

Inhalt

Schwerpunkt

Lena Inowlocki/ Gerhard Riemann/ Fritz Schütze	Das forschende Lernen in der Biographieforschung – Europäische Erfahrungen. Einführung in den Themenschwerpunkt	183
Britt Hoffmann/ Gerlinde Pokladek	Das spezielle Arbeitsbündnis in qualitativen Forschungswerkstätten. Merkmale und Schwierigkeiten aus der Perspektive der TeilnehmerInnen	197
Kaja Kazmierska	Ups and downs of teaching the biographical approach	219
Victoria Semenova	Teaching and learning: students' perspective on their socialization practice in the field of biography	233
Judith Berkhout/ Klara Löffler/ Maria Takacs	Dahinter, daneben, darüber hinaus. Abseits im Fokus der Europäischen Ethnologie ...	249
Catherine Delcroix/ Elise Pape	Conducting field research abroad – A socio-anthropological approach	265
Lena Inowlocki/ Cosimo Mangione/ Agnieszka Satola	Social work students doing autobiographical narrative interviews with people who experience(d) discrimination	279

Freier Teil

Désirée Bender	Die machtvolle Subjektkonstitution in biographischen Interviews. Methodische Reflexionen und eine kritische Auseinandersetzung mit theoretischen Voraussetzungen der Methodologie des narrativ-biographischen Interviews nach Fritz Schütze	293
Johannes Twardella	Entfremdung als Strukturmoment von Unterricht? Eine Fallstudie zur Arbeit eines Schülers an der Tafel aus der Sicht der pädagogischen Unterrichtsforschung	319

Rezensionen

Jesko Jockenhövel/ Yulia Yurtaeva	Steffen Lepa (2010): Jenseits des Films. Kritisch-realistische Rekonstruktion von Filmverstehen und Filmreflexion. Wiesbaden: VS Verlag	345
Monika Wagner-Willi	Michael Corsten/Melanie Krug/Christine Moritz (Hrsg.) (2010): Videographie praktizieren. Herangehensweisen, Möglichkeiten und Grenzen. Wiesbaden: VS Verlag	347
Kathrin Hirschmann	Anja Schröder (2010): Professionalisierungsprozesse zwischen ökonomischer Rationalität und sozialer Orientierung. Managerbiographien in den Bereichen Personalwesen und Produktentwicklung. Opladen/Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich	352
Heike Ohlbrecht	Ralf Bohnsack/Aglaia Przyborski/Burkhard Schäffer (Hrsg.) (2010): Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis. 2. vollständig überarbeitete und aktualisierte Auflage. Opladen: Verlag Barbara Budrich	356
Autoren und Autorinnen		361

Lena Inowlocki/Gerhard Riemann/Fritz Schütze

Das forschende Lernen in der Biographieforschung – Europäische Erfahrungen. Einführung in den Themenschwerpunkt

Um uns und die Leserschaft auf den Themenschwerpunkt einzustimmen, erzählen wir zwei kurze Geschichten: eine etwas längere kurze Geschichte aus zweiter Hand und eine wirklich ganz kurze Geschichte aus erster Hand.

1920 tauchte an der soziologischen Fakultät der Universität Chicago ein – nicht mehr ganz junger – Mann auf, der damals sein Graduiertenstudium aufnahm.¹ Nels Anderson war zu dieser Zeit 31 Jahre alt und damit deutlich älter als die meisten seiner Kommilitonen und Kommilitoninnen. Hinter ihm lagen, nachdem er sich der Erwartung seines Vaters, ebenfalls Farmer zu werden, als Jugendlicher durch Flucht entzogen hatte, ausgedehnte Lehr- und Wanderjahre als „Hobo“ (Wanderarbeiter) in ganz unterschiedlichen Tätigkeiten, außerdem ein durch einen Kriegseinsatz unterbrochenes Bachelorstudium an der Brigham Young University in Utah. Unter den anderen Chicagoer Soziologiestudenten fühlte er sich – vor allem in der Anfangszeit, aber auch später noch – befangen, weil er befürchtete, durch den inkorrekten Gebrauchs ihres Jargons als nicht richtig dazugehörig enttarnt zu werden.

1925 erwarb Anderson seinen Masterabschluss, aber schon zwei Jahre vorher wurde auf Anregung von Robert Park eine empirische Studie von ihm – eine Auftragsarbeit – bei der Chicago University Press veröffentlicht, die heute als eine der klassischen Arbeiten der frühen Chicagoer Soziologie gilt: „The Hobo. The Sociology of the Homeless Man“. Es handelt sich um eine dichte ethnographische Studie zum Chicagoer „Hobohemia“, also dem Territorium von wohnungslosen Männern in der Stadt, eine Studie, die – in unserer heutigen Sprache – deutliche biographieanalytische Züge aufweist: Nicht nur das alltägliche Überleben im „Hobo Jungle“, sondern auch lebensgeschichtliche Prozesse geraten immer wieder in den Blick (z.B. Anderson 1923, S. 61-86). Die zahlreiche Datenauszüge, die im Text als Belegstellen auftauchen, stammen aus Gesprächen, die Anderson mit Betroffenen geführt hatte und die um ihre Lebensgeschichte kreisten.

Wir können an dieser Stelle nicht im Detail rekonstruieren, wie Anderson für den Auftrag, eine Studie zum „Hobo“ zu verfassen, rekrutiert wurde. Für ihn bot sich dadurch, wie er sich erinnert (Anderson 1983), erst einmal die Möglichkeit,

sich materiell abzusichern und seine Pflegertätigkeit im „Chicago Home for Incurables“ aufzugeben, weil die dortigen Arbeitsabläufe und Verpflichtungen nur schwer mit seinem Studium vereinbar waren. Wichtig ist hier nur festzuhalten, dass er seinen Dozenten und einem Mediziner, der sich um die wohnungslosen Männer in Chicago kümmerte, dadurch aufgefallen war, dass er über lebensgeschichtliche Erfahrungen verfügte, die ihn für eine solche Studie zu prädestinieren schienen, und er damit auch nicht hinter dem Berg hielt.² Das schloss auch ein, Widerspruch gegen Experteneinschätzungen anzumelden, wenn ihm das angezeigt erschien – vor allem auch, wenn es darum ging, der Reduktion von „Hobos“ auf ihre vermeintlichen Defizite etwas entgegenzusetzen. (Anderson verband durchaus Stolz mit seinen Erfahrungen als Wanderarbeiter und sah „Hobos“ und ihre Lebensleistung auch immer im historischen Kontext der Besiedlung des amerikanischen Westens.) Er kannte sich aus und gehörte dazu, er war „streetwise“. Im Unterschied zu anderen Soziologiestudenten hatte er keine Berührungängste. Anderson spürte auch sehr deutlich, dass seine Kommilitonen nicht frei von Vorurteilen waren und dass das Stigma der „Hobos“ auf ihn, den studentischen Forscher, abfärbte, auch wenn er die Wertschätzung und Faszination seiner Professoren Burgess und Park spürte.³

Ein Zeitsprung und Ortswechsel: Ungefähr 90 Jahre, nachdem Anderson sein Graduiertenstudium der Soziologie in Chicago aufnahm, führte einer von uns ein Gespräch mit einer jungen Sozialpädagogin, die zu diesem Zeitpunkt gerade ihr Studium der Sozialen Arbeit in einer deutschen Großstadt abgeschlossen hatte. In dem Gespräch blickte sie kritisch auf ihr Bachelorstudium zurück, auch wenn es Dinge gab, mit denen sie durchaus Stolz verband – so etwa ihre empirische Abschlussarbeit zur Lebensgeschichte eines afrikanischen Mädchens, mit dem sie im Rahmen ihres Praktikums mit unbegleiteten Flüchtlingskindern („unaccompanied minor refugees“) gearbeitet hatte. Was sie besonders kritisierte, war der ausgedünnte Praxisbezug. (Im Diplomstudiengang hatte es noch ein zweisemestriges Praktikum gegeben, im Bachelorstudium war es – wie überall in Deutschland – auf ein Semester reduziert worden.)

Es gab allerdings auch etwas, was sie im Rückblick besonders hervorhob – und dass sie dies tat, kam etwas überraschend für ihren Gesprächspartner: Sie war schon früh im Studium mit Transkriptionen von autobiographisch-narrativen Interviews in Berührung gekommen – Interviews mit Menschen, die (im weitesten Sinne) Adressaten der Sozialen Arbeit waren oder hätten sein können. Ein Text, der sie besonders fasziniert hatte, war die Transkription eines narrativen Interviews mit einem deutschen Heroinabhängigen, der in den achtziger Jahren – wie viele andere deutsche Drogenabhängige – in Amsterdam gelebt hatte. Er hielt sich dadurch über Wasser, dass er nachts Sperrmüll sammelte, ihn aufbereitete und weiter verkaufte. Das Interview war in den achtziger Jahren von einem Studenten der Sozialen Arbeit an der Universität Kassel, Frank Helmboldt, im Rahmen seiner ethnographischen und biographieanalytischen Studie über deutsche Drogenabhängige in Amsterdam durchgeführt worden. Diese Transkription wurde wie viele andere Transkriptionen aus biographieanalytischen Abschlussarbeiten von Studierenden der Sozialen Arbeit in der sozialpädagogischen Ausbildung späterer Studierender (auch an anderen Ausbildungsstätten) verwendet. Die Studentin sagte in dem Gespräch, dass solche Interviews für sie wichtig gewesen seien, um sich auf die Komplexität von Lebensgeschichten und die Komplexität der Aufgabe, solche Lebensgeschichten angemessen zu verstehen, einzustimmen. Die Interaktion mit den Betroffenen

(d.h., mit den Erzählern dieser Lebensgeschichten) habe eine große Bedeutung für sie in einem Studium gehabt, das nur wenige „reale“ Praxisanteile enthalten habe.

Wir haben diese beiden Geschichten, die auf den ersten Blick nicht viel gemeinsam zu haben scheinen, erzählt, um anzudeuten, dass es lohnend ist, der Frage nachzugehen, was es mit dem forschenden Lernen in der Biographieforschung auf sich hat. Andersons zentrale Ressource ist seine eigene Lebensgeschichte⁴, um einen verstehenden Zugang zu seinen Untersuchungssubjekten zu gewinnen – und zugleich die Heterogenität und die Besonderheiten ihrer Biographien zu respektieren und ihnen nicht seine eigene Sicht der Dinge überzustülpen. Der Forschungsprozess wird wiederum bedeutsam für ihn, um seine eigenen biographischen Erfahrungen mit einem verfremdenden sozialwissenschaftlichen Blick zu reflektieren. Im Zentrum der Darstellung der Studentin steht die Beschäftigung mit fremden Lebensgeschichten in ihrer Bedeutung für ihre professionelle Sozialisation in einem anwendungsorientierten Studium. Dass sie von solchen Lebensgeschichten fasziniert ist, ist durchaus nicht selbstverständlich und hat etwas mit ihren eigenen biographischen Dispositionen und intellektueller Neugier zu tun – andere Studierende reagieren manchmal gelangweilt oder tendieren dazu, auf höherprädikative, klinische oder sozialwissenschaftliche Kategorien zurückzugreifen, um das vermeintliche Chaos des „gelebten Lebens“ bzw. die vermeintlichen Defizite einer Person oder Biographie auf den Begriff zu bringen und damit eine ausreichende (vermeintlich) „professionelle“ Distanz herzustellen. Wichtig ist bei der Betrachtung der beiden Beispiele die Berücksichtigung der Studienmilieus, in denen studentische Forschung gefördert wird oder Spuren hinterlassen hat. Das, was Anderson als Student zu Papier gebracht hat, wurde von Park so ernst genommen, dass er es spontan dem Verlag zur Publikation vorschlug – so etwas wäre heutzutage im deutschen Kontext recht ungewöhnlich. Und die Studentin wird zumindest damit konfrontiert, dass es Ansätze einer studentischen Forschungstradition in der Sozialen Arbeit gibt und das in diesem Kontext gewonnene Datenmaterial nicht deswegen weniger interessant ist, weil es „nur“ von einem Studenten erhoben wurde.

Auch wenn es eindrucksvolle Beispiele dafür gibt, wie interpretative Sozialforscher – insbesondere in der Tradition des Symbolischen Interaktionismus – über forschendes Lernen nachgedacht und ihre eigenen Erfahrungen mit der Ausbildung von Studentinnen und Studenten transparent gemacht haben (z. B. Hughes 1984; Becker 1986 und insbesondere Strauss 1987), ist es für manche Leser vielleicht gewöhnungsbedürftig, dass dem forschenden Lernen in der Biographieforschung ein eigener Themenschwerpunkt in dieser Zeitschrift gewidmet wird. Vielleicht wird so etwas von manchen Kolleginnen und Kollegen pejorativ unter dem Stichwort „Hochschuldidaktik“ abgehakt, die ja durchaus ihre Meriten hat, aber im Vergleich zu „wirklicher Forschung“ nicht besonders beliebt und prestigereich ist. Im Vergleich zu den vielen geeigneten und durchaus wertvollen hochschuldidaktischen Vorkehrungen ist freilich der Gesichtspunkt wichtig, dass die Einsozialisation in die qualitative Sozialforschung – und speziell auch in die Biographieforschung – zumindest in einigen ihrer Phasen – immer auch bedeutet, dass die Initiantin⁵ nicht umhin kommt, sich einem echten offenen und damit auch riskanten Forschungsprozess zu unterziehen, bei dem die Ergebnisse nicht bereits zuvor, auch nicht für die Betreuerin als Meisterin der Forschung, feststehen, und dass sich die Forschungslehrende im Zuge der Betreuung der Forschungsarbeiten der Initiantinnen auch selber immer wieder

einem offenen neuen Forschungserkenntnis- und Lernprozess unterziehen muss. (D.h. ein wesentlicher Aspekt der Einsozialisation in die qualitative Sozialforschung ist – wie bei jedem beliebigen Forschungsvollzug auch von bereits „Ausgelernten“ der qualitativen Sozialforschung – das Aushalten und die Meisterung der sachlich notwendigen Schwierigkeiten der Emergenz, d.h. der Offenheit des Forschungsarbeitsbogens, dem sich die Initiantin unterzieht, um Forschung zu lernen, und diese Emergenz der Forschungslehre muss von beiden Seiten, der Initiantin und der Forschungsmeisterin, gemeinsam geleistet werden.) Zudem ist die Initiierung in die qualitative Sozialforschung von Lebensgeschichten, d.h. in die Biographieanalyse, emotional besonders bewegend, da die angehende Forscherin mit der Informantin nicht nur in der Erhebung, sondern auch in der Analyse eingehenden Interaktions- und Verstehenskontakt aufnehmen muss, was die Erlebnis- und Erfahrungsdichte der zu untersuchenden Lebensgeschichte anbelangt. D.h. mit der risikoreichen Emergenz des biographieanalytischen Forschungsprozesses, dem sich die Forschungsinitiantin unterzogen hat, ist zugleich auch eine besonders intensive emotionale Erfahrungs- und Erlebnisdichte verbunden, die im Einfühlen in die Lebensgeschichte der Informantin mit all deren Nöten, Leiden, Risiken, Chancen, Freuden und Entfaltungspotenzialen verbunden ist und die zunächst – bei unerfahrenen Forscherinnen bzw. Forschungsaspirantinnen – auch mit teilweisen Selbstidentifizierungen mit der Informantin und mit Übertragungen der Probleme der Informantin auf die Forschungsnovizin verbunden ist. All diese Gesichtspunkte müssen in der pädagogischen Vermittlung der Biographieanalyse mitbedacht werden, und das ist in der Summe dann doch etwas sehr anderes als eine fach- und methodenspezielle Adaptierung von Hochschuldidaktik.

Eine „nur didaktische“ Sichtweise erschiene uns unangemessen und verkürzt: Gerade wenn man daran interessiert ist, dass sich (angehende) Sozialwissenschaftlerinnen für biographieanalytische Fragestellungen öffnen und sich in entsprechende Forschungsprozesse „hineinziehen lassen“, ist es außerordentlich wichtig, danach zu fragen, wie solche Aufnahmestrukturen aussehen (können) – und ebenso: wie es erschwert oder verunmöglicht wird, dass entsprechende Interessen geweckt werden. Gerade wenn es darum geht, die Dynamik biographieanalytischer Forschung zu befördern und auch jüngere Generationen von Sozialwissenschaftlerinnen und -wissenschaftlern zu gewinnen, ist es entscheidend, sich mit den biographischen und organisatorischen Voraussetzungen und sozialen Arrangements zu befassen, die solche Suchbewegungen und Prozesse der Einsozialisation befördern. Es ist nicht selbstverständlich, dass Sozialanalysen (etwa zu Institutionen wie einer Schulform, zu sozialen Welten wie denjenigen einer Profession oder zum Leben mit einer chronischen Krankheit) bis hin zu Makro-Gesellschaftsanalysen (etwa zur historischen Belastung von nationalen Identitäten oder zum Generationenverhältnis nach der Transformation in eine andere Gesellschaftsformation) mit biographieanalytischen Mitteln (wie in der Soziologie und in den anderen Sozialwissenschaften) oder die sozialwissenschaftliche Auseinandersetzung mit Lebensgeschichten in professionalistischen Ausbildungskontexten (in Deutschland vor allem in der Sozialen Arbeit und in verschiedenen Praxisfeldern der Pädagogik) auf Dauer auf ein solches Interesse stoßen, wie dies gegenwärtig noch der Fall zu sein scheint. Und die jüngeren Strukturveränderungen der europäischen Hochschullandschaft im Rahmen des Bolognaprozesses – und die damit einhergehenden Veränderungen von Lehr- und Lernstilen – stimmen trotz der vom Bologna-Prozess durchaus produktiv

angeregt professionalistischen Ausrichtung mancher neuer Studiengänge mit deren kreativen Forschungsfragestellungen wegen der engen zeitlichen Rahmung der Studiengänge und wegen des extremen Verschulungs- und Bürokratisierungsgrades der Studienlandschaft in vielen europäischen Ländern nicht optimistisch (vgl. den Aufsatz von Kaja Kazmierska in diesem Heft), auch wenn eine defätistische Stimmung oft auch ohne wirkliche Not im Wege sich selbst erfüllender Prophezeiungen erzeugt werden kann.

Die Einsozialisation in die Biographieforschung und andere interpretative Ansätze bedarf besonderer und durch einen egalitären Kommunikationsstil geprägter Lehr- und Lernarrangements, über die (schon früh) im Zusammenhang mit der Entwicklung von Forschungswerkstätten nachgedacht worden ist (vgl. z.B. Riemann/Schütze 1987, Reim/Riemann 1997, Riemann 2011). Solche Arrangements haben sich aber nicht nur für die Einstimmung und Begleitung von Forschungsnovizen bewährt – werkstattförmige Arbeitsformen sind ebenso selbstverständlicher Bestandteil der Forschungskommunikation von erfahrenen Sozialforscherinnen geworden (Schütze 2005). Die Analyse dessen, was in Forschungswerkstätten geschieht und entsteht, lässt sich als empirische Epistemologie verstehen, um elementare Prozesse der Erkenntnisgenerierung in der Biographieforschung und anderen interpretativen Ansätzen aufzudecken. Eine Forschungswerkstatt ist ein erkenntnisgenerierendes soziales Arrangement mit einem Bündel kooperativ enaktierter erkenntnisgenerierender Verfahren wie:

- der dimensionalen Analyse erster autobiographisch-narrativer Interviews,
- der Auswahl theoretisch relevanter empirischer Materialien für die Anleitung des Erhebungs- und Analyseprozesses,
- der Bestimmung der Interaktionsformen, Textsorten und formalen Auffälligkeiten der sprachlichen Darstellungspräsentation,
- der Untersuchung der Präsentationsaktivitäten des Interviewmaterials und dessen, was sie an sozialen Prozessen ausdrücken,
- der Differenzierung unterschiedlicher Erfahrungs- und Beobachtungsperspektiven der Akteure und ihrer Haltungen in unterschiedlichen Situationen innerhalb des vom Interviewmaterial repräsentierten Fallgeschehens, die von den verschiedenen Teilnehmerinnen der Forschungswerkstatt einführend übernommen und verkörpert werden,
- der Triangulation dieser Perspektiven, um das Durchlaufende und die Ambivalenz der zugrundeliegenden Prozessmechanismen zu erfassen,
- der Generalisierung fallbestimmender Prozesse und Mechanismen innerhalb des einzelnen Interviewfalles,
- des kontrastiven Vergleichs von Interviewfällen unter dem Gesichtspunkt solcher fallbestimmender Prozesse und Mechanismen,
- der Entwicklung einer Theoriearchitektonik zur Erfassung der zentralen Bewegungsmechanismen der strukturierenden Fallentfaltungen des untersuchten thematischen Feldes sowie
- der Respezifizierung auf neue Fälle, bis solche – im Kriterium der theoretischen Sättigung – keine weitere Differenzierung des Theoriemodells mehr hervorrufen können (Schütze 2008, part one, S. 169-175, part two, insbes. S. 25-38, 71-75).

Ganz wichtig ist der Gesichtspunkt, dass in einer Forschungswerkstatt solche erkenntnisgenerierenden Verfahren arbeitsteilig und z.T. auch rollenmäßig symbolisiert übernommen werden und dass die Teilnehmer sich in ihrer empiri-

schen Analyse nicht nur auf Kommunikationsaktivitäten als *Objekte* der Forschung beziehen, sondern in ihrer Analyse selber durch die erkenntnisgenerierende Kraft der Kommunikationsschemata wie das Erzählen (bzw. das hörende Nachvollziehen des Erzählens), das Beschreiben und das Argumentieren produktiv vorangetrieben werden. Das bedeutet: die Werkstattteilnehmer müssen diese Kommunikationsschemata interaktiv anstreben und aushandeln, sich dann ihnen flexibel überlassen, sie im Verlauf immer wieder kooperativ unterstützen und eine entsprechende kommunikative Kultur entwickeln, die auf der vertrauensvollen Anrufung, wechselseitigen Unterstützung und verständnisvollen Einhaltung von kooperativen Interaktionspostulaten beruht. – Die einzelne Werkstattteilnehmerin ist mit eigenen Arbeits-, Verständnis- und Kooperationsengagements persönlich stark in die Werkstattarbeit involviert. Die Auseinandersetzung mit forschendem Lernen in der Biographieforschung kann deshalb auch die Form annehmen, dass Studien- und Forschungsbiographien – und die lebensgeschichtliche Relevanz und die Folgen von Werkstatt Erfahrungen – in den Blick geraten. Eine solche Form der Selbstaufklärung sollte gerade für die Biographieforschung naheliegen.

Die Idee, einen Schwerpunkt über „Forschendes Lernen in der Biographieforschung – Europäische Erfahrungen“ in der „Zeitschrift für qualitative Forschung“ zu gestalten, entwickelten wir im Anschluss an die Jahrestagung 2009 der Sektion Biographieforschung in der Deutschen Gesellschaft für Soziologie, die am 4. und 5. Dezember 2009 am Fachbereich Soziale Arbeit und Gesundheit der Fachhochschule Frankfurt am Main stattfand – und zwar zum Thema „Bedingungen und Prozesse der Einsozialisierung in die Biographieforschung“. Vier der im Folgenden zusammengestellten sechs Aufsätze stellen Überarbeitungen von Vorträgen dar, die auf dieser Tagung gehalten wurden. Da sich Kolleginnen und Kollegen aus anderen europäischen Ländern aktiv an der Tagung beteiligten – Daniel Bertaux hielt beispielsweise den Eröffnungsvortrag über seinen ganz persönlichen Weg in die Biographieforschung, außerdem gab es zahlreiche Teilnehmerinnen eines transnationalen Promotionskollegs der Universitäten Straßburg und Frankfurt am Main –, fanden wir es wichtig, in der Publikation die Erfahrungen von Kolleginnen und Kollegen aus unterschiedlichen Ländern in den Mittelpunkt zu rücken und eine entsprechende Auswahl zu treffen: Die Beiträge stammen von Kolleginnen und einem Kollegen, die in Frankreich, Polen, Russland, Österreich und Deutschland tätig sind – in der Soziologie, der Europäischen Ethnologie und der Ausbildung von Studierenden der Sozialpädagogik.⁶ In den einzelnen Artikeln sind unterschiedliche Stimmen vernehmbar: die Stimmen von Hochschullehrerinnen, Doktorandinnen und Doktoranden und Studierenden.

Die Vorträge zeichneten sich, auch wenn stets auf Forschungsprozesse und Forschungsergebnisse Bezug genommen wurde, häufig durch eine sehr subjektive Tonlage aus: Die Sprecherinnen zogen persönlich Bilanz, wenn sie auf ihre Lehr- und Forschungserfahrungen zurückblickten oder die Rahmenbedingungen ihrer Arbeit diskutierten, und sie setzten sich mit wiederkehrenden eigenen oder an sie herangetragenen Zweifeln in ihrem Arbeitsalltag auseinander – und dabei wählten sie z.T. ungewöhnliche, experimentelle Präsentationsformate, um den Besonderheiten ihrer je eigenen Erfahrungen (als einzelne Autorin in einem Autorinnenduo oder -trio) Ausdruck zu verleihen. Wir haben die Autorinnen ermutigt, diese sehr persönliche Tonlage in ihren Artikeln beizubehalten, auch wenn dies riskant erscheinen mag oder bei einem Teil der Leserschaft vielleicht sogar auf Befremden stößt. Diesbezüglich sollte man allerdings im Auge behal-

ten: Die zentrale Fragestellung der im vorliegenden Heft versammelten Aufsätze ist, wie die einsozialisierende Initiierung in die qualitative Forschung, insbesondere in die Biographieforschung, erfolgt. Diese Initiierung ist für die Initiantinnen selber ein sehr persönlicher biographischer Prozess – auch wenn es in ihm um die Einsozialisierung in Forschungsverfahren geht, die natürlich eine überindividuelle objektive Regelmäßigkeit und Gültigkeit aufweisen. Die einsozialisierende Initiierung selber ist ein biographischer Prozess, der einerseits von innen erfahren und andererseits von außen beobachtet werden kann. Deshalb ist es durchaus sinnvoll, die aus der persönlichen Erinnerung geschöpften eigenen Erfahrungsdaten als studentische Forscherin (und eventuell auch Teilnehmerin einer Forschungswerkstatt) mit den Erfahrungsdaten von Informanten, die ebenfalls studentische Mitglieder von Forschungswerkstätten sind, analytisch in Beziehung zu setzen. Wir wissen zudem, dass die Forschungslehre auch für die Lehrenden als Meisterinnen der Forschung ein sehr persönlicher biographischer Prozess ist, der die Überbrückung der Unterschiede sehr unterschiedlicher Generationenerfahrungen erforderlich macht und das emergente, offene Mitlernen an und in den Forschungsprozessen der zu betreuenden Studierenden erheischt. Deshalb ist es sinnvoll, auch die persönlichen Erfahrungen der Forschungslehrenden als Forschungsmeisterinnen sowohl bezüglich der Forschung als auch bezüglich der pädagogischen Forschungsvermittlung und Forschungsbetreuung zum Zuge kommen zu lassen und mit thematisch ähnlichen oder doch zumindest vergleichbaren Forschungs- und Forschungsinitiierungserfahrungen der Studierenden triangulierend in Beziehung zu setzen. – Das textuelle Ergebnis solcher Vorträge und Aufsätze ist eine unübliche Verbindung des Sprachdukts distanzierter Forschung mit demjenigen des persönlichen Erfahrungsberichts. Der Verzicht auf Textstücke im Sprachduktus distanzierter Forschung hätte bedeutet, die Sachzwänge der Abarbeitung an den objektiven Arbeitsaufgaben der Forschung außer Acht zu lassen; und der Verzicht auf Textstücke im Sprachduktus des persönlichen Erfahrungsberichts hätte zugleich bedeutet, die schwierigen, aber kreativen biographischen Veränderungsprozesse außer Acht zu lassen, denen sich jede Forscherin und jede Forschungslehrerin zum Zwecke der Kreativitätsförderung des jeweiligen emergenten Forschungsarbeitsbogens unterziehen muss.

Wir ließen uns zudem von dem Gedanken leiten, dass gerade persönliche (konventionell und experimentell angelegte) Erfahrungsberichte Leser und Leserinnen anregen, mit den Autorinnen in einen vorgestellten fruchtbaren Dialog zu treten, vor allem dann, wenn sie selbst ihre eigene Geschichte mit dem forschenden Lernen in der Biographieforschung erlebt haben und zu eigenen theoretischen Einschätzungen gelangt sind. Vermutlich entdecken sie des öfteren mit den Autorinnen Gemeinsamkeiten: etwa im Hinblick darauf, wie der „Bologna-Prozess“ grenzüberschreitend zeiteinschränkende und fremdbestimmende standardisierende Bedingungen oder auch umgekehrt – im Sinne der offenen Orientierung auf die (später vom Absolventen dann selber zu leistende) professionelle Praxis – kreative Bedingungen für die Arbeit mit Studierenden schafft. Manchmal sind die Leser und Leserinnen vielleicht aber auch von sachlich gebieterisch bestimmten Sichtweisen und Schlussfolgerungen der Autorinnen irritiert – etwa was die biographischen Voraussetzungen (oder das Fehlen von solchen Voraussetzungen) für das (letztlich, nach großen Anstrengungen dann vielleicht doch noch mögliche) Verstehen-Können von fremden Lebensgeschichten betrifft. Wir denken hier an die in den Artikeln von Kaja Kazmierska und Victo-

ria Semenova beschriebenen Verstehensklüfte zwischen den unterschiedlichen symbolischen Universa der Generation von Forschungslehrerinnen einerseits, die als letzte Generation noch in der staatssozialistischen Gesellschaftsformation mit deren Überwachungsvorkehrungen und deren Lebensbedingungen des materiellen Mangels aufgewachsen und ausgebildet worden ist, und der Generation ihrer studentischen Schülerinnen andererseits, die bereits als Kinder vom Orientierungskanon der westlichen Freizügigkeits- und Konsumgesellschaft geprägt wurden, oder zwischen der studentischen Forscherin und Interviewerin mit ihrer geringen Lebenserfahrung und ihrer psychischen Schwierigkeit, sich auf leidvolle Lebenssituationen einzulassen, einerseits und ihrer von psychosozialer Not belasteten Informantin andererseits. Aber gerade solche Irritationen wirken produktiv, sie sind erkenntnisgenerierend und tragen dazu bei, die gemeinsamen Problemstellungen in biographieanalytischer Arbeit – und das mögliche Scheitern an diesen Problemstellungen – klarer zu identifizieren. Was gehört dazu, fremde Lebensgeschichten zu verstehen und misszuverstehen? Welche Rolle spielen die eigenen Lebenserfahrungen? Wie gewinnt man einen verstehenden Zugang zu den Lebensgeschichten von Menschen, die von ganz anderen Generationslagerungen geprägt sind?⁷ Zugleich wird hier etwas von der Bedeutung der Biographieforschung und von ihrem Stellenwert für die Arbeit der historischen Selbstvergewisserung in anderen europäischen Gesellschaften erkennbar.

Das forschende Lernen in der Biographieforschung kommt in den folgenden Artikeln aus ganz unterschiedlichen Blickwinkeln zur Sprache, wobei es in einigen Beiträgen nicht nur um Biographieforschung im engeren Sinne geht, sondern um die Einsozialisation in unterschiedliche Ansätze der interpretativen Sozialforschung überhaupt.⁸ Diskutiert werden beispielsweise bestimmte Lehr- und Lernarrangements wie Forschungswerkstätten oder Seminare. In einem anderen Fall wird der Umgang mit Zweifeln und Vorbehalten diskutiert, mit denen man als Studierende, als Diplomandin und als Dozentin – in diesem Fall im Kontext der Europäischen Ethnologie – in den jeweils besonderen Arbeitssituationen konfrontiert wird. In einigen Beiträgen stehen die Erfahrungen und Probleme mit der Vermittlung – und Aneignung – der Biographieforschung in unterschiedlichen Phasen des Studiums im Vordergrund. In einem Artikel werden auch Teile der eigenen Forschungsautobiographien – im Wechselspiel einer Doktorandin mit ihrer Betreuerin – in der Auseinandersetzung mit Phänomenen transnationaler Migration rekonstruiert.

Wir hoffen, dass diese Aufsätze dazu anregen, der Frage nach den Bedingungen und Prozessen der Einsozialisation in die Biographieforschung weiter nachzugehen – auch in selbstreflexiven Forschungsprozessen unter Berücksichtigung der Perspektiven und Erfahrungen von Studierenden, Promovierenden und Lehrenden. Hier einige Stichworte zu Untersuchungsgegenständen, die uns lohnend erscheinen:

- Prozesse der Einsozialisation in unterschiedliche Ansätze der Biographieanalyse und der interpretativen Sozialforschung generell – auch gerade unter Einbeziehung der jeweiligen praktischen Schwierigkeiten bei der Anwendung dieser Ansätze und des Vergleichs mit den Sensibilitäten, Stärken und Schwächen anderer Ansätze der qualitativen Sozialforschung,
- die Bedeutung von Forschungswerkstätten im Rahmen von Studienbiographien (unter Berücksichtigung der Frage nach der Entstehung und Verhinderung von Kreativität),

- Paradoxien, Kernprobleme, wiederkehrende Irritationen und Unsicherheiten in biographieanalytischen Forschungsprozessen,
- Bedingungen, Entwicklungsprozesse, Problemstellungen und Grenzen von Forschungswerkstätten und anderen Rahmen von Forschungskommunikation: aus den Perspektiven von studentischen/promovierenden Teilnehmerinnen einerseits und Werkstattleiterinnen andererseits (vgl. den Beitrag von Hoffmann und Pokladek in diesem Band),
- die Entwicklung von Forschungswerkstätten in unterschiedlichen Disziplinen, Professionen, Hochschulen und Ländern – einschließlich transnationaler Werkstätten (Schütze 2005, S. 234-237),
- die Besonderheiten von Netzwerkstätten (Bargfrede u.a. 2009, Mey u.a. 2006, Moritz u.a. 2009) im Unterschied zu lokal gebundenen Forschungswerkstätten und ihren besonderen Arbeitsstilen (Dausien 2007),
- die Durchführung und Betreuung biographieanalytischer Projekte außerhalb von Forschungswerkstätten,
- die Entwicklung von informellen Selbsthilfestrukturen unter „Forschungsnovizinnen und -novizen“, Solidarität vs. Konkurrenz,
- die Vermittlung und Aneignung notwendiger Schreibfertigkeiten und damit verbundene Schwierigkeiten (Becker 1986),
- studentische Biographieforschung in Zeiten von „Bologna“,
- die Arbeit mit fremdsprachigem Datenmaterial und Probleme der Übersetzung,
- Erfahrungen mit Promotions- und Graduiertenkollegs.

Jetzt noch kurz einige Hinweise zu den Artikeln dieses Schwerpunkts:

Der erste Beitrag behandelt die speziellen Merkmale und Spannungsmomente des Arbeitsbündnisses in Forschungswerkstätten zur qualitativen Sozialforschung aus der Perspektive der Teilnehmerinnen. *Britt Hoffmann* und *Gerlinde Pokladek* sind Teilnehmerinnen einer solchen Forschungswerkstatt und haben mit vier weiteren Teilnehmenden und einem Nicht-Teilnehmer themenfokussierte narrative Interviews mit dem Schwerpunkt auf deren Studien- und Doktorandenbiographie und ihren Erfahrungen mit Forschungswerkstätten geführt und diese Interviews ausgewertet. In ihrer konstitutiven Bedeutung für das Arbeitsbündnis herausgearbeitet werden die Reziprozität in der Zusammenarbeit, die Homogenität und Heterogenität der Teilnehmenden (was die Forschungsthematiken, Datenmaterialien, Methoden, Kompetenzen usw. betrifft), die Herstellung eines wertschätzenden Umgangs miteinander und die besondere Rolle des Werkstattleiters als die eines „bescheidenen Meisters“. Auf die unterschiedlichen Zeitressourcen der Teilnehmenden wird ebenso eingegangen wie auf die restriktiver werdenden Rahmenbedingungen des Studiums. Die Autorinnen gelangen auf der Grundlage ihrer Studie zu interessanten Einschätzungen, durch die bisherige Empfehlungen zum Arbeiten in Forschungswerkstätten weiter differenziert werden, z.B. mit Blick auf das Ausmaß der Heterogenität der fachlichen und thematischen Vielfalt der Teilnehmerzusammensetzung einer Werkstatt. Es werden auch Probleme benannt (z.B. „das Ringen um die Eigenverantwortung für das eigene Forschungsprojekt“), die vermutlich in bisherigen Erörterungen zu kurz gekommen sind.

Kaja Kaźmierska lehrt und forscht an der Universität Lodz. Sie geht in ihrem persönlich gehaltenen Beitrag auf den spezifischen Ansatz der Biographieforschung ein (und auch auf stereotypenhafte Vorstellungen, mit denen die Bio-

graphieforschung von Außenstehenden konfrontiert wird) und bezieht sich auf ihre Erfahrungen in der Lehre, diesen Ansatz – gerade auch unter restriktiven Rahmenbedingungen – als eine Einführung und Ausbildung in der interpretativen Analyse sozialer Wirklichkeit zu vermitteln. Anschließend reflektiert sie einige Schwierigkeiten und Probleme in der Ausbildung, die – ebenso wie in den westeuropäischen Hochschullandschaften – deutlich vom Bolognaprozess geprägt ist. Gleichzeitig scheint in ihrem Beitrag auch immer wieder etwas von der besonderen Bedeutung der Tradition der Biographieforschung im polnischen Kontext auf, die eng mit dem Namen von Florian Znaniecki verbunden ist.

Victoria Semenova entwickelt in ihrem Beitrag die Idee eines pragmatischen und paradigmatischen Ansatzes im Hinblick auf Biographieforschung, wobei sie unterschiedliche Phasen der Einsozialisation in die Biographieanalyse auf der Ebene von Bachelor-, Master- und Spezialisierungsstudiengängen an einer Moskauer Hochschule unterscheidet. Den Sozialisationsprozess versteht sie als langfristigen Ablauf, der mit der persönlichen und professionellen Entwicklung von Studierenden und ihrer Identitätsbildung verbunden ist. Ihre Analyse gründet auf einem kleinen Forschungsprojekt zu unterschiedlichen Gruppen von Studierenden und ihren Perspektiven auf den Sozialisationsprozess. Dabei greift sie auf Ausschnitte aus Interviews mit Studierenden zurück, die von ihr diskutiert werden.

Judith Berkhout, Klara Löffler und *Maria Takacs* lehren beziehungsweise studieren an der Universität Wien in der Europäischen Ethnologie. Ihr Beitrag behält bewusst – gerahmt durch eine entsprechende „Leseanleitung“ und mit Fußnoten verknüpft – die Form ihres mündlichen Vortrags bei und regt damit an, über die Erkenntnismöglichkeiten der mündlichen im Unterschied zur schriftlichen Kommunikation nachzudenken. In dieser experimentellen Präsentationsform entsteht eine enge Verbindung zu dem, worum es ihnen geht:

„Aus jeweils anderen Perspektiven und Arbeitszusammenhängen referieren wir als Studierende, als Autorin einer Diplomarbeit, als Betreuerin im biographisch-ethnographischen Modus über das, was ansonsten meist im Hintergrund, im mehrfach – wie bei einem Bühnenbild – gestaffelten und geschichteten Hintergrund verhandelt wird: über Bedenken und Vorbehalte.“

Sie setzen sich unter Rückgriff auf Erinnerungen an bestimmte Begegnungen bzw. unter Nutzung eines Feldforschungstagebuchs (also eines verschrifteten Selbstgesprächs) mit kritischen Fragen auseinander, die an sie als Studentin, Diplomandin bzw. Betreuerin gerichtet werden (oder die sie an sich selbst richten), und damit, wie sie mit solchen Zweifeln umgegangen sind oder umgehen.

Catherine Delcroix und *Elise Pape* von der Universität Strasbourg verfassten ihren Artikel ebenfalls gemeinsam und unter wechselseitiger Bezugnahme aufeinander (als Dissertationsbetreuerin und als Doktorandin). Sie beziehen sich in ihrer Diskussion, in der sie wesentliche Phasen ihrer eigenen Forschungssozialisation (jeweils unter besonderer Berücksichtigung von Erfahrungen in Nordafrika) Revue passieren lassen, abwechselnd auf zwei Forschungsprojekte: ein Projekt zu den familiären, sozialen und politischen Rollen von Frauen in Algerien (C. Delcroix) und ein (gegenwärtig noch laufendes) Projekt zur Übertragung von Erziehungspraktiken in – in Frankreich und Deutschland lebenden – Familien, die aus Marokko stammen (E. Pape). Sie betrachten, wie der sozialanthropologische Ansatz biographische Interviews ergänzen und Phänomene sozialer Schichtung aufdecken kann, die Auswirkungen dieses Ansatzes auf die

Arbeitsbündnisse und die Folgen für die Theoriebildung, insbesondere um Phänomene der transnationalen Migration zu untersuchen.

Lena Inowlocki, Cosimo Mangione und Agnieszka Satola beschreiben ihre Erfahrungen mit einem Seminar an der Fachhochschule Frankfurt am Main zu sozialen Ungleichheiten und Diskriminierungserfahrungen, in dem sie die Studierenden in qualitativ-interpretative Forschung einführen und sie mit der Durchführung autobiographisch-narrativer Interviews vertraut machen, außerdem mit ihrer Interpretation und der Anfertigung „sequenzieller Berichte“. In diesem Rahmen sollen die Studierenden ein Interview mit einer Person führen, bei der sie Diskriminierungserfahrungen annehmen, ohne die Person oder ihre Erfahrung darauf zu reduzieren und entsprechend zu etikettieren. Sie erläutern, warum sie dies als wesentliches Wissen und wesentliche Praxis für Studierende der Sozialen Arbeit als angehende Professionelle ansehen. Die Studierenden sollen sich dadurch, dass sie sich geduldig und differenziert auf autobiographische Schilderungen von Betroffenen einlassen, für Phänomene von Diskriminierung sensibilisieren, die schwer zu fassen sind – sowohl in theoretischen und juristischen Diskursen über Diskriminierung als auch von den Betroffenen selbst (wenn sie beispielsweise keinen Begriff dafür haben, was mit ihnen geschieht, wenn sie über einen langen Zeitraum gemobbt werden).

Anmerkungen

- 1 Bei den folgenden Bemerkungen zu Nels Anderson greifen wir zurück auf Andersons Einleitung zur Neuauflage des (ursprünglich 1923 erschienenen) Buchs „The Hobo“ aus dem Jahr 1961, außerdem auf Anderson 1983 und Iverson 2009. Besonders der Aufsatz von Noel Iverson enthält wertvolle Einblicke in Andersons Biographie, die auf zahlreiche persönliche Gespräche mit ihm zurückgehen. – Nach dem Zweiten Weltkrieg arbeitete Anderson in unterschiedlichen Positionen in Westdeutschland und war u.a. mit der Reorganisation des Gewerkschaftswesens befasst. 1953 (also im Alter von 64 Jahren) wurde er Forschungsdirektor des sozialwissenschaftlichen Instituts der UNESCO in Köln, was er bis 1962 blieb. 1965 wurde er zum ersten Mal in seinem Leben (im Alter von 76 Jahren) Professor – und zwar an der University of New Brunswick in Kanada –, was er bis 1977 blieb. Anderson starb 1986 im Alter von 96 oder 97 Jahren.
- 2 Seine Dozenten – Professoren wie Burgess und Park – wurden gewissermaßen zu signifikanten Anderen in einem kreativen Wandlungsprozess (Schütze 2001), ohne dass ihnen dies vermutlich in dieser Tragweite voll bewusst war.
- 3 Wie Iverson (2009, S. 200) schreibt, führte Anderson spätere berufliche Nachteile in der akademischen Welt auch darauf zurück, dass der Untersuchungsgegenstand, mit dem er identifiziert wurde, negativ auf ihn abfärbte: „He claimed that it was his association with homeless men that prevented him from securing a university appointment after he had received his PhD from New York University, in 1930. ‚They thought that a man who knows hobos must know whores,‘ he explained. ‚That was why I never got a job in university.“
- 4 Everett Hughes, der ebenfalls in den 1920er Jahren an der Chicagoer Soziologiefakultät studierte, berichtet, dass die Studierenden von ihren Dozenten sehr früh und gezielt dazu angeregt wurden, über ihre eigene Lebensgeschichte und die Milieus und Gruppen, aus denen sie stammten, relativierend und vergleichend (d.h. unter kontrastiver Bezugnahme auf andere Milieus und Gruppen) nachzudenken. Er spricht von „emancipation without alienation“ (Hughes 1984, S. 573f.): „emancipation through expansion of one’s world by penetration into and comparison with the world of other people and cultures“.

- 5 Im Folgenden verwenden wir der Einfachheit halber zumeist die weibliche Form, um auf die Lehrenden und Lernenden der Biographieforschung Bezug zu nehmen. Fast alle der Autoren des thematischen Teils dieses Heftes sind weiblich, und die Mehrzahl der heutigen Studierenden der qualitativen Sozialforschung, insbesondere der Biographieanalyse, ist weiblich.
- 6 Eine Teilnehmerin der Frankfurter Tagung, Laura Odasso (eine Doktorandin an der Ca' Foscari-Universität Venedig und der Universität Straßburg), veröffentlichte ihren Frankfurter Vortrag im Rundbrief 57 der Sektion Biographieforschung in der Deutschen Gesellschaft für Soziologie (Odasso 2009).
- 7 Kaja Kazmierska schreibt dazu in ihrem Beitrag: „Being brought up in the Polish People's Republic (PRL) I experienced a reality which for contemporary students remains a part of history and collective memory. Although it is a communicative memory (Assmann 1997) still alive in family stories, I cannot relate to this memory as a common shared repertoire of experiences, namely a common field of discourse. This historical event for sure belongs to those types of experiences which sharply divide generations in their cultural background. In the context of the didactic process it may be defined as a „nuisance“, but in the frame of biographical reflection it is a very interesting circumstance for my research and teaching experience as I can see to what extent students are able to take the perspective of the other and vice versa to what degree I am able to share with them this part of my biography which belongs to, in a way, a different symbolic universe.“
- 8 Es ist klar, dass in solchen Forschungswerkstätten, wie sie Britt Hoffmann und Gerlinde Pohladek diskutieren, nicht nur biographieanalytische Projekte begleitet werden. Judith Berkhout, Klara Löffler und Maria Takacs schreiben über ihre Disziplin: „Unser Vielnamenfach, in Wien die Europäische Ethnologie, lässt sich als Alltagsforschung mit biographischen, aber auch als Biographieforschung mit ethnographischen Mitteln charakterisieren.“

Literatur

- Anderson, N. (1923/1961): *The Hobo. The sociology of the homeless man*. Chicago.
- Anderson, N. (1983): *A Stranger at the Gate: Reflections on the Chicago School of Sociology*. In: *Urban Life* 11(4), pp. 396-406.
- Assmann, J. (1997): *Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung, politische Identität in frühen Hochkulturen*. München.
- Bargfrede, A./Mey, G./Mruck, K. (2009): *Standortunabhängige Forschungsbegleitung: Konzept und Praxis der NetzWerkstatt*. In: Apostolopoulos, N./Hoffmann, H./Mansmann, V./Schwill, A. (Hrsg.): *E-Learning 2009. Lernen im digitalen Zeitalter*. Münster, S. 51-60.
- Becker, H. S. (1986): *Writing for social scientists*. Chicago.
- Dausien, B. (2007): *Reflexivität, Vertrauen, Professionalität. Was Studierende in einer gemeinsamen Praxis qualitativer Forschung lernen können. Diskussionsbeitrag zur FQS-Debatte „Lehren und Lernen der Methoden qualitativer Sozialforschung“*. In: *FQS* 8 (1). [23.07.2011] <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0701D4Da3>.
- Hughes, E. C. (1984): *Teaching as field work*. In: Hughes, E.: *The sociological eye. Selected papers*. New Brunswick, pp. 566-576.
- Iverson, N. (2009): *Nels Anderson: A Profile*. In: *Labour/Le Travail*, 63 (Spring), pp. 181-205.
- Mey, G./Ottmar, K./Mruck, K. (2006): *NetzWerkstatt – Pilotprojekt zur Internetbasierten Beratung und Begleitung qualitativer Forschungsarbeiten in den Sozialwissenschaften*. In: Rehberg, K.-S. (Hrsg.): *Soziale Ungleichheit – Kulturelle Unterschiede. Verhandlungen des 32. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in München 2004, Teil 2*. Frankfurt a.M.: S. 4794-4805. [23.07.2011] <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-141714>.
- Moritz, C. in Zusammenarbeit mit der Leuchtfeuer-Arbeitsgruppe der NetzWerkstatt (2009): *Erfahrungsbericht einer netzbasierten qualitativen Arbeitsgruppe im Rahmen*

- des NetzWerkstatt-Konzepts. In: FQS 10 (1), Art. 3. [23.07.2011] <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs090134>.
- Mruck, K./Mey, G. (1998): Selbstreflexivität und Subjektivität im Auswertungsprozess biographischer Materialien – Zum Konzept einer „Projektwerkstatt qualitativen Arbeitens“ zwischen Colloquium, Supervision und Interpretationsgemeinschaft. In Jüttemann, G./Thomae, H. (Hrsg.): *Biographische Methoden in den Humanwissenschaften*. Weinheim, S.284-306. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-1200>. [23.07.2011]
- Odasso, L. (2009): Sample, distance and analytical choices. Uncertain fields for PhD students. In: Rundbrief 57 der Sektion Biographieforschung der Deutschen Gesellschaft für Soziologie (Dezember), S. 34-40. [23.07. 2011] <http://www.sozioogie.de/index.php?id=154>.
- Reim, Th. & Riemann, G. (1997): Die Forschungswerkstatt. Erfahrungen aus der Arbeit mit Studentinnen und Studenten der Sozialarbeit/Sozialpädagogik und Supervision. In Jakob, G./von Wensierski, H.-J. (Hrsg.): *Rekonstruktive Sozialpädagogik. Konzepte und Methoden sozialpädagogischen Verstehens in Forschung und Praxis*. Weinheim, S. 223-238.
- Riemann, G. (2011): „Grounded theorizing“ als Gespräch – Anmerkungen zu Anselm Strauss, der frühen Chicagoer Soziologie und der Arbeit in Forschungswerkstätten. In: Mey, G./Mruck, K. (Hrsg.): *Grounded Theory Reader*. Wiesbaden, S. 405-426.
- Riemann, G./Schütze, F. (1987): Some notes on a student research workshop on biography analysis, interaction analysis, and the analysis of social worlds. In: Newsletter No. 8 (Biography and Society) of the International Sociological Association Research Committee, Juli, pp. 54-70. <http://www.ssoar.info/ssoar/files/2008/146/somenotes.pdf>. [23.07. 2011].
- Schütze, F. (2001): Ein biographieanalytischer Beitrag zum Verständnis von kreativen Veränderungsprozessen. Die Kategorie der Wandlung. In: Buchholz, R./Gärtner, G./Zehentreiter, F. (Hrsg.): *Materialität des Geistes. Zur Sache Kultur – im Diskurs mit Ulrich Oevermann*. Weilerswist, S. 137-162.
- Schütze, F. (2005): Eine sehr persönlich generalisierte Sicht auf qualitative Forschung. In: ZBBS 6 (2), S. 211-248.
- Schütze, F. (2008): Biography Analysis on the Empirical Base of Autobiographical Narratives – Part One and Two. In: *European Studies of Inequalities and Social Cohesion*. No. 1/2, pp. 153-242, No. 3/4, pp. 5-71.
- Strauss, A. L. (1987): *Qualitative analysis for social scientists*. Cambridge.

Britt Hoffmann, Gerlinde Pokladek

Das spezielle Arbeitsbündnis in qualitativen Forschungswerkstätten.

Merkmale und Schwierigkeiten aus der Perspektive der TeilnehmerInnen

The special work alliance in qualitative research workshops.

Characteristics and difficulties from the perspective of the participants

Zusammenfassung:

Der vorliegende Aufsatz beschäftigt sich mit den speziellen Merkmalen und Spannungsmomenten des Arbeitsbündnisses in Forschungswerkstätten zur qualitativen Sozialforschung aus der Sicht von Teilnehmenden. Besonders interessierten sich die Autorinnen für die Bedingungen gelingender oder auch gefährdeter Forschungswerkstattarbeit aus Sicht der Teilnehmenden. Dazu haben die Verfasserinnen in ihrer Doppelrolle als Autorinnen und Teilnehmerinnen einer Forschungswerkstatt mit vier weiteren Teilnehmenden und einem Nicht-Teilnehmer themenfokussierte narrative Interviews mit dem Schwerpunkt auf deren Studien- und Erwerbsbiographie und ihren Erfahrungen mit Forschungswerkstätten geführt.

Herausgearbeitet in ihrer konstitutiven Bedeutung für das Arbeitsbündnis werden die Reziprozität in der Zusammenarbeit, die Heterogenität der Teilnehmenden, die Herstellung eines wertschätzenden Umgangs miteinander und die besondere Rolle des Werkstattleiters als die eines „bescheidenen Meisters“. Weiterhin wird die Synchronisation der unterschiedlichen Zeiteresourcen der Teilnehmenden mit ihren Forschungsprozessen als elementare Bedingung der Werkstattarbeit verdeutlicht. Kenntnis der konstitutiven Merkmale und deren sensible Beachtung können dazu beitragen, Forschungswerkstätten nicht nur als Instanz zur Erkenntnisgenerierung qualitativer Forschung, sondern auch als Sozialisationsinstanz für wissenschaftlichen

Abstract:

The essay focuses on specific features and tensions of the working alliance in research workshops for qualitative social research from the perspectives of participants. The authors, who are also members of a research workshop, are especially interested in discovering how participants perceive conditions of a successful or endangered practice of research workshops. The paper is based on topically focused narrative interviews which the authors conducted with four more participants and a non-participant (with a special emphasis on their educational and occupational biographies and their experiences with research workshops).

We explicate that the working alliance is based on the reciprocity of cooperation, the heterogeneity of the participants, a respectful interaction and the special role of the chairperson as an “unassuming master”. We also spell out that synchronising the diverse time resources of participants with their research processes is an elementary condition of the practice of research workshops. Becoming aware of these constitutive features and taking them into account might contribute to fostering research workshops as an arrangement for socialising young academics (beyond their significance as arrangement for creating new knowledge in qualitative research). It could have an important place in the academic field, even though the collective conditions have become more restrictive in times of Bologna

Nachwuchs zu pflegen und in der Hochschullandschaft unter neuen, allerdings im Bachelor-Master-Takt restriktiver werden, Rahmenbedingungen einzusetzen.

Schlagworte: Qualitative Sozialforschung, Forschungswerkstatt, Interpretationsgruppe, Mikrogruppe

Keywords: Qualitative Social Research, Research Workshop, interpretation group, micro group

1 Einführung

Als mehrjährige Teilnehmerinnen einer Forschungswerkstatt stellten wir uns die Frage, auf welchen Grundlagen unser Arbeitsbündnis¹ fußt, in dem wir uns regelmäßig mit unseren eigenen und den Dissertations-, Magister- oder Bachelorprojekten der anderen Teilnehmenden beschäftigen.

Zunächst ist eine Forschungswerkstatt ein soziales Arrangement², in dem wir Teilnehmenden abwechselnd unsere jeweiligen Forschungsprojekte im kollektiven Diskurs bearbeiten. So geben wir uns sehr viel Mühe, bei einem Arbeitstreffen auf der Basis von Transkriptionsausschnitten beispielsweise die brenzlichen Interaktionen einer schwer erkrankten Parkinson-Patientin mit ihrem Neurologen, bei einem nächsten Treffen den Ablauf des Einsatzes eines Feuerwehrmannes an einem Unfallort oder die mehrfachen Kündigungen und Versetzungen eines Versicherungsfachangestellten als prozessuale Ereignisse in ihrer Bedeutung innerhalb der Gesamtformung der jeweiligen Lebensgeschichte zu verstehen. Mit unserer analytischen Arbeit an einzelnen Lebensgeschichten lassen wir uns auf eine wissenschaftliche Erkenntnistheorie ein, die den Anspruch hat, im Individuellen das Soziale, im Singulären das Allgemeine aufzuspüren.

Zwei Basisgedanken wohnen dem Format der Forschungswerkstätten inne: Zum einen der Gedanke, dass die beiden zentralen Aktivitäten qualitativer Sozialforschung – die der Datenerhebung und der Datenanalyse – einen kommunikativen Charakter haben und die Wirksamkeit der Datenanalyse gesteigert werden kann, wenn sie innerhalb der Interaktionen einer Arbeitsgruppe vollzogen wird (vgl. Riemann/Schütze 1987, S. 56f.; Reim/Riemann 1997, S. 227f.; Riemann 2005, S. 3f.; Riemann 2011). Als Anfang der 1980er-Jahre Fritz Schütze, Gerhard Riemann, Thomas Reim, Dieter Nittel, Peter Straus und weitere Kollegen eine Forschungswerkstatt im Fachbereich Sozialwesen der Gesamthochschule Kassel in der Tradition von Anselm Strauss entwickelten, machten sie eine zentrale Erfahrung: Das Beschreiben der Merkmale eines Falles, deren Bestreiten, Bezweifeln, Begründen und Belegen in einer Gruppe führt zur Differenzierung und Verdichtung von analytischen Abstraktionen, kontrastiven Vergleichen und theoretischen Modellen (vgl. Riemann/Schütze 1987, S. 57; Reim/Riemann 1997, S. 224f.; Riemann 2005, S. 3f.). Zum anderen war die Erfahrung weiterführend, dass in einer Forschungswerkstatt die Trennung von Forschung und Lehre zugunsten eines produktiven Miteinanders von erfahrenen Forschern und neu einsteigenden Studierenden überwunden wird, „dass Forschung und Zum-Forscher-Werden soziale Prozesse sind, für die man keine exklusiven Zugangsberechtigungen benötigt“ (Reim/Riemann 1997, S. 224). So wird auch in

unserer Forschungswerkstatt eine Haltung zueinander gepflegt, in der sich Studierende und promovierende Neueinsteiger von Beginn an als Forscher verstehen dürfen, die eigene Kompetenzen, wie ihre lebensgeschichtlichen und berufsbiographischen Erfahrungen, ihre Sensibilität oder auch ihre Unbefangenheit und Neugierde, d.h. den „frischen Blick“ für bestimmte Bereiche sozialer Wirklichkeit und durchaus auch ihre anfängliche „Naivität“ im analytischen Herangehen einbringen. Hierdurch fordern sie die erfahreneren Forscher wiederum zur sorgfältigen Explikation und Prüfung ihrer eingeübten analytischen Arbeitsschritte und gegebenenfalls auch zur Problematisierung ihres Routineblicks heraus (ebd.). Ebenso bringt sich der Werkstatteleiter zwar durchaus als Meister im Umgang mit den Analysemethoden, jedoch auch als selbst Lernender hinsichtlich der zunächst für ihn fremden Ausschnitte sozialer Realität ein. Das Arbeitsbündnis in Forschungswerkstätten konstituiert sich also zunächst einmal aus der Übereinkunft der Teilnehmenden, abwechselnd und regelmäßig ihre qualitativen Datenmaterialien aus thematisch und fachdisziplinär durch unterschiedlichen Qualifikationsarbeiten dem gemeinsamen kommunikativen Erkenntnisprozess auszusetzen. Die sonst übliche Gegenüberstellung von Forschung und Lehre und entsprechend von Lehrenden und Studierenden wird also aufgebrochen.

Unsere spezielle Frage ist, welche besonderen Merkmale das Arbeitsbündnis der Forschungswerkstatt aus unserer Teilnehmerperspektive zu einem produktiven Arrangement für wissenschaftliche Erkenntnisbildung machen, aber auch welche gefährdenden Spannungsmomente ihm innewohnen. Es geht folglich darum, das komplex-fragile Format der Forschungswerkstatt auf seine besonderen Chancen und Risiken hin zu hinterfragen. Es handelt sich bei der vorliegenden Arbeit um einen Erfahrungsbericht der Autorinnen, der auf der Basis von narrativen Interviews mit den Perspektiven weiterer Werkstattteilnehmender kontrastierend und differenzierend angereichert ist. Die gemeinsame Erfahrungsbasis bildet im Wesentlichen die Stilistik einer spezifischen Forschungswerkstatt, der die Autorinnen und die interviewten Teilnehmenden angehören, wobei auch Erfahrungen mit anderen Forschungswerkstätten eingeflossen sind. Es handelt sich nicht um eine systematisch-umfassende empirische Analyse mit dem Anspruch, die möglicherweise weit heterogenere Forschungswerkstattpraxis im deutschsprachigen Raum differenziert und im Sinne von Glaser/Strauss (1967) theoretisch gesättigt aufzufächern.³

2 Material und Methode

Unsere Forschungswerkstatt traf sich im Zeitraum der Erstellung dieser Arbeit⁴ kontinuierlich einmal wöchentlich für ca. vier Arbeitsstunden. Die Teilnehmenden sind hauptsächlich Doktoranden, die zum Teil Soziologie studiert haben und deren Forschungsprojekte sich mehr oder weniger direkt an das Studium anschließen, aber auch Doktoranden, die aus anderen Fachdisziplinen wie der Sozialen Arbeit, der Erziehungswissenschaft, der Wirtschaftswissenschaft oder der Psychologie kommen. Einige Teilnehmende verfügen auch über mehrjährige berufliche Erfahrungen. Die Teilnehmerzahl liegt pro Arbeitstreffen bei ca. sechs bis zehn Personen, manchmal darüber, nur selten darunter.

Um die Merkmale des speziellen Arbeitsbündnisses herauszuarbeiten, haben wir als Autorinnen und Werkstattteilnehmerinnen uns zunächst unsere eigenen Erfahrungen mit unserer Forschungswerkstatt explizit gemacht. Zusätzlich haben wir mit vier weiteren Teilnehmenden unserer Forschungswerkstatt (drei Frauen, ein Mann) und einem Bachelor-Studenten der Sozialwissenschaften, der kurz vorher eine biographieanalytische Abschluss-Prüfungsarbeit ohne den Besuch einer Forschungswerkstatt absolviert hatte, themenfokussierte narrative Interviews durchgeführt. Passagenweise dominierten in diesen Interviews Beschreibungen der Werkstattarbeit. Vier der fünf Interviews wurden auf Tonband aufgezeichnet und transkribiert. Ein Interview haben wir als Telefoninterview durchgeführt und in handschriftlichen Notizen möglichst detailliert festgehalten. Die aufgezeichneten und transkribierten Interviews und das Telefoninterview begannen wir mit der erzählstimulierenden Eingangsfrage nach der Studien- und gegebenenfalls Doktorandenbiographie. Es sollten die Studienwahl, die Erfahrungen mit dem Studium und insbesondere mit Forschungswerkstätten, das Thema und die Bearbeitung der Doktor-, Magister- oder Bachelorarbeit, eventuell erste berufliche Erfahrungen und der Weg in die Forschungswerkstatt während der Phase des Entstehens der Doktorarbeit erzählt werden. Im Anschluss stellten wir einige Nachfragen zu den Darstellungen, die nochmals Narrationen, Beschreibungen oder Argumentationen auslösten. Im Telefoninterview formulierten wir die Nachfragen dann gezielter auf die Merkmale des Arbeitsbündnisses der Forschungswerkstatt hin, die wir bis dahin im erhobenen und ausgewerteten Material herausgearbeitet hatten.

In den Interviews wurde schnell sichtbar, dass die Teilnehmenden einschließlich unser selbst oftmals über Erfahrungen mit mehreren Forschungswerkstätten, die sich auch Forschungskolloquien, Mikrogruppen (so wird eine Forschungswerkstatt ohne formal ausgewiesenen Leiter bezeichnet) oder Interpretationsgruppen nennen, verfügen. Diese Erfahrungen sind dann von den Informanten selbst in Gegenstandsbeziehungen oder Parallelisierungen beschrieben und meist im Zusammenhang mit der eigenen Bereitschaft, sich in die Arbeit der Forschungswerkstätten einzubringen, diskutiert worden. Über das minimale und maximale Kontrastieren dieser Erfahrungen der interviewten Teilnehmenden und unserer eigenen Erfahrungen mit den verschiedenen Forschungswerkstätten sind wir auf allgemeine Merkmale und Spannungsmomente des zugrunde liegenden Arbeitsbündnisses gestoßen.

3 Ergebnisse

3.1 Die Reziprozität als Basisregel der gemeinsamen Arbeit

Voraussetzung für eine Werkstattarbeit ist die kontinuierliche Teilnahme, im Idealfall das konstante Erscheinen aller Teilnehmenden zu jedem Werkstatttermin. Diskontinuierliche Teilnahme führt zu einer jeweils anderen Zusammensetzung der Gruppe bei jedem Werkstatttermin. Meist gibt es eine stabile Kerngruppe und eine fluktuierende Randgruppe. Eine extreme Diskontinuität macht aus einer Forschungswerkstatt ein Schwarmgebilde ohne jegliche Grup-

penbildung und gemeinsame Geschichte (vgl. Riemann 2005). Kommen die Teilnehmenden weitgehend kontinuierlich zu den Werkstattterminen, ist das Arbeitsbündnis durch hohe *Reziprozität* geprägt. Sind die Anwesenheit und gute Vorbereitung aller Teilnehmenden selbstverständliche Regeln, kann jeder Teilnehmende, der aktiv sein Material in die Forschungswerkstatt einbringt, mit der Arbeitsbereitschaft aller rechnen, denen er selbst vorher seine Arbeitskraft und -zeit geschenkt hat. Die Reziprozität stellt eine implizite, bei zeitweiligen Hinweisen des Werkstattleiters bei Neuaufnahmen auch explizit formulierte Norm des Arbeitsbündnisses in Forschungswerkstätten dar und wird verletzt, wenn Teilnehmende, die Zeit und Mühe investieren, von denjenigen Teilnehmenden, in die sie investiert haben, nichts zurückbekommen:

Andrea F. (S. 2:22 bis 2:24)

(Person X) kommt immer nur zu ihren eigenen Terminen. Und wenn sie dann mal kommt, ist sie schlecht vorbereitet. Dann hab ich auch keine Lust mehr, bei ihren Terminen zu kommen.

Es existiert durchaus ein gewisses Maß an Toleranz in der Forschungswerkstatt darüber, wie oft wir uns in die Projekte anderer Teilnehmender hineinarbeiten, ohne dass sich umgekehrt diese Teilnehmenden in unsere Projekte einarbeiten. Eine besondere Rolle spielen hier zum Beispiel externe „Gäste“, deren einmaliges Auftreten mit einem eigenen Projekt für alle Beteiligten klar ist. Diese Gäste können eine Forschungswerkstatt sehr beleben, insbesondere dann, wenn ihre Projekte in thematischer Nähe zu den Projekten der Werkstattteilnehmenden stehen. Schwieriger wird es mit direkten Teilnehmenden der Werkstatt, die die Reziprozitätsnorm häufig missachten. Im Extremfall kommen diese Teilnehmenden nur zu denjenigen Terminen, an denen sie ihr eigenes Material einbringen. Hier besteht die Gefahr, dass die Arbeitsbündnisse zu diesen Teilnehmenden oder sogar der gesamten Forschungswerkstatt aufgekündigt werden, wie Andrea F. ausdrückt. Kontinuierliche Teilnahme ermöglicht einen weiten Arbeitsbogen, der die verschiedenen Arbeitsschritte der Datenerhebung und -auswertung umfasst.

Janett F. (S. 3:51 bis 4:3)

Und wenn denn die Interviews abgeschlossen waren, ging's drum Konstruktion theoretisches Modell, also haben wir überlegt, was für Kategorien steckten jetzt in den Interviews. Das wusste man ja jeweils von dem anderen, weil man ja immer wieder vor Ort war. Man kannte die Interviews, man kannte die Themen, die Projekte, die Fragestellung und dann haben wir eh auch ((lachend bis +)) mit Hilfe alternativer Medien (+), also Flipchart und so, versucht, ein Modell herauszuarbeiten. Wenn das dann erarbeitet wurde, also die zentralen Kategorien, haben wir versucht, das zu sortieren und mit Inhalten zu füllen und haben bis Schluss auch teilweise Kapitel besprochen, die dann geschrieben wurden, je nachdem (.)

Die Teilnehmerin Janett F. beschreibt den Arbeitsbogen einer Forschungswerkstatt, in der es gelang, die Forschungsarbeiten von der Entwicklung der Fragestellung an bis hin zur Erarbeitung des theoretischen Modells und sogar bis hin zu den schriftlichen Kapiteln der Abschlussarbeit zu begleiten. Mit der Äußerung „Das wusste man ja jeweils von dem anderen, weil man ja immer wieder vor Ort war.“ unterstreicht sie die kontinuierliche Anwesenheit der Teilnehmenden als notwendige situative Bedingung für diesen zeitlich und sachlich weitgespannten Arbeitsbogen. Hierbei kann aber wiederum die Schwierigkeit entstehen, dass die Teilnehmenden ihre Forschungsarbeit nur mit Mühe als wirklich eigene Leistung begreifen können.

Stefan W. (S. 3:56 bis S. 4:13)

Weil, es gab manchmal so die Diskussion, ja wir haben ja hier besprochen und das hab ich jetzt geschrieben. Da sagt er ((der Werkstattleiter)): „Nee nee, so ist das nicht, sondern du hast geschrieben.“ /I: hm hm/ Ja, nich wir irgendwas, wir haben also uns das /I: hmhm/ angeguckt, haben darüber gesprochen, haben Perspektiven ausgetauscht, aber jeder selbst hat sozusagen den Prozess des Schreibens/das ist dann auch sein, also sein Kind, sein produktiver und kreativer Akt dann. Also, das fand ich sehr hilfreich, dass er das mehrfach sehr richtig und deutlich dargestellt hat, weil das die Leute auch zur Sorgfalt erzieht. Das hab ich jedenfalls so empfunden damals. Ja ja, also, dass man das nicht delegiert, die Verantwortlichkeit delegiert, nich. Das wird hier besprochen und dann schreib ich das nieder und das iss es. So funktioniert das, glaube ich, nicht, ja. Okay. (.)

Janett F. (S. 2:3 bis S. 2:5)

So bis zehn Interviews wurden besprochen, theoretisches Modell, alles gemeinsam entwickelt, ((lachend bis +)) die Arbeit musste ich leider selber schreiben (+), die ist dann abgegeben worden.

Die Forschungsarbeiten dieser beiden Teilnehmenden sind in ihrem prozessualen Entstehen so sehr von den gemeinsamen Arbeitsprozessen der Forschungswerkstatt getragen worden, dass die Teilnehmenden um ein Verständnis der eigenen Leistung, die Gewissheit der eigenen Authentizität ihrer Forschungsarbeit und die Verantwortung für die Autorschaft explizit ringen müssen. Es werden die eigenen Anteile und die Anteile der Forschungswerkstatt an der Arbeit diskutiert, voneinander abgegrenzt oder in ihrer Verwobenheit betrachtet. Dann übernimmt der Werkstattleiter die Abgrenzung: Die diskursive Erkenntnisgenerierung in der Werkstatt wird zu einem wichtigen Arbeitsschritt innerhalb der jeweils eigenen Arbeit erklärt. Dennoch wird ein gewisses Fallenpotenzial sichtbar: Eine Werkstattarbeit, die weite Teile der jeweiligen Forschungsarbeiten kommunikativ begleitet, läuft Gefahr, Prozesse der Verantwortungsverschiebung bezüglich der Deutungshoheit in Gang zu setzen. In diesem Sinne muss man sich um die Validität der Ergebnisse selbst weniger bemühen, da doch die anderen dies oder jenes im Material gesehen haben. Und es besteht die Gefahr, dass das Bewusstsein für den ganz eigenen produktiven und kreativen Akt in Zweifel gerät und die eigene Authentizität der Forschungsleistung in Frage gestellt wird.

Umgekehrt dazu erschwert jede diskontinuierliche Teilnahme prozessuales Arbeiten und verhindert daran geknüpfte Lernmöglichkeiten. Die Teilnehmerin Janett F. kontrastiert zwei Werkstätten, die sich durch eine hohe (Forschungswerkstatt 1) und eine geringere Kontinuität der Teilnahme (Forschungswerkstatt 2) beschreiben lassen. Ein solcher Unterschied kann auch strukturelle Gründe haben; dass nämlich die eine Forschungswerkstatt in der Teilnehmer-schaft geschlossen ist, die andere aber dezidiert für Interessenten offen ist:

Janett F. (S. 2:21 bis S. 2:29)

Während der ((Forschungswerkstatt 1)) war es doch eher so, dass wir die Interviews von vorne bis hinten besprochen haben über mehrere Termine hinweg und dann auch im Vergleich mit anderen Interviews das doch alles kontinuierlich bearbeitet haben, jeder kannte die Projekte.(.) Und ((Forschungswerkstatt 2)) war dann doch eine neue Erfahrung insofern, dass zwar ((der Werkstattleiter)) hauptsächlich das Projekt kannte, aber die anderen Teilnehmer wechselten, neue hinzukamen, nicht regelmäßig teilgenommen haben und dass häufig nur ein Termin für ein Interview gedacht war, sodass man nur eine Überblickseinschätzung bekommen hat, weniger konkret auf den Fall eingegangen ist. (.)

Während in der Forschungswerkstatt 1 mit hoher Kontinuität der Teilnehmenden an vorgestelltes Interviewmaterial bei der nächsten Besprechung anknüpft

werden konnte, weil die dafür erforderliche gemeinsame Geschichte sichergestellt war, wurde in Forschungswerkstatt 2 eher überblicksartig auf einen Fall eingegangen. Für gewöhnlich reparieren die Teilnehmenden dann die fehlende gemeinsame Geschichte, indem sie am Beginn der Sitzung nochmals ihre Forschungsarbeit und die Fragestellung darstellen, ihr Sample beschreiben und ihren derzeitigen Arbeitsstand für diejenigen Teilnehmenden umreißen, die das Projekt nicht so gut kennen. Diese Reparatur wird jedoch bei fortschreitender Arbeit zunehmend aufwendig. Es ist dann einfacher, den Beginn der Forschungsarbeit und erste Interviews in der Forschungswerkstatt zu besprechen, als in späteren Arbeitsphasen Material vorzustellen, das schon eigene schriftliche Ausarbeitungen wie Fallkontrastierungen und/oder theoretische Kategorien umfasst. Wenn also die Forschungswerkstatt manche Arbeitsphasen weniger gut integrieren kann, ist der Gesamtarbeitsbogen einer qualitativen Forschungsarbeit im Prozess des Entstehens, Werdens und Beendens für die Werkstattteilnehmer weniger gut sichtbar. Die Potenziale des gemeinsamen Lernens und Arbeitens sind dann vor allem für diejenigen Arbeitsschritte beschnitten, in denen sich die analytischen Anstrengungen zunehmend vom textuell-empirischen Ursprungsmaterial entfernen. Manche Teilnehmenden ziehen sich darum in späteren Arbeitsphasen (und damit die analytisch erfahrenen Teilnehmenden) zunehmend zurück und bilden stärker bilaterale Allianzen mit dem Betreuer der Forschungsarbeit. Sie verletzen dann zugleich selbst wiederum die Reziprozitätsnorm und verstärken die Bedingungen für Diskontinuität. Nachrückende Teilnehmende verlieren jedoch den Blick für die Komplexität und für die Herausforderungen der späteren Arbeitsschritte, die ihnen dann nebulös und wenig konkret vorkommen. Vielleicht scheuen sich deshalb manche Teilnehmenden vor dem ernsthaften Anfang des eigenen Schreibens, schieben es auf, verlieren sich, kommen auf Um- und Abwege, die dann allein mit dem Betreuer bearbeitet werden.

Durch kontinuierliche Teilnahme und hohe Reziprozität entstehen auch ein Gruppenzusammenhalt und ein großes Maß an persönlicher Nähe, Vertrautheit und Anteilnahme.

Stefan W. (S. 3:6 bis 3:11)

Das ging also, ich hab diese Forschungswerkstatt bis zum Ende meines Studiums 19/ nee, wann hat ich, 2003, 2003 dann besucht ne und das/also, von daher hab ich schon als Student wirklich viele Erfahrungen mit gesammelt und wir sind dann eben so nach und nach zusammengewachsen in der Gruppe. Es kamen natürlich immer welche dazu, gingen auch welche weg, aber es gab so, vielleicht über die Zeit, ich weiß nicht, vielleicht fünf oder auch sechs, die auch wirklich permanent da zusammengearbeitet haben.

Stefan W. beschreibt, wie die Teilnehmenden sich infolge monatelanger oder gar jahrelanger gemeinsamer Arbeit als Gruppe finden, zusammenschließen und persönliche Beziehungen aufbauen, die außerordentlich tragend für die gemeinsame Werkstattarbeit sind. Die gemeinsame Geschichte der Werkstattteilnehmenden kann aber auch Prozesse der sozialen Schließung entstehen lassen, die neue Teilnehmende am Beginn ihrer Werkstattarbeit verunsichern können.

Janett F. (S. 1:54 bis 2:1)

Das war der Montag, das war ein fester Termin im Leben, das war immer freigehalten, nur wenn man eine Begründung hatte, wirklich was anderes, hat man abgesagt, sonst war es eine schöne, eingeschworene Gruppe. (.)

Janett F., die die hohe Reziprozität aufgrund der kontinuierlichen Teilnahme der Werkstattteilnehmenden immer wieder unterstreicht, pointiert die „*eingeschworene Gruppe*“ im positiven Sinne der einander vertrauten und eng kooperierenden Arbeitsgemeinschaft.

Monika S. (S. 15:9 bis 15:14)

Ich bin jetzt hier in einem/na ich hatte mich so reingeschmuggelt/reingeschummelt (.) Also so, ich hatte das klare Ziel, habe aber nie gefragt, ‚Darf ich kommen?‘, sondern so lange gewartet, bis jemand gesagt hat, ‚Na willst du nicht mal gucken, ob es was Richtiges für Dich ist?‘ Und wahrscheinlich mit diesem schlechten Gewissen im Rucksack – ehm – und dann diese Begegnung vorm Fahrstuhl, die mich so angebläht hat, war endlich die Erklärung da, na man will mich wirklich nicht, weißt du.

Monika S. kam nach monatelanger Suche nach Unterstützung und Begleitung ihrer Promotion, mit der sie sich an ihrer Universität als Einzelkämpferin gefühlt hatte, mehreren Besuchen der bundesweiten Methodentreffen in Berlin und Magdeburg⁵, wo sie schließlich beim Vorstellen ihrer Arbeit in einer AG einen Hinweis auf unsere Forschungswerkstatt bekommen hatte, und nach Anfrage bei dem Werkstattleiter zu uns. Eine unfreundliche Interaktion mit einer Teilnehmerin in der Arbeitspause kann sie nur unter Rückgriff auf ihr anfängliches Unbehagen, ob sie in der Forschungswerkstatt überhaupt willkommen sei, interpretieren. Gemeinhin gelingt es dem Werkstattleiter dann, durch die Begrüßung neuer Teilnehmender, die zeitnahe Termineinräumung zur Vorstellung ihrer Projekte und ihre schnelle Einbeziehung in die konkrete Werkstattarbeit diese Unsicherheiten abzubauen.

3.2 Homogenität und Heterogenität als Bereicherung oder Erschwernis gelingender Werkstattarbeit

Homogenität und Heterogenität meinen das Ausmaß der Ähnlichkeit der Teilnehmenden hinsichtlich ihrer Forschungsthematiken, der verwendeten Datenmaterialien, der angewandten Analysemethoden, des Standes ihrer eigenen Forschungsarbeit, ihrer methodischen Kompetenzen, ihres fachlichen/studienbezogenen Hintergrundes und ihres theoriebezogenen Fachwissens. In multinationalen Forschungswerkstätten kommt zusätzlich die transkulturelle Heterogenität hinzu.

Janett W. (S. 3:21 bis 3:29):

Genau, wir haben alle unsere Magisterarbeit schreiben wollen und der Vorteil oder Nachteil, nee Vorteil, wir waren alle ähnlich weit. Also, wir sind alle als Gruppe eigentlich zusammengekommen, als wir die Magisterarbeit schreiben wollten, d.h., wir haben alle ähnlich angefangen. Wir hatten also häufig die gleichen Hintergrundinformationen und haben dann – ehm – also, sind mit dieser Grundlage dann da reingegangen und haben dann auch immer miteinander die einzelnen Schritte erlernt. Also Analyseinterview war dann für alle dasselbe, Konstruktion des theoretischen Modells. Dadurch konnte man das auch immer schön mit Hilfe von ((Werkstattleiter)) aufarbeiten. Die einzelnen Analyse-schritte hat man wunderbar erlernt.

Janett W. beschreibt ein Werkstattarrangement mit einer sehr hohen Kompetenz- und Fachhomogenität der Teilnehmenden, in dem ein gemeinsames aufbauendes Lernen im Sinne eines sukzessiven „step by step“ stattfand. In dieser Forschungswerkstatt mit hoher Homogenität der Teilnehmenden ist relativ

klar, was die gemeinsam geteilten Wissensbestände sind und wo diese noch erweitert und ausgebaut werden können. Etwa die Besprechung dessen, was genau das Erkenntnisprinzip und die Betrachtungsweise der pragmatischen Brechung im aktuellen Umgang mit dem Material ist, trifft dann weitestgehend auf das Interesse der gesamten Gruppe und kann an die Wissensbestände und -bedürfnisse der Mehrheit der Teilnehmenden angeschlossen werden. Zwar bewertet Janett W. die hohe Homogenität eher positiv für die Anregung gemeinsamer Lernprozesse („immer schön“ und „wunderbar erlernt“), ihre unsichere Abwägung „der Vorteil oder Nachteil, nee Vorteil“ indiziert aber auch Einschränkungen, die diese Arbeitsweise haben kann.

Auch eine heterogene Zusammensetzung der Teilnehmenden kann für ein produktives Arbeitsbündnis wichtig sein. Manche Lernprozesse beruhen auch auf Vergleichsprozessen zwischen kompetenzheterogenen Teilnehmenden. In den Forschungswerkstätten finden während der gemeinsamen kreativen Analysearbeit, in der ja die Analyseaktivitäten aller Beteiligten sichtbar werden, ständig Vergleichsprozesse zwischen den unterschiedlichen Erfahrungen der Gruppenmitglieder hinsichtlich der Schwierigkeiten der Erkenntnis- und Formulierungsarbeit einerseits und der Fortschritte andererseits statt.

Stefan W. (S. 3:35 bis 40)

Man taucht in die Sache ein, indem man es, also, einerseits selbst macht ne, dass man das Interview erhebt, dass man das Interview dann strukturell beschreibt, dass man die Rückmeldung dazu kriegt und natürlich auch ganz viel bei den anderen mit lernt ne. Also, dass man lernt, wie ist denn das bei den anderen, was schreiben die da, was haben die für Materialien.

Der Teilnehmer Stefan W. zeigt auf, dass und wie in der Werkstattarbeit die analytischen Anstrengungen der anderen beobachtbar werden und dadurch seine eigenen Lernprozesse ungemein angeregt wurden. Vergleichsprozesse als Lernprozesse laufen auch im Sinne von Abwärts- und Aufwärtsvergleichen ab: Wie haben die anderen im Interview die Erzählstimuli gesetzt? Wie schätze ich meinen Arbeitsstand im Vergleich zu dem der anderen ein? Was kommt noch auf mich zu? Wie sicher bin ich im Vergleich mit den älteren oder auch jüngeren Teilnehmenden im Umgang mit den Techniken der qualitativen Forschung? Welche Auffälligkeiten im Material sehen die anderen, auf welche sollte auch ich demnächst stärker achten? Kann ich mich schon als eher erfahrener Forscher oder muss ich mich noch immer als Novize sehen?

Heterogene als auch homogene Zusammensetzungen der Werkstattteilnehmenden können zu Ambivalenzen im Arbeitsbündnis führen. Bei sehr hoher Kompetenzhomogenität wird sich die Gruppe wahrscheinlich als gleichermaßen fortschreitend lernend wahrnehmen, es können aber auch klassische Verschulungsprozesse entstehen, im Zuge derer die forschenden Teilnehmenden zu einfachen Bildungskonsumenten werden. Bei sehr hoher Heterogenität wiederum besteht die Gefahr der Belastung des Arbeitsbündnisses, weil der Eindruck entsteht, man könne nicht miteinander kooperieren, da die Forschungskompetenzen zu ungleich verteilt seien.

Frieda S. (Telefoninterview)

Sonst hat man nichts davon, wenn einer nicht mal weiß, was Biographieforschung eigentlich ist.

Janett F. (S. 5:30 bis S.5:34)

Häufig waren es auch oberflächliche Diskussionen oder methodische Fragen, weil dann doch alle einen unterschiedlichen Wissensstand hatten, dass man was Grundlegendes geklärt hat, was dann doch von der eigenen wertvollen Zeit verloren gegangen ist, was ich sehr schade fand dann auch. Und manche Sitzungen kaum was inhaltlich und an Material her für mich gebracht haben. (.)

Die Teilnehmerin Frieda S. argumentiert, dass ein Erkenntnisgewinn für sie als erfahrene Teilnehmerin nicht mehr möglich sei, wenn bei den anderen Teilnehmenden Basiswissen fehle. Janett F. beschreibt, wie die Bearbeitung grundlegender methodischer Fragen von Neueinsteigern sie als methodisch erfahrene Teilnehmerin von der inhaltlichen Arbeit am Material ablenkte, indem sie viel Zeit absorbierte. Die geringe Chance ihres persönlichen Erkenntnisgewinns und die große Chance des Erkenntnisgewinns der Werkstattarbeit gingen dann zu sehr auseinander; produktive Vergleichsprozesse konnten bei ihr dann nicht mehr angeregt werden.

Neben der Kompetenzheterogenität der Teilnehmenden gibt es natürlich auch die fachliche und die methodische Heterogenität, die zu Schwierigkeiten führen können. Die Perspektivenvielfalt, die sich durch unterschiedliche Fachdisziplinen der Teilnehmenden herstellt, birgt die Schwierigkeit, dass Phänomene im Material diskutiert werden, für die theoretische Konzepte in Anspruch genommen werden, die andere nicht kennen. Ein Soziologe interessiert sich meist weniger für Phänomene der „kognitiven Dissonanz“ oder der „Übertragung und Gegenübertragung“ als ein Psychologe, der wiederum die Phänomene wie Arbeitsbogen und soziale Welten, die den Soziologen interessieren, schwerer identifizieren kann. Wir interpretieren die Äußerung der Teilnehmerin Frieda S. in diesem Sinne, die abstrakt argumentiert:

Frieda S. (Telefoninterview):

Wenn die aus zu unterschiedlichen Fächern kommen, sprechen die dann unterschiedliche Sprachen.

Natürlich ist auch die Frage der methodischen Heterogenität von großer Wichtigkeit. In unserer Werkstatt werden meist autobiographisch-narrative Interviews oder Experteninterviews mit Interaktionsgeschichten als Datenmaterialien mit durchaus großer thematisch-inhaltlicher Heterogenität eingebracht. Es bleibt eine interessante Frage, ob wir mit gleicher Motivation etwa ethnographische Feldprotokolle bearbeiten oder uns in die Perspektive einer anderen Analyseverfahren als derjenigen der Biographie- oder Narrationsanalyse versetzen würden. Unser Eindruck ist eher, dass für die Herstellung produktiver Vergleichsprozesse als Lernprozesse ein sensibles Maß zwischen der Heterogenität und Homogenität, also eine gemäßigte Heterogenität der Teilnehmenden gefunden werden muss.

In diesem Zusammenhang sind die Prozesse der Heterogenitätsabstimmung bei der Gründung von Interpretationsgruppen ohne Leiter (sog. Mikrogruppen) interessant. Hier wird in der Regel mehr Wert auf stabilisierende wechselseitige Anknüpfungspunkte gelegt, weil kein vermittelnder Leiter zur Verfügung steht. Die Informantin Janett F. schildert, wie ein Mitarbeiter der Universität ihr den Impuls gab, selbst eine Interpretationsgruppe *ohne* wissenschaftlichen Leiter zu gründen. In der Beschreibung der Gruppenbildung wird das Ringen um ein befriedigendes Maß an Heterogenität für die Sicherung dieses Arbeitsbündnisses deutlich.

Janett F. (S. 6:27 bis S. 6:45)

Und dann gab uns aber der Herr Winter den Hinweis, dass sie so kleine Forschungsgruppen gebildet haben und daraufhin haben wir vier uns einfach zusammengefunden und haben selber gesagt: ‚Ja, wir passen thematisch von den Erfahrungen, den Qualifikationen sehr gut zusammen und können uns auch von den Sichtweiten sehr gut ergänzen.‘ Methodisch hatte ich, glaube ich, die besten Vorkenntnisse, weil ich die Einzige war, die vorher überhaupt mit qualitativen Methoden gearbeitet hat. Aber die andere war dann eine Sozialarbeiterin, die schon jahrelang im Beruf gearbeitet hat, also da Erfahrungen mitbringen konnte. Eine andere, sehr mit Theorietexten, auch hm sehr gutes Wissen hatte. Von daher konnten wir auch da immer sehr gut drauf zurückgreifen, welche möglichen Theorien auch dahinter stehen könnten, auch gerade für die Literaturrecherche am Anfang und so und die vierte war meinem Thema sehr nahe und dadurch hatten wir eben Überschneidungsmöglichkeiten/ I: Hm/ und konnten uns da helfen, einfach, weil es da um Migration und so ging./ I: Hhm mhm./ und so haben wir uns gefunden und haben uns auch bis zum letzten Jahr hin regelmäßig getroffen. Jetzt sind aber die Promotionen so weit, dass wir uns nicht mehr brauchen.

Die Interpretationsgruppe bestand aus insgesamt vier Promovierenden, die allesamt Teilnehmende in offiziellen Forschungswerkstätten mit Leiter waren und diese zum Teil auch noch besuchten. Durch regelmäßige, verbindliche Treffen in der Interpretationsgruppe stellten die vier ein hohes Maß an Reziprozität her. Janett F. schildert weiterhin, wie die Gruppe sich untereinander „erwählt“ hat. Höherprädikativ begründet sie die gegenseitige Auswahl zunächst damit, dass sie zueinander gut passten und sich einander ergänzten. Sie beschreibt dann detaillierter diese „Auswahlkriterien“: Sie selbst bringt mehr methodische Kompetenzen in die Gruppe ein, die Sozialarbeiterin stellt wichtiges Erfahrungs- und Hintergrundwissen sozialer Praxis zur Verfügung, eine Dritte verfügt über ausgeprägte theoretische Wissensbestände und die vierte Teilnehmerin verfolgt ein ähnliches Forschungsthema wie Janett F. Die Forschungsarbeiten der vier waren auf einem ähnlichen Entwicklungsstand, sie arbeiteten alle vier mit derselben Erhebungs- und Analysemethode und waren bezüglich der Aktualität der gerade anliegenden einzelnen Arbeitsschritte einander sehr nah. Dieser gemäßigte Grad an Heterogenität der Gruppe war insofern produktiv, als die ungleichen Kompetenzen sorgsam auf die vergleichbaren Forschungsaufgaben hin abgestimmt wurden und die Teilnehmerinnen sich wechselseitig etwas zu geben hatten. Im Nachgespräch stellte sich dann heraus, dass es auch Schließungsprozesse gab. Der Wunsch nach Teilnahme einer methodisch und theoretisch zu weit entfernten Doktorandin wurde abgelehnt. Wechselseitige Lernprozesse wären aus ihrer Sicht nicht mehr sichergestellt gewesen.

Interpretationsgruppen ohne Leiter können auch offiziell initiiert sein. So wird etwa im Promotionsstudiengang Qualitative Bildungs- und Sozialforschung in Magdeburg die Bildung sog. „Mikrogruppen“ mit ca. drei bis fünf Promovierenden angeregt. Solche Interpretationsgruppen können zu einem wichtigen Ort des Lernens und Arbeitens werden, weil dort eben „ohne Kontrolle“ Probleme und Schwierigkeiten angesprochen werden, die die Promovierenden in ihrer Arbeit am Material haben. Das Arbeitsbündnis kann aber durchaus sehr fragil sein, wenn der gegenseitige persönliche und sachliche Auswahlprozess bei von außen initiierten Gruppenbildungen nicht stattfinden kann. Wenn die Promovierenden sich anfangs noch nicht gut genug kennen, kann ihnen das diffizile Abwägen eines für alle befriedigenden Heterogenitätsmaßes schwerlich gelingen. Wir denken, dass diese Schwierigkeit bei der Initiierung von Mikrogruppen beachtet werden sollte, etwa indem eine Zeit des gegenseitigen Kennenlernens

ingeräumt wird. Die Teilnahme an „Mikrogruppen“ in Magdeburg ist als eine Ergänzung zum Besuch einer offiziellen Werkstatt konzipiert, d.h., der Funktion des Werkstattleiters wird Rechnung getragen.

3.3 Wertschätzung und wissenschaftliche Kritik als Herausforderung konstruktiver Kommunikation

Teil des Arbeitsbündnisses von Forschungswerkstätten sind sicherlich die Herstellung und das wechselseitige Bemühen um das, was man ein „gutes Arbeitsklima“ nennt. Wir empfinden Forschungswerkstätten durchaus als „geschützte Räume“, in denen es uns anders als in anderen Kontexten des Wissenschaftsbetriebes (z.B. auf Fachtagungen, Workshops) eher gelingt, mit Personen außerhalb unserer Projektzusammenhänge über das eigene Forschungsprojekt angstfrei zu diskutieren.

Frieda S. (Telefoninterview):

Im gewissen Sinne empfinde ich die Forschungswerkstatt als eine Art Schicksalsgemeinschaft. Denn draußen herrscht ein raueres Klima.

Die Teilnehmerin Frieda S. spricht im Telefoninterview von einer „Schicksalsgemeinschaft“. Die Formulierung lässt schon fast an eine Selbsthilfegruppe denken, also ein Arrangement, in dem die Teilnehmenden gleichermaßen von einem Problem betroffen sind, für das sie sonst wenig Unterstützung finden. Sie beschreibt im weiteren Verlauf des Interviews, wie sie sich in anderen beruflichen Kontexten, wie dem sozialwissenschaftlichen Forschungsinstitut, in dem sie gegenwärtig arbeitet, mit einer qualitativen Forschungsarbeit als Einzelkämpferin, fast schon mit Exotenstatus fühlt. Sie habe zwar keine „Feindlichkeitserfahrungen“, aber viele „Fremdheitserfahrungen“ machen müssen. Die Forschungswerkstatt kann aus ihrer Sicht ein soziales Arrangement sein, in dem man von der Präsentations-, Darstellungs- und Legitimierungsarbeit für Projekte entbunden ist, einschließlich der Beantwortung der allzu vertrauten Frage: „Qualitativ? Ist das denn repräsentativ?“ Dies entspricht auch unserer persönlichen Erfahrung: Sicherlich zwingen uns Präsentationen unserer Projekte auf diversen Fachtagungen oder Kongressen während des Forschungsprozesses oft zu einer schamhaften Verdunkelung all unserer Unsicherheiten, Ambivalenzen und auch zur Ablenkung von unserem Nicht-Wissen. Im Kontext der Forschungswerkstatt ist dagegen die Offenlegung dieser Unsicherheiten geradezu der Auftrag, von dem aus der Erkenntnisprozess diskursiv in Gang gesetzt wird.

Unterhalb der Ebene dieser grundsätzlichen wechselseitigen Anerkennung sind unsere Erfahrungen mit der gegenseitigen Wertschätzung innerhalb der Forschungswerkstätten vielfältiger und differenzierter. In einer Forschungswerkstatt, die einerseits eine freiwillige Zusammenkunft ist und andererseits den Anspruch hat, die Teilnehmenden über einen längeren Zeitraum an das Arbeitsbündnis zu binden, kann die Aufrechterhaltung eines wertschätzenden, respektvollen Umganges durchaus ein heikles Unterfangen werden.⁶ Einigen Teilnehmenden gelingt es manchmal nur unter Aufgebot kunstvoller rhetorischer Schleifen, wissenschaftliche Kritik zu üben. Andere verfolgen eher einen konfrontativen Argumentationsstil. Dabei kann in der Forschungswerkstatt ein

schwieriges Verhältnis zwischen einer „Norm der gegenseitigen Wertschätzung/ des Respekts“ und einer „Norm des Übens wissenschaftlicher Kritik“ entstehen. Ohne wissenschaftliche Kritik können Forschungsprojekte nicht gelingen; ohne gegenseitigen Respekt entstehen mitunter persönliche Verletzungen, die die Arbeitsbündnisse schwächen. Um den Erkenntnisgenerierungsprozess in seiner Güte und Dynamik zu entfalten, sind Kritik und Wertschätzung sensibel auszubalancieren. Es hilft dann, bestimmte Regeln der Kommunikation aufzustellen und einzuüben (wie „sich nicht ins Wort zu fallen“, das „Ausredenlassen“ und die Anhörung wirklich jedes Teilnehmenden). Noch anspruchsvoller ist es, eine Multiperspektivität der Betrachtungsweisen einzuüben, also das vermeintlich Eindeutige zugunsten des Mehrdeutigen aushalten zu können. Sprachlich trainieren wir mithilfe der Verwendung des Konjunktivs und unter Verzicht auf objektivistische Allsätze, das scheinbar Faktische in Doppelbödiges, Vages, Mehrperspektivisches oder Ambivalentes zu übersetzen und Deutungsvielfalt untereinander zuzulassen. Das Arbeitsbündnis der Forschungswerkstatt stellt uns also vor die Herausforderung, nicht nur gegenüber den Akteuren im Datenmaterial deren von unserer Perspektive abweichende Sichtweise zu erfassen und dabei eine analytische Distanz zu trainieren, sondern auch innerhalb unserer Arbeitsgruppe eine besondere Kultur des Umganges mit perspektivischer Vielfalt unter uns Forschern zu erlernen.

3.4 Der Werkstattleiter als bescheidener Meister

Dem Werkstattleiter kommt eine zentrale Rolle in der Abstimmung der beschriebenen Spannungsmomente in der Reziprozitätsnorm, in der Heterogenität der Teilnehmenden und in dem Verhältnis zwischen Kritik und Wertschätzung zu. Dafür trägt er in seinem Handeln Sorge in folgenden Dimensionen:

Die Moderation: Der Leiter regelt im Allgemeinen die Verteilung der Redebeiträge in der Werkstatt. Das ist mit Sicherheit keine triviale Aufgabe: Ein Werkstattleiter kann etwa sehr darauf bedacht sein, dass der Reihe nach jeder Teilnehmende zu Wort kommt und soviel Redezeit hat, bis er/sie vorläufig nichts mehr zu sagen hat. Eine andere Moderation ist es, wenn der Leiter die Reihenfolge der Redebeiträge nicht sicherstellt. Die Redebeiträge können dann sehr ungleich verteilt sein, es gibt möglicherweise schnelle Sprecherwechsel. Wieder anders ist die Moderation, wenn der Leiter dominant das Wort ergreift und die Teilnehmenden ab und zu auffordert, etwas dazu beizutragen.

Wir haben die Erfahrung gemacht, dass die Reziprozität im Arbeitsbündnis nur hergestellt werden kann, wenn der Leiter die analytischen Anstrengungen aller Teilnehmenden gleichermaßen herausfordert, ihnen gleichermaßen Redezeit einräumt und sich selbst zunächst mit seiner eigenen Deutungsarbeit zurückhält.⁷ Der kommunikative Erkenntnisprozess bezieht dann alle ein; er wird nicht zur Präsentationsbühne der Besten oder der Lautesten. Eine Leitung, die nur einige Teilnehmende zur Mitarbeit anreizt oder selbst interpretativ vorgeht, kann die Dynamik der kommunikativen Erkenntnisbildung und damit das gemeinsame Arbeitsbündnis in der Forschungswerkstatt völlig lahmlegen. Wichtig in diesem Zusammenhang ist auch die umsichtige und einführende Integration neuer Teilnehmender, die durch den Leiter vorgestellt werden und dann zeitnah einen Termin zur Vorstellung ihrer Projekte bekommen sollten.

Wissenschaftliche Orientierung: Mit der eigenen Analyse des Materials – sinnvollerweise nachdem alle Gruppenmitglieder zu Wort gekommen sind – gibt der Leiter den Teilnehmenden die Möglichkeit, einen wissenschaftlichen Maßstab zu erkennen.

Stefan W. (S. 3:40 bis S. 3:44)

Also ((der Leiter)) war extrem hilfreich in diesem Prozess ne. Er konnte immer wunderbar das erklären auch ne. Er hat immer erst einen anderen zu Wort kommen lassen, wie im Vorfeld auch, hat dann natürlich immer seine/seine Einschätzung gegeben und natürlich auch strukturiert. Das fand ich also enorm hilfreich ne. Das fand ich wirklich sehr schön ja.

Stefan W. beschreibt die Orientierungsfunktion des Leiters für das methodisch-geleitete und theoretisch-reflexive Umgehen mit dem Material: Indem der Leiter etwas *erklärte*, erfüllte er die Rolle eines erfahrenen und souveränen Meisters. Er führt dann vor, wie er sich dem Datenmaterial anschauend und analysierend nähert. Im Übrigen begleitet der Leiter auch Projektthemen in seiner Werkstatt, über die er nicht viel thematisches Vorwissen besitzt. Hierzu gehört essenziell, dass der Meister selber immer wieder lernt. Er greift dann auf seine methodischen Werkzeuge und sein abstraktes Theoriewissen zurück und nähert sich selbst lernend dem erst einmal fremden Ausschnitt sozialer Realität. Hier wird er zum bescheidenen Mitakteur und überlässt damit die Verantwortung für das Untersuchungsgebiet dem forschenden Teilnehmenden. In dieser Doppelfunktion als Meister und zugleich bescheiden Lernender, die sicherlich einen nicht-trivialen Balanceakt beinhaltet, gelingt ihm die grundlegende Überwindung der Trennung von Forschung und Lehre, die für Forschungswerkstätten so charakteristisch ist. Der Leiter repräsentiert darüber hinaus den Habitus des qualitativen Forschers: Beispielsweise erleben wir in der Forschungswerkstatt manchmal, dass die analytische Arbeit mit biographischem Material die Teilnehmenden dazu verführt, sich über den Informanten oder andere Akteure im Material moralisierend zu äußern. Der Leiter repräsentiert dann mit einer zuvorderst verstehenden, nicht-normierenden Haltung das, was im Zuge seiner methodologischen Ausrichtung zu seinem wissenschaftlichen Habitus geworden ist: die essenziellen Merkmale der Perspektiventriangulation und der Suche nach den empirischen Grundlagen und Kriterien der Kritik. Gerade für Studierende oder Promovierende als junge Forscher ist die Präsenz des wissenschaftlich erfahrenen Leiters in seiner Orientierungsfunktion auf unterschiedlichen Ebenen nicht wegzudenken. Ein Nicht-Ernstnehmen dieser Rolle, etwa indem der Leiter nicht gut vorbereitet ist, nicht verlässlich erscheint oder Vertreter delegiert, kann das Arbeitsbündnis einer Forschungswerkstatt stark schwächen. In diesen Bereich gehören auch seine sorgfältigen schriftlichen und mündlichen Rückmeldungen zu Texten im Gesamtarbeitsbogen der einzelnen Forschungsprojekte.

Arbeitsklima herstellen: Im Abschnitt 3.4 haben wir schon einiges zum wertschätzenden Umgang untereinander gesagt, der natürlich das Arbeitsklima bestimmt. Hier hat der Werkstattleiter für die Ausbalancierung von Kritik und Wertschätzung Sorge zu tragen. Indem er beispielsweise alle Teilnehmenden zu einem Redebeitrag auffordert und auch die neuen oder noch wenig erfahrenen Teilnehmenden frühzeitig zur Mitarbeit motiviert, zollt er ihnen gleichzeitig Respekt vor ihren analytischen Bemühungen, egal wie elaboriert sie anfangs sind.⁸ Im Zuge der Werkstattarbeit gibt es auch sensible Stationen für die Teilnehmenden, die der Werkstattleiter beachten sollte: Stefan W. erzählt, wie er das

erste Mal eigenes Material in die Werkstatt eingebracht hat, und markiert damit formal, dass dieser Schritt für ihn selbst ein wichtiges biographisches Ereignis war.

Stefan W. (3:22 bis 32)

Äh, ich hab also mein, genau, mein erstes Interview gemacht und auch dieses erste Interview/also, das erste zu meinem Thema dann, ja/dieses erste Interview dann auch, genau, in die Forschungswerkstatt eingebracht, ne. Die Rückmeldungen waren erst mal positiv, so dass ich also daran ging das tatsächlich und ernsthaft zu betreiben, dazu eine strukturelle Beschreibung zu machen. Also die Rückmeldung fand ich immer ganz wichtig, also, die Rückmeldung waren/ waren immer recht positiv. Also, was man da/was wahrscheinlich wichtig ist. Wenn man am Anfang gleich gehört hätte, das ist Mist und so oder das Interview ist blöd oder die strukturelle Beschreibung ist blöd, war nicht so. Da, also da bekam ich so nach und nach eben das Gefühl, dass das erst mal sinnvoll ist so 'ne Perspektive zu entwickeln auf das Material, ja und dass das Spaß macht ne. (.)

Bezüglich solcher sensiblen „Stationen“ des eigenen aktiven Sich-Einbringens der Teilnehmenden in die Werkstattarbeit kann eine entsprechende Umsichtigkeit des Leiters dann durchaus wegweisend sein. Dasselbe gilt für die Stilistik im Umgang mit Nachfragen oder Fehlern der Teilnehmenden.

3.5 Die Synchronisierung von Forschungsprozessen und Zeitressourcen der Teilnehmenden

Vielfach werden Bedenken geäußert, ob denn Werkstattarbeit angesichts der neuen Strukturen der Bachelor- und Masterstudiengänge mit ihren als restriktiv beurteilten Zeitvorgaben überhaupt noch möglich sei. Kritiker fürchten den Verlust wissenschaftlichen Nachwuchses, wenn im Ausbildungsbetrieb zeitintensives Forschen in Werkstätten nicht mehr möglich ist. Diese Diskussion berührt das Spannungsverhältnis zwischen den Zeitressourcen der Teilnehmenden und den Zeitfenstern der Forschungsprozesse in Werkstätten. Michael L., einer der ersten Absolventen des Magdeburger Bachelorstudiums Sozialwissenschaften, stellt seinen Prozess des ersten In-Berührung-Kommens mit empirischer Forschung im Studium, des Entwickelns der eigenen empirischen Fragestellung sowie der Erhebung und der Analyse des empirischen Materials dar. Er besucht nur am Anfang seines vorletzten Semesters zweimal eine Forschungswerkstatt.

Michael L. (S. 7:42 bis S. 7:56)

Dann bin ich mit dem Thema zu ((Betreuer und Werkstattleiter)) hingegangen und dann haben wir es äh konkretisiert und einfach über die Zeit, weil ich ja relativ/ich musste mir halt/die Idee war da. Ich hatte auch schon zwei Interviewpartner, aber es war natürlich noch so 'n kleiner Rahmen. Dann hab ich noch weitere gesucht und zwischendurch hatte ich, also, zwischen dem Winter- und dem/diesem Sommersemester, hatte ich halt dieses Praktikum, / I: Hm./ wo ich dann doch noch andere Kontakte knüpfen konnte und noch mehr Interviewpartner gewinnen konnte. Da war halt einfach der äh das/die Gegebenheit noch nicht da, weil ich noch kein Material hatte. Ich hatte halt nur die Grundidee, nen Grundgerüst, musste mir halt erst mal einen Interviewpartner suchen und das Material. Und das hat sich halt bis – ehm – bis März, im März hab ich das letzte Interview geführt, hinauszögert. Und dann musste ich auch schon mit dem Schreiben anfangen und darum ergab sich nicht mehr die Möglichkeit, dass ich in die Forschungswerkstatt einsteigen konnte. Weil es halt vom Prüfungsamt schon hieß, jetzt muss das Thema eingereicht werden und äh 'ne kurze Beschreibung und dann soll angefangen werden zu schreiben, weil wir im Juni abgeben mussten.

Während Micheal L. bis zum Ende des 5. Semesters die Interviews erhebt, findet er die Teilnahme an der Forschungswerkstatt dann noch nicht sinnvoll. Als er schließlich Material vorliegen hat, sieht er angesichts der zeitlichen Enge bis zur Abgabefrist von einer Werkstattarbeit ab. Micheal L. entschließt sich dann zu einer ausschließlich bilateralen Betreuung in Form von mehreren Face-to-face-Treffen und zeitnahen E-Mail-Kontakten mit seinem Betreuer. Dieses Handlungsschema wirkt sich sogar auf die konkrete methodische Arbeit aus: Es werden Leitfadenterviews anstelle offener Interviews erhoben, der Betreuer liest sog. „Kurzprotokolle“ der Interviews, schlägt dem Studierenden zwei Kontrastfälle vor, die Michael L. dann transkribiert und auswertet. Auch die theoretischen Grundideen waren der Datenanalyse bereits vorausgedacht. Bei der Analysearbeit orientiert sich Michael L. zum einen an Beispieltextrauschnitten aus einem früheren Methodenseminar und zum anderen an einer qualitativen Dissertationsarbeit ähnlichen Themen und Interviewmaterials.

Für eine Anregung und Weiterverfolgung der Diskussion, welchen Stellenwert Forschungswerkstätten im Bachelor- und anschließendem Masterstudium haben können, möchten wir zwei Auffälligkeiten im Interview mit Michael L. aufzeigen: 1) *Die biographischen Voraussetzungen der Themenfindung*: Michael L. entwickelte das Thema seiner Bachelorarbeit anhand eigener berufspraktischer Erfahrungen: Er begann im 2. Semester in einer Gruppe von Ehrenamtlichen, die Hilfsleistungen im Krankenhaus für Patienten anbieten, mitzuarbeiten. In einem Einführungsseminar in die qualitativen Methoden konnte er dann für eine Hausarbeit eine Arbeitsgruppensitzung der Ehrenamtlichen aufzeichnen und auswerten. Dieses Thema griff er später für seine Bachelorarbeit, jedoch mit neuer Fragestellung und Materialerhebung, wieder auf. Wir haben in der Werkstattarbeit oft beobachten können, dass von Studierenden Forschungsthemen aufgegriffen werden, die sie in ihrem eigenen Leben etwas angehen. 2) *Die (Un-)Verbundenheit der qualitativen Forschungserfahrungen im Studium*. Michael L. knüpft zweimal in seinem Studium an das gleiche Forschungsgebiet an; dennoch sind diese beiden Arbeitsphasen ziemlich unverbunden. Mit der eigenen Idee, das Thema „Ehrenamt“ am Ende des Studiums für seine Abschlussarbeit erneut zu bearbeiten, erhebt er erst vier Monate vor Abgabetermin das Material, das er bei mehr Zeitflexibilität in einer Werkstatt hätte vorstellen können. Die Vorteile einer diskursiven Erkenntnisgewinnung in Forschungswerkstätten erlebt er nicht mehr. Es stellt sich die Frage, ob er etwa mithilfe einer Studienberatung, welche die möglichst produktive und ungestörte langfristige Entfaltung von individuellen Lernprozessen und Identitätsentfaltungen im Studium möglichst unter Einschluss berufsbiographischer Aspekte im Auge hat, nach der ersten Seminararbeit die Perspektive der Weiterführung zur Bachelorarbeit hätte früher und zielgerichteter entwickeln können.

Ist einmal eine qualitativ-empirische Seminararbeit und Bachelorarbeit geschrieben, kann der Übergang zum Masterstudium einen erneuten „Bruch“ in der Studienbiographie bedeuten. Michael L. entschließt sich zu einem Masterstudium der Sozialwissenschaften mit starker Forschungsorientierung.

Michael L. (S. 12:45 bis 12:56)

I: Hast du vor, deine/das Thema deiner Bachelorarbeit weiter zu verfolgen oder soll das eh irgendwie was anderes sein?/ E: Das Thema meiner Bachelorarbeit war ja eher eher zufällig/also eher gewählt, weil es mir relativ nah war. Ich könnte mir vorstellen, das fortzuführen äh könnte mir aber genauso vorstellen, ein anderes Thema in Angriff zu nehmen. Wobei ich da momentan eher in die qualitative Richtung tendiere. Aber genauso,

wenn ich jetzt ein Thema finde, wenn/ wenn ich wirklich vom Thema ausgehe, das Thema interessiert mich, da möchte ich eine Untersuchung machen, wenn's dann eher 'ne quantitative Untersuchung äh äh äh besser passt, dann versuche ich halt eher in die Richtung zu gehen. Weiß ich jetzt noch nicht, wie das in anderthalb Jahren aussehen wird, wie dann/welches Thema ich da favorisiere. Ich weiß auf jeden Fall, es soll wieder eine Forschung werden.

Auf die Frage der Interviewerin, ob Micheal L. das Forschungsthema seiner Bachelorarbeit im Masterstudium weiterverfolgen wolle, macht er deutlich, dass er zwar derzeit zur Fortführung seiner Arbeit tendiere, aber sich durchaus für neue Themen offenhalten wolle. Der Übergang zum Masterstudium wird zu einer gewissen „Brucherfahrung“ insofern, als Michael L. trotz seiner hohen Forschungsorientierung nicht die zielgerichtete Perspektive der Weiterführung seiner Forschungserfahrungen und -kompetenzen entwickelt, sondern sich erst einmal für thematische und methodische Neuanregungen mit einem Zeitfenster von eineinhalb Jahren bis zur Masterarbeit bereithält. Für die erfolgreiche Umsetzung von reziproken und diskursiven Arbeitsprozessen in Forschungswerkstätten können sich solche aufgeschobenen Entscheidungen im Masterstudium wiederum nachteilig auswirken. Auch hier könnte zum Beispiel eine Studienberatung zur imaginativen Verknüpfung und Integration der zunächst partialistisch erlebten studentischen Forschungserfahrungen zu verschiedenen Zeitpunkten der Studienkarriere im Gesamtrahmen einer individuell-biographischen Studienablauf- und Forschungsplanung sinnvoll sein. Es muss in jedem Fall eine Aufgabe sein, Prozesse der Einsozialisation und Zusammenarbeit in Forschungswerkstätten in den neuen Strukturen der Bachelor- und Masterstudiengänge genauer zu beobachten.

4 Schlussbemerkungen

Vieles von dem, was wir als Teilnehmerinnen als konstitutiv für das Arbeitsbündnis in Forschungswerkstätten beschrieben haben, ist schon von Seiten der Leiter/Moderatoren/Initiatoren gesagt und geschrieben worden. Riemann und Schütze verwiesen schon aufgrund ihrer Erfahrungen in den Forschungswerkstätten des Fachbereichs Sozialwesen der Gesamthochschule Kassel auf die grundlegende Norm der Reziprozität (vgl. 1987, S. 58) für gelingende Arbeitsbündnisse in Forschungswerkstätten. Die „regelmäßige, im Prinzip egalitäre Einbeziehung der Studenten in die Forschungs- und Praxisarbeit“ (Schütze 1988, S. 30) ist grundlegend für die Herstellung und Aufrechterhaltung des Arbeitsbogens, der im Idealfall die Kontaktaufnahme mit Interessenten, die Themendimensionierung an erstem erhobenem Material, die erste strukturelle Beschreibung und analytische Abstraktion eines Interviews, die Auswahl und Bearbeitung eines zweiten Interviews, den kontrastiven Fallvergleich und die Entwicklung, Überprüfung, Differenzierung und Verdichtung eines theoretischen Modells umfasst (vgl. Riemann/Schütze 1987, S. 60–65; Reim/Riemann 1990, S. 231–235). Aus Teilnehmerperspektive haben wir hier herausstellen wollen, dass der Reziprozitätsnorm auch Spannungsmomente innewohnen. Wir haben auf die Entstehung von Zuordnungsschwierigkeiten der Forschungsleistung als fremd- oder selbstgemacht verwiesen, komplementär dazu auf Prozesse der Verantwor-

tungsdelegation der Forschungsleistung an die Werkstatt beziehungsweise das Ringen um die Eigenverantwortung für das eigene Forschungsprojekt. Mit der Reziprozität scheinen zudem auch Öffnungs- und Schließungsprozesse in der Gruppendynamik zu entstehen, denen in der Werkstattarbeit Beachtung für die Sicherung des Arbeitsbündnisses geschenkt werden sollte.

Es sind weiterhin aus Leitungsperspektive fast immer die Vorteile der heterogenen Zusammensetzung der Teilnehmenden für die diskursive Erkenntnisgenerierung betont worden: Bei thematischer Heterogenität fiele es den Teilnehmenden oftmals leichter, am Material der anderen zu beginnen (vgl. Riemann/Schütze 1987, S. 59), bei heterogenen Arbeitsständen würden Neueinsteiger und erfahrenere Forscher voneinander profitieren können, indem Erstere die verschiedenen Stadien der Arbeiten überblickten und Letztere aufgrund der Erläuterung ihrer Arbeitsschritte selbstsicherer im Umgang mit den Techniken qualitativer Forschung würden (ebd., S. 59). Die Verschiedenheit biographischer und milieuspezifischer Voraussetzungen ermögliche einen „fremden Blick“ auf die Materialien (vgl. Reim/Riemann 1997, S. 229). Der Umgang mit möglichst unterschiedlichen Datenmaterialien und Analysemethoden trainiere das Verständnis der grundlegenden abduktiven Erkenntnisperspektive qualitativer Forschung auf soziale Phänomene (vgl. Riemann/Schütze 1987, S. 67). Weitere Gründe für die Bevorzugung der Heterogenität bei Leitern sind die folgenden: die Entstehung eines Reziprozitätsverhältnisses, welches nicht nur ein zweckrationales Geben und Nehmen sei, das sich sofort überschaubar „rechnen“ müsse; die Abwehr von Verschulungstendenzen, die immer vom Gedanken eines Kompetenzgefälles zwischen dem souveränen Meister und den kompetenzhomogenen Bildungsrezipienten ausgehen; die Abwehr von elitistischer Konkurrenzhaltung unter den Teilnehmenden; die Entdeckungschancen von maximalen Vergleichen, wie sie bei thematischer und disziplinärer Heterogenität der Teilnehmenden nahe lägen.⁹ Auch seien kreative Erfahrungen mit transnationalen Forschungswerkstätten gemacht worden, in denen die kulturelle und historische Teilnehmerheterogenität zu differenten Betrachtungsperspektiven und der Notwendigkeit der Triangulation der Standpunkte führten (vgl. Schütze 2005, S. 233–237).

Wir dagegen als Teilnehmerinnen haben eher den Eindruck, dass eine gemäßigte Heterogenität der Zusammensetzung der Arbeitsgruppe soziale Vergleichsprozesse als Lernprozesse stärker anregt als eine hohe Heterogenität. Gerade bei knappen Zeitressourcen, wie etwa innerhalb der neuen Bachelor- und Masterstrukturen, wo offenbar schon die Regel der Reziprozität leicht zur Verhandlungssache wird (Warum sich allwöchentlich mit fremden Projekten abmühen, wenn die wertvolle Zeit doch in die eigene Arbeit fließen kann?), können etwa unterschiedliche Datenmaterialien und -methoden die Teilnehmenden auch überfordern. Möglicherweise ist es für erfahrene Forschende eher reizvoll, die gemeinsame Erkenntnislogik qualitativer Forschung in einem heterogenen Arbeitsrahmen zu erfahren, als für Neueinsteiger, die zunächst eher am konkreten Erlernen der Techniken ihrer verwendeten Methoden interessiert sind. Möglicherweise liegen im Verhältnis von Teilnehmerhomogenität und -heterogenität Ambivalenzen, die sich aus dem Mischungsverhältnis der Forschungswerkstatt als Lehr- und Forschungsinstanz ergeben. Dann bedeuten einseitige Betonungen in beide Richtungen Vor- und Nachteile für das Arbeitsbündnis, die austariert werden müssen.

Spannungsmomente zeigen sich auch in der gleichzeitigen Notwendigkeit von Wertschätzung und Kritik im Prozess der gemeinsamen Erkenntnisbildung, um

Qualität und Güte in diesem Forschungsarrangement mit zugleich pädagogisch-schützender Funktion für die Teilnehmenden zu optimieren. Die Ausbalancierungsanforderungen bündeln sich in der Figur des Leiters, der in besonderer Weise für das Gelingen des wechselseitigen und langfristigen Arbeitsbündnisses Sorge zu tragen hat. Die regelmäßige Aktivität aller Teilnehmenden, die zügige Einbeziehung der Neueinsteiger und das Zurückhalten der eigenen Interpretationen am Sitzungsbeginn anstelle des „Vorturnens“ (Riemann 2005, S. 7) stellen die wesentlichen Moderationsleistungen zur Herstellung der Basisregel der Reziprozität dar. Durch die sicherlich nicht einfache Verknüpfung seiner Doppelfunktion als souveräner Meister und zugleich bescheidener Mitakteur und Selbst-Lernender (daher die Begriffsfassung des „bescheidenen Meisters“) gelingt ihm in der Forschungswerkstatt die Aufrechterhaltung der besonderen Kultur der Mischung von Forschung und Lehre, für die es wohl im Ausbildungsbetrieb an Hochschulen kaum einen Vergleich gibt. Die Einführung der Bachelor- und Masterstudiengänge mit standardisierteren Vorgaben für die Lernvorgänge stellt die Synchronisierungsleistungen zwischen den Zeittressourcen der Teilnehmenden und den Forschungsprozessen in den Forschungswerkstätten auf einen neuen Prüfstand. Die Kenntnis der konstitutiven Merkmale von Forschungswerkstätten und die sensible Ausbalancierung der Spannungsmomente können dazu beitragen, Forschungswerkstätten als Instanz der wissenschaftlichen Erkenntnisgenerierung und als Sozialisationsinstanz für den Forschungs- und Professionellennachwuchs unter diesen neuen Rahmenbedingungen zu erhalten.

Anmerkungen

- 1 Arbeitsbündnisse werden nach psychoanalytischen Konzepten als Bezugsrahmen für die Durchführung einer Therapie beschrieben und kennzeichnen die Beziehung zwischen Arzt und Klient (Balint 1964). Der Begriff „Arbeitsbündnis“ ist in der Psychoanalyse, Psychologie und Sozialwissenschaft nicht eindeutig definiert. Allgemein spricht man von Arbeitsbündnis, wenn zwei Gruppen von Menschen – wie Klienten und Therapeuten bzw. Gruppenleiter und Gruppenmitglieder – mit einer spezifischen Rollenverteilung, Beziehungsstruktur und Aufgabenteilung zusammenarbeiten. Hier verstehen wir Arbeitsbündnis als soziales Arrangement, in dem es arbeitsteilig um die Aufgabe der wissenschaftlichen Erkenntnisgenerierung unter Anwendung definierter Methoden qualitativer Sozialforschung geht.
- 2 Dieser Aufsatz bezieht sich ausschließlich auf „Face to face“-Forschungswerkstätten, die als lokale Treffen der Teilnehmenden organisiert sind. Seit dem Jahr 2000 existiert eine sog. „Netzwerkstatt“, eine virtuelle Forschungswerkstatt, die am Institut für Qualitative Forschung in der Internationalen Akademie an der Freien Universität Berlin angesiedelt ist. Hierzu sei verwiesen auf Bargfrede/Mey/Mruck (2009) und Moritz (2009). Beim letzteren Aufsatz handelt es sich ebenfalls um einen Erfahrungsbericht aus der Perspektive der Online-Teilnehmenden.
- 3 Bargfrede, Mey und Mruck (2009) verweisen auf eine Recherche, wonach im Jahr 2009 insgesamt 33 Forschungswerkstätten im deutschsprachigen Raum existierten. Diese seien methodisch unterschiedlich ausgerichtet und variierten nach Größe und Regelmäßigkeit der Treffen. Nach Dausien (2007, S. 6) unterscheiden sich Forschungswerkstätten vorrangig durch lokale Gruppenkulturen, die weniger durch bevorzugte methodische, theoretische und disziplinäre Vorlieben geprägt seien als vielmehr durch Besonderheiten der interaktiven Praxis der Beteiligten wie etwa Rituale der Eröffnung und Schließung der Sitzungen, Modi des Redens, Nachfragens, Kritisierens oder des Umganges zwischen Lehrenden und Lernenden.

- 4 Dieser Aufsatz basiert auf einem Vortrag, den wir am 5.12.2009 im Rahmen der Jahrestagung der Sektion Biographieforschung in der Deutschen Gesellschaft für Soziologie zum Thema „Bedingungen und Prozesse der Einsozialisation in die Biographieforschung“ gehalten haben.
- 5 Gemeint sind das Berliner Methodentreffen Qualitative Forschung und der Bundesweite Methodenworkshop Magdeburg. Das Berliner Methodentreffen wird seit 2005 jährlich vom Institut für Qualitative Forschung in der Internationalen Akademie an der FU Berlin ausgerichtet und ist eine gemeinsame Veranstaltung des „Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research“, des Fachbereiches Erziehungswissenschaft und Psychologie und des Center für Digitale Systeme der FU Berlin in Kooperation mit der Hans-Böckler-Stiftung und GESIS Mannheim. Der Magdeburger Methodenworkshop wird seit 1998 jährlich vom Zentrum für Sozialweltforschung und Methodenentwicklung (ZSM) ausgerichtet.
- 6 Auch in virtuellen „Netzwerkstätten“ zeigt sich das Bemühen um die Balance zwischen Wertschätzung und Kritik. Zwar betonen Bargfrede/Mey/Mruck (2009, S. 57) den „Schonraum“-Charakter [Anführungszeichen im Original] der Netzwerkstatt und auch Moritz (2009) arbeitet heraus, dass Teilnehmende den Kommunikationsstil der Netzwerkstatt oft als gegensätzlich zum Kommunikationsstil des sonstigen Wissenschaftsbetriebes erleben, den sie als elitär und wettbewerbsorientiert beschreiben. In dem Moritz (2009) aber aufzeigt, dass die Teilnehmenden der Netzwerkstatt einen vorsichtigen Kommunikationsstil trainieren, verweist sie implizit auf das stets Konflikthafte, das es zu vermeiden gilt. Es wäre eine interessante Frage, welche Strategien der Konfliktprävention in Netzwerkstätten benutzt werden und welche Wirkung sie haben (wie etwa „Emoticons“, also Tastenkombinationen, die in der Netzkommunikation zum Ausdruck von Emotionen dienen).
- 7 Es wäre auch denkbar, dass sich der Werkstattleiter – entsprechend mancher psychoanalytisch orientierter Gruppen bzw. Supervisionsprozesse – vollständig auf eine Moderations- und indirekte Erkenntnisgenerierungsfunktion zurückzieht und sich zu seinem eigenen inhaltlichen Erkenntnisstandpunkt gar nicht oder nur nach gezielter Anfrage äußert. Aufgrund fehlender Erfahrungen mit diesem Leitungsstil können wir nicht abschätzen, welche Wirkung dies auf die Gruppendynamik und den Erkenntnisprozess haben würde.
- 8 Mruck/Mey (1998) berichten aus ihrer Arbeit in der sog. Projektwerkstatt an der FU Berlin über die weitreichende Bedeutung des Arbeitsklimas für die Qualität der wissenschaftlichen Erkenntnisgenerierung. Die Sitzungen sind nach dem Modell der „Themenzentrierten Interaktion“ nach Cohn (1991) organisiert, wonach es Aufgabe der Gruppenleitung ist, die im Forschungsprozess wirksamen Einflussgrößen auf der Ebene der beteiligten Individuen/Teilnehmenden (Ich), der Arbeitsaufgabe (Es) und der Gruppe (Wir) in jeder Sitzung explizit zu machen und zu bearbeiten.
- 9 Diese Gedanken über die Bevorzugung der Heterogenität durch Werkstattleiter sind von einem der anonymen Gutachter dieses Aufsatzes formuliert worden.

Literatur

- Balint, M. (1964): *Der Arzt, sein Patient und die Krankheit*. 6. Auflage. Stuttgart.
- Cohn, R. C. (1991): *Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion. Von der Behandlung einzelner zu einer Pädagogik für alle*. 10. Auflage. Stuttgart.
- Dausien, B. (2007): Reflexivität, Vertrauen, Professionalität. Was Studierende in einer gemeinsamen Praxis qualitativer Forschung lernen können. Diskussionsbeitrag zur FQS-Debatte „Lehren und Lernen der Methoden qualitativer Sozialforschung/Forum“. In: FQS 8 (1). <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0701D4Da3> [10.03.2011].
- Friebertshäuser, B. (1999): Ethnografische Feldforschung in einer Forschungswerkstatt. In: Homfeldt, H.-G./Schulze-Krüdener, J./Honig, M. S. (Hrsg.): *Qualitativ-empirische Forschung in der Sozialen Arbeit. Impulse zur Entwicklung der Trierer Werkstatt für professionsbezogene Forschung*. Trier, S. 65–95.

- Laplanche, J./Pontalis, J.-B. (1972): *Das Vokabular der Psychoanalyse*. Frankfurt a.M.
- Moritz, Ch. (in Zusammenarbeit mit der Leuchttfeuer-Arbeitsgruppe der NetzWerkstatt) (2009): Eine „virtuelle Insel für Qual-Frösche“: Erfahrungsbericht einer netzbasierten qualitativen Arbeitsgruppe im Rahmen des NetzWerkstatt-Konzepts. In: FQS 10(1), Art. 3. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs090134> [09.03.2011].
- Mruck, K./Mey, G. (1998): Selbstreflexivität und Subjektivität im Auswertungsprozess biographischer Materialien. Zum Konzept einer „Projektwerkstatt qualitativen Arbeitens“ zwischen Colloquium, Supervision und Interpretationsgemeinschaft. In: Jüttemann, G./Thomae, H. (Hrsg.): *Biographische Methoden in den Humanwissenschaften*. Weinheim, S. 284–306.
- Nittel, D. (unter Mitarbeit von Weigl, B. und Wagner, K.) (1999): „Umwege – Schleichwege – Königsweg?“ Forschungsdidaktische Anmerkungen über die Arbeitsweise von Forschungswerkstätten. In: Homfeldt, H.-G./Schulze-Krüdener, J./Honig, M. S. (Hrsg.): *Qualitativ-empirische Forschung in der Sozialen Arbeit. Impulse zur Entwicklung der Trierer Werkstatt für professionsbezogene Forschung*. Trier, S. 97–133.
- Reim, T./Riemann, G. (1997): Die Forschungswerkstatt. Erfahrungen aus der Arbeit mit Studentinnen und Studenten der Sozialarbeit/Sozialpädagogik und der Supervision. In: Jakob, G./Wensierski, H.- J. von (Hrsg.): *Rekonstruktive Sozialpädagogik. Konzepte und Methoden sozialpädagogischen Verstehens in Forschung und Praxis*. Weinheim/München, S. 223–238.
- Riemann, G. (2005): Zur Bedeutung von Forschungswerkstätten in der Tradition von Anselm Strauss. Mittagsvorlesung, 1. Berliner Methodentreff Qualitative Forschung, 24.–25. Juni 2005. <http://www.berliner-methodentref.de/material/2005/riemann.pdf> [24.09.2010]
- Riemann, G. (2009): Über das Leben mit Hintergrundkonstruktionen, Wandlungsprozessen und Forschungswerkstätten. In *ZQF* 10 (1), S. 151–160.
- Riemann, G. (2011): "Grounded theorizing" als Gespräch – Anmerkungen zu Anselm Strauss, der frühen Chicagoer Soziologie und der Arbeit in Forschungswerkstätten. In: Mey, G./Mruck, K. (Hrsg.): *Grounded Theory Reader*. Wiesbaden, S. 405–426.
- Riemann, G./Schütze, F. (1987): Some Notes on a Student Research Workshop on "Biography Analysis, Interaction Analysis, and Analysis of Social Worlds". In: *Biography and Society, Newsletter No. 8, July, of the International Sociological Association, Research Committee 38*, S. 54–70.
- Schütze, F. (1988): *Professional Schools: ein Entwicklungspotential für die Zukunft der GhK*. Veröffentlicht als 8. Gießhausgespräch. Kassel.
- Schütze, F. (1993): Die Fallanalyse. Zur wissenschaftlichen Fundierung einer klassischen Methode der Sozialen Arbeit. In: Rauschenbach, T./Ortmann, F./Karsten, M.-E. (Hrsg.): *Der sozialpädagogische Blick: Lebensweltorientierte Methoden in der Sozialen Arbeit*. Weinheim/München, S. 191–221.
- Schütze, F. (2005): Eine sehr persönliche generalisierte Sicht auf qualitative Sozialforschung. In: *ZBBS* 6 (2), S. 211–248.

Kaja Kazmierska

Ups and downs of teaching the biographical approach¹

Höhen und Tiefen in der Lehre der Biographieforschung

Abstract:

Being a scholar and researcher teaching and using the biographical approach I have gained not only professional experience but also lots of doubts which I will present in this paper. After my introductory remarks I will begin by introducing the biographical approach as a specific perspective of analyzing social reality. Then I will discuss a stereotypical image of biographical research and try to contrast it with the perspective of a scholar who uses the biographical approach. This reflection is accompanied by references to my teaching attempts and experiences. In the last section I will point out some difficulties and problems related to the teaching process. I pose questions to reflect on the issue, though I dare not to give final answers.

Keywords: biographical approach, sociological imagination, university education, interpretation

Zusammenfassung:

Als Wissenschaftlerin und Forscherin, die den biographischen Ansatz lehrt und anwendet, habe ich nicht nur viele professionelle Erfahrungen gewonnen, es haben sich auch viele Zweifel eingestellt, die ich in diesem Aufsatz präsentiere. Im Anschluss an meine einleitenden Bemerkungen werde ich den biographischen Ansatz als eine spezifische Perspektive zur Analyse der gesellschaftlichen Wirklichkeit vorstellen, bevor ich ein stereotypenhaftes Bild dieser Forschungsrichtung diskutiere und es mit der Perspektive einer Wissenschaftlerin konfrontiere, die diesen Ansatz anwendet. In dieser Reflexion beziehe ich mich auch auf meine Versuche und Erfahrungen in der Lehre. Im letzten Abschnitt geht es um einige Schwierigkeiten und Probleme im Ausbildungsprozess. Ich werde Fragen stellen, aber mir noch keine endgültigen Antworten zutrauen.

Schlagworte: Biographischer Ansatz, soziologische Phantasie, universitäre Ausbildung, Interpretation

1. Introduction

Considering the focus of my paper that the discussed topic refers to the biographical approach I would like to start with some personal comments on my biographical experiences as both a learner and then a teacher. I got acquainted with the biographical approach as a student a bit more than twenty years ago. I

remember first lectures and workshops conducted by Fritz Schütze when he was invited to the University of Łódź and my fascination with the method. From the very beginning of my work I have tried to apply the biographical method in my research, yet still not in teaching since I felt somewhat intimidated by the representatives of the awe-inspiring Polish cultural and biographical sociology – wise scholars like Florian Znaniecki, Józef Chałasiński, Jan Szczepański or Antonina Kłoskowska – and since I still acquired knowledge and experience from Polish and German colleagues whom I have regarded as more mature. Gradually from the position of a student and inexperienced scholar I (had to) move towards the position of a teacher – a process that still remains confusing once in a while. First of all, being more mature also means getting older what is not easy to deal with in the life course, but above all it is associated with the feeling of increasing responsibility for work to be done and tasks to be taken. Secondly, getting more experience means as well having more doubts – according to Socrates' saying *I know that I know nothing* – about my knowledge, educational engagement, certain aspects of the used approach (Kaźmierska 2004). Some of the doubts have recently increased due to changes in the educational system what makes the process of teaching the biographical approach not easy, if not problematic. Thus, for those twenty years I have moved from the position of a fascinated neophyte to a critical, though faithful believer in biographical research.

By introducing these few personal thoughts I want to stress that biographical research also includes a self-reflective attitude towards one's own autobiographical experiences. In the field of the interpretative approach it is an obvious, if not a banal statement. Yet its triviality does not suspend its importance. Thus, in this paper I will try to discuss those features of the biographical approach which seem to be obviously constitutive for this kind of sociological reasoning. I apologize to the reader, though I think that sometimes it is worth relating to problems and aspects that are perceived as taken for granted, ergo obvious – we can call them “thinking as usual” in the field of biographical research. In my opinion such reflection is needed especially when discussing how to present to students the most important and constitutive features of the biographical approach. Besides, the social nature of biography creates the illusion that biographical research is altogether easy to deal with (since everyone is an “incumbent” of his/her biography), because each of us, thanks to the social nature of biography, is entitled to know something about it. I will allude to this conviction very often in the paper.

I will begin by introducing the biographical approach as a specific perspective of analyzing social reality. Then I will discuss a stereotypical image of biographical research and try to contrast it with the perspective of a scholar who uses the biographical approach. This reflection is accompanied by references to my teaching attempts and experiences. In the last section I point out difficulties and problems related to the teaching process. I pose questions to reflect on the issue, though I dare not to give final answers.

2. The biographical approach as a source of sociological imagination and sensitivity

“Complex personal social experience and the ability to conduct its interpretative analysis as well as the construction that is built upon it constitute the basic precondition for the sociological aptitude. Without this aptitude, a sociologist remains no one but a skilled technician who gathers the external facts of the collective life. Therefore sociology is not merely a science and partially a philosophy, but also an art of a kind. This is why so much sociology can often be learnt from outstanding novelists, and just as much can be found repellent due to the outcomes of patient yet talentless erudition. And verily there is no other written source that would broaden and enrich our personal social experience equally to the autobiography.” (Chęłasiński 1979, pp. 39–40)

The quotation comes² from the book “Drogi awansu społecznego robotnika. Studium oparte na autobiografiach robotników” (Paths of a worker social upgrading. A study based on workers’ autobiographies”) whose author, Józef Chęłasiński (1904–1979), is a well known Polish sociologist considered as the most talented and consistent follower of Florian Znaniecki. The analysis of social reality requires specific abilities that generally can be described as sociological imagination and sensitivity. Although it is difficult to clearly define these two terms, I use them mainly to underline creativity in thinking and curiosity to analyze the social reality according to Peter Berger’s (1963, p. 23) statement:

“It can be said that the first wisdom of sociology is this: things are not what they seem. This too is a deceptively simple statement. It ceases to be simple after a while. Social reality turns out to have many layers of meaning. The discovery of each new layer changes the perception of the whole.”

The term “sociological imagination” was well grounded in sociology by Charles W. Mills according to whom it “enables us to grasp history and biography and the relations between the two within society. That is its task and its promise” (2004, p. 6) what constitutes his original theoretical input in sociology (Szacki 2002, p. 834) and it is very important in the analyzed context. Yet when relating to students’ education I am more concentrated on the need to evoke basic skills than discuss the matter as a theoretical concept.

Coming back to Józef Chęłasiński, the Polish sociologist, the intention of the author was to expose advantages which come from the analysis of life experiences and abilities that such analysis both requires and trains. I hope that researchers who use the biographical approach would agree with the statement that being involved in a biographical study specifically affects personal experiences. The direct encounter with a narrator during an interview very often cannot be just defined as a “goal oriented” task. The analysis of narratives can be a source of reflection not only in the researched context but also in frames of those problems which due to the narrators’ stories can be discovered or start to be meaningful for a researcher – not only in the contexts of her or his academic activity but also in a broad sense of biographical experiences. Following Chęłasiński’s thought, biographical materials remain a very rich source of knowledge about social reality where social problems, processes and phenomena can be contextualized. They stimulate sociological imagination and sensitivity, but first

of all they require it. I use Chałasiński's statements here as the main frame of my reflection, even though they might appear as matter of course, especially in the perspective of qualitative studies.

3. The stereotypical image of biographical research

We can enumerate a few assumptions constituting the stereotypical image of the biographical approach: biographical research is easy to be done though strenuous; its results are blurred, subjective and not representative; it is difficult to estimate its accuracy and reliability; one does not need special skills to do biographical research and to analyze materials, thus everybody can do it. These stereotypical convictions are, in my opinion, equally spread among both academics and students. Unfortunately some of them claim to use the biographical approach themselves. Therefore I will comment on the mentioned assumptions showing their negative influence not only on the "outer" image but also "inner" processes occurring in the field of biographical research.

The presupposition of effortlessnes has various negative consequences. Sometimes, or quite often, biographical research is trivialized because if it does not require any specific skills (e.g., knowledge of statistics and/or sophisticated computer programs) it means that everybody can do it and no particular education is necessary. As the consequence some researchers and students do biographical research although the results of their work could be described as "the outcomes of patient yet talentless erudition", what generally supports the stereotype, especially in the eyes of critics of the biographical method. This image is also supported by frequently posed questions (mostly from the position of the quantitative approach) about representativeness, accuracy, reliability and subjectivity. The ongoing discussion in this matter leads to the conclusion that although qualitative methods have been rehabilitated after the time of the domination of the structural-functionalist approach and the normative paradigm, the biographical approach though recently very fashionable, is quite often not considered as a serious part of main stream sociological thinking. As the result, the biographical approach and those who practice it are quite often in a marginal position in the social world of sociology (to use Anselm Strauss's concept of "social world"). It is a sort of a paradox that the popularity of biographical research does not guarantee its central position, to the contrary I would say that it is rather a "niche" sociology.

The strenuousness of biographical analysis, including the stage of collecting the material, as well as what critics would call subjectivity and what from the perspective of qualitative analysis is the process of interpretation³, are additional circumstances which deepen this marginalization. Besides, the biographical approach is truly associated with a specific life style of being a sociologist, that is required when doing biographical research. This style, which I would associate with the idea of *universitas*, is originally represented by a sociologist familiar with a particular academic tradition, based on ongoing discussions, seminars not necessarily limited by strict schedules, free from time pressure and the constraints of meeting formal requirements of research projects. And so, in days of temporary projects, effectiveness, evaluations and an "overload" of didactics,

this style of life seems to be awkward, if not passé. Observing contemporary academic reality, I think that doing biographical research quite often may mean being an outsider and this is not a positive self presentation to students who may perceive such person as maybe knowledgeable but not effective academically. In other words, it happens that students are not interested in this style of work, especially when they discover that the image of effortless appears to be the false assumption. Thus, the question arises whether, when teaching the biographical approach, one should develop certain strategies to make biographical research more attractive in terms of contemporary expectations of students and institutional constraints of university education. I will come back to this problem later.

Last but not least, the stereotype of the lack of the need to have special skills to use the biographical approach results in a visible boom of this kind of research. Here I see at least two difficulties. Firstly, a lot of people want to use the biographical research but very few share the described style of doing it. As the result sometimes studies are done quickly⁴ without interpretations grounded in primary data and their results appear not convincing enough to support the need to use the biographical method. Secondly, the fashion of doing biographical research in different fields of human sciences complicates the situation also within the very sociology where we meet a diversity of approaches, not always grounded in methodological assumptions what results in diverging qualities of certain studies.⁵ Being a frequent participant of conferences devoted to the biographical method (e.g., organized by specialized groups in the International Sociological Association or the European Sociological Association) I observe a big mixture in this field. In other words, the diversity of currents and schools within the biographical approach is not sufficiently founded on knowledge about possible analytical frames and theories on which they are based. The lack of shared knowledge sometimes leads to misunderstandings or even worse, trivializes the discourse among users of the biographical method. As the consequence, the stereotype that everybody can deal with biographical research has led to a more postmodern jigsaw of attitudes and ideas than we can observe in other fields of sociology. Therefore the question arises what should be presented to students as a core knowledge considering the biographical approach.⁶ The answer is as difficult as it is not easy to do/have an overview of biographical studies inspired by national sociologies and diverse theoretical frames.

4. The biographical approach from the perspective of researchers who do it

Having in mind the described elements of the stereotype I move on to present the image of the biographical approach from the perspective of those who do research in this field. Since I identify with this perspective, I will also explain what I try to do in order to present this image to my students, namely to teach them what is the most important when doing/using biographical research. Whenever I teach a class on biographical research I realize that most beginning students have such stereotypes as I described them. Therefore, against the im-

age of effortlessness I put the need of interdisciplinary knowledge; against the charge of subjectivity the process of interpretation which requires sociological imagination and sensitivity; against the assumption of a lack of accuracy the need to have background knowledge to contextualize the material; against reliability – procedures of structural text analysis.

First of all, a contemporary perspective in qualitative studies is/should be interdisciplinary. Interdisciplinarity requires systematic knowledge from such fields as discourse analysis, social psychology, narratology, the theory of literature, sociolinguistics etc. Obviously these competences cannot be acquired at equal level and the sociological approach should be the main frame of reference there. Yet, I agree with Norman K. Denzin's and Yvonna S. Lincoln's (1994, pp. 2–3) statement that the multiple perspectives put a researcher in the position of a *bricoleur* who "works between and within competing and overlapping perspectives and paradigms. The *bricoleur* understands that research is an interactive process shaped by his or her personal history, biography, gender, social class, race and ethnicity". The result of this work is also called a "patchwork" by the authors (2009, pp. 24–28). Nevertheless, describing biographical research in those terms does not mean the postmodern manner of merging frames and sources. What is not always clear for students, especially when they do not understand the idea of *bricoleage* (this observation comes from the class of cultural anthropology I have for first year students). Nevertheless, when teaching I always try to show them that interdisciplinarity helps to multiply perspectives and enriches the process of interpretation which is another important feature of the biographical approach.

As we know, the process of interpretation is usually undertaken not only with the help of certain procedures but also as a collective activity. I always try to convince students that this type of analysis requires collective work in all research contexts, e.g. when we analyze materials during the class, when they will eventually work on their own materials for completing their theses, when biographical studies are carried out.⁷ This activity is supported by assumptions of the interpretative approach emphasizing the social construction of reality (Berger/Luckmann 1966) as well as the conviction that interpretations are negotiable and the very process should be open according to the thought that "reality over and again surpasses our expectations. Whereas we are sometimes so attached to our ideas that we miss reality".⁸ I doubt whether we can teach students an art of interpretation since this ability comes from practice and experience and it is a never-ending process. Yet we can propagate the attitude of an open mind and show them the sense of the process of interpretation. It is not always an easy task because it may be simplified or even trivialized⁹, especially when students do not understand what sociological imagination and sensitivity mean.

Sociological imagination and sensitivity can be evoked and developed when working on different kinds of texts. The core material I usually focus on consists of biographical narrative interviews, written biographies, diaries, and memoirs. Another group consists of stories, poems, novels which are biographically contextualized by their author(s). The last type consists of such texts of culture which I call para-biographical because they are not directly related to one's biography, nevertheless they can be interpreted in this context, thus such texts have a meta-narrative character.¹⁰ Sometimes it is not easy to convince students to engage in the analysis of classical biographical material in terms of in-depth

interpretation, let alone to make them think analytically seriously enough about those texts of culture that really require them to develop their sociological imagination. As I have already mentioned the greatest didactical risk is connected with the shallowness of the process of interpretation. Then, from the students' perspective, watching a movie or reading a novel may be treated as doing funny or bizarre things, something not too serious and difficult to follow what may create the general impression of doing nothing (special) or doing "cool" things. Nevertheless, I try to encourage students' sociological imagination and sensitivity, with different results, sometimes feeling no constructive response but quite often observing true involvement and reflexivity. I use a few strategies usually beginning with showing the path from (to use Clifford Geertz's term) "thin" to "thick description" and analysis. I try to stress that both of them are valuable at the respective stage of analysis. With regard to detailed structural text analysis¹¹ I try to explain and demonstrate how analytical procedures are necessary to interpret and how important it is to use any other sources of knowledge that one has in order to develop the process of interpretation. I encourage students to activate their background knowledge as well as appeal to their own biographical experience. Again, quite often it is not the easy task, because students sometimes think that if some source does not have a "scientific license" and belongs to common sense knowledge it is not worth taking into account. Here once more the tension of the didactic situation is related to thin limits between conscious interpretation and superficial simplification.

One more strategy to develop imagination and sensitivity is analyzing a social problem or phenomenon by using diverse types of the biographical approach related to different frames of reference and social or cultural contexts. It helps to see the problem from complementing perspectives. In such cases I usually choose the problem which may be a part of students' biographical experience or at least it can be imaginable to some extent. To give an example, we discuss the problem of biographical work in the reference to the experience of illness. We analyze studies of the school of Anselm Strauss, biographical narrative interviews with ill people, other theoretical texts, a novel written by a man with the locked-in-syndrome and a film based on the book.¹² Working with this last material is followed by another strategy that I would call sharing the emotional experience of the analyzed problem. The film shows vividly the tragic aspect of the biographical situation of the ill man, I leave students with their impressions (it is the last part of our meeting) and emotions to let them perhaps discuss it afterwards among themselves or pass their experiences to others. I do not think that such way of teaching should be dominant, yet sometimes I find it very useful in terms of a postponed effect. I do believe that such materials "work" in students' biography and they may come back to problems after some time when they really start to be interested in or/and they discover the value of the sociological inspiration they experienced.

Another important issue refers to the need of having sufficient cultural background for interpreting a biography. This, again obvious statement, appears to be crucial when different cultural and historical frames are confronted. The most transparent example relates to cross-cultural encounters. For instance, many times I took part in three-national workshops for Polish, German and Welsh students organized by our universities.¹³ Students, together with their teachers, analyze different biographical materials representing cultural contexts of each mentioned nation. These very creative encounters show how

important the knowledge of local (cultural, historical, political etc.) frames is and how it opens or closes interpretative abilities. Especially such international meetings show the importance and value of exchanging perspectives. A cultural stranger in Alfred Schütz's (1976, pp. 93–97) terms exemplifies the incoherence, partial clearness and contradictions of the knowledge applied in the process of interpretation. On the other hand, the position of Schütz's "man without history" proves how necessary is the recognition of cultural and historical frames.

Coming back to the Polish context, working with students also requires establishing a field of discourse where a common cultural background is needed as well as different perspectives must be taken into account. In the process of education it is always a problematic issue. First of all, one should always take into account the generation gap between students and a teacher. Yet it is not only the discrepancy between perspectives of youth and adulthood but it is also in Karl Mannheim's (1952, pp. 276–322) sense the cultural and historical difference between the following generations because "members of any generation can only participate in a temporally limited section of the historical process".

In the case of Polish experiences the generational turning point, considering recent times and events, is the end of the communist system in 1989. Being brought up in the Polish People's Republic (PRL) I experienced a reality which for contemporary students remains a part of history and collective memory. Although it is a communicative memory (Assmann 1997) still alive in family stories, I cannot relate to this memory as a common shared repertoire of experiences, namely a common field of discourse. This historical event for sure belongs to those types of experiences which sharply divide generations in their cultural background. In the context of the didactic process it may be defined as a "nuisance", but in the frame of biographical reflection it is a very interesting circumstance for my research and teaching experience as I can see to what extent students are able to take the perspective of the other and vice versa to what degree I am able to share with them this part of my biography which belongs to, in a way, a different symbolic universe.

Yet, another aspect of generational differences is related to recent dynamic changes of (post)modern society where both the amount and quality of events strengthen differences between generational experiences and their interpretations. From this point of view we can observe a phenomenon that may be called a drastic limitation of shared time perspectives. In some contexts a decade or two can be characterized by so huge and dynamic changes that it remarkably reduces a common cultural background. Especially this phenomenon from the sphere of technical progress has recently spread its influence to other spheres like cognitive styles or ways to construct knowledge.¹⁴ One of those differences has been described by Margaret Mead (1978) as a form of prefigurative culture in which the younger generation educates the older one. Hence the old generation loses the monopoly of creating frames of knowledge and skills that are defined as basic.¹⁵

Perhaps one of the results of this perspective is another distinctive change (initiated at least in Poland by the reform of the educational system in 1999) which refers to the very idea of what and how should be taught and learned. The most significant feature of the contemporary education is the shift from knowledge to skills. As the result, it is more difficult to draw on some common stock of knowledge that used to be defined in so called canons of national and interna-

tional culture and which students were expected to have when entering the university. It causes difficulties to create a common background for interpretation or just discussion not only in the case of the biographical approach but also in other fields of social studies. Additionally, skills that students are expected to possess are usually not aimed to develop patient and in-depth reflection on social reality, let alone on theoretical problems. It can be particularly recognized during the analysis of sociological texts. The main doubt in this context refers to the contemporary status of the “traditional” mode of university education. Whether it should be defended as a core item of academic standards or should it evolve according to students’ needs and expectations?

5. From the idea of *Universitas* to the *Bolognization*¹⁶ of university education

Whereas in the previous sections I tried to describe what are general frames influencing the didactic situation when teaching the biographical approach, I would now like to concentrate mainly on some structural and institutional aspects connected with the design of the university education to which I alluded in the last sentence of the previous section. At my university, as well as in other Polish universities, we are at the stage of changing the system from five year studies finishing with a MA degree into the Bologna system – three years of BA studies, then two years of MA studies and PhD studies for those who want to continue university education (but not necessarily planning an academic career). Because we are in the process of changing the system, there are still students who continue within the old system and there are newcomers who pursue their BA. This situation provides a good perspective for comparison which refers at the same time to university education and to the results of the reform of the educational system in Poland because students who are now finishing their studies according to the old system are also epigones of the previous primary and high school education. Although my diagnosis is based on didactic experiences in teaching biographical methods, it should be stressed that the problems related to the process of implementation of the Bologna system are not limited to this field. To the contrary, the structural frames introduced by the BA/MA system lead to problems concerning academic education in general and the development of methodological competencies in particular. It is the problem both of the lack of time for training and application of methodological skills as well as the attitude of students concerning their ability and willingness to face intellectual challenges, since the changes of the system refer not only to the structure but also the contents. Current curricula, especially on pre-university level, mainly aim to limit the stock of knowledge, and stress the need to develop skills defined as an ability of text interpretation (sic!) and solving problems. Consequently, this way of teaching is limited to superficial knowledge and corresponds with the lack of analytical thinking. Thus, the criticism I express commenting on difficulties when teaching the biographical approach can be related to the broader context of university education in the time of the Bologna system.

Let me return to the old system for a moment: Students of sociology enrolled in a five year course at my university were offered a number of specializations. We¹⁷ proposed the specialization called Culture, media and communication. Among students it was regarded as the most academic specialization, focused on analytical thinking and intellectual development what in the eyes of some students meant not giving practical skills and requiring intellectual background in order to deal with the challenge. I will not comment whether this image has been false or true but as the result, for a few last years the specialization was chosen by very good, if not excellent students. Teaching the class called Biography and social worlds I was in a very comfortable situation – each week for one semester I was working for six hours with a group of approximately 20 students who were very intelligent, active and interested in the subject matter. Those meetings were both a didactic challenge and pleasure for me. I appreciated the situation and was conscious that it was a sort of privilege but considering that it occurred regularly – each year students were really interested and involved – I stopped asking myself what would happen if I met those who were not interested, passive participants of the class. I can treat these positive circumstances which I was confronted with as “ups” of teaching the biographical approach – thanks to the students’ intellectual input and due to conditions in which we could work. This general atmosphere helped to foster situations that were additional stimuli for me as a teacher, like informal workshops (organized on students’ requests after finishing the class) to work on students’ materials, optional seminars which I proposed following students suggestions that they would like to attend more classes devoted to the biographical approach, or the book that I have recently got, edited by my previous student who is a PhD scholar now, with the dedication “everything started at your class...” alluding to her contemporary research interests. I give those examples to illustrate how students’ interests may develop if they find educational proposals inspiring. We should be aware that not everybody was reacting so affirmatively, yet the positive cases have been a source of true satisfaction for me.

But the system has changed: What had been offered to students during their fourth year of their course (i.e., during their seventh semester), is now taught during their fourth semester (the second year of BA studies). As the result the class Biography and social worlds appeared to be a complete failure. I did not feel any reaction and involvement of students. The contrast between the good response in previous years and the total lack of interest in this case was a didactical shock for me.¹⁸ The fact that my colleagues had the same impressions during their classes was not a relief. The situation developed a year ago, this year the specialization (which is called a “module” now) has not been chosen by students. We were discussing the problem in our team and arrived at the rather pessimistic conclusion that there is hardly a space for this kind of educational mode which we propose and particularly for the biographical approach in the new system. On the one hand, there is no space provided in the curriculum for promoting the biographical approach – BA students at this stage don’t seem to be mature enough to engage in biographical reflection beyond thin interpretation or to take the responsibilities required by the method. For example, I usually ask students to do a biographical narrative interview at the end of the class. During the class last year which I regard as a complete set-back none of the interviews resembled narrative materials. They were a few pages journal-

like interviews, presented to me without any reflection about the quality of the collected material. Whereas this year some of students have been collecting biographical narrative interviews for their BA theses (since I am a supervisor of BA I encourage them to use the biographical approach) and the material was much better and far more interesting. I appreciate that within a year some students have apparently developed their sociological sensitivity and involvement though students in general have not had the time to develop analytical skills for analyzing their materials in a broader context and remained on a rather basic level. There is no time and intellectual space for analyzing biography as a topic (Helling 1990) by referring to the structure of narratives, argumentation, and biographical processes.¹⁹ I am afraid that during the second degree course (MA studies) there will also be no place and time for it, since MA seminars devoted to work on MA theses have just been limited to the two last semesters what in practice means having altogether between nine to ten months for writing the thesis counting the time from the first encounter with a promoter, doing research, writing and passing the MA exam.²⁰ On the other hand, students seem to be less interested in this way of doing research because such studies are regarded as too time consuming, not effective and not that easy to get done. The expressed lamentation is generally shared by academics complaining about the intellectual aspirations and involvements of their students. I must say that I was satisfied with the fact of not being chosen for this year but I realize that it is a short time strategy of putting the problem off.

This critical diagnosis should not be mistaken as a typical lamentation about the present times and the glorification of the past. It evokes reflection on the status of the described specific paradigm of studying and teaching where creating a specific atmosphere of intellectual work is possible because both students and scholars are eager to take an active role in and responsibility for this process. Since such a paradigm seems to decline, the question arises: whether we should change the way of teaching as it appears to be no longer adjusted to the needs of the contemporary world/current students who generally are more interested in getting practical skills than taking part in sophisticated yet, from their point of view, “unproductive” intellectual discussions and activities. As I have already declared, I dare not to give the answer.

Notes

- 1 I would like to thank Gerhard Riemann and Lena Inowlocki for insightful suggestions which helped me to write this text.
- 2 I have come across the idea to use the quotation after my older colleague, Janina Tobera, who told me that she had read those words each time during her first lecture on sociology.
- 3 By interpretation I mean the process of analysis structured by certain methodological assumptions and not intuitive or naïve statements separated from any theoretical background.
- 4 I know a researcher who collected 100 interviews in two months – interviews which she called “biographical narrative interviews”.
- 5 By the way, it is also a problem of other, though similar approaches, e.g., according to William Moss (1988, p. 5) “Oral history is a peculiar beast. It defies easy definition. A technique in the service of many disciplines, it fits into no particular discipline, and it is found in many activities outside the world of academic disciplines”.

- 6 For example, the third edition of *The Sage Handbook of Qualitative Research* (ed. Denzin, Lincoln), published in 2005, is much more extended than the first one from 1994. The third edition was published in Polish in 2009 as a handbook. In the second volume there is a 40 pages chapter on the narrative interview by Susan E. Chase, entitled "Narrative Inquiry, Multiple Lenses, Approaches, Voices". The text is mostly based on rich American sociological literature, though, e.g., it hardly comments on Chicago School input in biographical research. Although the author emphasizes the fact of a variety of voices, there is no comment devoted to the work of contemporary European sociologists from this field. The additional problem of this text is related to the Polish translation where "narrative inquiry" has been translated as "narrative interview".
- 7 Sometimes students have a chance to see this process in progress together with its "ups and downs" and they take a creative part in analytical procedures. For example in the international project *Euroidentities* (www.euroidentities.org) in which I am also involved, Polish, German and Welsh students took part twice in workshops devoted to the project's material analysis.
- 8 The quotation comes from "Vademecum of the general" of one of the monastic orders. It is addressed to the newly chosen superior and it is subtitled "What to do and not to do when a power is in your hands" (Tygodnik Powszechny 2009).
- 9 Once a student said, „Well so now that's like at a lesson of Polish language at school when we were to say *What did the author (of the novel) wanted to say*". This kind of expression has a sarcastic meaning in Polish alluding to those teachers of the Polish language who are defined as noncreative and schematic, since asking this question – that is the assumption – they never expect an individual and original interpretation but they want to hear "the proper" commonly accepted version that they also share.
- 10 As the example may serve, in my opinion, the film "The Pianist" directed by Roman Polański who is a Holocaust survivor himself. As he mentioned, he never had in mind to use his biography in his output. On the other hand, he wanted to make a film about the war and for years he had searched for an appropriate screenplay. As he said, "The Pianist is a comeback to my childhood but it is not the film about me" (<http://film.onet.pl/F,7799,1093337,1,artykul.html> [28.06.2010]). Thus the film being a piece of artistic creation based on the authentic somebody's else biography, at the same time became the meta-story about Polański's life experiences – his voice in the discourse about the past which has been a part of his life.
- 11 I relate to the structural analysis of biographical narrative interviews proposed by Fritz Schütze.
- 12 The book "The Diving Bell and the Butterfly" was written by Jean-Dominique Bauby, a well-known French journalist who at the age of 43 suffered a massive stroke. As the result, he was paralyzed and speechless, he could only blink with his left eyelid. He wrote the book, being a sort of memoir, by blinking when the correct letter was reached by a person slowly reciting the alphabet and writing his words. The book was published in 1997 just before his death. In 2007 the film based on the book and having the same title was made.
- 13 Three-national workshops are organized by the University of Magdeburg, the University of Łódź, and the University of Bangor on the basis of an ongoing both formal and informal educational project. In the past the Department of Social Work of the University of Bamberg had also been involved.
- 14 As an example I will refer to the discussion in the field of collective memory where researchers observe a new type of historical sensitivity based on the privatization of memory, different ways of building links with the past (mostly by emotional and not intellectual experience), a change of cognitive patterns, e.g., interactive exercising of the past, the need of having "authentic contact" with it (Szpociński 2007, pp. 28–29).
- 15 Margaret Mead in her book "Culture and Commitment. A Study of the Generation Gap" (1978) distinguishes three types of cultures which characterize different relationships between generations of parents and children considering the process of education. Prefigurative culture as described above is typical to modern society.
- 16 I take the expression *Bolgonization* from Daniel Bertaux who used it during the discussion after the presentation of this paper at the Annual Conference 2009 of the Sec-

- tion of Biographical Research of the German Sociological Association at the University of Applied Sciences, Frankfurt am Main.
- 17 The Chair of Sociology of Culture at University of Łódź consists of the following colleagues who also took part in the discussion on the issues being analyzed here. I would like to thank them for inspiring thoughts which helped me to write this paper: Zbigniew Bokszański, Alicja Rokuszewska-Pawełek, Kazimierz Kowalewicz, Mieczysław Marciniak, Renata Dopierała.
- 18 In face of these circumstances I was rather satisfied to have a 4 instead of a 6 hours class in the new system.
- 19 The lack of time is partly connected with institutional frames, if students want to continue the university education they have to register for MA studies until the middle of July what means that they should complete their BA in the end of June.
- 20 When listening to the comments of my German colleagues I have realized that we are still in a not so bad situation at Polish universities. That is why the expressed complaints may appear exaggerated from the perspective of German academics. On the other hand, I express my doubts from the position of the Polish university life, witnessing the ongoing changes which aim to “modernize” education by making it more effective and economical whatever those terms may mean.

References

- Assmann, J. (1997): *Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung politische Identität in frühen Hochkulturen*. München.
- Bauby, J.-D. (1997): *Skafander i motyl (The Diving Bell and the Butterfly)*. *Slowo/obraz terytoria* Gdańsk.
- Berger, P. L. (1963): *Invitation to Sociology. A Humanistic Perspective*. New York.
- Berger, P. L./Luckmann, Th. (1966): *The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge*. New York.
- Chalaśiński, J. (1979): *Drogi awansu społecznego robotnika. Studium oparte na autobiografiach robotników*. Warszawa.
- Chase, S. E. L. (2009): *Wywiad narracyjny. Wielość perspektyw, podejść, głosów*. In: Denzin, N. K./Lincoln, Y. S. (eds): *Metody badań jakościowych*. Warszawa, Vol. 2, pp. 15–55.
- Denzin, N. K./Lincoln, Y. S. (1994): *Introduction: Entering the Field of Qualitative*. In: Denzin, N. K./Lincoln, Y. S. (eds.): *Research in The Sage Handbook Of Qualitative Research*. Thousand Oaks/London/New Dehli, pp. 1–17.
- Denzin, N. K./Lincoln, Y. S. (Eds.) (2005): *The Sage Handbook of Qualitative Research*. 3rd ed. Thousand Oaks, CA.
- Denzin, N. K./Lincoln Y. S. (2009): *Wprowadzenie. Dziedzina i praktyka badań jakościowych*. In: Denzin, N. K./Lincoln, Y. S. (eds.): *Metody badań jakościowych*. Warszawa, Vol 1, pp. 19–62.
- Geertz, C. (1973): *The Interpretations of Culture*. New York.
- Helling, I. (1990) *Metoda badań biograficznych*. In: Włodarek, J./Ziółkowski, M. (eds.): *Metoda biograficzna w socjologii*. Warszawa/Poznań, pp. 13–37.
- Kaźmierska, K. (2004): *Ethical Aspects of Biographical Interviewing and Analysis*. In: Chamberlayne, P./Bornat, J./Apitzch, U. (eds.): *Biographical Methods and Professional Practice. An International Perspective*. London. pp. 181–192.
- Mannheim, K. (1952): *Essays on Sociology of Knowledge*. New York.
- Mead, M. (1978): *Culture and Commitment. A Study of the Generation Gap*. New York.
- Mills, C. W. (1959): *The Sociological Imagination*. Oxford.
- Moss, W. W. (1988): *Oral History: What it is and where did it come from?* In: Stricklin, D./Sharpless, R. (eds.): *The Past meets The Present*. Lanham/New York/London, pp. 5–14.
- Schütz, A. (1976): *Collected Papers*. The Hague.

- Schütze, F. (1986): Outline for the Method of Biography Analysis (not published manuscript).
- Strauss, A. L. (1993): *Continual Permutations of Action*. New York, pp. 209–224.
- Szacki, J. (2002) *Historia myśli socjologicznej*. Warszawa.
- Szpociński, A. (2007): O współczesnej kulturze historycznej Polaków. In: Bartosz Korzeniewski Instytut Zachodni (ed): *Przemiany pamięci społecznej a teoria kultury*. Poznań, pp. 25–42.
- Tygodnik Powszechny 2009, 2 sierpnia, pp. 22–23.

Victoria Semenova

Teaching and learning: Students' perspective on their socialization practice in the field of biography

Lehren und Lernen: Perspektiven Studierender auf ihre Einzelsozialisation in die Biographieforschung

Abstract:

The paper addresses the problem of professional socialization into sociology, more strictly into the field of biography on the university level. The author develops the idea of a pragmatic and paradigmatic approach towards biographical research which is seen as consisting of different stages of entering the field of biography during the education process on BA, MA and specialization levels. The socialization process itself is seen as a long-term process connected with students' personal and professional development and formation of their identity. The analysis is based on a small research project with different groups of students and their perspectives on their socialization process. As a result the notion of a qualitative researcher's identity is proposed as a specific type of professional sociological identity.

Keywords: biographical research, pragmatic and paradigmatic approach, professional sociological identity, professional and personal identity

Zusammenfassung:

Der Aufsatz behandelt das Problem der professionellen Sozialisation in der Soziologie, insbesondere im Bereich der Biographieforschung in Universitäten. Die Autorin entwickelt die Idee eines pragmatischen und paradigmatischen Ansatzes im Hinblick auf Biographieforschung, wobei unterschiedliche Phasen der Einsozialisation in die Biographieanalyse auf der Ebene von Bachelor-, Master- und Spezialisierungsstudiengängen unterschieden werden. Der Sozialisationsprozess selbst wird als ein langfristiger Ablauf verstanden, der mit der persönlichen und professionellen Entwicklung von Studierenden und ihrer Identitätsbildung verbunden ist. Die Analyse gründet auf einem kleinen Forschungsprojekt zu unterschiedlichen Gruppen von Studierenden und ihren Perspektiven auf den Sozialisationsprozess. Als Ergebnis wird die Vorstellung einer qualitativen Forscheridentität entwickelt (als eines Sondertyps der professionellen soziologischen Identität).

Schlagworte: Biographieforschung, pragmatischer und paradigmatischer Ansatz, professionelle soziologische Identität, professionelle und persönliche Identität

1. Introduction

This paper is based mainly on my experience of teaching the biographical approach to students of sociology at different levels, and on my reflections about this practice. In times of “Bologna”, the whole university teaching process undergoes significant changes and one of the results is a shortage of hours reserved for the qualitative paradigm, at least in my own teaching environment in Russia.

Just some short remarks about the context of this small research project: I teach the biographical method in a small university in Moscow which is oriented mainly at preparing future researchers and teachers in the field of humanitarian knowledge (mainly sociology). For sure, not all of the students become researchers or teachers, some enter different practical fields. But our aim is that they develop mainly their analytic skills and methodological competencies and certainly some practical skills and abilities in order to apply them to different research situations in various social milieus. In my courses on the biographical method I introduce students to methodological and theoretical knowledge and to some skills on how to choose and develop a research design of a biographical project, in order to develop their competence to use methodological knowledge in a concrete research situation. Student research takes place on two levels: The first level are second year students (BA), the second level are MA students. And there are also some small groups of students who are more specialized in this field and who intend to apply biographical methods in their future professional activity, practically or theoretically, e.g., in their Ph. D. research. Here I will focus on the question of students’ practical skills and their ability to do empirical student research and the level of involvement in such an activity as a source for their professional socialization in the field of biography. Naturally, the theoretical and methodological knowledge transfer is a most important part of student education: familiarizing them with theoretical traditions and main assumptions for research designs based on phenomenology, grounded theory and ethnography (such as the work of Moustakas 1994; Strauss and Corbin 1990; Hammerley and Atkinson 1995; and Denzin 1989). But here I will focus on the situation of practical student research to explore in which ways it may raise a set of philosophical assumptions related to an interpretive theoretical tradition. I will look at how these assumptions guide the study and also how they influence students’ reflection about their professional identity.

2. On professional socialization and identity in sociology

In my contacts with students of different levels I am more and more aware about the dilemma between a pragmatic and a paradigmatic approach while applying qualitative methods. Breuer and Schreier stress this difference as follows: a pragmatic approach is considered as a strict technique to be taught as a set of recipes and specific steps to be carried out in order to do qualitative research,

while in the paradigmatic approach qualitative methodology is conceptualized as a craft to be practiced together by “master” and “apprentice”, which is strongly inspired methodologically by constructivism (Breuer/Schreier 2007). Generally speaking, a paradigmatic approach means reflection on what our specific knowledge is: that knowledge is within the meanings people make of it, knowledge is gained through people talking about their meanings; and it is inextricably tied to the context in which it is studied (Creswell 1998, p. 19). These core assumptions serve as background for choosing the topic for further research, a research issue and problem, for carefully listening to respondents in open-ended research interviews and for examining the data working inductively from particular to more general perspectives. In general, nowadays more and more students are inspired by qualitative approaches in their student research, but they use it mainly as a ready made instrument. In means that they are ready to collect and use biographical data to investigate different social problems without much reflection on the paradigmatic background of the data. That leads to a simplification of the paradigm and minimizes its intellectual meaning for social science as well. For example, they use long citations from some text only as an illustration of their previous postulate and do not analyze it profoundly as a first-hand text source of information to be reconstructed and analyzed further step by step.

One of the additional reasons of an instrumental approach towards biography research among students is that as young people they do not have enough personal resources (their own practical life experience) in order to reflect and interpret the life experiences of “other” individuals or groups in unfamiliar social contexts. Nevertheless, interpretation as a process starts from some common sense conceptions about “common”, “typical”, “untypical” social situations in that or another context (Schütze 2003). And in this situation one should have some “interpretive competence” to compare “me” and “others” in order to search for differences and similarities which are rooted in one’s own life experiences. While analyzing a biographical text we start with questions like: What could other persons do in such a situation? What could be other strategies? What is specific and what is normal? In other words, in order to do a deep social scientific interpretation and to use methodological knowledge one first needs to have some practical life experience (at least, on typical social normative patterns of “being young”, “being married”, “having children”, etc.).

The student age in Russia is between 17 and 23 years old and their first contact with the qualitative approach would be at the age of 18 (during the second year of their BA studies). A lack of life experience for comparing “typical” or common knowledge of biographical experiences in different social contexts makes it difficult for them to use their own “interpretive competence”. The students usually do not have broad life and social experiences and thus for them it is more complicated to understand situations unknown to them personally on the level of common shared knowledge. It is much more interesting for them to learn about phenomena they are already familiar with, which are close to their student experience (Wagner 2009). That makes the process of learning the approach of biographical analysis more complicated for them and it needs more time and long-term training experience for them to become socialized in the field of biography research as future professionals. So the central question of professional skills is strongly related to the problem of personal qualities of the researcher, the relationship between the self-identity of students and the formation of their professional identity.

There is a wide discussion in social science about professions, professionalization and professional identity in different fields like medicine, teaching or law and their social criteria. But there is a conspicuous absence of sociological self-reflection concerning the socialization and professional identity of sociologists. As Adler and Adler put it, apart from a few exceptions sociologists have rarely thrown light on themselves to analyze how neophyte practitioners turn into seasoned professionals (Adler/Adler 2006).

The problem of professional socialization is a separate and complicated topic which cannot be discussed here in depth. I will rather refer to it here only in order to start the discussion about developing professional skills in qualitative research and the connected values to be accepted by students on the level of a university education. How do students enter the field of biographical or other qualitative research? Are there any specific prerequisites for acquiring skills in biographical research? How can a beginning professionalization as a qualitatively oriented scholar come about?

In general, professional identity is seen firstly as a set of skills, abilities, values and knowledge received through the process of formal education, the acquisition of theoretical knowledge and practical training.

All scholars agree that sociological education could not be successful without sociological practical training in the course of which students receive the skills necessary for future professional practice. I would like to recall here Clifford Geertz' famous remark: if you want to understand what a science is, you should look in the first instance not at its theory or its findings, and certainly not at what its apologists say about it; you should look at what its practitioners do (Geertz 1973). So it seems that professional practice is the most interesting moment in order to understand the whole process of professional socialization.

The second important element of developing a professional identity is the collective interaction within a community which promotes self-reflection and a professional type of thinking and behavior (Weidman/Twale/Stein 2001). Student research entails the opportunity to develop such informal student communication. And the third important element in this dimension is the ability to solve professional practical problems: the "problem-solving ability" as a key element of the term "professional" (Schnarr 2009).

This orientation on the problem-solving ability should be considered as an important aspect of preparing future professionals which could be developed only through student practice.

Looking from such a perspective informed by the sociology of knowledge, students in sociology as future practical professionals should be prepared for the situation of dealing with mistakes and solutions in their research activity in order to overcome such mistakes in their future activity; this should form their future professional identity (Eitzen/Zinn/Gold 1999; Ferrales/Fine 2005).

3. Training in biographical research as a process

The methodological perspective in biography research is marked by specific criteria with regard to professional and individual qualities of scholars doing such research which could be referred to as the ability to interpret the “other”, or as “interpretive skills” both on the level of field research and on the level of interpretation. It also includes the qualities of interviewers dealing with some individual cases: the skills to cope with others’ stress and trauma; to develop an attitude of patience and understanding towards others’ pain; to listen and hear the other’s voice, to be silent. On the level of interpretation one needs a professional eye to see a detailed world, the ability to concentrate on locality, a sense of following the analytical strategy, to be aware of different layers of meanings (akin to the perceptiveness of a psychoanalyst). So there are some practical researcher’s skills and ethical sensibilities which are not mentioned in the more general “codex” of sociologists in the positivist tradition.

Socialization into biographical research would thus imply knowledge of the qualitative-interpretive paradigm as well as personal skills to do practical research, towards developing the position of understanding the other. We could summarize here that the practical skills to do biographical research and the development of professionalism in this sphere are based on three criteria:

- the interpretive competence concerning the experience of others,
- the ability to reflect on oneself as a researcher (making mistakes, failing etc.), and
- the familiarity with the interpretative paradigm as a specific professional eye with regard to the relationship between the social world and individual worlds on the level of “micro” interactions.

This is the general overview of the problem. The following remarks will be based mainly on students’ own perspectives in trying to find more concrete descriptions of the process of professionalization in the field of qualitative-interpretive research.

As I had the opportunity to trace these aspects in my teaching-learning practice with my students, after the end of each course I gave my students a short task in the way of an open question to reflect on their experience of doing student research: Please, write a short essay about your own biographical research experience. What do you think about your ability to do such research? What do you consider your strengths and weaknesses in this process?

The three student groups (second year students, MA students and advanced students) could be seen as having different levels of involvement in biographical methods. Each group consists of twelve to fifteen students. In the following, I will quote examples of student answers on each level with the aim to trace the development of their interest towards this method and the ability to use it in their future professional activity.

My first concept in organizing such a research was stimulated by my pedagogical experience in the field. I presume that the acquisition of a biographical perspective and undergoing professional training is a long term process connected with individual socialization as a student and as a young person which consequently develops in several stages.

4. First step of turning to one's own biographical experience

My lecturing concept as the focus of practical knowledge with the second-year students is based mainly on the concept of "sameness", thus on their ability to understand and interpret the experience of those who are close to the students in a social sense: "my family", "my ancestors", "our city", "my friends and classmates", "my childhood" and so on. This gives them the opportunity to compare their own situation and first hand experience with others with the same background. For example, I give them the task to trace their family history and make an interview with somebody from their own family who could give them information about their own "family past".

The main aims of such research is to give them the opportunity to compare "myself" and "others" in the frame of "similarity" and to stimulate their interest in the formation of their own identity. To my mind, this is very important not only for their professional socialization but also for their socialization as individuals as well.

An additional aim of this first step is to foster the skill of observing as a focus-oriented sociological approach and to stimulate their interest towards everyday life details and seemingly 'banal' situations.

My general impression is that while taking this first step research the students are most interested in the new approach and are very enthusiastic about it.

In their answers which can be found in their short essays the students focus mainly on the positive side of experience of working with biographical material. Here I quote some typical answers:

"I like most in the research situation that one is focused on a much more detailed world and begins to note details that one had never seen previously, in everyday life, in the same situation and you begin to explore those detail" (O.K.)

"Turning to the past you put yourself in a very curious mood, as like going into the fairy tale world" (Sh.I.)

- "detailed world", "details", "everyday life" – These notions, which can be found in different essays in different combinations, signalize students' interest towards "micro" information, both visual and textual, that they had not been aware of before. They changed "the focus" of their interest towards the "social" from a 'wide' and abstract vision to a 'narrow' focus and face-to-face situation, from "regularity" and social normativity to "specifics" and locality.
- "never seen before", "noting", "curious" – These notions make it more evident that there is a situation of some "change" or change "of angle of vision". It is evident also that they are moved mainly by a simple curiosity "to look at" previously neglected sides and aspects of reality.
- "Past as fairy tale" – Here the students start to wonder about the fact that they were not oriented towards "the past" previously. To my mind students are more interested in the "present" or "future" time than in the "past". I noticed this in different contexts. For example, while teaching in Germany I tried to give my students the task to write an essay about their family history in previous generations. As they didn't show much enthusiasm about it (there were many students with an immigrant background, and it might have underlined their social minority status), I decided not to insist on it. My Russian students usually do

such research with great interest, but they do not have much knowledge about the past, even their own family past¹; the “past” comes for them not as a world of rationality and reality, but as an “unreal” world, full of imagination and mystery. They need much effort in order to activate their sociological imagination and go deeply into the history of earlier generations and sociohistorical contexts of former times. While working with family history they often find it difficult even to name different types of social institutions in the past or other facts in individual stories of relatives.

Nevertheless, students’ answers at this stage do not mention any mistakes or difficulties on their way of entering the new field. They are most positive in their attitude towards biographical research.

Another important aspect of this step of “entering” is the choice of biographical material for their individual project. Sometimes the students prefer to choose their *own* individual past (instead of their family past) as an object for their own research and turn back to their early years of childhood within their parent family. For sure, this happens only in very few cases.

I remember the case of my student L. When selecting the topic for her family research she chose the topic of her own childhood experience of her parents’ divorce, her individual early-childhood crisis. For her such a project had a personal practical meaning. It was an attempt to reconstruct her own biographical project in the past and her plans on her future family life. For her, such a project helped her to re-think and re-interpret her previous life-experience and present individual identity. So it had some individual meaning as an instrument for constructing her personal identity.

I could summarize that for those eighteen to nineteen year old students who are at this specific stage of their individual socialization entering the biographical field serves not so much as a step of professional development in the field, but mainly as a step of constructing and reconstructing their personal identity. They learn how to cope with their own (individual or family) history in the frame of “sameness”. To interpret their family history and compare “me” with the more encompassing ‘we’ is more interesting for them because it is firmly connected with their personal development and personal experience.

In a professional sense most important for them is the change of their “focus of looking” at social life: to find new fields and objects of their professional curiosity – their everyday-life experience instead of abstract agencies and “complicated classical theories on faraway societies which has nothing in common with our present life”, as one student put it. Moreover, it’s interesting for them to discover new information sources: albums, texts, artefacts from family history and to develop their sociological imagination about the “past”.

5. On the way towards professional socialization: step 2

While teaching MA students when they are taking their second step of learning to do biographical research I try to concentrate in my course on the concept of otherness: i.e., I encourage them to enter the worlds of those whose experience

does not coincide with their own practice. The skill to understand “otherness”, combining knowledge, empathy and imagination seems to be the most important feature for professionalization in the field of biography. By giving students the task to choose the object for their research I try to turn them in a direction far away from their own individual lives: to other cultures, to the experience of “sexual minorities” or to migrant experience, to situations of trauma and alike.

Student answers about this step demonstrate that here the question of professional competence comes in and they begin to reflect on how to act as a sociologist. They reflect about general skills and criteria needed for professional practice: How to cope with “otherness” in the situation of field research.

5.1 Understanding otherness

Here are typical examples:

“To contact the person and to talk with her or him is not always successful for me, as mostly it’s hard to succeed in going away from your ‘I’ and looking at the situation with professional eyes. I think it needs a long experience to learn how to change your role. I like to listen to people, but as ‘me’, not as a professional”. (B.V.)

“I’m most puzzled what to do when you come across the experience of suffering. That’s what one couldn’t learn as professional. We are not doing psychoanalysis, we are sociologists. I once heard such an argumentation from my respondent that “I could tell it in full to my psychoanalyst – that is his profession to listen to people, but you are a sociologist, and they use people only like experimental animals”. I’ll better escape from such trauma research.” (S.A).

- “away from your ‘I’”; “professional eyes”; “as ‘me’, not as a professional”, “couldn’t learn as professional”, “not doing psychoanalysis, we are sociologists” – There are two roles and the division between them: “me” as individual and “they” as professionals. We follow the division between “me” as individual and “me” as a “professional”, which is not me, but some external role to be followed by those who pretend to be professionals (sociologists). The students even pretend “to try out on themselves” that possibility to be a professional researcher, but still their identify “as an individual” is out of that field. Here we find also a more concrete description of the professional qualitative researcher. The student realizes that “sociology” as professional competence is only relatively close to a “psychoanalytic” role: if one should act as a traditional sociologist she/he should communicate on another level of individual interaction than a biographical researcher who should act and talk as in a psychoanalytic-therapeutical and sociological discourse.
- “How to change your role”; how “to contact the person and talk with him or her”, “the experience of suffering” – these are descriptions of different aspects of practical skills needed in situations of field research (“interview situation”). Students demonstrate here only normative knowledge about some definite aspects of communication and interaction in practical situations as aims to be achieved during their further professionalization. They only name these features as necessary skills to be developed in the field situation if one wants to become professional.
- “Not always successful for me”, “it’s hard to succeed”, “I’m most puzzled”, “I’ll better escape” – These are more vivid signs of personal reflexivity about their ability to act professionally: it is alright to commit mistakes as a professional.

This could be considered as individual attempts “to try out on themselves” the new role of biographical researcher. They mentioned their personal problems and difficulties in constructing their ability to act like professionals. This may be considered as a first turn to develop a professional identity.

In general, we see here personal reflections about professional skills which are needed to enter the world of the ‘other’ in practical professional situations and about interaction competencies in such situations as a basis for professional qualities.

5.2 Fear of lacking personal experience

Another aspect of professional socialization at this step is the fear about lacking personal experience. I mentioned earlier that the young age of the students (and at this step they are twenty-one or twenty-two years old) make it difficult for them to utilize enough of their own life experience in order to analyze what is typical and untypical in other people’s biographies.

“To contact a person is a very complicated task as one should be aware on a more general level about the (historical and social, VS) events that will be talked about. And I sometimes feel that I do not have enough common sense knowledge to speak about such events (for example, about the 2nd World War) in order to catch some important details.” (N.M.)

“I could trace a lot of detailed information but couldn’t choose the specific details for analysis as there are a lot of details and I’m afraid to miss something of importance. It needs a lot of everyday life experience or imagination, maybe I miss that. I guess that interpretation is very interesting, but if you miss something in the previous stage it would be hard to reconstruct it in the stage of analysis”. (S.I.)

These and alike remarks mean that the students, even the older students, feel the deficit of “common knowledge” (based on everyday life experience) in order to develop analytical categories while working on some biographical material or to achieve some analytical distance in an interview situation.

At this step the students show their problem-oriented attitude towards biographical research. They mainly focus ‘on problems’ and “fears” in dealing with the research situation and reflect on their personal and professional abilities.

This could be named as a “problem” situation or situation of individual crisis on the way of acquiring skills in biographical research and developing further their professional competence in the field. On the basis of student answers this step could be named a “problem-solving step”, though not all students overcome such a crisis and move further along the way of becoming professionally involved in doing biographical research.

5.3 On the way to a professional mentality

What are the main difficulties on this way in the eyes of students? Here are some more reflections of MA students:

“To choose the object for your research is an interesting and easy problem for me. As a person always trying to find something non-ordinary, I always could find some very original and un-investigated object. But more complicated for me is the question how to

investigate it, that could be the main problem. That is a more difficult and more important task for me.” (S.).

- “To choose the object”, “to find”, “to investigate”, “the main problem” – these notions mark the formation of professional mentality of a researcher: how to do the research, how to develop a research strategy, how to choose the adequate object for investigation. It could be named method-oriented skills of future professionals. Here is another citation.

“To talk and to focus on the details at the same time is very complicated for me. I’m a very emotional person and try to follow the personal story with empathy.” (B. I.)

- “To talk and to focus on the details”, “to follow the personal story with empathy” – these are the signs of developing another aspect of professional method-oriented skills: critical thinking and empathy, the division between an analytical and personal position: What qualities does one need in order to be a successful professional “interviewer” in field situations and the interaction with possible respondents? So the students come closer to the professional mentality of the researcher and think about developing their analytical ability. One more aspect:

“...But for me there is always the danger of ‘swimming’ in the depth of the details and become ‘food for fish’ in such detailed worlds”. (Zh.)

“The danger of ‘swimming’ in the depth of the details” – Along with the previous notions here are the aspects of developing an analytical research mentality as a condition for doing good expertise and for drawing adequate conclusions based upon your research. Reflection concerns how to act, how to investigate, how to analyze in a most adequate way in order to receive analytic results. This is yet another aspect of professionalism, important for any kind of research – analytical skills.

Along with these orientations on developing analytical skills at this step the students stress their personal reflection about the difficulties and possible professional mistakes and problems that have to be faced.

5.4 Working in the group

Another block of MA student descriptions about their experience of doing biographical research is their vision of research as collective action. We all assume that the skill to work in a group is a part of professional work on the biographical material. Here are some contradictory student attitudes towards work on the text in a group:

“While looking at the text from another point of view, you see the most important remarks of your colleagues which you missed in your own analysis. But, unfortunately, in our own group research, we didn’t come to a common view on our situation and that’s why we lost the whole vision of the text” (M.N.)

“The important difficulty here (in the group discussion, VS) is not so much that colleagues could sometimes not understand each other, but that they mainly do not WANT to understand the others’ argumentation” (S.E.)

“In a group discussion if all its members have the same status there is always the possibility of conflicts. So I prefer to work individually but try to look at the text from different points and reflect the results using different sources of knowledge.” (P.N.)

Following all these conceptions we could see that “understanding the other in a research situation” is a complicated part of research for them. On the one hand,

students understand rationally that 'working in a group' is one of the rules of the professional game that would help to achieve the most adequate result, and, on the other hand, sometimes they fail in their practice to do that because of the difficulties to reach a compromise and accept the argumentation of others.

Our students found it difficult to work in groups and escape from group conflicts. This appeared to be the weak feature of their professional socialization. Maybe it could be explained in the context of the concrete educational situation in our university: because of the lecturers' lack of interest in developing collective work within student groups. There is a certain tension between an "individual" orientation in the process of learning and the "collective" forms of practical training in sociological education that needs to be worked out. The theoretical part of the sociological training is more based on individual work (essays, exams) whereas the practical part (student research, practical placements) is more focused on group work around one problem or topic.

The responses of our MA students (step 2) show that at this step they are certainly moving towards professionalization in the field of biographical research compared to the first step. They reflect the method itself and some professional skills that have to be achieved in order to do field research in a professional way. They demonstrate some signs of 'trying out' the role of professional: They reflect about the strategy, try to analyze and understand the 'otherness', reflect about their own ability to do biographical research. They are trying to analyze their own mistakes and personal difficulties in this way. One of the restrictions to do such work is, according to them, their young age and lack of common knowledge to do comparisons between what is "typical" and "untypical" in order to understand others' life experience. Nevertheless, their whole attitude towards the biographical approach is much more critical compared with the first step. They give a priority to errors and difficulties. This is why it could be named a "problem-solving step" on the way of professional socialization.

The weakest aspect of their socialization process appears to be the inter-student communication (horizontal relations), the development of communicative skill to make group triangulations and the accomplishment of group responsibility versus an individualistic type of education in other sociological specializations. They found horizontal communication more complicated than vertical relations with the teacher, as the last type of student communication is well 'known' for them and is more regulated by the educational process while the horizontal one is more flexible.

From a teaching-learning point of view I could state here that at this stage they are in the process of leaning some assumptions about the role of field researcher, the role of interviewer, but they do not show their interest in analytical skills to reflect about the methodological basis of biographical research.

6. Analytical skills and attitude towards qualitative identity: step 3

The third group of students were the students who showed their individual interest to do qualitative research as a field of their specialization and maybe their future activity as professionals. It means that they participate not only in the student research but do such research in a team of professional scholars

(“teacher-student” projects) where they work on equal terms with “mature” professionals (post-graduates, lecturers, practitioners). I would name here one such project, an international Russian-Polish project on collective memory.² Here the students could develop their professional skills in the field further – both in the form of horizontal and vertical group communication with other scholars.

The answers on the same questions within this group show that here the students have a different attitude towards their abilities and skills to do qualitative or more strictly speaking biographical research. For sure, at this stage they are working with a lot of text materials and concentrate on the analysis of the entire narratives, as this is the research interest of the whole group.

In general, the possibility to work in the workshops with a more skilled and experienced research group leads to a more general vision of research specifics and to the formulation of a concept of “a scholar doing qualitative research”. They also name some specific features of the biographical approach in comparison with other sociological techniques.

Examples:

“I feel a lack of life experience as well as professional experience when I’m trying to choose (analytically, VS) from the whole description of the text. And here is the main point: how and in what way in the process of text analysis does the personality of the researcher and his or her subjectivity come in?” (E.K.)

“I used to notice that the more you read the transcript, the more details and aspects you see, those that you didn’t notice previously. Interpretation is hard for me because I feel that my results are very simple and are a type of stating banality. It often seems to me that I didn’t open the hidden meaning of the personal narrative.” (M.N.)

Here students are more concentrated on the analytical stage of interpretive analysis (“*the whole description of the text*”, “*reading the transcript*”), whereas on the previous step the answers were more centered around the action in the field. In comparison with the previous step we may conclude that more advanced students focus their interest mainly on the analytical part of biographical analysis.

The personality of the researcher and his or her subjectivity, open the hidden meaning, my results: – while during the previous step they were talking about “the role of interviewer”, here they are more anxious about how to play “the role of interpreter” which is a more complicated vision and needs more general understanding of the approach. One of the significant changing moments here is the orientation not only in the “process” itself, but also their interest in the final “result” of their research activity (what new knowledge could we obtain from such research?). It is also important that now the students pay more attention to the professional aspects of interpretative analysis, which are discussed in the frames of professional language and discourse.

Some more examples more vividly demonstrate their ability to think about being a qualitative researcher as a specific role of sociologist:

“To be a qualitative sociologist for me means to be as close to the social reality you investigate as possible, in all its details. And you are not looking at it from the outside, as at the ‘problem’, but as a patient participant who has empathy with those who are the object of our investigation.” (B.S.)

“To be a qualitative sociologist for me means to touch, to look, to investigate reality, to participate, to turn locality, banality, everyday life into logics of reasoning, to discover order in disorder (which sometime later again will be put into disorder by somebody else)” (B.V.)

“That’s my feeling out of my rather small experience, that to be a sociologist in qualitative research one needs to be a person of specific features: more emotionally involved in your research, trying to study social reality in its concrete, detailed form.” (S.E.)

- “*To be a qualitative-sociologist*” – with regard to this notion, which was repeated in several answers, we could see that these answers on the same question are centered around students’ reflections on the role of “qualitative researcher” in general, as a specific pattern of research behavior to be followed in order to conduct a specific research project. They name the definite features that construct the pattern of behavior which could be named an active intervention into social reality: *to touch, to look, to investigate reality, to participate, and to discover order in disorder*. They name exactly those research actions which are specific for qualitative approach and trace it back to the theoretical background of the interpretative paradigm. It can be clearly seen that they draw the division line between the pattern of a traditional positivist sociological researcher in quantitative sociology and a qualitative researcher. That means that they are moving not only towards the professional identity of a ‘sociologist’ but to a specific “qualitative researcher” identity and that they understand the difference between both paradigms.
- They also name here several personal features that one needs to be a professional researcher in this field: to “*be emotionally involved*” in your field of research and to have interest in the “*detailed*” local reality. These aspects are also the priority of a “qualitative researcher” and constitute the difference to other types of looking at the social world.

7. Closing remarks

The process of teaching-learning biographical research is a long-term process, as we have learned both from our own professional experience and from our lecturing practice. It proceeds through several steps from a first enthusiastic glance, then understanding its difficulties, advantages and disadvantages during one’s own personal research experience and then understanding the paradigm and its theoretical background more profoundly.

My small research helps to trace this process during the years which students spend at the university and to discover some additional details in this process.

First, personal development and professional identity are strongly connected with the context of biographical competence. It is much more complicated to teach the biographical method to those who do not have much of their own life experience yet. In this case it is easier to move from more familiar situations and communities to those which are further removed from one’s own experience. The way into biographical research is the interplay between personal and professional development and identity. If there is only one stage of the introduction of biographical research on the level of BA as it is now, it may help to develop student self-identity. (That is also not a bad result of the educational process: The combination of professional socialization and individual socialization helps to foster some communication skills, tolerance, it leads to the formation of self understanding-helps to understand human “sameness” and the diversity of cultures in our world, but it couldn’t contribute much to their professionalization in the field of biogra-

phy. For sure, it helps to develop the sociological imagination and to look at social reality from different perspectives (Mills 1959). Nevertheless, whereas students receive both some theoretical and practical knowledge on this first level, they just get a first taste of biographical research – enough to make them curious. And they later use it in their future professional practice only in pragmatic terms: as an easy instrument for social research when one could do social investigation without spending much human resources or money. That is the banal attitude towards qualitative research in the eyes of those who never tried to do it by themselves. The answers of students in the first level who took part in my small research show that they do not even begin thinking about methodological aspects of practical research. They just become curious about new ways of doing research and develop a pragmatic attitude towards the biographical approach.

Even on the second level (MA) there is still the dilemma between a paradigmatic and pragmatic approach towards the biographical method. For students the main problem in this second stage is how to overcome the distance between the individual “me” and the world of “others”; how to find links between my personal known world and the role of a ‘professional’ way of looking. They may become good field interviewers who use ready-made instruments, but they will not turn into good biographical researchers.

This second step demonstrates that students are moving forward through the lines of difficulties and mistakes, as they stress mainly their fears and hesitation about their own ability to become professionals in the field of qualitative research. This confirms the idea of F. Schütze: that the way to professionalization is a way though “the continuity of mistakes” (Schütze 1996, translated by Bittner 2004). One could not become a professional without reflection about of his/her practical mistakes and failures in different practical situations. This step could be considered as the stage of “reflecting difficulties” and concentrating on the role of interviewer. During this stage the students do not reflect their role as analysts and do not consider themselves as future professionals in this field. They are ready to develop their “instrumental” abilities “to be a good interviewer”, but do not think about their biography as professionals. Not all of the students are able to overcome that critical step and become professionally interested in this specialization.

But we should take into account that this second step (MA students-level) is the final level of formal university education in qualitative methods. So the majority of students leave the university at this “critical stage” – in terms of their professional development –, reflecting mainly the difficulties of their approach and not thinking a lot about the interpretative paradigm.

Only advanced students engaged in real research show the ability to turn into professional biography researchers as is revealed in their answers: They refer to ways of receiving knowledge, collecting data and analyzing them at the backdrop of a specific theoretical framework which differs from a traditional social science approach.

Thus according to our results the passage of professional development goes through three definite stages:

- 1) first, a curiosity about a new field and a new way of looking at social reality;
- 2) the stage of individual crises as a realization of one’s mistakes and failures;
- 3) the reflection about the interpretative paradigm as a final step that might predict whether the student will stay in the field or leave it.

It might be conceivable that this result may be typical only for our context of teaching and learning in Russia or more correctly for my university and my students. But may be these results reflect a wider situation and might be of interest and helpful for other teaching situations in the times of Bologna. The modern system of organizing sociological training at universities in times of the Bologna process certainly gives less time for this specialization in sociology.

Collecting data on the student perspective in my small research project does not lead to some principally new results in the field of “sociology as profession”, but raises questions with regard to a “qualitative researcher” identity. A biographical perspective has some specifics compared with other sociological specializations taught on the university level. As one of the students put it: at sociological departments there is usually “a lot of theory”, and as university students we would like to know more about “DOING sociology” rather than “STUDYING sociology”. A biographical approach helps to learn more about “doing” sociology, as it provides more opportunities to do one’s own small student research during university training. Professional socialization and the development of a professional identity of qualitative researchers are a continuous process that do not stop with graduating from the academic milieu. But only through overcoming the period of crisis and mistakes the young scholars could move on their way towards becoming professionals.

We know that biographical research as paradigm and as field of research activity is oriented to specific values of the “individual”. The researcher needs specific skills and qualities: s/he needs to know how to work with texts and the “textual” form of social reality, how to understand the “other”, how to grasp trauma, how to use some specific interpretative competence. Biographical research could be considered as a specific field of sociological activity with its own values and its own identity. Taking into account student perspectives helps to raise the question what should be the methods to form the professional qualities needed for such work. Do our students need additional courses on psychoanalytical skills and the problem of trauma research? What needs to be further understood about the dimensions and criteria of a qualitative-interpretive researcher identity?

Notes

- 1 That is a specific feature of the Russian family which I mentioned in more detail before in different contexts. (See for example Semenova 2003).
- 2 Collective memory as a means for socialization and identification: Russia and Poland. Sponsored by the Ministry of Education, Russia. The author is the head of the project.

Literature

- Adler, P./Adler, P. (2005): The identity career of the graduate student: Professional socialization to academic sociology. In: *The American sociologist* 36 (2), June, pp. 11–27.
- Atkinson, P./Hammersley, M. (1994): Ethnography and participant observation. In: Denzin, N./Lincoln, Y. (Eds.): *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA, pp. 248–261.
- Breuer, F./Schreier, M. (2007): Issues of learning about and teaching qualitative research methods and methodology in social science. In: *FQS* 8 (1), Art. 30.

- Bittner, P. (2004): On professional informatinal action. In: *International Journal on Information Ethics* 2 (11). www.i-r-i-e.net.inhalt/002/ijie_002.05.bittner.pdf. [05.10.2011].
- Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.) (1996): *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt a.M.
- Corbin, J./Strauss, A. (1990): Grounded theory research: Procedures, canons, and evaluative criteria. In: *Qualitative sociology* 13 (1), pp. 3–21.
- Creswell, J. (2002): *Educational research: planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. Upper Saddle River, NY.
- Creswell, J. (1998): *Qualitative inquiry and research design: choosing among five traditions*. London.
- Denzin, N. (1989): *Interpretative biography*. Newbury Park, CA.
- Eitzen, S./Baca Zinn, M./Gold, S. (1999): Intergrating professional socialization and training for sociology graduated students. In: *The American sociologist* 30 (4), pp. 56–63.
- Ferrales, G./Fine, G. (2005): Sociology as a Vocation: Reputations and Group Cultures in Graduate School. In: *The American Sociologist* 36 (2), pp. 57–75.
- Geertz, C. (1973): *The interpretation of cultures: Selected Essays*. New York.
- Hoop, K. (2009): Students' lived experience as text in teaching the sociological imagination. In: *Teaching sociology* 37 (1), pp. 47–60.
- Huisman, K. (2010): Developing a sociological imagination by doing sociology: a methods-based service learning course on women and immigration. In: *Teaching sociology* 38 (2), pp. 106–118.
- Kawulich, B./Garner, M./Wagner, C. (2009): Student conceptions and misconceptions of Social Research. In: *Qualitative Sociology Review* 5 (3), December, pp. 2–21.
- Li, S./Seale, C. (2008): Acquiring a sociological identity: An observation study of a PhD project. In: *Sociology* 42 (5), pp. 987–1001.
- Moustakas, C. (1994): *Phenomenological research methods*. Thousand Oaks, CA.
- Mills, C.W. (1959): *The Sociological imagination*. Oxford.
- Schnarr, A. (2009): Pedagogical Professionalism of teachers in vocational education in the P.R.China. German Institute for Adult Education. Online: <http://www.die.bonn.de/sem/sem0903pdf> [05.10.2011].
- Mollborn, St./Hoekstra, A. (2010): A meeting of minds»: using clickers for critical thinking and discussion in large sociological classes. *Teaching sociology* 38, pp. 18–27.
- Schütze, F. (1996): Organisationszwänge und hoheitsstaatliche Rahmenbedingungen im Sozialwesen: Ihre Auswirkungen auf die Paradoxien des professionellen Handelns. In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt a.M., S. 183–275.
- Schütze, F. (2003): Hulya's migration as Self-Sacrifice Undergone and Suffered in Love for her Parents, and her Later Biographical Individualization. *Biographical Problems and Biographical Work of Marginalization and Individualization of a Young Turkish Woman in Germany*. In: *FQS* 4 (3), www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/671 [05.10.2011].
- Semenova, V. (2003): Two cultural worlds in one family: historical background and future. *Family and History* 8 (2), pp. 84–112.
- Wagner, I. (2009): Coupling career fairy tale: Fascinating Sociology Class. How to teach sociology? The sociology of sociology. In: *Qualitative Sociology Review* 5 (3), December, pp. 26–35.
- Weidman, J./Twale, D./Stein, E. (2001): *Socialization of graduate and professional students in higher education: A perilous passage?* San Francisco.

Judith Berkhout, Klara Löffler, Maria Takacs

Judith Berkhout, Klara Löffler, Maria Takacs: Dahinter, daneben, darüber hinaus.

Abseits im Fokus der Europäischen Ethnologie

Behind, beside, beyond.

Aside the focus of European Ethnology

Die Einsozialisation in die Biographieforschung wird von den Autorinnen als Einübung in Formen und Formate wissenschaftlicher Kommunikation, als ein Prozess unter dem Einfluss unterschiedlicher Dynamiken diskutiert. Während im informellen Rahmen der Gespräche unter Studierenden noch Selbstverständlichkeiten hinterfragt und Vorbehalte formuliert werden, im Forschungstagebuch und bisweilen auch in Beratungsgesprächen Fragen und Widersprüchlichkeiten Raum finden, werden Unsicherheiten und Unklarheiten im Verlauf der Qualifizierung und dementsprechender schriftlicher Formate und Konventionen zunehmend ausgeblendet. Um die Effekte und Wirkung der Versprachlichung, insbesondere der Verschriftlichung auch auf den eigenen Text wenigstens anzudeuten, entschlossen sich die Autorinnen zu einer Darstellungsform, die die Geschichte des vorliegenden Textes abbildet, der sich aus drei Abschnitten in Perspektive und Stil der jeweiligen Autorin zusammensetzt: der ursprüngliche Vortragstext wurde lediglich durch eine Leseanleitung gerahmt und nach einer Peer Review mit Endnoten versehen.

Stichworte: Schriftlichkeit, Konventionalität, Ausblendungen, Qualifikation, Spracheffekte

Abstract:

Getting routines in biographical research is discussed as a process of adjustment to forms and formats of scientific communication. The text concentrates on three different stages on scientific work and development: In the informal contexts of discussions among students it is quite possible and common to speak about uncertainties, to formulate reserve and refusal; and also the research diary and the consultations with the supervising professor give space and time to come up with ambiguities and even fail. But in the run of academic career all these aspects are increasingly faded out, are no longer part of the spoken, particular of the written texts. Concerning the hidden significances and effects of talking and writing in scientific work the authors opt for an style of presentation, which illustrates also the history of the present text.

Keywords: Literacy, conventionality, suppressions, Qualification, language effects

1. Leseanleitung – zu einem Vortrag

Wir sind nicht diskret – in dem, was wir beschreiben werden und in dem, wie wir dies tun. Einen Vortrag über Bedenken und Vorbehalte, wie sie im Verlauf qualitativ und biographisch ausgerichteter Forschungsarbeit auf unterschiedlichen Ebenen von Vertrautheit und Distanz formuliert werden, haben wir nicht umgeschrieben, sondern wir haben uns dazu entschlossen, diesen mit einer Einführung zu rahmen. Damit geben wir dem Vortrag eine dem Medium Zeitschrift angemessene Fassung.¹ Mit diesem, wie mit jedem anderen Rahmen wird eine „Grenze symbolisiert und verstärkt“ (Simmel 1995, S. 101), Georg Simmel betont dies in seinem „ästhetischen Versuch“ zum Bilderrahmen.

Konsequent ist diese Lösung nicht, bedenkt man, dass der jeweilige Rahmen und seine Eigenschaften auch den Inhalt beeinflussen und verändern können. Immerhin bleibt damit das Modell einer Vortragsform erkennbar, die unsere Rollen und Positionen im Wissenschaftsbetrieb und die spezifische Arbeitssituation in der Europäischen Ethnologie abzubilden versucht. Eine konsequente Trennung freilich, die auch in den Wissenschaften praktizierten Oppositionen zwischen mündlichem und schriftlichem Text, wäre auch unseren Beobachtungen, Überlegungen und Ergebnissen nicht angemessen. Denn im Arbeitsprozess des Vortragschreibens wurde zunehmend deutlich, dass und wie Stationen und Strategien der Verschriftlichung Formen und Phasen der Mündlichkeit überlagern; dabei ist das Vortragschreiben selbst bemerkenswert in seinen Mechanismen der Verschränkung von Mündlichkeit und Schriftlichkeit.

Je nach Erfahrung im empirischen Arbeiten, aber auch Position im Fach variieren die „Bedingungen und Prozesse der Einsozialisation in die Biographieforschung“, so der Titel der Jahrestagung 2009 der Sektion Biographieforschung in der DGS, vor der wir unseren Beitrag präsentieren konnten. Doch zeigte sich, dass es grundsätzlich informelle Formen mündlicher und schriftlicher Texte, Texte im Hintergrund sind, über die Probleme mitgeteilt, verhandelt, bearbeitet werden. Aus diesem Grund entschlossen wir uns, diese Formen auch im Vortrag aufzunehmen, sie als Gedächtnisprotokolle, Auszüge aus Forschungstagebüchern und ethnographische Notizen zu präsentieren und damit einen eher unkonventionellen Weg der Präsentation zu gehen.

Ohne die Freiheiten des Mündlichen gegenüber dem Schriftlichen überzeichnen zu wollen,² ist doch für schriftliche Texte die Anforderung zur Anschlussfähigkeit um einiges höher; in der Performanz einer wissenschaftlichen Abhandlung und gar einer wissenschaftlichen Qualifikationsarbeit wird Bedenken und Vorbehalten wenig Raum gegeben. Zwar werden zunehmend biographische Momente der Themenfindung und -ausarbeitung in derartige Texte einbezogen und der autobiographische Text wird oft sehr kunstvoll mit dem wissenschaftlichen in einer Erfolgsgeschichte eindeutiger Ergebnisse verdichtet, Bedenken und Vorbehalte, Umwege und Scheitern aber bleiben ausgeklammert, jene Aspekte also, die die Anschlussfähigkeit und Plausibilität unserer Beschreibungen stören würden. Die Einsozialisation in die Schreibpraxis von Kultur- und Sozialwissenschaften stellt sich als Einübung in Diskretion, verstanden als sozial bestimmte Form des Ausblendens bestimmter Kenntnisse dar.³

2. Einführung: Der Vortrag

Wir setzen bei den Alltags an: Unser Vielnamenfach, in Wien die Europäische Ethnologie, lässt sich als Alltagsforschung mit biographischen, aber auch als Biographieforschung mit ethnographischen Mitteln charakterisieren. Die Gewichtungen variieren, im Prinzip aber gehen wir von der sozialen, räumlichen und historischen Bedingtheit von zeitgenössischen Phänomenen aus. Unser Fragen richtet sich also gleichermaßen auf Situationen wie auf Lebensgeschichten – ganz so, wie Bettina Dausien und Helga Kelle dies vorgeschlagen haben (Dausien/Kelle 2009). Wir kontextualisieren Situationen mit Lebensgeschichten und umgekehrt. Dies schließt uns als Forscherinnen explizit mit ein. Wir setzen also immer auch bei unseren, den Alltags insbesondere der Wissenschaftskultur an, bei Facetten der Kommunikation in diesen Arbeitsalltags, wie sie im Verlauf eines Studiums, aber auch in der Gleichzeitigkeit jedes Forschungsalltags auftreten. Die Beispiele, genauer: Verdichtungen und Schlaglichter, die wir vorstellen und diskutieren werden, sind unserer Erfahrung nach in mehrfacher Hinsicht typisch.

Typisch für die Arbeitskultur in der Europäische Ethnologie ist das heterogene, widersprüchliche Setting: Besteht einerseits im Fach grundsätzlich Konsens darüber, dass wir uns den Prämissen qualitativer Sozialforschung verpflichtet sehen, so arbeiten wir doch andererseits innerhalb wie außerhalb unseres Instituts in einem epistemischen Kontext spezifischer Traditionen von Wissenschaftlichkeit und Objektivität. Nicht typisch ist die Konstellation, in der wir im Folgenden über diese Gespräche sprechen werden: Aus jeweils anderen Perspektiven und Arbeitszusammenhängen referieren wir als Studierende, als Autorin einer Diplomarbeit, als Betreuerin im biographisch-ethnographischen Modus über das, was ansonsten meist im Hintergrund, im mehrfach – wie bei einem Bühnenbild – gestaffelten und geschichteten Hintergrund verhandelt wird: über Bedenken und Vorbehalte.

Wir referieren über Arbeitsalltage, die sich in der Regel wenig über institutionalisierte und formalisierte Forscherinnengruppen und die forcierte mündliche Kommunikation über das empirische Vorgehen organisieren, sondern allenfalls über informelle Netzwerke, in denen Probleme und Unsicherheiten am Rande, unter vier Augen, im Abseits einer epistemischen Kultur formuliert werden, in der Bestimmtheit und Sicherheit – die sichere Methode, das sichere Urteil – im Vordergrund stehen. Welche Bedeutung diesen Gesprächen im Speziellen der jeweiligen Situation, aber auch im Prinzipiellen einer qualitativen, subjektorientierten Forschung zukommt, dies ist unser Thema.

3. Der Dialog: eine Form der Reflexion (JB)

Der folgende Beitrag rückt Gespräche und Fragen in den Fokus, die ein Studium der Europäischen Ethnologie am Rande oder auch außerhalb der universitären Einrichtungen begleiten. Die hier angestellten Reflexionen wurden durch unsere Treffen im Vorfeld der Tagung angestoßen, welche in regelmäßigen Abständen stattfanden.

Anhand von vier Gesprächen⁴ über das Verhältnis der von uns produzierten wissenschaftlichen Aussagen zur Realität, die ich sowohl mit Kommilitoninnen und Kommilitonen als auch mit Fachfremden führte, werde ich einen Prozess der Vergewisserung in den von uns sogenannten weichen Forschungsmethoden darlegen. Den Ausgangspunkt der ausgewählten Gespräche bildet die Problematik, dass der Status von Aussagen, die auf eine qualitative Forschung zurückgehen, immer wieder mit der Idee von Faktizität konfrontiert wurde. Die Schwierigkeit, die Studierende mit der durchaus widersprüchlichen Anforderung haben, in der Analyse Dekonstruiertes wiederum in einen Text, also in eine Konstruktion, zu übersetzen, wird aufgezeigt und bleibt als Problem bestehen.

Erstes Gespräch

Dieses Gespräch mit einem Kommilitonen entwickelte sich in der Folge einer Lehrveranstaltung. In diesem Seminar wurde über die ethnographische Methode Wahrnehmungsspaziergang reflektiert. Eine anschließende Diskussion um die generelle Anwendung von weichen Methoden im Feldforschungsprozess war aufgrund der mangelnden Erfahrungen der Diskutantinnen und Diskutanten im Feld eher darauf angelegt, grobe Irrtümer aufzudecken als feine Unsicherheiten aufzuspüren.

Im Anschluss an das Seminar begaben wir uns in einen nahe gelegenen Biergarten und setzten die Diskussion fort – die Unterhaltung war also nicht von mir initiiert. Der Austausch war durch den spezifischen Ort und die Konstellation der Teilnehmenden bedingt und wurde impulsiver und dringender geführt, als dies in der Lehrveranstaltung möglich gewesen war. Die Bedenken, die von meinem Kommilitonen zuvor als Frage artikuliert waren, wurden unter den veränderten Bedingungen deutlich als Zweifel dargelegt. Der ausgewählte Ausschnitt bildete den Höhepunkt des Gesprächs, in dem wir beide konträre Seiten einnahmen und damit das Thema zu einem Ende kommen ließen.

Obwohl wir im Studium der Europäischen Ethnologie lernen, dass Fakten nur vielfach gefilterte Vorstellungen und Bilder von der Realität darstellen und die Unsicherheiten, Zweifel und Widersprüche, die beim Eruierten und Auswerten des Materials auftreten, nicht deutlich gemacht werden, unterliegen auch wir, so die Meinung meines Kommilitonen, der Macht der Zahlen. Wir würden, um uns die Welt erklären und sie deuten zu können, auf harte Fakten zurückgreifen. Dieses Denken haben wir, seines Erachtens nach, verinnerlicht. Zwar seien wir dazu in der Lage, während eines Forschungsprozesses den distanziererten Blick einer Kulturwissenschaftlerin oder eines Kulturwissenschaftlers einzunehmen, wir selbst würden in unseren eigenen Alltags allerdings demselben, auf Faktizität beruhenden Denken ausgesetzt sein. – Er sieht demnach das Legitimationsproblem bei uns selbst.

In dieser Argumentation wurde auf zweierlei Sphären verwiesen, in denen wir uns gleichermaßen befinden. Einerseits ist es unser Alltag, in dem wir selbst der gesellschaftlichen Übereinkunft eines bestimmten Bildes von Wissenschaft unterliegen, welches sich mittels deduktiver Methoden auf harte Fakten stützt. Andererseits sind es die Alltage der zu Erforschenden, bei denen wir uns induktiver Methoden bedienen. Der Alltag, der in unserem Fach zum Gegenstand der Forschung wird, steht diesem Postulat von Wissenschaft also diametral entgegen.

Wie dieses sich hier abzeichnende Dilemma überwunden werden kann, wurde in dem Gespräch selbst nicht mehr besprochen. Erst in einer daran anschließenden Phase des Bedenkens kam ich zu der Überzeugung, dass Forschungen, die sich ausschließlich quantitativer Methoden bedienen, keine umfassenden Rückschlüsse auf Strukturen und Wirkungszusammenhänge des gesellschaftlich Allgemeinen und Besonderen erlauben. Dies steht für mich nicht in Widerspruch dazu, wenn ich mich in meinem Alltag in gewissen Kontexten von der Idee der Faktizität leiten lasse.

Zweites Gespräch

Das zweite Gespräch führte ich letzten Sommer mit einem ehemaligen Mitbewohner, welcher zu diesem Zeitpunkt gerade sein Psychologiestudium abgeschlossen hatte. Das Treffen fand während eines kurzen Besuchs in Hamburg statt. Das Gespräch entstand in dem Austausch über unsere kommenden Aufgaben im universitären und beruflichen Bereich. Während des Dialogs fand ein schneller Wechsel zwischen Konstatieren und Diskutieren statt. Auch hier bildet der knappe Ausschnitt, den ich wiedergebe, das Ende unseres Disputs, indem er mir ein deduktives Lösungsmodell entgegensetzte, das zu einer Verunsicherung meinerseits führte: Qualitative Forschung beruhe auf reiner Spekulation. Mittels weicher Methoden können, so seine Argumentation, zwar weitere Fragen generiert, es könne aber kein wissenschaftliches Ergebnis erzielt werden.

Das hier zum Ausdruck gebrachte Wissenschaftsverständnis spricht der Kulturwissenschaftlerin und dem Kulturwissenschaftler die Befähigung ab, das in einer Forschung ermittelte Material systematisch interpretieren zu können. Interessant für meine weitere Beschäftigung mit dieser Problematik ist meine Reaktion auf die geäußerte Kritik. Die Fragen, die sich für mich aus dem Gespräch ergeben, beziehen sich einerseits auf die „Außensicht“ und andererseits auf die „Innensicht“ unseres Faches. Ich frage mich beispielsweise, bei welcher Zahl von erhobenen Interviews Aussagen über eine gewisse Gruppe verallgemeinerbar sind. – Ich orientiere mich also nicht an Ansätzen aus dem eigenen Fach, sondern lasse mich von der „Außensicht“ auf unser Fach verunsichern. Was mich im Nachhinein aber noch stärker verwundert, ist die Tatsache, dass mir andererseits die „Innensicht“ der Forschung Probleme bereitet. Ist die Betrachtung des Gegenstandes aus verschiedenen Perspektiven nicht Voraussetzung für eine Interpretation überhaupt? Drückt sich die Besonderheit des ethnographischen Arbeitens nicht in einer dem Thema angemessenen Herangehensweise mittels einer Melange aus verschiedenen Arbeitsweisen und der Kombination verschiedener Verfahrensweisen aus? – Es sind die Fragezeichen, welche hier an den Stellen auftauchen, wo eigentlich Ausrufezeichen stehen sollten, die mich in der späteren Beschäftigung mit diesem Gespräch stutzig machten. Hat es etwa damit zu tun, dass uns stets nahe gelegt wird, andere Perspektiven ernst zu nehmen und damit die eigene Position zu relativieren? Oder ist es vielmehr eine Unsicherheit bezogen auf die Anfertigung eines Textes, der in seiner Bestimmtheit eine Wirklichkeit suggeriert, die gleichzeitig von mir als Forscherin konstruiert wird?

Drittes Gespräch

Um dieses Gespräch mit einer Freundin, die ebenfalls Europäische Ethnologie studiert, habe ich konkret gebeten und einen Zeitpunkt für ein Treffen vereinbart. Da mir aufgefallen war, dass ich während des Schreibprozesses zu einer Verteidigung der qualitativen Methoden übergegangen war, erhoffte ich mir von dem Treffen mit einer Gleichgesinnten, neue Sicherheit zu finden. Das Gespräch wandelte sich von der anfänglichen Interviewsituation in einen regen Transfer von Gedanken, in dem wir beide unsere Meinungen ausdrückten und aufeinander Bezug nahmen. Am Ende dieses Austausches zeichnete sich eine Perspektive ab, mit den Ängsten, die Studierende im Anwenden der qualitativen Methoden haben, umzugehen: Aus diesem Gespräch ging hervor, dass sie die Angst, nicht verstanden zu werden, auf den subjektiven Faktor der Forschung zurückführt. Es gilt, so wird uns im Fach vermittelt, sich auf den Forschungsgegenstand einzulassen. In der Phase des Ermitteln des empirischen Materials bleibt das Moment der Vergewisserung aus. Es bleibt die Angst, dass bei der teilnehmenden Beobachtung Wichtiges entgeht, da der gewählte Fokus ein spezifischer ist. In den einzelnen Interpretations- und Deutungsschritten sieht sie ein „Auffangbecken“, in der Reflexion über den eigenen Blick eine Rückversicherung, bei der die scientific community eine Hilfe bietet.

Eine Grundvoraussetzung für eine distanzierte und damit differenzierte Einstellung, welche erst eine andere Sicht auf die soziale Wirklichkeit ermöglicht, sieht sie in der Sensibilisierung der Wahrnehmung. Die Kommilitonin legte dar, dass sie davon ausgehe, dass es den neutralen Standort der Forschung nicht gebe. Es geht in ihren Augen deshalb vor allem darum, die spezifische Herangehensweise, den vielfach bestimmten und determinierten Blick offen zu legen und Ergebnisse als Antworten innerhalb eines beschreib- und bestimmbareren Settings zu begreifen. Im Zentrum steht die Idee einer verstehenden Forschung.

Eine solche Forschung bedarf der praktischen Erfahrung, die nur in einem längeren Übungsprozess im Feld ebenso wie im interpretativen Umgang mit Texten angeeignet werden kann. Darauf verweisen auch die bekannten Einführungstexte, welche den Studierenden die qualitativen Methoden näher bringen wollen. Dieser Hinweis kann durchaus Mut machen, da nicht von vorneherein erwartet wird, dass alle Facetten, etwa eines qualitativen Interviews, mitbedacht werden können. Auf der anderen Seite verdeutlicht diese Position auch die Hilflosigkeit der Studierenden, wenn sie in die Situation kommen, Methoden ihres Faches zu verteidigen, in denen sie selbst noch nicht ausreichend praktische Erfahrung haben.

Viertes Gespräch

Ein letztes Gespräch führte ich mit einer praktizierenden Psychotherapeutin. Diese Gesprächssituation ergab sich ebenfalls spontan, da die Therapeutin (die Mutter einer meiner Mitbewohnerinnen) für eine Woche zu Gast war und wir uns morgens in der Küche trafen. Um ein unangenehmes Schweigen zu umgehen, erkundigte ich mich nach ihrer letzten Forschung, die sie bereits vorab mehrfach erwähnt hatte. Dies brachte mir die Schilderung eines Wissenschaftsverständnisses ein, das dem unsrigen diametral entgegensteht: In der Wissenschaft, so meine Gesprächspartnerin, will man so objektiv wie möglich sein, deshalb nutzt man erprobte Methoden, die jederzeit von jedem mit identischen Er-

gebnissen wiederholt werden können. Wäre es anders, könnte man dem ausführenden Leiter und der Leiterin Fehler in der Interpretation unterstellen.

Diese Darstellung von Wissenschaft, die keine Abweichung mitdenkt, steht im Gegensatz zu der in unserem Fach vermittelten Annahme, dass Validität und Reliabilität in der Forschung über die Transparenz und Nachvollziehbarkeit des wissenschaftlichen Prozesses erreicht werden können. Interessant ist auch bei dieser Stellungnahme meine Reaktion. Anders als bei den vorherigen Situationen ergab sich bei dieser Provokation keinerlei Rechtfertigungsbedarf auf meiner Seite – ich beschloss stattdessen den Raum zu verlassen, da mich die Gesprächssituation zu langweilen begann. Die hier zitierte Äußerung ist für mich in ihrer behaupteten Ausnahmslosigkeit unwissenschaftlich.

Der Dialog – und das habe ich zu zeigen versucht – steht für mich in seinem intersubjektiven Charakter für einen Schritt des Erkenntnisprozesses. Die Gespräche fungieren als Moment der Distanznahme und ermöglichen auf diese Weise eine Form der Reflexion. Die Langeweile, die sich bei mir mit der leidigen Frage der Objektivität breit machte, nehme ich ebenfalls als Denkanstoß und denke – vorerst im Stillen – weiter über die Frage der Repräsentation nach, um dann den Dialog über die Subjektivität im Hinblick darauf wieder aufzunehmen.

4. Das Selbstgespräch: Verschwiegenes ... diskret (V)Erschriebenes (MT)

Die gemeinsame Vorbereitung zur Tagung förderte im Besonderen die Reflexion über unsere je eigenen Positionen und formierte sich sehr stark um die Frage: Wie zeigen wir, was wir tun? Das Denken aus dreierlei Standpunkten und die Reflexionen über drei Bereiche des „Abseits“ disziplinärer und disziplinierter Kommunikation beeinflussten schließlich und in weiterer Folge die Wahl der Textform für unsere drei Vortragsteile. Wir wagten also ausgesprochen offene Darstellungsformen, die dem „Dahinter, daneben, darüber hinaus“ wissenschaftlicher Bühnen und Repräsentationsformen geschuldet sein sollten: Texte, die das Abseits in den Fokus rückten und auch als Repräsentationsform selbst eine eher unkonventionelle Gestalt und Gestaltung zeigen durften.

Der folgende Vortragstext zum Selbstgespräch zeigt Bilder und bildet ab: Er entstand beim Wiederlesen von Feldforschungsaufzeichnungen und strapaziert vor allem Notizen und Passagen, denen das Forschungsprotokoll als Versteck diente: es enthält auszugsweise Gedanken, die zu Papier mussten, die lediglich deponiert werden wollten, abgelagert, um geistig neuen Raum zu schaffen, um im Kopf Platz zu machen für das, was *eigentlich* bedacht werden sollte. Die folgende Auswahl und Zusammenstellung einiger dieser Journal-Fragmente ist demnach wie eine Collage zu betrachten: es handelt sich bei den Reflexionen um neu arrangierte *Clippings*, um Ausschnitte aus meinem Forschungstagebuch, die um in Sprach-Bilder gebrachte Alltags- und auch Wissenschaftspraktiken kreisen.

Der Aufbau folgt der gedanklichen Arbeitstechnik des Rückblicks, gibt punktuell Einblick und versucht reflektierend einen möglichen Ausblick aus dem

verworrenen Dickicht ethnographischer Praxis zu schaffen. Die Überschriften *Entwürfe – Einwürfe – Vorwürfe* bündeln weitere Phasen des Selbstgesprächs im mehr oder weniger *geheimen* Schreibprozess. Ich habe mir für die Vortragsgestaltung erlaubt, die ausgewählten Zitate *flüchtig* und *austauschbar* zu belassen und selbst ihre Ränder – ohne Erdung – verschwimmen zu lassen. Kriterium der Auswahl waren Momente des Zauderns und Ringens im Schreibprozess, des Ringens um das *Ansprechen, Entsprechen und Aussprechen* als für mich kritische und beachtenswerte wissenschaftliche Praktiken.

Dem Leser und der Leserin sei deshalb vorweg der Kontext der „Tagebuchpassagen“ skizziert: Teils reflektieren sie in einer Form des *Affektprotokolls*⁵ Momente der Provokation und Aggression im Rahmen von BürgerInnenversammlungen und öffentlichen Informationsveranstaltungen rund um regionale Bauprojekte; ein weiterer Auszug bündelt Gedanken zur diskursanalytischen Betrachtung lokaler Medien und der PR-geschulten und marketingorientierten Sprache wirtschaftlicher und politischer Entscheidungsträger; ein dritter Auszug entstand *fernab* des untersuchten Feldes und reflektiert meinen eigenen Artikulations- und Repräsentationsraum als Beobachterin, Analytikerin und Sprecherin.

Entwürfe – Stimmungen und mehrstimmiges Material

Als Material zur Reflexion der Selbstgespräche rund um „mein Feld“ und des damit verbundenen Schreibprozesses dienen Notizen aus einem Arbeitsjournal des Jahres 2008, die der Frage folgen, was denn nun in einem durch EU-Subventionen versuchsweise neu strukturierten Gebiet an der österreichisch-ungarisch-slowenischen Grenze als „Prozess der Europäisierung“ bezeichnet werden könnte, ob und wie Europa vor Ort real zu werden vermag bzw. welche Einflüsse tatsächlich Regionen um den ehemaligen Eisernen Vorhang in Dynamik versetzen oder zur Ruhe kommen lassen. Das Thema, die Frage, diese meine Aufmerksamkeit impliziert als Methode den Vergleich, räumlich und zeitlich, ganz allgemein und ganz persönlich. Da es in einem Fach wie der Europäischen Ethnologie, die sich dem – nicht zuletzt eigenen – Alltag verschrieben hat, unmöglich ist, dem Spannungsfeld von Nähe und Distanz, von Betroffenheit und Objektivierung zu entgehen, hielt und halte ich es für notwendig, schreibend Wege zu erschließen, um als gesellschaftliche Stimme und stets Teil des Ganzen – was für alle wissenschaftlichen Disziplinen gilt – auch Gehör und Akzeptanz zu finden. Kurz: die Herausforderung für das, was mich bewegt und was ich tue, liegt gerade in der vermeintlichen Nähe des gewählten Feldes. Durch den Entschluss, mich einem Feld zuzuwenden, das mir biographisch näher liegt als mir lieb ist, kreisen meine Aufzeichnungen oft um das Verschwimmen eines klar bestimmbareren „Drinnen“ und „Draußen“, erst recht, nachdem es sich unübersehbar zu einem politischen Konfliktfeld entwickelte.

Beim reflektierenden Rückblick auf meine Aufzeichnungen fühle ich mich – selbst noch bei der Re-Lektüre – mitgerissen: mitgenommen von Dynamiken und Ereignissen, hineingezogen, mitten drin, wo ich gar nichts mehr sehe und um Abstand und Distanz ringe. Mein Interesse, so kann ich nachlesen, wird zur Intervention, mein Erscheinen und Hinschauen, das „Vor-Ort-Sein“ wird unheimlich, verunsichert mich, aber teilweise auch andere Beteiligte. Ich werde zugeordnet, fühle mich gescannt, positioniere mich, ziehe mich zurück, tauche unter, tauche auf, fühle mich beobachtet, beobachte still, husche hinter die Ku-

lissen, zeige mich weniger, forsche heimlich, kehre zum Schreibtisch zurück, bleibe *un-einsichtig* und schreibe darüber. Das dabei immer wieder aufkeimende Unbehagen wird – wie die Notizen nachträglich zeigen – durch Lektüren, durch die Anrufung „klügerer Köpfe“, durch die Suche nach theoretischen und methodischen Ankern zu bewältigen versucht. Bei genauer Betrachtung finden sich noch weitere, weniger reflektierte Praktiken und Muster, die immer wieder das Verfassen von Texten begleiten.

Es wiederholen sich Verortungen: ... wieder und wieder versuche ich, schreibend festen wissenschaftlichen Boden unter die Füße zu bekommen, mich aus der Mitte des Geschehens ins Abseits zu schreiben und mich aus dem vermeintlich wissenschaftlichen Abseits in ein Fundament des Faktischen zu betten. Es kehren Enthüllungsversuche wieder, die sich auf gesellschaftliche – stets strukturelle, sprachliche, soziale, politische – Zusammenhänge stürzen, es findet sich aber auch – wie eine zyklische Irritation – der stete Versuch, mir selber auf die Schliche zu kommen.

Einwürfe – Stimmen von außen

Ich beginne selbst diesen Text über meine Forschungsarbeit mit den Zuschreibungen: „mein Feld“ – „mein Thema“. Anführungszeichen weisen die Ambivalenz bei der Verwendung aus, machen Unsicherheit sichtbar. Aber wozu diese Ummäntelung? In Wiederholungsschleifen überlege ich: was zieht mich an – was stößt mich ab? Da ertönt aus dem Hinterkopf die erst kürzlich eingeworfene Bemerkung „Ach ja, ‚Ihre Grenze!‘“, gefallen aus dem Mund einer anderen Person, nicht irgendeiner, sondern einer solchen, deren Urteil ich mich aussetze Diese Stimme, das Gesagte, der Ton und die Untertöne, die vielleicht nur ich zu hören vermag, rühren in meinem Unbehagen einmal rundherum. Ich fühle mich angesprochen, ja als würde mir etwas abgesprochen. Fehlende Distanz? Das nötige objektive Urteilsvermögen? Wissenschaftlichkeit wird gerne weit weg definiert vom Biographischen und die Kunst oder auch der Studienerfolg angehender Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler besteht oft darin, die unauffälligsten, die diskretesten Sprach- und Kommunikationsformen zu wählen, um heimlich und angepasst doch die Hintertür zum Nächstgelegenen zu nehmen (vgl. dazu Riemann 2009, S. 249–251) – zu Themen, die brennen, die im Interesse stehen, gewissermaßen im Dazwischen, nämlich zwischen mir und meinem Ziel, sei es ein Abschluss oder ein Forschungsprojekt, in jedem Fall eine Publikation, die sich an das Interesse anderer richtet.

Vorwürfe – Stimmen von innen

Wiederkehrend ist die Frage: „Was tue ich?“ – in Variationen auch: „Wie tue ich?“ – immer dann, wenn ich mich schwer tue. Aber womit? Schreibend durchmesse ich Gesagtes, stoße mich am Ungesagten, an sprachlich zementierten Hierarchien, an bestehenden Ordnungen und ihrer verbalen und nonverbalen Repetition:

„Wichtig ist, dass ich sachlich unterschiedliche Positionen darlege, ohne – wenn geht – parteiisch zu werden. Aber was heißt schon sachlich? Entlang der Kategorien race, gender, class oder vielmehr in Hinblick auf die Bildungsstruktur könnte ich die hegemonialen Praktiken der Wirtschafts- und Landes-Vertreter in einem schwach entwickelten, in einem so genannten ‚strukturellschwachen‘ Land beschreiben und analysie-

ren. Da ist es wirklich schwer, sachlich zu bleiben, in jedem Fall wichtig, meine Position und Perspektive zu thematisieren, weil offenbar seh' ich diese ‚grauen Herren‘ in Anzügen durchaus anders als viele vor Ort. Ein Zitat als Beispiel: ‚Wenn die EU es will, werden wir auch den ungarischen Müll verbrennen!‘ – wie geb' ich den Hohn der Aussage wieder, wie die Lautstärke und Potenz? Wie die Provokation und Demütigung? Wie kann man Personen schriftlich intonieren? Wie lässt sich die damit demonstrierte unumstößliche Allmachtsanspielung/-vorspielung einem aufgeklärten, demokratisierten Gegenüber übersetzen, verdeutlichen, v.a. ohne dabei aufs Neue zu polarisieren?“

Schreiben, um zu verwerfen ...?

Die Notizen kratzen an Grundsätzlichem, sie wollen zur Sprache bringen, was Sprache, was das Sprechen verhüllt. Es ist ein Ringen um die Darstellbarkeit von Ambivalenz. Einmal enthüllte (Un)-Verhältnisse stoßen an Barrieren des Ausdrucks, aber auch an Grenzen von Institutionen:

„Wie also das als krass Erlebte, das als verwerflich, abscheulich Empfundene versachlichen? Welches Maß an Transparenz hat angesichts pluralisierter – oder besser: fragmentierter Öffentlichkeiten welche Wirkung? – oder vielmehr: welche Geltung? Wahrnehmen, für wahr nehmen, für wahr halten, ... gerade Texte gelten als Institution. Sie besiegeln. Wer sich und seine Glaubwürdigkeit besiegeln will, schreibt auf – oder besser noch: schreibt vor.“

Darstellungen und Vorstellungen – Schreiben in Klammern

„Das Schreiben impliziert das Lesen. Wer aufschreibt liest auf. Wer schreibt denkt den Leser schon mit. Vor allem als Medium der Überzeugungsarbeit sind Texte verbrieft. Das Schreiben, eine Kulturtechnik (eigentlich eine schizophrene), basiert auf Dualität, auf dem Vorstellungsvermögen eines Gegenübers oder einer imaginierten Öffentlichkeit. Es schafft jenen Raum, in dem man sich den Blicken (und damit dem Urteil) anderer aussetzt. Das Geschriebene will – wenn vielleicht nicht zwingend wahr sein, so doch – wahr wirken. Wirken wollen Texte (im Sinne ihrer SchöpferInnen) allemal. Wie sie wirken sollen/wollen wird mitgedacht und kann geschult werden: Wir unterscheiden Gattungen zur Einordnung der Absichten und Inhalte, wir differenzieren Genres und Stile. Und dennoch lässt sich die Wirkung je nach Erfahrung und Umgang mit Texten (je nach Bildungsgrad und Reflexionsvermögen??) oder je nach Position zum Autor, zur Autorin nie zur Gänze kontrollieren oder erahnen.

Texte vermitteln und übersetzen, sie sind Medium (auch Remedium) und Brücke. Texte dienen und verderben. Sie dienen als Werkzeug oder Waffe. Gelegentlich verlangen sie Mut. Sie können ebenso mut-willig für wahr oder unwahr gehalten werden. Entsprechen sie nicht der Wahrnehmung der LeserInnen, liegen die AutorInnen schlichtweg falsch, sofern nicht vorweg gedankliche Spielräume freundlich und gefällig eröffnet wurden, wie z.B. jener der Ironie oder der der Anregung zum Nachdenken.

Text macht Sprache greifbar, er macht Gesagtes begreifbar und angreifbar. Gesagtes wirkt und verflüchtigt. Das Schreiben hält fest. Der Text, das Schreiben macht dingfest, ermöglicht die Analyse: die Betrachtung, den Vergleich, die Erklärung etc.

Ethnographie braucht diese Mittel und Techniken, sie braucht den Text. Ethnographie hat sich der Beschreibung verschrieben. Sie schreibt über soziale Strukturen, über Dinge und ihre Verwendung, sie beschreibt Zeiten, Räume, Ordnungen und wie die Menschen sich darin bewegen. Dieses Schreiben ist immer Mittel, Medium. Und immer auch an einen oder mehrere Zwecke gebunden. Es hat Funktion, es hat Status. Und: es wird demnach bemessen. Messen, ach ... aber selbst das Messen dient der Orientierung, der Selbstvergewisserung, der Versicherung. Drinnen und Draußen.“

Die ausgewählten Passagen waren nie für eine Öffentlichkeit gedacht, für niemanden außer meinem geistigen Mitleser. Dieses mein imaginäres Überauge

beim Schreiben – ich als mein Beobachter und Gesprächspartner beim Festhalten von Gesehenem und beim Verfassen von Gedachtem – ist öfter ein männliches als ein weibliches. Nicht nur das hat die Re-Lektüre deutlich gemacht. Was ich als Arbeitsjournal begonnen hatte, enthält Verdächtigungen meiner selbst, die im Widerstreit stehende Wissenschaftsbilder implizieren, ohne explizit Erwähnung zu finden. Das wieder und wieder Lesen ermöglicht Verständnis und Eingeständnisse, die ich mir zum Zeitpunkt des Schreibens noch schuldig bleibe. Zur Erkenntnis führen erst ein zweiter oder dritter Blick auf (nicht) An- und Ausgesprochenes.

5. Das Beratungsgespräch: Bedenken ausräumen, anmelden, ausräumen (KL)

Es sind Wiederholungen, um die es im Folgenden geht, Gespräche zwischen Studentinnen und Studenten und Betreuerin über eine anstehende Qualifikationsarbeit, die sich in den jeweiligen Grundlinien des Fragen und Nachfragens, aber auch in der Geschichte der jeweiligen Diplomarbeiten oder Dissertationen mit kleinen Variationen wiederholen.⁶

In Anbetracht der institutionellen Rahmung der Kommunikationssituation kann dies nicht verwundern. Auch wenn wir die Termine nach gemeinsamer Absprache so festlegen, dass sie zeitliche Spielräume eröffnen, so bleibt dieser Spielraum sozial begrenzt. Mit dem Beratungsgespräch ist ein geschützter Raum (der eines Vier-Augen-Gesprächs) definiert, der strukturell von einem Ungleichgewicht – zwischen Expertin und Lernenden – geprägt ist und inhaltlich auf fachliche Fragen verpflichtet ist. Wiederholungen in der Kommunikation von Beratungsgesprächen mögen also vorhersehbar sein, gerade deshalb können sie für die Frage nach Forschungs routinen aufschlussreich sein – auch deshalb, weil viele zu diesem Zeitpunkt (noch) keine Routinen und weder Selbstbewusstsein noch Selbstsicherheit im empirischen Arbeiten entwickelt haben. Nicht zuletzt die neuesten Studienpläne stehen der Einübung in das ethnographische Arbeiten entgegen. Diplom-, Magister- oder MA-Arbeiten markieren oft jenen Zeitpunkt im Studium, zu dem die Einzelnen massiv mit diesem Problem konfrontiert sind. Gerade auch Offenheit, die qualitative Forschung nicht nur zulässt, sondern auch einfordert, muss gelernt und geübt werden (können).

Bedenken ausräumen – im Gespräch

Es ist meist das erste Beratungsgespräch von mehreren. Mein Gegenüber spricht Ideen zum Themenfeld an, kreist ein und erweitert wieder; wir probieren Gedankengänge aus und tasten uns zu empirischen Möglichkeiten vor. Und dann kommt die Frage, die uns bis zum Ende der Verschriftlichung in immer neuen Varianten begleiten wird: Wie viele Interviews oder Wahrnehmungsspaziergänge oder sonstige Daten und Materialien ethnographischer Empirie sind zu bearbeiten?

Wir sind wieder auf dem Boden der Tatsachen. Das Andere und die Anderen haben uns zurückgeholt. Denn die Frage nach dem Wieviel wird zumeist kon-

textualisiert: Man habe sich andere Qualifikationsarbeiten angesehen, mit Kommilitoninnen und Kommilitonen unterschiedlicher Fächer über diese Frage gesprochen ... Da kursierten ganz unterschiedliche Angaben und Zahlen. Meine Stellungnahme, als die Stellungnahme der Betreuerin von einer gewissen Verbindlichkeit, bildet einen Kontrast zu diesen Texten und Kontexten: Die Frage nach der Anzahl sei im genauen Wortsinn zu relativieren, als Frage von Methode und Methodologie zu diskutieren. Die Einzelfallstudie sei als Basis einer Qualifikationsarbeit sehr gut geeignet, die Konzentration auf einige wenige Befragungen sei vor dem Hintergrund intensiver Text- und Kontextarbeit anzuraten.

Die Reaktion auf meinen Text, der dem in Lehrveranstaltungen wohl nicht selten wörtlich entspricht, ist Erleichterung, eine Erleichterung, die meines Erachtens nach auf Ambivalenzen oder stärker: auf ein Dilemma verweist. Einerseits kennen die meisten meine Position zu dieser Frage, andererseits bewegen sie sich in einem diskursiven Feld, in dem die Frage nach dem Wieviel in der Regel immer noch mit dem Verweis auf Mindestmaße und in absoluten Zahlen beantwortet wird – auch von Kolleginnen und Kollegen, die sich selbst einer qualitativen, subjektorientierten Forschung zuordnen. Das wissenschaftliche Establishment, an dem sich derartige Aussagen ausrichten und an dem wir uns in Wien als kleines Fach zwischen Sozial- und Geisteswissenschaften orientieren, orientieren müssen, kommuniziert nach wie vor in dem Muster, das von Bettina Heintz mit Niklas Luhmann als „semantische Einrichtung“ (Heintz 2007, S. 67), als symbolisch generalisierte Kommunikation über Zahlen charakterisiert wird.

Gleichzeitig habe ich mit und nach diesen Gesprächen den Eindruck, dass sich so etwas wie Zuversicht und Lust auf die Forschungsarbeit entwickelt, dass das Thema für die Einzelnen in Bewegung gekommen ist und sich bisher nicht bedachte Möglichkeiten eröffnen. Im Gespräch konnten wir – erst einmal – Bedenken – als Form spezifischer Rücksicht gegenüber kanonischen Wissensbeständen – ausräumen.

Bedenken – im Gespräch bleiben

Die Arbeiten gehen voran. Es wurde gelesen, es wurden Gespräche geführt, Beobachtungen gemacht. Erste Schritte der Auswertung sind getan. Das Geschehen wird Schritt für Schritt zum Material, das Diffuse wird zum Kompakten. Dafür steht die Nachfrage innerhalb eines neuerlichen Gesprächstermins: Nicht selten wird die Frage nach der Anzahl der zu bearbeitenden Interviews, Beobachtungen etc. nochmals gestellt: Man habe bereits Interviews geführt, aber da seien eher schlechte, sehr kurze Gespräche dabei, solle man da nicht besser... Wieder sind es die Maßstäbe einer spezifischen, konventionellen Wissenschaftlichkeit, die das lange als das gute Interview bewerten lassen, die Ausgangspunkt der Verunsicherung sind, wieder ist es die Quantität, hier in der zeitlichen Dimension, die zum Gegenstand unseres Dialogs und meiner Einwendungen wird: Gerade im qualitativen Ansatz sei jedes, auch noch so kurze und womöglich unter Komplikationen verlaufene Befragungsgespräch als Ausdrucksform eines Gegenübers ernst zu nehmen, biete dies vielfältigste Ansatzpunkte für eine Arbeit am Gegenstand.

Auf einer zweiten Ebene ist die Wiederholung dieser Frage nach dem Wieviel bemerkenswert: Denn dahinter steht nicht selten die Suche nach einem Interview, das besser hineinpasst in die Argumentationslinie und in die schriftliche

Form, die sich in ihren Konturen abzuzeichnen beginnt. Mehrere Interviews zu führen, das bedeutet nicht immer die systematische Erweiterung, sondern oft die Eingrenzung – die Möglichkeit, aus mehreren auswählen zu können, bedeutet ein Ausweichen angesichts der Vielstimmigkeit von Aspekten und Aussagen, mit denen sich die Einzelnen in der Bearbeitung ihrer empirischen Materialien konfrontiert sehen.

Das zweite typische Gesprächsthema dieser Phase des Arbeitens lässt sich in Ergänzung dazu lesen: Mit Anzeichen von Besorgnis werde ich um einen Termin gebeten. Im darauffolgenden Gespräch wird mir oft auf Umwegen und in Abschweifungen erklärt, man habe das Thema geändert, ob das ein Problem sei. Was in meiner Perspektive lediglich eine Präzisierung des Themas darstellt, die sich konsequenterweise aus der Auseinandersetzung mit dem Material ergibt, wird von meinen Gesprächspartnerinnen und -partnern als Wende, wenn nicht als Bruch thematisiert. An der Beunruhigung darüber lässt sich ermessen, wie tief das Ideal eines stringent verlaufenden Forschungsprozesses nach wie vor verankert ist. Dieses Wissenschaftsverständnis, das von den Wechselwirkungen zwischen forschender Person, Fragestellungen und Konzepten, Methoden und Materialien abstrahiert und Kontingenzen weitgehend ausschließt, ist zwar längst auf breiter Basis, etwa durch die Arbeit der Wissenssoziologie und Methodenkritik, in Frage gestellt und dekonstruiert worden, dennoch beherrscht und überformt dieses Ideal nicht nur die Forschungsarbeit junger Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, sondern auch die Logik und Organisation der Forschungsförderung – man muss sich nur die Förderbedingungen genau ansehen.

Bedenken anmelden – ins Gespräch bringen

In der Phase des Schreibens, der Übersetzung von Recherche und Analyse in den eigenen Text, werden mir immer wieder Textteile zugesandt. Meine Anmerkungen erläutere ich in Gesprächen mit der jeweiligen Person, daraus entwickeln sich zumeist intensive Diskussionen, deren Ergebnis nicht selten Erweiterungen oder Umbauten der Gliederung sind. Meine Kritik mache ich dann oftmals an Engführungen in der Auswertung fest: Während in den zitierten Passagen Mehrdeutigkeiten, Ambivalenzen und Widersprüchlichkeiten sichtbar würden, seien diese in den Analysen, Interpretationen und Schlussfolgerungen der Autorinnen und Autoren nicht mehr erkennbar. Überhaupt sei der Blick auf Inhalte wie auf Formen zu ungenau, zu cursorisch.

Von der Vielfalt und Vieldeutigkeit des Materials wird von den meisten wie von einer Belastung und einem Problem gesprochen: „Wie finde ich einen Weg durch das Material?“ „Wie gehe ich mit dieser Vielfalt um?“ Nicht wenige bringen Beispiele und Ausschnitte ihres Materials zu diesen Besprechungen mit. Mit dieser Geste ist das Problem im mehrfachen Sinne des Wortes verdinglicht: es ist mitteilbar, kommunizierbar gemacht, es ist aus einer anderen als der nur individuellen Perspektive wahrnehmbar geworden. Man distanziert sich davon, es ist greifbar geworden.

Auch wenn wir im Gespräch Vorschläge und sogar konkrete Wege ausarbeiten, diese Vielfalt nicht nur zu organisieren, sondern auch als wichtiges Merkmal von zum Beispiel Kommunikation wert zu schätzen, so setzt sich letztendlich doch bei vielen im Text eine Argumentationslinie der Eindeutigkeit durch. Gerade diese Gesprächssituationen hinterlassen bei mir immer wieder Ratlosigkeit – auch in meinem eigenen Arbeiten kenne ich diese Situation, wenn ei-

nen die Vielfalt dazu zwingt, lieb gewonnene, mühevoll aufgebaute Argumentationslinien zumindest zu durchkreuzen. Die Mobilität und gleichzeitig die Konsequenz, diese Vielseitigkeit zuzulassen, fehlt auch mir immer wieder. Zumal die Konventionen und Formate schriftlicher Wissenschaftlichkeit einen angemessenen Umgang mit dieser Vielfalt und Vieldeutigkeit weniger unterstützen, diesen vielmehr durch ihre Unilinearität erschweren.

Bedenken ausräumen – im Schreiben

Das Bemühen um das Allgemeine und Definitive bestimmt zu weiten Teilen das Schreiben. Differenzen werden so über die Verschriftlichung, die ja immer das Auswählen beinhaltet, ausgeräumt. Die Einzelnen verfolgen diese, ihre Schreiblinie zunehmend geradliniger. Die Gespräche in dieser Phase der Forschungsarbeit werden seltener, wenn wir ein Gespräch führen, so sind es eher Marginalien wie Schriftgröße, Randgestaltung, Typoscript allgemein, die für mich irritierend oft in den Vordergrund gerückt werden. Das Regime der bestimmten Fassung hat sich durchgesetzt, verstärkt durch das Zeitregime des Studienplanes, aber auch persönlicher Lebensplanung. In dieser Phase der Forschungsarbeit, des Ethnographierens interveniere ich nur noch sehr vorsichtig, verweise auf Möglichkeiten, auch das strenge Format der Qualifikationsarbeit zu variieren und zu erweitern, um dem Erarbeiteten und dessen Breite besser Raum geben zu können. Letztlich aber ist es nur eine kleine Minderheit, die sich in dieser Phase auf Experimente der Umsetzung und Gestaltung einlässt, der große Teil verlässt sich auf die bewährten Formen der Qualifikationsarbeit in rigorosen Ordnungsmustern (wie 1.1.1.) als einem sicheren Rahmen für das Erforschte.

Bedenken, so ein erstes Resümee über die hier nur angedeuteten Beratungsgespräche, Bedenken bleiben. Die beständig um eine andere wissenschaftliche Logik als diejenige qualitativen, subjektorientierten Forschens kreisenden Gespräche erfüllen eine wichtige Funktion. Durch das Besprechen jener Standards, die die Wissenschafts- und Alltagskulturen auch heute noch deutlich bestimmen, in der Gegenüberstellung mit den Möglichkeiten qualitativer Ansätze werden Denk- und Spielräume zumindest zeitweilig eröffnet, die ohne Beratungsgespräche verschlossen blieben. Die Wiederholung von Bedenken und Fragen im Gespräch ist als Moment der Verunsicherung und gleichzeitig der Versicherung notwendig.

6. Resümee

Bedenken, damit kommen wir zum Schluss, Bedenken sollen bleiben. Und wir erweitern den Aspekt: Bedenken, Vorbehalte und Zaudern müssen möglich sein. In seiner Antrittsvorlesung „Über das Zaudern“ spielt Joseph Vogl in immer wieder neuen Perspektiven die Geste des Zauderns und deren innere Ökonomie durch: „Im Zaudern verdichtet sich ein kritisches, krisenhaftes Verhältnis von Tat und Hemmung, Handeln und Grund, Gesetz und Vollzug; und dabei wird zwangsläufig der Boden aufgewühlt, auf dem überhaupt sich eine Welt, ein Weltverhältnis konstituiert.“ (Vogl 2008, S. 25)

Raum für dieses Zaudern, für das Formulieren von Vorbehalten und Bedenken gibt einerseits das Schreiben, allerdings nur im spezifischen Format des Forschungstagebuchs. In den gängigen Formen und Genres der Qualifikation als Wissenschaftlerin und Wissenschaftler setzt sich das Schreiben zunehmend in seiner Variante der Kulturtechnik des Ordnen in Linearität durch, in der das Zaudern und Bedenken allenfalls randständig „ingerückt“ werden. Die „Krise der Repräsentation“ wurde als Thema der Ethnologien in den 1980er Jahren lediglich abgehandelt (vgl. Clifford/Marcus 1984; Knecht/Welz 1995) und nicht weiterverhandelt, keine Diskussion um konkrete Formate konnte sich daraus entwickeln.⁷

Raum für das Bedenken – als kommunikatives Handeln definiert – gibt insbesondere die direkte Kommunikation in Gesprächen, in Gesprächen, die sich wiederholen können und sollen. Welch zentrale Funktion der Wiederholung zukommt, dies zeigt jede Ethnographie beliebiger Kommunikationsformen und -themen. Im Gegensatz zur schriftlichen Kommunikation fordert und fördert die Formulierung von Bedenken im Gespräch direkt Resonanz und einen Zwischenraum, gleichermaßen für Sicherheit und Unsicherheit. Gegenüber der herkömmlichen Formatierung wissenschaftlicher Textualität und einem Denken und Arbeiten in Fertigkeiten (im mehrfachen Sinne des Wortes), wie sie durch die sog. Bologna-Architektur neuerlich konturiert worden sind, muss es uns ein besonderes Anliegen sein, diesen Zwischenraum für beides frei zu halten.

Anmerkungen

- 1 Mit der Veröffentlichung in einer Zeitschrift sind weitere Schritte des Überschreibens und Einschreibens in spezifische Formate verbunden. Um die Schritte der Modifikation unseres Textes als interaktiven Prozess abzubilden, fügten wir unsere Replik auf die Lektüren unseres Texten im Peer Review-Verfahrens als Endnoten ein (vgl. zur epistemologischen Funktion von Fuß- und Endnoten Genette 1989, S. 304–327).
- 2 Wir halten es wie Roland Barthes: Wenn wir über Effekte der Verschriftlichung, über „Falltüren der Skription“ schreiben, so essentialisieren wir damit nicht mündliche Verfahren und Formen: „... nicht, daß die Rede von sich aus frisch, natürlich, spontan, wahrhaftig und Ausdruck einer Art reiner Innerlichkeit wäre...“ (Barthes 2002, S. 9)
- 3 Dieses Ausblenden verstehen wir als Prozess, der sich im Studium und in Alltagsgesprächen abzuzeichnen beginnt und sich mit zunehmenden Anforderungen der Qualifizierung, insbesondere der Verschriftlichung, verstärkt.
- 4 Unter dem Begriff „Gespräch“ werden von mir alltägliche Gesprächssituationen, aber auch von mir initiierte Befragungsgespräche zusammengefasst, die ich im Zeitraum der Vorbereitung unseres gemeinsamen Vortrages weitgehend offen geführt und notiert habe.
- 5 Der Begriff bzw. das Modell „Affektprotokoll“ wurde im mündlichen Kontext eines Workshops von der Museologin und Kulturwissenschaftlerin Sabine Offe angesprochen und von mir aufgenommen und für meinen Arbeitszusammenhang modifiziert.
- 6 Die folgenden ethnographischen Notizen gehen auf langjährige, immer wiederkehrende Beobachtungen zurück; aufgrund der Verdichtung dieser Erfahrungen habe ich trotz aller problematischen Implikationen das ethnographische Präsenz als Darstellungsform gewählt.
- 7 Diese von uns im Vortrag getroffene Aussage ist zu präzisieren: Unsere Kritik setzt daran an, dass und wie hier Diskurse und Praktiken in unterschiedlichen Geschwindigkeiten verlaufen. Einerseits wurde und wird nach den wichtigen Anstößen durch die Writing Culture-Debatte der 1980er Jahre in den unterschiedlichsten wissenschaftlichen Disziplinen eine intensive Debatte über die Frage der Repräsentation und das

Schreiben als zentrales Moment der Formierung von Wissen und Wissenschaften geführt; unter dem Einfluss systematischer Reflexion der Verschriftlichung konnte sich beispielsweise eine Anthropologie des Schreibens etablieren (gute Überblicke über die Entwicklung bieten Zenker/Kumoll 2010 und Barton/Papen 2010). Andererseits aber finden diese Diskurse bislang nur selten Niederschlag in der konkreten Gestaltung von Texten. Insbesondere die Schreibpraxis im Bereich der so genannten Qualifikationsarbeiten ist von den sicheren Standards herkömmlicher Wissensproduktion bestimmt. Auch für etablierte Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler sind Formatexperimente durchaus riskant (vgl. Bendix 2008). Dies gilt insbesondere, aber nicht nur für deutschsprachige Wissenschaftskulturen; auch in so vielfach aufgelegten und prominenten Anleitungen aus dem angloamerikanischen Kontext, wie etwa denen von Martin Hammersley und Paul Atkinson, verweisen die Autoren auf die Persistenz von Mustern und Konventionen (z.B. Hammersley/Atkinson 2010, S. 191–208).

Literatur

- Barthes, R. (2002): *Die Körnung der Stimme. Interviews 1962–1980*. Frankfurt a.M.
- Barton, D./Papen, U. (Eds.) (2010): *The Anthropology of Writing. Understanding Textually Mediated Worlds*. London.
- Bendix, R. (2008): *Formatfrustrationen? Geschlecht, Biographie, Wissensproduktion und -präsentation*. In: Langreiter, N./Timm, E./Haibl, M./Löffler, K./Blumesberger, S. (Hrsg.): *Wissen und Geschlecht. Beiträge der 11. Arbeitstagung der Kommission für Frauen- und Geschlechterforschung der Deutschen Gesellschaft für Volkskunde (= Veröffentlichungen des Instituts für Europäische Ethnologie der Universität Wien, Bd. 31)*. Wien, S. 91–110.
- Clifford, J./G. E. Marcus (1984): *Writing Culture. The Poetics and Politics of Ethnography*. Berkely/Los Angeles.
- Dausien, B./Kelle, H. (2009): *Biographie und kulturelle Praxis. Methodologische Überlegungen zur Verknüpfung von Ethnographie und Biographieforschung*. In: Völter, B./Dausien, B./Lutz, H./Rosenthal, G. (Hrsg.): *Biographieforschung im Diskurs. 2. Auflage*. Wiesbaden, S. 189–212.
- Génette, G. (1989): *Paratexte. Das Buch vom Beiwerk des Buches*. Frankfurt a.M.
- Heintz, B. (2007): *Zahlen, Wissen, Objektivität: Wissenschaftssoziologische Perspektiven*. In: Mennicken, A./Vollmer, H. (Hrsg.): *Zahlenwerk. Kalkulation, Organisation und Gesellschaft*. Wiesbaden, S. 65–85.
- Hammersley, M./Atkinson, P. (2010): *Ethnography. Principle in practice*. 3rd. edition. London.
- Knecht, M./Welz, G (1995): *Ethnographisches Schreiben nach James Clifford*. In: KEA Sonderband 1, S. 71–91.
- Riemann, G. (2009): *Zur Bedeutung ethnographischer und erzählanalytischer Arbeitsweisen für die (Selbst-)Reflexion professioneller Arbeit. Ein Erfahrungsbericht*. In: Völter, B./Dausien, B./Lutz, H./Rosenthal, G. (Hrsg.): *Biographieforschung im Diskurs. 2. Auflage*. Wiesbaden, S. 248–270.
- Simmel, G. (1995): *Der Bilderrahmen. Ein ästhetischer Versuch*. In: Simmel, G.: *Aufsätze und Abhandlungen 1901–1908. Band 1. Gesamtausgabe Band 7*. Frankfurt a.M., S. 101–108.
- Vogl, J. (2008): *Über das Zaudern. 2. Auflage*. Zürich/Berlin.
- Zenker, O./Kumoll, K. (Eds.) (2010): *Beyond Writing Culture. Current Intersections of Epistemologies and Representational Practices*. New York/Oxford.

Catherine Delcroix/Elise Pape

Conducting field research abroad – A socio-anthropological approach

Feldforschung im Ausland durchführen – ein sozialanthropologischer Ansatz

Abstract:

Departing from two research projects, one on the familial, social and political roles of women from different social backgrounds in Algeria, and the other on the transmission of educational practices in families with Moroccan origins in France and Germany, this article discusses the effects of conducting field research abroad in migration research. After having reflected the process of socialization in research, and how it may lead to doing socio-anthropological research in a foreign country, it presents methodological and theoretical implications of conducting field research abroad. The impact of this approach on the relationship between the interviewer and interviewee and its effects on theorization, as well as the way the socio-anthropological approach may complement biographical interviews and reveal phenomena of social stratification are considered. This article shows that socio-anthropological research abroad is particularly well suited for transnational migration research and to develop a perspective which combines the “here” with the “there”.

Keywords: socio-anthropological research, transnational migration, social stratification, socialization in research, biographical research

Zusammenfassung:

Den Ausgangspunkt unserer Diskussion bilden zwei Forschungsprojekte: das eine zu den familiären, sozialen und politischen Rollen von Frauen in Algerien, die aus unterschiedlichen gesellschaftlichen Zusammenhängen stammen, und das andere zur Übertragung von Erziehungspraktiken in – in Frankreich und Deutschland lebenden – Familien, die aus Marokko stammen. Im Anschluss an eine Reflexion über den Prozess der Einsozialisation in Forschung und darüber, wie in diesem Zusammenhang die Hinwendung zur sozialanthropologischen Forschung in einem anderen Land zustande kommen kann, befassen wir uns mit methodologischen und theoretischen Implikationen von Feldforschung im Ausland. Wir betrachten die Auswirkungen dieses Ansatzes auf die Beziehung zwischen Interviewerin und Informantin und die Folgen für die Theoriebildung, außerdem geht es uns darum, wie der sozialanthropologische Ansatz biographische Interviews ergänzen und Phänomene sozialer Schichtung aufdecken kann. Der Aufsatz zeigt, dass sozialanthropologische Forschung im Ausland sich besonders gut dafür eignet, Phänomene der transnationalen Migration zu untersuchen und eine Perspektive zu verfolgen, die das „Hier“ mit dem „Dort“ verbindet.

Schlagworte: sozialanthropologische Forschung, transnationale Migration, soziale Schichtung, Einsozialisation in Forschung, Biographieforschung

1. Introduction

This article reflects the effects of conducting field research abroad, which has, according to our experience, an essential importance in migration research. We will depart from two research projects, one on the familial, social and political roles of Algerian women from different social backgrounds in Algeria, and the other on the transmission of educational practices in families with Moroccan origins in France and Germany. In the first part of this article, we will discuss the process of socialization in research, and how it may lead to doing socio-anthropological research in a foreign country. In the second part, we will present the methodological and theoretical implications of conducting field research abroad. We will consider the impact of this approach on the relationship between the interviewer and interviewee and its effects on theorization, as well as the way the socio-anthropological approach may complement biographical interviews. Through this presentation, it will become apparent that socio-anthropological research is particularly well suited to depict transnational aspects of the lives of migrants and phenomena of social stratification.

We define transnational migration as a “process by which immigrants forge and sustain simultaneous multi-stranded social, economic and political relations that link together their societies of origin and settlement” (Glick Schiller/Basch/ Szanton Blanc 1995, p. 48), leading to the creation of “transnational social fields” (Glick Schiller/Basch/Szanton Blanc 1992) or “spaces” (Pries 2001). These links might appear through political, economic, social but also symbolic ties, for example, through new modes of consciousness and through imaginary links (Vertovec 2009, p. 7). Shiftings may occur through transnational practices, for example in the national categories of belonging of the migrants (Fibbi/D’Amato 2008, p. 7).

Transnational migration studies may lead to new ways of considering the relations between structure and agency (Guarnizo/Smith 1998; Portes 2001; Glick Schiller 1997) and form a third alternative between the options of assimilation and return migration (Fibbi/ D’Amato 2008, p. 7).

2. Socialization processes in socio-anthropological research

Catherine Delcroix: From my childhood, I have been sensitized to the Arab world and I have travelled a lot to the Maghreb and the Mashreq countries. My family has many friends in the Arab migrant community in Belgium. I first started to do research in Algeria and Egypt from 1980 to 1984 when I went there for my PhD. I was studying political sciences at Brussels University, but I did not want to study the political participation of women in Algeria and Egypt countries by only reading their constitutions and looking at the political organization of the parties. I was determined to understand how women were brought up there, and what their rights and duties were. For this purpose, I decided to live in different families, and to interview a number of women from different generations and social backgrounds (Delcroix 1986). There, I met some women

and men who had migration plans, who knew people who lived in Belgium and France and who were thereby directly connected to these European societies. It made me aware of the importance to study migration processes from the country of origin of migrants and to deepen the encounter. Going abroad, to the country of origin of the informants is of central importance in migration research because it opens up the research perspective to the country of the migrant and does not only remain within the perspective of the receiving country. This epistemological approach, to construct the “here” from the “there” was uncommon at that time for researchers studying migration processes. This had an influence on the way I supervise students. In my eyes, it is essential to go to the country of origin of the migrants and do multi-sited research in the sense developed by George Marcus (Marcus 1995).

This was my first experience of a socio-anthropological approach in sociology. Doing socio-anthropological work means combining the ethnographic with the sociological approach in order to understand the lives of the people we investigate in depth. The ethnographic approach is based on living and staying with the people whom we study, joining them on outings and on holidays, observing their daily life activities and the way they reflect them. Nowadays, it is more difficult for a researcher to share the daily life of inhabitants in faraway cultures for as long and as intensively as earlier generations of anthropologists have been able to. Nevertheless, a socio-anthropological approach is possible insofar as relationships of confidentiality can be established, completed by observations and resumed at intervals. This is combined with the sociological approach, which seeks to identify collective processes that are shared with numerous other people who have similar experiences (Juan 2005). In the projects presented here, we chose to investigate this by reconstructing the life-courses of family members we encountered through biographical interviews.

Elise Pape: My first contact with socio-anthropological research came through Professor Beate Steinhilber during my studies at the Protestant University of Applied Social Sciences in Freiburg im Breisgau, Germany. Beate Steinhilber supervised my diploma thesis on the veiling of young women with migrant origins in France and Germany (Pape 2005). She had written her PhD thesis on the return migration of women from Germany to Turkey and had investigated the life courses of migrant women after they had returned to their country of origin (Steinhilber 1994). During this project, she spent several months in Turkey, living there with families. She spoke of this experience very often. In the way she spoke, I could sense that her relationship to Turkish migrants and Turkish people in general was very different from what I had heard up to then. It was in some way more equal, as if there was no difference between them. She very often spoke of Turkish friends and colleagues there. This very much impressed me. At the time, I was working with biographical interviews. I read articles by Helma Lutz on the “oriental woman”, which deconstructed our stereotyped views of migrants coming from Muslim countries (Lutz 1989; Lutz/Phoenix/Yuval-Davis 1995; Lutz/Huth-Hildebrandt 1998). These had an important impact on my work. I was very glad when I was able to start my PhD project with Helma Lutz. From the beginning, we wanted to set up a co-tutelle with a French professor, in order to enable a binational dimension of the research project. I myself have a French and German binational background. This has led me to compare the two countries from early on and to question their national

systems. My attitude towards national belonging was also influenced by this. I was very interested in pursuing this through a comparative binational research on a project linked to migration. Helma Lutz oriented me to Catherine Delcroix, with whom she had already worked in the past, because they shared the same approach in migration research.

Catherine Delcroix: Helma Lutz and I had already worked together in the nineties in a project based on interviews with young women with a migrant family background. We were in Amsterdam and it was a comparative research. We rapidly discovered that we shared common views in our way to do sociology. We wanted to understand the situations and courses of action of the people we were investigating and we were also determined to make our readers and students understand them. We wanted to deconstruct stereotypes and fight against racism.

Elise Pape: What had an important impact on my interest for socio-anthropological questions were the experiences I made in the social work field. During my studies, I worked six months at the Red Cross in Freiburg, Germany with refugees and six months in the Street and Community work in a French banlieue in Strasbourg.

During my experience at the Red Cross, I met many refugees who told me parts of their life stories. In some cases, I also saw the reports that were made by the employees of the public administration for their asylum procedure. One of the aspects that struck me the most was the fact that some people I met had told their true story during their asylum procedure, but had not been believed by the civil servants interviewing them, because the employees didn't know their culture. Because of this lack of knowledge, some events in the life stories of the asylum seekers seemed unbelievable to them. Telling their life stories was central for the migrants, because it was on that basis that their stay in Germany and sometimes their physical survival were determined. Within a short period of time, they had to become accustomed to a German mentality, understanding what "Germans" wouldn't know about their culture and adapt their story to make it credible to the people interviewing them. This made me think a lot about the links between the "here" and the "there" and the impact of not knowing about the cultural background of the migrants. As part of my work, I organized a weekly activity for the children of the refugee centre and an activity for the women so that they could get to know each other. This allowed me to see how different were family generations, but also how the different genders interacted and supported each other during the process of the waiting procedure.

My experience in social work in a French banlieue triggered other forms of questionings which had an impact on my further work. Some of the social workers in the association I worked in organized summer camps with adolescents of the banlieue. Sometimes, they went to faraway countries. Many of the young people participating in those trips were adolescents with migrant origins. For some of them, these countries constituted their country of origin. Hearing about these projects and about their impacts on the young people interested me very much, especially the way they reflected their migrant origins during and after these projects, and the impact of their encounter with poverty and ecological problems. I was interested in the way the "here" and the "there" were connected in this endeavor, and how the connections could change through the trips.

What struck me the most, during my stay in the banlieue, was the contrast of my experience there as a social work trainee at that time and my experiences in

banlieues as a sociologist later on during my PhD. As social workers, our task consisted in working towards an improvement of the living conditions of the people we were meeting. Although we applied a preventive approach and did not only focus on problems or only worked with those adolescents who had the most difficulties, our work was by definition oriented towards disfunctionings. We therefore saw problems in a repeated, concentrated way. Within one day, we would see numerous social problems surrounding us. This had an important influence on the perception I had of the banlieues. The social workers who worked there were in close contact with the adolescents of the area who posed the most difficulties. The situations would sometimes be tense. One day while we were doing street work, some adolescents who were desperate since their older siblings had been incarcerated because of drug dealing, suspected that the social workers had a role in their arrest and threw stones at us. Sometimes, they would stop us when we wanted to go home by bike, and act as if they wanted to take away our bicycles. The van of the association I was a trainee in was burned during my stay. These were very intense experiences.

My sociological study gave me a different perspective on banlieues. In this context, I entered the suburbs through meeting families and spending time with them. I didn't have to worry about pointing out problems or trying to support people, but only about trying to understand their living situations. I participated in their daily activities or special family events such as weddings or engagement celebrations. I had meals with them and felt like a family friend, sometimes even as a family member. I also participated in activities organized for women such as sewing lessons or French and Arab classes. The families I met told me about their life stories and their daily life. They were just like any other family I had met in other contexts. I met their neighbors and saw the ways in which they were close to each other. This solidarity had also been visible when I was in the social work field, but in a different way, more from the outside. Being inside the families gave me an entirely new perspective on the banlieues. Of course, I also saw social problems there. The families I visited for example were always worried my bike would get stolen while I was at their home. They took it to their basement and locked it there. They insisted on the fact however that even if it did get stolen, they would find it within a short period of time through the friends of their sons. Delinquency and social problems were present, but not in the overwhelming and sometimes threatening way I had experienced them in the context of social work. What was dominant was the normal daily life of the inhabitants with their difficulties, for example, higher unemployment rates than in other parts of the city and their strengths, for example, an intense solidarity through the family and neighborhood. I realized how different one and the same field can be according to one's entry into it.

My third experience in the social work field took place in the counseling of long term unemployed people in Freiburg at the Diakonie Breisgau-Hochschwarzwald and represented further experiences in which the crossings of social work and sociology became apparent. I had to conduct many life story interviews with the unemployed people I met. These life stories gave me insights into their social situation, and resembled sociological biographical interviews. However, my task was not limited to listening and to trying to understand the stories the people were telling, but to set in place activities that would help them integrate into the system, or on the contrary activities that would seek to modify

the system. My interest to understand their social and subjective world more in depth was what conducted me to sociology.

When I came to Strasbourg, I was interested in the use of the method of biographical interviews in France and Germany. In both countries, the biographical method reemerged at the end of the 1970's and in the 1980's. In France, it was mainly developed by Daniel Bertaux (Bertaux 1976) and Maurice Catani (Catani 1982), and in Germany by Fritz Schütze (Schütze 1976), Wolfram Fischer and Gabriele Rosenthal (Fischer-Rosenthal/Rosenthal 1997). While the method developed by Bertaux, which is presently the most widely used one in France (Bertaux 2010) concentrates on the lived practices of the persons interviewed, i.e., the actions they undertake, the methods developed in Germany, although also taking into account the action, have developed elaborated analytical hermeneutic methods in order to analyze the action and the patterns of meaning in the interview texts. These differences are closely linked to the different historical sociological contexts of the two countries at the time of the reemergence of the biographical method (Heinritz/Rammstedt 1989; Pape 2010). France was at that time widely dominated by the structural approach and sociology strived to adapt to the methods of the natural sciences, which explains the vehemence of Bourdieu's critique against the biographical method. Germany on the other hand already had an important tradition of comprehensive sociology (Dilthey, Weber, Schütz) which was at that time largely unknown in France.

This explains why in French studies, a pressure to conduct a high amount of biographical interviews can be observed, in order to get closer to a large array of cases. While the advantage of the German approach lies, in my experience, in a detailed analysis of single interviews conducted in an interactive way with a team of researchers, the French approach, although it also includes detailed analysis allows, from my experience, in some cases more flexibility so that different empirical methods are more automatically combined with one another. When I arrived in Strasbourg, I was interested in understanding the differences of these traditions, and how they could be combined with one another in order to join the strengths of the two. These questions remained but partly shifted through my work. What became more important with time was the use of ethnographic observations in order to complete my biographical interviews. This was particularly strengthened by my experience of fieldwork in Morocco in the summer of 2009.

Catherine Delcroix: At the beginning of her work, I oriented Elise to a young woman with Moroccan origins whom I had met so she could conduct an interview with her. I do this for my PhD students with a very clear purpose. By being present on their field at the beginning of their research, my aim is to build a common ground to make team work possible. This common point of departure sets a basis to reflect on the method together, but also to link the interviews to the research questions from the beginning through a joint process, to see how these questions start and evolve.

Another factor that is important to me is that my PhD students have been engaged in the social or political field in some way in the past. This facilitates their entry into the empirical field, because being engaged most of the time already implies having a special relationship to their informants, who are not considered as distant research objects, but as real persons with whom relationships are built. It was important to me that Elise had been socially and politically engaged in the past.

One of the turning points of Elise's work consisted in her field work in Morocco. I have been conducting many empirical research projects abroad for a long time, starting with my PhD work in Algeria on the participation of women in the construction of a modern Algerian society. We had many discussions in which we reflected these experiences. Going abroad to the country of origin of the informants is central in migration research, because it does not start out from the receiving country's assimilationist perspectives, but rather aims at grasping the *dynamics* of living in different countries. It is therefore particularly suited to transnational migration research, in order to observe the transnational aspects of the lives of migrants.

3. Methodological and theoretical implications of conducting field research abroad

How does this approach influence the relationship between interviewer and interviewee and contribute to the theoretization process?

Catherine Delcroix: My research project was conducted for my PhD between 1980 and 1984 and by further research in 2008 and 2010. I first studied the official Algerian press, the Algerian constitution and the decisions taken by Houari Boumediene at the time that were pushing women to participate in the building of a modern Algerian society. I then decided to continue my investigation in Algiers. I wanted to confront this official political discourse with the reality. I wanted to discover the real situations of Algerian women and their practices. In order to grasp their different roles in society in a dynamic way, I decided to do my fieldwork by living several times in four families from different social classes: from the upper, the middle and the lower class. The fourth family had migrated to Algiers from the country side. I also interviewed 100 women, aged from 16 to 65 years with different social backgrounds.

The large number of interviews resulted from my will to meet women from different generations and social backgrounds. This was necessary at the time because Algeria was still a new independent country in which the social structure was not stabilized. I needed to meet many people in order to grasp the complexity of the situation and of the development of the social stratification. This amount of interviews allowed me to identify many different patterns of emancipation of the Algerian women. I deepened the analysis of these 100 interviews through two biographical case studies. I chose two women who were very politically engaged and who belonged to two different generations. I conducted interviews with them at different times in a longitudinal perspective (over four years). During this time of research, I lived in the four families mentioned, which I analyzed in depth. I developed the importance of crossing biographical interviews with interviews with other family members and of extending life stories to case histories of families in further research (Delcroix 1995a; Bertaux/Delcroix 2000).

During this process, I had a key informant: Soha. She was a university student, and was the same age as me. We had many discussions together. I stayed in her family and she came to Brussels three times on holidays. One of our main debates

concerned what was important in the life of a woman. She considered the fact that I was a young occidental, non-French person as a mostly material advantage because at that time in Algeria (1980–1984), the access to goods and consumption was very difficult. This was an element of our belonging (each of us) to a different universe. Many times she told me: “I am ready to fight to go to the library, to acquire the right to be recognized as a professional, to assume social and political duties, but not to practice sports, go to the beach or enjoy sexual freedom; these do not constitute essential goals for me”. She also criticized me because she added: “Your desire to swim and sunbathe to relax, sometimes I do not understand it. You should better work on your project all the time.” For her, the ideal woman was a proud one who was recognized by society because of her professional and civic engagement; she had no fear to claim her rights, neither to criticize what to her was unfair. She was searching for a modern but Arab identity. She did not want in any case to be compared to an occidental woman: “The freedom of women does not depend either on alcohol or on discotheques [...] There exists an Algerian way of life: I invite my friends, boys and girls; we drink tea and read poems”.

What gave me a lot to think about was the relationship of my interviewees to their body. Women’s bodies, hidden bodies, silent bodies without desire: bodies considered by society and by the women themselves as a property of the family group and of Algeria. I could not understand how in refusing to consider the needs of their body, they could construct a free life-course.

On their side, my interviewees did not understand me either. We finally understood we belonged not only to two different cultures, but – even though we had the same age – to two different *historical generations*. These emerge when an entire generation is marked by a period of creativity and effervescence generated by a historical event: for them it was the war for independence of Algeria; for me it was May 68. These experiences lived collectively have a huge influence on those who live through them and they respectively shaped our world visions. Through discussions with women in Algeria, I discovered how much my belonging to the May 68 generation mattered to my views on the world and how the feminist movement influenced my perspective.

The confrontation of our points of view but also our reciprocal feelings – sometimes so near and sometimes so distinct – forced me to become conscious of my own models of masculine or feminine roles, of the place of religion in my personal life and of the dialectic between personal development and collective engagement. These models operate like “image-guides”. These are powerful representations which unconsciously influence dimensions of our personality like our parental identifications or our sexuality. They also guide our evaluation of professional or family relations. They sometimes push us to reject other opinions. The intercultural relationship can be tense and Soha and I had to find ways to overcome these feelings. The fact that she came to Brussels helped her to understand the collective context in which I was living. We finally agreed that there can be more than one process of emancipation for women in the world. This has very much influenced my research hypotheses (Delcroix 1989, Delcroix 1995b, Delcroix 2009).

How does this approach complement biographical interviews?

Catherine Delcroix: The fact that I lived with some of the families I interviewed was very important for my study and complemented the interviews I conducted in different ways. To live with the people you are interviewing pro-

vides a context in order to link what they say about their past and their aspirations to how they act in different situations and with different persons. In one of the families in which I stayed, for example, there were two parents and 14 children (7 boys and 7 girls). I was very astonished to discover how differently the girls and the boys who had succeeded in school were treated in the family compared to the ones who had not succeeded in school.

The ones who had failed at school could not choose their spouse or husband. I participated in the wedding of one of the boys who had not chosen his wife (I was charged to accompany the spouse to her new home). Some of his sisters had to live in a much more traditional way. They had to cook for everybody. They could not go out without permission. They put on veils when they went out. It was the opposite for the successful sisters: they could go to foreign universities; they had no restrictions on their freedom at all. This differentiation had a big influence on their discourse and on their *fields of possibilities*, but they had not mentioned it during the interviews.

In this example, socio-anthropology has very much complemented my biographical interviews. By observing and by interacting with the members of the household, I could evaluate how strongly the social and the professional success was linked to the participation of the women to the building of an independent, strong and modern country.

How does this approach influence the relationship between interviewer and interviewee and contribute to the theoretization process?

Elise Pape: In my research project, I work on the innerfamilial transmission of educational practices in families with Moroccan origins in France and Germany over three generations. I conducted three weeks of field work in Morocco during the summer of 2009. My aim was to interview the family members who lived in Morocco, whom I had not been able to interview in France or Germany, as well as to get to know the country of origin of my informants. During my stay, I visited five families in different parts of the country whom I had met during my field work in France and Germany. I either met the families themselves during their holiday in Morocco or stayed with their relatives who lived there permanently.

When I first arrived, I was struck by the cosmopolitanism I encountered. I was very impressed by the plurality of the languages spoken. Morocco has been a French and Spanish protectorate, so that French and Spanish are still important languages there. Furthermore, in addition to the Berber language and Arab, many people also spoke English or German. This is due to the fact that many Moroccans I met, even on the street, had lived in a foreign country at some point in their life. It is also linked to the fact that numerous people currently wish nothing as much as to migrate to Europe. Many young people told me about the importance foreign languages such as English and German have for them, as this enhances their chances of migration.

In addition to this, transnationalism is also experienced within Morocco itself, as there still exist two Spanish enclaves in the north. This leads to very contrastive situations within the country. Some of the people I encountered, for example, work in the Spanish enclaves and in some cases even live and send their children to school there.

Migration is also very present in the country through the fact that it is a highly discussed topic. Moroccans in Morocco have many discussions on the ef-

fects of migration with the European Moroccan migrants during their holiday stays. Even when they have never been in Europe, they know many details about life in Europe and are well aware of the questions, the richness and difficulties migration may pose. They reflect the effects of migration but also its causes and its political implications on a national and international level. I was very impressed by the high reflexivity on intercultural and international issues of the people I met. I made an experience of cosmopolitanism I had never made before. The discourse on migration in Morocco was much richer and more multifaceted than the one in Europe. This had an important effect on my research hypotheses. It stressed the fact that migration cannot be grasped from only one country, especially as the migrants know the Moroccan discourses on migration which are much more open and profoundly influence their views and what they transmit to their children. This also made me become more aware of the effects of these European discourses on the researchers, which can be better understood after having been in contact with the migration discourses in countries abroad.

Conducting research abroad was especially important, because it affected my relationship to my interviewees in many ways. Going to the country of origin of the informants has an impact on the relationship between interviewer and interviewee, because by doing a long journey, the researcher shows it matters to her/him to get to know the country of origin of the informant. Furthermore, the guest status one has during her/his stay has an impact on the relationship (Olivier de Sardan 2000). According to my experience, being a guest leads to a greater adaptation of the researcher to the life of the informants. I had already experienced being a guest in the Moroccan families I had met in France and Germany, but I experienced it much more intensely in Morocco, where I didn't know the language and the culture, so that I was much more dependent on them. By being a guest in a foreign country, I was much more obliged to leave behind the patterns of understanding I have in Europe. Spending several days with the informants strengthened this experience of adaptation. Through living with the families and sharing common experiences with them, I started *experiencing* events in a similar way as them, which helped me to understand the statements and the action patterns of my informants better.

During my field research, for example, I was struck by the division between men and women, who spent a large part of the day separated by gender. Furthermore, when women wanted to go somewhere, at least in the families I visited, they needed to be accompanied by men, for example for walks along the beach, or when they wanted to go downtown. At the beginning of my visit, this feeling of dependency on the men greatly irritated me. I had difficulties understanding how women who live in Europe and who are accustomed there to moving more freely accepted this dependency during their holiday stay in Morocco.

Although travelling alone as a woman posed no great difficulties, walking downtown at night on my own turned out to be quite uncomfortable. While I was alone in Oujda one evening, I felt so ill at ease walking alone because several men started talking to me, that I suddenly dearly wished for men to be there to accompany me. All of a sudden, I didn't perceive this as a situation of dependency myself, but as a great help that I wished for.

Spending several days in a fishing village in Northern Morocco complemented these experiences. Being part of the group dynamic, I realized, for example, that although the women were dependent on the men to go somewhere, the men on the reverse had to stay nearby all the time in order to be there in case the women

needed them. This also created dependencies for them. I started enjoying this dynamic myself, not finding it bothering anymore, but observing the dialogue between the sexes and experiencing the possibilities of action that women have on the sequence of the day of the men. Regarding the gender questions, this made me shift my focus much more strongly on the *dynamics* at work between male and female rather than considering them as living in different worlds.

I decentered my attention from questions of inequalities between men or women or the oppression of women, to think more about the formation of the groups and the effect this had on their social identity. I noticed for example that sociability was something that was developed as well by women as by men outside of the nuclear family. The women were not the main ones who organized or regulated meetings. They developed sociability among themselves, and the men had to be active within their own circles.

By the process of becoming part of the group and sharing experiences with the family members, which in my eyes is increased in a context abroad, I was changed in different ways. I got closer to the perspective of my informants and started experiencing things in a similar way as they did, which changed my relationship to them. This is very important to overcome the idea of incommensurable differences between people and cultures.

How does this approach complement biographical interviews?

Elise Pape: This experience complemented my research among migrant families in European countries in many ways and helped me to better understand the people I had met there. It helped me to complete the biographical interviews I had conducted by seeing the impact of different contexts on my interviewees, as well as by gathering more information on their social and familial context.

One example in which socio-anthropological research complemented my biographical interviews was in Naima's case. I had interviewed Naima in a city in Western Germany. She was 24 years old, had grown up in Morocco and had come to Germany after her marriage at the age of 20. Her husband, Tarek, had himself grown up in Germany. Naima had a two year old son and worked three hours a day in a bank as a cleaning lady. She told me that her father worked in a bank in Morocco and that she herself regretted that she had pursued no studies before and after the birth of her child. She explained that pursuing a career later on was one of her goals.

It was only in Morocco that I fully understood the very privileged social background she came from. Through the profession of her father, the family had a very high income compared to other families and lived in a very luxurious house with a telephone and an internet connection, which is very uncommon in Morocco. The house, which was also luxurious for European standards, formed an even greater contrast in Morocco because of the much greater poverty there. Some of the relatives in other families I had met for example lived in shantytowns. I also met Naima's brother, who is in his early twenties, and who, as many other young people of his age, wishes to come to Europe.

These observations made me gain a whole new perspective on Naima's life story, which she had told me in Germany. After my field research in Morocco, I felt even more respect for her flexibility to shift from different social situations, passing from a very privileged family in Morocco to cleaning duties in Germany.

This showed me the different social status one and the same person may experience in different settings. Through meeting her brother and through getting insights into his situation, I also understood better what migration to Germany nowadays represents for young people in Morocco.

Through meeting Naima's family in Morocco, I was able to better understand the context she comes from as well as to gain more insights into the *point of view from Morocco*, which is constitutive of Naima's interview, but which I was not able to grasp by staying in Germany.

The other families I met also led to a better understanding of the biographical interviews I had conducted and showed me the complexity of the social situations that may be triggered by transnationalism. They gave me an insight into the way migration movements to Europe and the internal boundaries within Morocco create a vast range of different economic situations within families, which may be very plural and unexpected. In one family I studied, for example, one of the siblings I had met in France lives in a rather precarious situation, since her husband works night-shifts as a cleaner. The richest siblings of the family were the brothers who lived in Morocco. One of them, the richest one, owned stores in the Spanish enclave, possessed two villas, one of them with a swimming pool, which is only accessible to the richest people in Morocco, and had a highly expensive wedding for his daughter during my stay. The people I met have a long experience in integrating these situations into their daily life reflections. They know of the unexpectedness and the complexity of the effects of crossing borders and have developed a high reflexivity. These experiences have opened up many questions on transnationalism in my work, which in Morocco are closely linked to colonialism.

4. Conclusion: Contributions of socio-anthropological research conducted abroad

In the first part of this article, our aim was to show the effects of socialization on conducting research abroad. Our experience revealed that this approach often results from a long process and allows to question the relationship between the "here" and the "there". Important factors in this process of socialization were the presence of the supervisor on the field of the student at the beginning of the project, social and political engagement in the past, which helped to become aware of the different possible perspectives on the field, and a comparative approach, which helped combining the methodological traditions of different countries.

In the second part of this article, we focused on the methodological and theoretical implications of conducting field research abroad. We did so by discussing the impact of this approach on the relationship between the interviewer and the interviewee and its effect on theoretization, as well as the way the socio-anthropological approach may complement biographical interviews.

It became clear that socio-anthropological research abroad contributes to change our "image-guides", and opens our perspectives in many ways. On the gender dimension, it showed us that there exist different models of women's emancipation. It made us shift our attention from a vision of the sexes as sepa-

rated to the dynamics between men and women and its impact on their social identity. Through this, the importance of belonging to different historical generations became apparent.

These experiences showed us the complexity of the social stratification of families and contributed to deconstruct stereotyped, uniform views on the social situation of migrant families. In our projects, we could concretely understand how closely success at school was linked to the field of possibilities within the family and how social stratification in a newly independent country was taking place. We could also see how complex and unexpected the social positions of the members of transnational families may be, and how transnational migration contributes to the shiftings of social and personal belongings and identities.

Our experience helped us to complete the biographical interviews we had conducted, as the socio-anthropological approach enabled us to deeply contextualize the way the people we interviewed live. This enabled us to gather further information on their cultural, social and familial background, but also to change ourselves, which had a profound influence on our perspective on the interviews. The longitudinal perspective adopted also made it possible to grasp the actions and the discourses of our interviewees through time, which showed how they may change in a dynamic way.

Our experiences show us that it seems difficult to do research on transnational topics in only one national setting, as one will always miss the perspective of the 'there', which is constitutive of the 'here' of migrants. Migrants often have extensive transnational experience, having learned to deal with different contexts and points of view. It seems crucial that the researcher also gathers part of this transnational experience her-/himself, and acquires similar knowledge and shifts of perspectives, in order to understand the knowledge that migrants have gathered through intense and long lasting biographical work and to better understand the life courses she/he tries to reconstruct.

Bibliography

- Bertaux, D. (1976): *Histoires de vies ou récits de pratiques? Méthodologie de l'approche biographique en sociologie*. Cordes.
- Bertaux, D. (2010): *Le récit de vie*. 3e éd. Collection 128 Sociologie. Paris.
- Bertaux, D./Delcroix, C. (2000): Case histories of families and social processes. In: Chamberlayne, P./Boriat, J./Wengraf, T. (Eds.): *The turn to biographical methods in social science: comparative issues and examples*. London, pp. 71–89.
- Catani, M. (1982): *Tante Suzanne, une histoire de vie sociale*. Paris.
- Delcroix, C. (1986): *Espoirs et réalités de la femme arabe. Algérie – Egypte*. Paris.
- Delcroix, C. (1989): A la recherche d'une identité féminine arabe. In: *Cahiers internationaux de sociologie* 7, pp. 283–300.
- Delcroix, C. (1995a): Des récits de vie croisés aux histoires de famille. In: *Current Sociology. Journal of the international sociological association* 43 (2–3), pp. 61–69.
- Delcroix, C. (1995b): Algériennes et Égyptiennes: enjeux et sujets de sociétés en crise. In: Dubet, F. (Ed.): *Penser le sujet. Autour d'Alain Touraine*. Paris, pp. 257–272.
- Delcroix, C. (2009): Dynamiques identitaires des femmes au sein d'une société musulmane. In: Cardon, P./Kergoat, D./Pfefferkorn, R. (Eds.): *Chemins de l'émancipation et rapports sociaux de sexe*. Paris, pp. 97–113.
- Fibbi, R/D'Amato, G. (2008): Transnationalisme des migrants en Europe: une preuve par les faits. In: *REMI* 24 (2), pp. 7–22.

- Fischer-Rosenthal, W./Rosenthal, G. (1997): Narrationsanalyse biographischer Selbstpräsentationen. In: Hitzler, R./Honer, A. (Hrsg.): Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. Opladen, S. 133–164.
- Glick Schiller, N. (1997): The situation of transnational studies. In: *Identities* 4 (2), pp. 155–166.
- Glick Schiller, N./Basch, L./Szanton Blanc, C. (1992): Towards a transnational perspective on migration: race, class, ethnicity, and nationalism reconsidered. New York.
- Glick Schiller, N./Basch, L./Szanton Blanc, C. (1995): From Immigrant to Transmigrant: Theorizing Transnational Migration. In: *Anthropological Quarterly* 68 (1), pp. 48–63.
- Guarnizo, L. E./Smith, M. P. (1998): The Locations of Transnationalism. In: Smith, M. P./Guarnizo, L. E. (eds.): *Transnationalism from below. Comparative urban and community research*. New Brunswick, pp. 3–31.
- Heinritz, C./Rammstedt, A. (1989): Biographieforschung in Frankreich. In: *Bios* 2 (2), pp. 255–300.
- Juan, S. (2005): La “socio-anthropologie”: champ, paradigme ou discipline? Regards particuliers sur les entretiens de longue durée. In: *Bulletin de méthodologie sociologique* (87), pp. 61–79.
- Lutz, H. (1989): Unsichtbare Schatten? Die „orientalische“ Frau in westlichen Diskursen – Zur Konzeptualisierung einer Opferfigur. In: *Peripherie, Zeitschrift für Politik und Ökonomie in der dritten Welt* (37), S. 51–65.
- Lutz, H./Huth-Hildebrandt, C. (1998): Geschlecht im Migrationsdiskurs. In: *Das Argument* 40 (2), S. 159–173.
- Lutz, H./Phoenix, A./Yuval-Davis, N. (1995). Introduction Nationalism, Racism and Gender – European Crossfires. In: Lutz, H./Phoenix, A./Yuval-Davis, N. (Eds.): *Crossfires – Nationalism, Racism and Gender in Europe*. London, pp. 1–25.
- Marcus, G. (1995): Ethnography in/of the World System: The Emergence of Multi-Sited Ethnography. In: *Annual Review of Anthropology* 24 (1), pp. 95–117.
- Olivier de Sardan, J.-P. (2000): Le “je” méthodologique. Implication et explicitation dans l’enquête de terrain. In: *Revue française de sociologie* 41 (3), pp. 417–445.
- Pape, E. (2005): Das Kopftuch von Frauen der zweiten Einwanderergeneration. Ein Vergleich zwischen Frankreich und Deutschland. Shaker.
- Pape, E. (2009): Etranges étrangers au fil des générations. L’analyse d’un récit de vie. In: *Revue des Sciences Sociales* (42), pp. 88–95.
- Pape, E. (2010): Der biographische Ansatz in Frankreich – Entstehung und aktuelle Entwicklungen. In: *Bios* 22 (2), S. 283–292.
- Portes, A. (2001): Introduction: the debates and significance of immigrant transnationalism. In: *Global Networks* (3), 1, pp. 181–193.
- Pries, L. (2001): *New transnational social spaces: International Migration and Transnational Companies in the Early Twenty-First Century*. London.
- Schütze, F. (1976): Zur Hervorlockung und Analyse von Erzählungen thematisch relevanter Geschichten im Rahmen soziologischer Feldforschung. In: *Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen* (Hrsg.): *Kommunikative Sozialforschung*. München, S. 159–256.
- Steinhilber, B. (1994): Grenzüberschreitungen. Remigration und Biographie – Frauen kehren zurück in die Türkei. Frankfurt a.M.
- Vertovec, S. (2009): *Transnationalism*. London.

Lena Inowlocki, Cosimo Mangione, Agnieszka Satola

Social work students doing autobiographical narrative interviews with people who experience(d) discrimination

Autobiographisch – narrative Interviews von Studierenden Sozialer Arbeit zu Diskriminierungserfahrungen

Abstract:

A 4th semester seminar for students of the B.A. in Social Work at the University of Applied Sciences in Frankfurt am Main focuses on issues of social inequalities and experiences of discrimination. In the initial block week of this seminar, the students are introduced to qualitative-interpretive research and they learn about doing autobiographical narrative interviews. In our paper, we explain why we consider this as essential knowledge and practice for social work students and we also go into some other aspects of teaching and learning in this class. We discuss a particular question that frequently comes up among the students, namely how to approach a person for a life story interview whom they suppose to have experienced discrimination without directly asking about his or her discrimination experiences. As we try to explain, it is important not to label a person's experience but instead to allow for the subjective expression of whether and in which ways discrimination was experienced and encountered.

Keywords:

B.A. social work students, qualitative-interpretive research, autobiographical narrative interview, issues of social inequalities, experiences of discrimination

Zusammenfassung:

Ein Seminar für Studierende des vierten Semesters im BA für Soziale Arbeit an der FH Frankfurt konzentriert sich auf Fragestellungen von sozialen Ungleichheiten und Diskriminierungserfahrungen. Die Studierenden werden im ersten Blockseminar in qualitativ-interpretative Forschung eingeführt und machen sich mit der Durchführung autobiographisch-narrativer Interviews vertraut. In unserem Aufsatz erläutern wir, warum wir dies als wesentliches Wissen und wesentliche Praxis für Studierende der Sozialen Arbeit ansehen, und beschäftigen uns auch mit einigen anderen Aspekten des Lehrens und Lernens in diesem Seminar. Wir diskutieren außerdem eine bestimmte Problemstellung, die häufig unter den Studierenden auftaucht: nämlich wie es gelingen kann, eine Person, bei der sie Diskriminierungserfahrungen annehmen, um ein lebensgeschichtliches Interview zu bitten, ohne sie direkt nach ihren Diskriminierungserfahrungen zu fragen. Wie wir zu erklären versuchen, ist es wichtig, nicht die Erfahrung einer Person zu etikettieren, sondern es zu ermöglichen, dass subjektiv zum Ausdruck gebracht wird, ob und in welcher Weise man mit Diskriminierung konfrontiert wurde und sie erfahren hat.

Schlagworte: Studierende der Sozialen Arbeit in einem BA-Studiengang, qualitative-interpretative Forschung, autobiographisch-narratives Interview, Fragen sozialer Ungleichheiten, Diskriminierungserfahrungen

1. Introduction

The aim of this paper is to present our reflections on teaching a seminar on “Empirical findings of social inequalities and discrimination experiences” to social work students at the University of Applied Sciences Frankfurt am Main.¹ We actually teach only the initial part of this so-called transversal module during a block week at the beginning of the semester. The module has a complex design and altogether involves around 25 teachers of different subjects and around 200 students in their 4th semester. We set the stage so to speak by introducing, on the one hand, critical perspectives on issues of social inequalities, studies of prejudice, dimensions of discrimination, intersectional approaches, anti-discrimination measures and further topics in the morning plenary sessions. On the other hand, we introduce interpretive methodological approaches, especially biographical analysis to underline the importance of subjective accounts of experience to be able to understand effects and consequences of undergoing discrimination. In the following, we would like to discuss our experience with interpretive approaches in the context of this seminar.

In this initial week, during the afternoons the plenary splits into seminar-size groups and we read and interpret documents such as a news media article to see stereotypes and prejudice “at work”, as well as a transcript of an autobiographical-narrative interview. By doing interpretive work in the setting of a research workshop, we try to instill a sense of doing qualitative-interpretive research (Riemann 2011); obviously, time during this week is very short. We involve the students from the beginning by asking them to develop their own research question within the topic of social inequalities and discrimination experience, in other words, to think about what kind of a case they would want to discover and analyze. We explain “what kind of a case” as a person they will find whose life history, life situation and conditions seem to make it likely that there have been experiences of discrimination. At the same time, we cannot expect that such experiences actually happened; neither would we know in which way they did occur nor how they were experienced and responded to by the person. Each student’s case study will be based on an autobiographical-narrative interview, and we explain certain concepts such as “trajectories of suffering” when we read the interview transcript together. The students also do some exercises to try out being an interviewer, an observer, and an interviewee.

The students raise many questions and doubts and we also ask ourselves, whether there might be better ways of translating our approach into teaching. We will discuss these questions later on in connection with our teaching experience. Mostly, we would like to mention how much we learned from the empirical materials that the students collected over the last three years and their case discussions at the end of the semester when they conclude the module. We will refer to our concrete teaching experiences, showing some main difficulties that occur when we teach students to challenge their everyday beliefs and unquestioned assumptions and to develop a kind of methodically structured “hermeneutic of suspicion” towards their own expectations (Simms 2005, p. 166). We share the opinion of Jill Brown and Daniel Foy (2008, p. 199) who argue that “conducting qualitative research with undergraduates requires instructors to not only teach the methods involved, but place the methods within a framework, often in contrast with quantitative research”.

We begin by reflecting the practical relevance of qualitative-interpretive research methods for the professional education of (future) social workers by assisting their clients to tell their own personal story and “by strengthening their biographical abilities of working through their experiences of severe suffering” (Betts et al. 2007, p. 2). On this basis, we will also attempt to formulate the relevance of qualitative-interpretive research practice for the everyday work of professional counselors. By describing the contents and didactical aims of our seminar we will focus particularly on the link between social work, on the one hand, and qualitative-interpretive research methods, on the other hand, to show the meaning of research for the professional practice of social workers. We will specifically point out the link we see in our understanding of social work and our approach to biographical research. By making this link visible, we emphasize the importance for professionals to gain biographical analytical skills in order to cope with apparently “chaotic” and “confused” life histories towards understanding the quality of clients’ experiences and to make sense of what they say during counseling sessions (Betts et al. 2007).

2. Social work as communicative practice

Social work basically has a communicative structure and is essentially a communicative practice. The first impression you get when you read narrative interviews with people who experienced counseling during a very hard time of their life is that the need to be understood spreads through everything they say to professional helpers (cf. Howe 1993). For this reason social workers are supposed to be able to structure a trustful narrative space, to make interpersonal understanding possible.

We all have different biographically determined interpretations of situations and purposes and Alfred Schütz (1972, p. 99 qtd. in Howe 1993, p. 79) considered the idea as “absurd” that people could observe the subjective experience of a person in the same way she or he would do this. But this is the fundamental challenge of everyday mutual understanding in general, and of counseling in particular. As a first aspect of the problem of the “reciprocity of perspectives or the structural socialization of knowledge”, Schütz (1962, p. 11) explains that in common-sense thinking people perform two idealisations to overcome obstacles in mutual understanding:

- 1) “The idealization of the interchangeability of the standpoints”: “I take it for granted – and assume my fellow-man does the same – that if I change places with him so that his ‘here’ becomes mine, I shall be at the same distance from things and see them with the same typicality as he actually does” (Schütz 1962, pp.11–12),
- 2) “The idealisation of the congruency of the systems of relevances”: for all practical purposes at hand I and my fellow-man disregard the differences originating in our private systems of relevances until counter-evidence is offered, and “that ‘We’ interpret the actually or potentially common objects, facts, and events in an ‘empirically identical’ manner, *i.e.*, sufficient for all practical purposes” (Schütz 1962, p. 316).

These insights are quite important for social work because thanks to these two idealisations people can transcend their own experiences and establish a common world (Howe 1993). This is also the basis for professionals to develop a way together with their client on how to regain control in his or her everyday life.

However, this dynamic and communicative basic structure of social work produces a very fragile basis of interaction because of structural organizational constraints and because of the external forces which drive clients. In many situations of marginalization and suffering, which can also be caused by discrimination experiences, people need to gain a better, deeper understanding of their life and to produce “a sense of seamless continuity of identity” (Strauss 2008, p. 99) by doing biographical work. Social workers may have to consider the person’s life history in order to establish a new mutual trust basis and in order to be able to encourage their clients to come to terms with their trajectory of suffering and to recast their biography as far as this may be possible.

The concept of trajectory of suffering has become very important in our seminar. It originally goes back to Glaser and Strauss’ work on processes of dying, but in line with Riemann and Schütze (1991, p. 337) – who suggest a generalized concept of trajectory – it describes a biographical process of disorder and suffering. In a trajectory of suffering, a person loses orientation and is overwhelmed by external forces which limit the possibility to carry on an intentional action scheme. In such situations, people need to do practical work on the trajectory in order to be able to overcome it as much as possible. Riemann and Schütze (op.cit.) suggest that people try to handle their trajectories in different ways, by fleeing their present life situation or by reorganizing their life situation in order to live with the trajectory or by doing biographical work and trying to eliminate the trajectory potential. Professional trajectory processors such as social workers and lay biographical caretakers – as Riemann and Schütze (1991, pp. 351f) call them – are important resources to bring about new meaning in life and to give new directions to a biography.

3. Why qualitative-interpretive research is important for social work students

In a quite common approach to social work, students are taught to be able to apply theories and “received wisdom” (Rojet/Peacock/Collins 1988, p. 44) in their practical work, such as in counseling. However, there is plenty of empirical evidence about the negative consequences of being overly confident in pre-stated “theoretical patterns” and about submitting the client’s perspective to a categorical scheme (Riemann 2001, 2006). In fact, it is a “strange” situation that social work clients as well as professionals encounter in their interaction (Schütze 1994). Different “cultural” systems that come to bear on their encounter may eventually lead to difficulties when both parties try to establish a common ground to communicate with each other. What can prove helpful in such a constellation is that professionals develop a methodical feeling for the symbolical representations of their clients’ marginalization (Schütze 1994), for example, when clients talk about or implicitly refer to their experiences of being discriminated.

A methodical sense of grasping symbolical representations of the other can be gained through knowledge and practice of biographical analysis because this offers a sensitive framework also for counseling through an immanent ethnographical attitude towards communication and interaction. This is why we believe that students should have the possibility to collect and analyze a life history of a person who experienced discrimination in order to develop an analytical view of biographical processes (Schütze 1981). We would argue that “there is a sympathetic connection“ (Kohler Riesmann 1994, p. ix) between qualitative research and the arc of work of social workers or, to use a remark of Shaw and Gould (2001, p. 15): “they share the same puzzle”. It could thus be useful with regard to both professionalization and processes of self-reflection to stimulate a consciousness of inquiry among social work students by using qualitative methods as interpretive tools to systematically understand the “reality” of social work clients and in this way contribute to a “politics of hope” (French/Swain 2006). Bettina Völter (2008) describes qualitative methods not only as tools to accomplish scientific research, but as well as methods that social workers can use to structure and make sense of their encounters with clients (“Handlungsmethoden”).

Riemann (2007) has clearly shown that professional practice has a strong biographical orientation and that an important part of the activities of social workers should consist in the attempt to understand the lives of their clients. This often happens in the context of counseling situations or generally during conversations with clients. During such talks social workers are often faced with “chaotic”, “confusing” stories which linguistically reflect the “structural process of cumulative disorder” dominating the present and/or past life situation of the client. Under these circumstances social workers require high analytical skills to gain proper insight into the inner world of the client, without being irritated by the complexity of the stories (Riemann 2001). It is not always easy to do this. Fritz Schütze (2000, 2002) has shown, for example, the difficulties which arise when trying to bring together the complexity of the arc of work within organisational settings and the dynamic of social and biographical processes of clients. Paradoxical problems inevitably originate out of these irreconcilable structures and – if they are not the object of self-reflection or supervision (Schütze 2002) – may eventually lead to serious mistakes at work in different ways (Hughes 1984).

We consider our seminar as a contribution to expect and cope with such mistakes, which can be considered as a “natural” part of the logic of professional work.

Our aim is to raise the awareness of students about the complexity of biographical case exploration and about the complexity of communicative activities involved in daily practices, to encourage them to learn to listen patiently and to avoid using diagnostic categories without questioning them.

For this reason and doubtlessly also because counseling practice itself can sometimes contribute to the emergence of a trajectory (Schütze 2002, pp. 143ff), social workers need to be equipped with analytical tools to properly understand the problems which they have to face and to reflect their own practical experiences and their own communicative contributions to the unfolding processes of suffering.

Gerhard Riemann and Susanne White have recently written an interesting article about the research of practice. They argue that there is an intrinsic affinity, as they call it, between the activities needed to reconstruct single cases

in social work and processes of social research (2010, p. 83). By referring to the sociological style of Mary Richmond's "social diagnosis" – as already Schütze (1994) extensively did – they clearly show how a defamiliarization of practice has to be considered as the starting point of a process of social work students becoming "researchers in their own affairs". Making the familiar "strange" essentially means to refute thinking about social work as a ready-made normative practice and it also means to continuously question shared professional expectations and common theoretical assumptions through the reflection of empirical data. The setting of our seminar, for example, gives students the possibility of writing a structural report of a narrative interview in order to make biographical process structures visible (Schütze 1981), to understand the formal features of the text and to gain an analytical distance to it. By doing so, students learn how to identify bias in their own analytical attitude. In an article about the "Uses of Qualitative Methods for Practice, Reflection and Research", Völter (2008) recently defined "research" generally as a search for a better collaborative understanding of the life-world and of the clients' inner experiences. She also reflects on the difficulties to teach the necessary competencies and to reach these basic didactical aims because of the present process of the "Bolognisation" of academic studies in Europe. We would also like to mention that such a politically arranged "teaching and learning trajectory" nowadays sometimes interferes with the willingness of students to seriously engage with qualitative-interpretive research methods. However, we find it impressive how students in most cases develop and gain an analytical understanding and interpretive sense of their interview partner's biography and experience of discrimination.

4. The block seminar: "Empirical Results of Social Inequality and Experiences of Discrimination"

The backdrop of our seminar consists of the anti-discrimination legislation which was passed in Germany in August 2006, several years after the European Union passed antidiscrimination laws (between 2000 and 2004) and also obliged the member states to follow suit. The German anti-discrimination legislation (*Allgemeines Gleichbehandlungsgesetz, AGG*) aims to prevent and prohibit discrimination on account of "race", ethnicity, gender, religion or beliefs, disability, age, or sexual identity. In our transversal module² we formulated these dimensions as "ethnicity and culture of family background", "old age", "disability", "sexual orientation", and "gender". As part of the module, students choose a seminar in which they will take part in after the initial block week during the semester, focusing on one of these dimensions. Also throughout the semester and as part of the transversal module, anti-discrimination law and different aspects of its application are taught. A fourth component of this module is a 3-day-block seminar on communication and interaction in the middle of the semester, in which students discuss their interview experience, based on their protocol of the interview situation. The students' case presentation and discussion in their exam at the end of the semester is based on aspects of all of

these components, including professional implications and possible legal aspects of their case. Some of the lecturers of the initial block seminar take part in the exams and we will point out some of our observations on the case presentations later on.

In short, the core of our block seminar consists of the discussion of empirical data and praxis situations in which discrimination is a central theme. Our aims are to initiate learning about different conditions and life situations of underprivileged social groups and the consequences of inequality in society, about theories of discrimination and about anti-discrimination law. The aim is also that students can understand how their knowledge of these subjects will enable them to study how discrimination experience can come to bear in a concrete single case. This involves learning about qualitative-interpretive approaches, how to plan and conduct an autobiographical-narrative interview as well as how to document it with an ethnographical protocol of the interview situation and a sequential report of the interview.

To exemplify methodological issues, we chose materials that combine the application of research methods with substantive issues connected to the topics of our seminar. As an example for ethnography, students thus read the ethnographic field notes of an Italian social work student conducting participant observation in a German nursing home during a short internship, focusing his attention on the everyday “bed-and-body” work – as Gubrium (1997) would say – of the care staff. In the seminar groups, we read and also quite intensively analyse an autobiographical narrative interview with a young Bosnian woman who tells her life story in Germany some years after fleeing her country during the war in 1992.³ The prolonged trajectory of suffering she experienced as a child and what her family members went through, their severe traumatization, her own efforts of coping, the discouraging conditions during her family’s stay in an asylum institution in Germany, her own biographical project of becoming a professional in the field of nursing, as well as everyday discrimination experiences she encountered but also the support she received exemplify these experiences for the students. At the same time, reading and talking about the interview transcript together familiarizes students with certain aspects of the autobiographical narrative interview such as the activities of narrator and interviewer, their interaction and constitution of a working alliance, that is, a basis of mutual trust and joint interest in the topic, towards compensating differences and power asymmetries between them.

We give students a short introduction to biographical and ethnographic research methods and outline the steps which should be carried out in order to collect and interpret empirical materials. In this way students are prepared to conduct and collect their own autobiographical narrative interviews with people who as they assume have experienced discrimination intersectionally related to prejudice against gender, color of skin, ethnic background, disability, age, sexual orientation and/or other dimensions.

We emphasize that discrimination is not tied to characteristics of people, of what they are or are not, but what they are seen as or taken for. We also point out that very often several dimensions of discrimination are intertwined, for example, when prejudice is directed against a person with a disability and a lesbian or homosexual orientation. And we discuss how structural inequalities of education and social status, disadvantaged situations of low income or an illegalized status can increase vulnerability to discrimination. At the same time, we

underline that we should look at the ways persons cope with distress, or attempt to do so to regain agency. This is also an important reason why we ask the students to look for *possible* cases of discrimination, so as not to miss how persons have actually dealt with difficult life situations in which they encountered prejudice and discrimination. We thus say “possible” discrimination because we cannot know a person’s experience beforehand, and also because we do not want to label experience in a specific terminology but rather understand it contextually and in our interview partner’s own words and frame of reference.

During the afternoon sessions, different phases of the qualitative-interpretive research process are introduced so that after the block week, the students will know where to go to find an interview partner. (During the semester, they will take part in seminars focusing on dimensions of discrimination of gender, ethnicity, disability, age and sexual orientation, as well as seminars on legal aspects of discrimination, and they can also ask the respective lecturers for further advice during the semester.) But during the first week, because of all the new topics, the complexity of the qualitative-interpretive approach and the openness of the procedure of doing biographical research, students obviously have many questions and hesitations concerning their interview.

In the first phase and throughout the block week, students are asked to ‘define the case’, which means finding a research topic for their interview focusing on, for example, gender, age, etc. The concretisation of the research topic is helpful for getting a first idea of the phenomenon under study and of potentially related issues. Defining the case also helps in eventually finding someone to interview, since it guides student in their selection process.

As a next step, we develop an opening interview question together. In an exercise in groups of three, students take turns in playing the role of interviewee, interviewer and observer, and in another exercise they have the opportunity to test their opening question. Through the exchange of roles students get the opportunity to see things from the other person’s point of view and to reflect their different positions in the interview situation. The exercise interviews they conduct focus on different subjects, for example they might ask for the history of the family name or experiences with discrimination at school. In this way students are confronted with possible difficulties and learn what they can expect in real life interviews. During the discussions after the interview exercise, students talk about their different experiences when taking various roles. As interviewer, they face the challenge of listening to someone and jotting down key points at the same time and of asking open instead of “why” questions. We explain that the latter would engender the communicative scheme of argumentation that is more discourse related and is likely to preclude narratives, which are more closely connected to recalling what was experienced. Students also become sensitized to power asymmetries and how to establish more of a balance during the interview situation, as part of the working alliance.

In the next phase of the research process, students ‘localise the case’ and try to consider where they could find a potential interview partner. We recommend going via friends and acquaintances and some of the students also decide to go to social meeting places, to counselling centres or other institutions to ask for an interview partner. Students also suggest possible contacts to each other. Important ethical questions are raised: How can I ask someone for an interview without discriminating again him or her by “doing difference” (West/Zimmermann

1987)? In other words, how can I ask someone who has a disability to give me an interview and not reduce him or her to the category “disabled person”? In this case, we try to explain to our students the very fluid but important boundary between treating someone as a different kind of person – “doing difference” – and being sensitive to difference (Inowlocki/Herrera-Vivar/Herrschaft 2004, p. 320) because of existing inequalities in society and constructions of difference which imply or lead to discrimination.

Because of this issue, during the block seminar the students learn how stereotypes and prejudice develop from social categorization and subsequently can cause discrimination and stigmatisation if they are not part of a constant process of reflection on the adequacy and ethics of categorization. On the basis of empirical data and literature, we first show and discuss social categories as cognitive schemes that guide us in the world, in our everyday lives where we categorise everyone and everything. To categorise something means to name and to abstract it, which happens as soon as we use language. No one is thus free of stereotypes and prejudice. Through language, these categories exist in each individual as a mental structure. We do not develop categories to begin with but “naturally” refer to an existing normative order (Sacks 1992). Our field of perception during conversations is based on the existing knowledge of culture which is formed in processes of communication. This constitutes our everyday knowledge and, at the same time, the basis for our action.

It is important for students to know about and become sensitive to the use of categories and the impact of social structures, because these influence their attitude toward the research topic, as well as toward the interviewee and their interaction. On the basis of the data we look at in our seminar, students have the opportunity to recognise stereotypes and prejudice which exist in society and to reflect on their effects on individual biographies. The necessity of reflecting their own attitude is a *sine qua non* for a successful interview.

In explaining their request for an interview, we recommend that the students tell about their studies and the research focus of the seminar on the subjective experience of social inequalities. They should also explain that they would like to understand their interview partner’s experience over a long period of time and in a detailed way and therefore would like to ask for his or her life story. We recommend not asking directly about discrimination in order to respect the subjective experience and relevancies within the life story, which might be very different from what we expect. Also, our focus on discrimination may result in the exclusion and neglect of other kinds of experience of our interview partners. Students learn, importantly, to rephrase their research question when they explain their interest to their interview partner.

In the seminar, we develop and try out the introductory question and possible open questions during the interview when the interview partner signals that a question would be helpful to keep going with the narrative. The introductory question asks for the life story. But, the students object, how can I ask someone to tell me their whole life story if I don’t know the person? Should I really ask for the whole life story if I am only interested in discrimination? These questions and doubts are of course comprehensible. During the seminars we as lecturers refer to our own research experiences; we talk about our own fears and mistakes and also of ways of resolving them. In this way we try to support students in spite of their fears, by convincing them about the important, complicated but instructive experience of doing biographical interviews. On the one

hand, telling one's life story from one's own perspective is an opportunity to present one's own biography; it can become visible and important. For the interviewee, it might be a unique opportunity to present him- or herself as a whole person. In everyday life, we usually communicate very quickly and don't have time to direct our attention to other people and listen to their whole life story. On the other hand, it is an honor and an expression of trust for the researcher to be allowed to listen. The reduction of power asymmetries and structural inequalities through the discovery of similarities and differences is the next step in developing a trustful communication.

In this context, other kinds of questions come up: What happens if my interview partner did not experience any discrimination? Or if he or she does not want to talk about being discriminated? Will my interview not count in such a case? In our replies to the students, we confirm that in many cases interview partners will not describe themselves as being discriminated. They might not think of themselves or of their experience in such terms, or avoid inflicting such negative terms on their self-presentation. It can be a way of coping not to acknowledge discriminatory experience. We encourage students to analyze their interview in terms of what is being said, how it is being said and how either might contrast with the self-presentation of their interview partner. Possibly, their perception of their interview partner might differ from his or her own perception. In any case, if they have chosen their interview partner on comprehensible grounds of *possible* discrimination experience, this is what counts and they need not look for another case.

We also mention that in the previous semesters students collected very many impressive life stories that show what people have to go through, on the one hand, and how they have attempted and sometimes even succeeded to transform difficult life situations and regain agency.

Finally, we explain to the students how to sequentially summarize their taped interview. A transcription would take too much time, given the students' tight schedule and that we have no possibilities to conduct interpretation workshops to present and discuss the transcripts. Many students regret this, and so do we. However, with the recommendations for a "sequential report" according to the guidelines of Fritz Schütze⁴, students can methodically control their data presentation. An advantage is also that if an interview is conducted in another language, the sequential report can be in German.

5. Some observations based on the students' case documentations and discussions

At the end of the semester, the documentation of the interview in form of an ethnographic protocol and a sequential report is the basis for the students' presentation of their case and the discussion of possible aspects of discrimination, also of the implications for social work and legal counseling.

In their reports, the students describe what their interview partners experienced and how they told them about it. Rarely was 'discrimination' explicitly mentioned, actually only in those cases when support or counseling had been

sought and by some interview partners who had become active in support groups after suffering discrimination, mostly on account of their gay or lesbian sexual orientation. In their reports, the students distinguished perspectives, between how discrimination was described by their interview partners and how they themselves discussed the accounts of experience in analytical terms and, whenever applicable, in legal terms.

Lecturers teaching this module read up to 40 case documentations each semester in preparation of the exams, in which always two lecturers take part who teach in different parts of the module. Each exam takes about 20 minutes. Students are asked to begin with working hypotheses they have developed out of their case, and the discussion goes from there.

In the following, we would like to mention some findings of interviews with counselors that were documented by the students. We will conclude with some observations on what students might have learned from doing an autobiographical-narrative interview with a person who possibly experienced discrimination.

6. Conclusions

We consider it an important aspect of our seminar that everyday communication and also biographical accounts of describing discrimination experience are very different from the analytical and theoretical terms of discussing discrimination, as well as from the legal discourse and its terminology. For students, professionals, and researchers, this finding can help to raise awareness and sensitivity towards phenomena of discrimination that are beyond and different from already established categories. In fact, what is characteristic of being mobbed, for example, is that for a very long time persons subjected to such treatment will not have a concept of what is happening to them. It seems that the discourse on discrimination is so recent that it has not yet been 'translated' into meaningful concepts that grasp subjective experience.

Some of the students were also interested in counselors' perspectives on discrimination. We advised them to conduct narrative interviews with counselors to gain an understanding of their actual practice and experience. This was also part of a study of some of the lecturers for the German Anti-Discrimination Agency in Berlin (Bernstein et. al. 2010). We cannot go into detail here, but one important finding was that in very many cases when clients complained about unfair treatment (again and again, of their children in school), counselors typically chose to take a position different from their clients, by explaining the experience in an 'objective' way to them. In their view, as they pointed out in their interview, this is to support their clients' sense of agency, so as not to reinforce the sense of being a victim. However, this professional stance does not recognize and respond to the expectation of clients to be understood and supported in what they experienced.

In conclusion, the 'need to be understood' which was mentioned at the beginning of our paper comes out in the wish to be regarded "as a full person". This is denied by acts of non-respect, non-recognition and disrespect. It cannot be grasped from a legal perspective by itself and it runs counter to some professional social work counseling strategies. It can be discovered, however, by doing

autobiographical-narrative interviews and we see it as an important learning experience for the students, also as future social workers. As the findings from the students' interviews show, they provide sound empirical grounds for doing research on experiences of discrimination and towards creating more knowledge, awareness and sensitivity in the social sciences and in public discourse about what unequal treatment and discrimination feel like and can imply in consequence.

Notes

- 1 This paper is based on a talk we gave at the Joint Conference of the European Sociological Association (ESA) and the Section on Biographical Research of the German Sociological Association (DGS) on Applications of Biographical Research at Georg-Simon-Ohm-University of Applied Sciences in Nürnberg, September 18 to 20, 2010. Our talk is based on several years of joint teaching and reflection of the seminar discussed here, also together with Julia Bernstein, Chris Schwarz and Andreas Kempf. We would also like to thank Gerhard Riemann for his comments on our talk that helped us towards this paper. And we are grateful for the (anonymous) reviewer comments of this journal.
- 2 We would like to acknowledge the ideas and initiative of Dagmar Oberlies to bring this module about.
- 3 The interview was conducted by Brigitte Reger. Special thanks to her and to Gerhard Riemann, who encouraged us to use it in our seminar.
- 4 The recommendations for a “sequential report” were developed by Fritz Schütze and have proven very useful and reliable in different European research projects. They are so far unpublished and we would like to thank Fritz Schütze for the possibility to use them.

References

- Bernstein, J./Dern, S./Inowlocki, L./Oberlies, D. (2010): Mehrdimensionale Diskriminierung – Eine empirische Untersuchung anhand von autobiografisch-narrativen Interviews. Teilexpertise erstellt im Auftrag der Antidiskriminierungsstelle des Bundes durch die Fachhochschule Frankfurt am Main/Hochschule Esslingen. [www. antidiskriminierungsstelle.de](http://www.antidiskriminierungsstelle.de) [01.08. 2010].
- Betts, S./Griffiths, A./Schütze, F./Straus, P. (2007): Biographical Counselling: an Introduction. Transnational project INVITE – Biographical Counselling in Rehabilitative Vocational Training Further Education Curriculum. www.biographicalcounselling.com [20.12.2007].
- Brown, J. R./Foy, Daniel J. (2008): Teaching Qualitative Research to Undergraduate Students. In: Miller, R. L./Rycek, R. F./Balcetis, E./Barney, S. F./Beins, B. C./Burns, S. R./Smith, R./Ware, M. E. (Eds.): Developing, Promoting & Sustaining the Undergraduate Research Experience in Psychology, pp. 199–202. <http://teachpsych.org/resources/e-books/ur2008/4-12%20Brown%20%20Foy.pdf> [10.09.2010].
- French, S./Swain, J. (2006): Telling stories for a politics of hope. In: Disability & Society 21(5), pp. 383–396.
- Gubrium, J. F. (1997): Living and Dying at Murray Manor. Charlottesville.
- Howe, D. (1993): On being a client: understanding the process of counselling and psychotherapy. London.
- Hughes, E. (1984): Mistakes at Work. In: Hughes, E. (Ed.): The Sociological Eye. Selected Papers. New Brunswick/London, pp. 316–325.

- Inowlocki, L./Herrera-Vivar, M. T./Herrschaft, F. (2004): Intercultural perspectives and professional practice in the university: what's new in Germany? In: Apitzsch, U./Chamberlayne, P./Bornat J. (Eds.): *Biographical analysis and professional practice*. Bristol, pp. 313–329.
- Riemann, G. (2000): *Die Arbeit in der sozialpädagogischen Familienberatung. Interaktionsprozesse in einem Handlungsfeld der sozialen Arbeit*. Weinheim/München.
- Riemann, G. (2005): *Ethnographies of Practice – Practising Ethnography. Resources for self-reflective social work*. In: *Journal of Social Work Practice* 19 (1), pp. 87–101.
- Riemann, G. (2006): *Erkenntnismöglichkeiten und Fragestellungen einer rekonstruktiven und prozessanalytischen Beratungsforschung*. In: *Psychotherapie Psychosomatik Medizinische Psychologie* 56 (5), S. 218–226.
- Riemann, G. (2007): *Working with a client in vocational rehabilitation. A look at professional work and biographical processes*. Module B.4, Transnational project INVITE – *Biographical Counselling in Rehabilitative Vocational Training Further Education Curriculum*.
- Riemann, G./Schütze, F. (1991): "Trajectory" as a Basic Theoretical Concept for Analyzing Suffering and Disorderly Social Processes. In: Maines, D. R. (Ed.): *Social Organization and Social Process. Essays in Honor of Anselm Strauss*. New York, pp. 333–357.
- Riemann, G./White, S. (2010): *Researching our Own Domains: Research as Practice in "Learning Organizations"*. In: Shaw, I./Briar-Lawson, K./Orme, J./Ruckdeschel, R. (Eds.): *The Sage Handbook of Social Work Research*. London et al., pp. 83–97
- Riemann, G. (2011): „Grounded theorizing“ als Gespräch – Anmerkungen zu Anselm Strauss, der frühen Chicagoer Soziologie und der Arbeit in Forschungswerkstätten. In: Mruck, K./Mey, G. (Hrsg.), *Grounded Theory Reader*. Wiesbaden, S. 405–426.
- Kohler Riessman, C. (1994): *Preface: Making Room for Diversity in Social Work Research*. Thousand Oaks.
- Rojek, C./Peacock, G./Collins, S. (1988): *Social work and received ideas*. London/New York.
- Sacks, H. (1992): "Lectures on Conversation, Volumes I and II" Edited by G. Jefferson with an Introduction by E.A. Schegloff. Oxford.
- Schütz, A. (1973): *Collected Papers I. The Problem of Social Reality*. The Hague.
- Schütze, F. (1981). *Prozessstrukturen des Lebensablaufs*. In: Matthes, J./Pfeifenberger, A./Stoßberg, M. (Hrsg.): *Biographie in handlungswissenschaftlicher Perspektive*. Nürnberg, S. 67–156.
- Schütze, F. (1994): *Ethnographie und sozialwissenschaftliche Methoden der Feldforschung. Eine mögliche methodische Orientierung in der Ausbildung und Praxis der Sozialen Arbeit?* In: Groddeck, N./Schumann, M. (Hrsg.): *Modernisierung Sozialer Arbeit durch Methodenentwicklung und -reflexion*. Freiburg i.B., S. 189–297.
- Schütze, F. (2000): *Schwierigkeiten bei der Arbeit und Paradoxien des professionellen Handelns. Ein grundlagentheoretischer Aufriß*. In: *ZBBS* 1 (1), S. 49–96.
- Schütze, F. (2002): *Supervision als ethischer Diskurs*. In: Kraul, M./Marotzki, W./Schweppe, C. (Hrsg.): *Biographie und Profession*. Bad Heilbrunn, S. 135–164.
- Shaw, I./Gould, N. (2001): *Qualitative Research in Social Work*. London.
- Simms, E.-M. (2005): *Goethe, Husserl, and the Crisis of the European Sciences*. *Janus Head* 8 (1), pp. 160–172.
- Strauss, A. L. (1993). *Continual Permutations of Action*. New York.
- Völter, B. (2008). *Verstehende Soziale Arbeit. Zum Nutzen qualitativer Methoden für professionelle Praxis, Reflexion und Forschung*. In: *FQS* 9(1), Art. 56. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0801563> [01.09.2010]
- West, C./Zimmerman, D. H. (1987): "Doing Gender". In: *Gender and Society* 1 (2), pp. 125–151.

Désirée Bender

Die machtvolle Subjektkonstitution in biographischen Interviews

Methodische Reflexionen und eine kritische Auseinandersetzung mit theoretischen Voraussetzungen der Methodologie des narrativ-biographischen Interviews nach Fritz Schütze

The powerful subject constitution in biographical interviews

Methodological reflections and a critical examination of theoretical assumptions of the methodology of the narrative-biographical interviews by Fritz Schütze

Zusammenfassung:

In diesem Aufsatz werden mit Hilfe von Michel Foucaults theoretischer Ausarbeitungen zu den Themen Diskurs, Macht und Subjekt Reflexionen der Methodologie des narrativ-biographischen Interviews nach Fritz Schütze unternommen. Hierbei wird insbesondere unter Bezugnahme auf den durch poststrukturalistische Theorien herausgearbeiteten Aspekt der Dezentrierung des Subjekts auf zwei Fragen fokussiert: 1. welche biographietheoretische Sicht auf Subjekte wird methodologisch in der Biographieforschung eingenommen? 2. wie wird in der Interviewsituation konkret vorgegangen: Was geschieht hier hinsichtlich der (bereits im methodologischen Verfahren vorausgesetzten) Subjekte?

Die ersten beiden Teile des Artikels widmen sich der Beantwortung dieser beiden Fragestellungen, während im dritten Teil eine Zusammenführung der unter I. thematisierten neuralgischen Punkte der Methodologie der Biographieforschung und der unter II. kritisierten Methode des narrativen Interviews unternommen wird. Dies geschieht, indem unter Einbindung der vorigen methodologisch-theoretischen Reflexionen Möglichkeiten methodischer Alternativbetrachtungen von Interviewdaten vorgestellt werden.

Schlagnworte: Foucault, Subjekt und Macht, Diskurs, Biographie, narratives Interview, Fritz Schütze, Subjektivierungsweisen

Abstract

Based on Michel Foucault's theoretical work on discourse, power and subject, this article reflects upon the methodology of the narrative-biographical interview by Fritz Schütze. It focuses on two questions, while referring to the post-structural aspect of decentralization of the subject: 1) which methodological perspective on the subject is commonly used in qualitative social science, in particular biographical research? 2. Which procedure is used in interviews and how is the subject treated in the preceding procedure?

The first two chapters of the article attempt to answer these questions by presenting critiques on the methodology and the method of narrative-biographical interviews by Schütze. The third part merges these critiques of the methodology with the reflections upon the method of narrative interviews. This is done, by presenting alternative ways of handling interview data, in connection with the previously mentioned methodological-theoretical reflections.

Keywords: Discourse, subject, power and knowledge (Foucault), (narrative) biography, interviews

1. Einleitung¹

Bereits 1975 wurde das „face-to-face“-Interview von René König als „Königsweg der praktischen Sozialforschung“ (König 1957, S. 27) bezeichnet. Er prognostizierte sogar, dass dies, sofern das Interview methodischer Kontrolle unterliege, immer so bleiben würde (vgl. ebd.). Auch nach über fünfzig Jahren sind ähnliche Stimmen zu vernehmen: Sowohl offene als auch teilstandardisierte Interviews gelten in der Sozialforschung als weit verbreitet (vgl. Hopf 2008, S. 349), das qualitative Interview *gewinne* außerdem zunehmend an Bedeutung (Lamnek 2005, S. 329). Gemeinhin werden die Vorteile qualitativer Interviewverfahren, so unterschiedlich diese auch sein mögen, vor allem in ihrer großen Offenheit gesehen. Durch induktives oder abduktives Schließen wird diese möglichst bis zum Ende des Forschungsprozesses gesichert (vgl. Mayer 2008; Glinka 1998, S. 38).

Die soziale Wirklichkeit als kommunikative betrachtend, erscheint das in der qualitativen Forschungstradition stehende Interview ein angemessenes Verfahren zur Erschließung subjektiver Wirklichkeitskonstruktion zu sein (vgl. Mayer 2008, S. 23). Als weitere Vorteile qualitativer Interviewverfahren gelten zum Beispiel die Möglichkeiten, Selbstinterpretationen, Alltagstheorien und Handlungsmotive oder Situationsdeutungen in offener Weise erfragen zu können (vgl. Hopf 2008, S. 350). Auch würden die „Informationen in statu nascendi aufgezeichnet werden können“, sie seien „unverzerrt-authentisch“ und könnten zudem „intersubjektiv nachvollzogen und rekonstruiert werden“ (Lamnek 2005, S. 329). Solche positiven Einschätzungen über die Potentiale von Interviews gehen mit ihrem Einsatz in vielen verschiedenen Forschungsbereichen einher.²

In diesem Artikel soll thematisiert werden, welche theoretischen Prämissen der Anwendung narrativ-biographischer Interviews – als einer speziellen Form qualitativer Interviews – vorausgehen. Hierbei sollen verschiedene Punkte reflektiert werden, die von den Forschern häufig als selbstverständlich erachtet werden und so unhinterfragt bleiben: Während obige Zitate die von vielen Sozialforschern vertretene Meinung repräsentieren, dass durch Interviews auf relativ unproblematische Weise ein Zugang zu subjektiver Wirklichkeit gewonnen werden könne, sollen sowohl diese Annahme als auch ihr noch vorausgehende und gelegentlich unbenannt bleibende Prämissen aufgedeckt werden.

Hauptsächlich orientiert sich der vorliegende Artikel an der Beantwortung zweier Fragen:

- (1) Welche biographietheoretische Sicht auf Subjekte wird methodologisch in der qualitativen Sozialforschung, insbesondere aber der Biographieforschung eingenommen?
- (2) Wie wird in der Interviewsituation konkret vorgegangen: was geschieht hier hinsichtlich der (bereits im methodologischen Verfahren vorausgesetzten) Subjekte?

Hierzu wird auf theoretische Ausarbeitungen, die oft mit dem Label „poststrukturalistische Theorien“ versehen werden, zurückgegriffen. Trotz der Tatsache, dass es sich hierbei um eine Subsumierung unterschiedlichster Abhandlungen handelt, stellt ein gemeinsames Moment der häufig (wiederum auf diverse Weise) betonte Aspekt der Dezentrierung des Subjekts dar, der hier von zentraler Bedeutung ist. Insbesondere sollen die Arbeiten Foucaults zur Beantwortung der obigen Fragen als Reflexionsinstanz und Ausgangspunkt dienen.

Hierzu wird zuerst die Methodologie qualitativer Interviewverfahren aufgearbeitet und im Folgenden die Stellung des Subjekts innerhalb der Biographieforschung rekonstruiert, wie sie vor allem durch Fritz Schützes Ausarbeitungen geprägt wurde. Hierauf folgt eine Kritik an der Art und Weise, wie das Subjekt theoretisch innerhalb der Methodologie der Biographieforschung eingesetzt wird. Insbesondere wird hierbei der Fokus auf die ontologische und unreflektierte Subjektkonstruktion gelegt, durch die das Problem der Undurchsichtigkeit der Konstruktionsweise offengelegt wird. Diese sich an der Beantwortung der ersten zentralen Fragestellung orientierenden Kapitel werden in zwei weiteren Teilen durch die Darstellung zentraler Theoreme Foucaults mit theoretischen Hintergründen angereichert, durch die eine alternative Perspektive auf das Subjekt eingenommen werden kann. Die historische Arbeit Foucaults in Bezug auf den Entwicklungsprozess der Entstehung des Subjekts verdeutlicht auch und vor allem die kontingente Dimension dessen heutiger Existenz(weise).

Im zweiten Teil des Artikels wird die Beantwortung der zweiten zentralen Fragestellung angegangen. Dieses sich auf die Methodik des narrativen Interviews beziehende Interesse wird durch die Darstellung der zentralen Schritte der Vorgehensweise im narrativen Interview für mit diesem Verfahren unvertraute Leser eingeleitet, um die Methodik erörtert zu haben, die später kritisiert werden wird. Hierauf folgt unter Einbezugnahme der im ersten Teil dargestellten Ausarbeitungen Foucaults eine kritische Analyse typischer Merkmale von (narrativen) Interviewsituationen. Der Fokus liegt hierbei auf der „produktiven Macht“ und der Frage danach, wie diese die Subjektproblematik tangiert. In einem dritten und letzten Teil findet eine Zusammenführung der unter 1. thematisierten neuralgischen Punkte der Methodologie der Biographieforschung und der unter 2. kritisierten Methode des narrativen Interviews statt, indem methodische Alternativbetrachtungen von Interviewdaten vorgenommen werden. Ein kurzes Resümee der zentralen herausgearbeiteten Punkte und ein Ausblick, der ausgehend von den hier vorgestellten Reflexionen Desiderate für methodische Weiterentwicklungen umreißt, schließen den Artikel ab.

Es wird auf diese Weise ein Beitrag für die Biographieforschung geleistet, indem gezeigt wird, dass diese auch mit einem Analysegestus, der einer Dezentrierung des Subjekts Rechnung trägt, einsetzbar ist. Auch könnten die hier vorgestellten Überlegungen für Teile des diversen Feldes der Diskursanalyse von Interesse sein, indem Reflexionen in Bezug auf die Verwendbarkeit von Interviewdaten angestellt werden.

Zur Methodologie qualitativer Interviewverfahren

Dieser Beitrag ist einer Strömung zuzuordnen, in der Forschungsmethoden als methodologischen und epistemologischen Vorstellungen untergeordnet betrachtet werden.³ Dies gilt sowohl für Annahmen über den Aufbau der zu untersuchenden (sozialen) Welt als auch für die jeweiligen wissenschaftlichen Zugänge, die zur Erforschung dieser als angemessen erachtet werden (vgl. Lueger 2001, S. 23). Entsprechend verschiedener Varianten qualitativer Interviews wie etwa Experten-, Leitfaden-, (problem-)fokussierten oder narrativen Interviews etc. unterscheiden sich somit auch die hinter den Erhebungsmethoden stehenden theoretischen Anleihen bzw. Prämissen und Methodologien und freilich auch die Analyseinstrumentarien. Trotz dieser Diversitäten können einige grundsätzliche Gemeinsamkeiten qualitativer (Interview-)Forschung ausgemacht werden,

wovon bereits einige in der Einleitung thematisiert wurden. Hier sollen diese Grundannahmen weiter vertieft werden: Die soziale Wirklichkeit wird in der qualitativen Sozialforschung im Allgemeinen als die von Handelnden gemeinsame Welt angesehen, die in dem alltäglichen Zusammenwirken mehrerer durch soziale Interaktionen Bedeutung gewinnt und wiederum die Grundlage für zukünftiges Handeln und Handlungsentwürfe darstellt. Auf diese Weise werden der sozialen Wirklichkeit Bedeutungen zugeschrieben, die in den Relevanzhorizonten der Subjekte virulent werden und durch deren Externalisierung objektiviert werden (vgl. z.B. Berger/Luckmann 1999, S. 57ff.; Flick/Kardorff/Steinke 2008, S. 20ff.).⁴ Sehr deutlich wird hier sowohl die Annahme der Reflexivität sozialer Wirklichkeit als auch die ständige Veränderbarkeit eben dieser durch Subjekte (vgl. Flick/Kardorff/Steinke 2008, S. 22). Es wird also davon ausgegangen, dass (scheinbar) objektive Tatsachen bzw. Lebensbedingungen „durch subjektive Bedeutungen für die Lebenswelt relevant“ (ebd.) werden. Dieser Aussage ist die Vorstellung einer Subjekt-Objekt-Dialektik inhärent, die häufig auch in die Dialektik von Handeln/Struktur oder Gesellschaft/Individuum übersetzt wird bzw. diese jeweils als theoretische Ausgangspunkte nimmt.⁵

Es werden hier jeweils Entitäten miteinander konfrontiert, die zuvor – so eine der zentralen sozialkonstruktivistischen Thesen des Beitrags – erst einmal konstruiert werden mussten. Diese Beobachtung ist es, die die hier vorliegenden Reflexionen auch abgesehen von biographischer Forschung anschlussfähig für einen größeren Bereich qualitativer (Interview-)Forschung machen könnte. Sofern in zuletzt genannter also die oben erörterte Dialektik methodologisch in Erscheinung tritt, beanspruchen die vorgestellten Überlegungen in einem weiteren Rahmen auch für sie Geltung.

Des Weiteren kann und muss der *Kommunikation* in der qualitativen Interviewforschung eine besondere Rolle zugerechnet werden, da diese als bedeutsames Element der gesamten Interaktionen zwischen Subjekten sowohl bezüglich der Herstellung sozialer Realität als auch hinsichtlich der Mitteilung der subjektiven Wahrnehmung und Bedeutungszuschreibung eben dieser methodologisch in Datenerhebungsstrategien mit kommunikativem Charakter eingebaut ist. Daher kommt ihr freilich auch und vor allem im Rahmen der Biographieforschung ein zentraler Stellenwert zu (vgl. ebd., S. 21). In Bezug auf Interviewforschung muss der kommunikative Charakter sozialer Wirklichkeit als *Ansatz- und Ausgangspunkt* der Forschung und meist als einziger Datenzugang gelten, durch den im Folgenden Rekonstruktionen von Konstruktionen sozialer Wirklichkeit durchgeführt werden (vgl. ebd., S. 22).

Im hier interessierenden Zusammenhang liegt der Fokus vor allem auf der Frage danach, welche Rolle dem *Subjekt* im Rahmen der Methodologie des narrativ-biographischen Interviews beigemessen wird, das vor allem durch Fritz Schütze entwickelt wurde und im Bereich biographischer Sozialforschung große Verbreitung fand. Seitdem werden sowohl die von Schütze ausbuchstabierte Erhebungsmethode als auch sein narrationsanalytisches Methodeninstrumentarium häufig verwendet. Welche Stellung erfährt das Subjekt in biographietheoretischen Ausarbeitungen, die so häufig den Hintergrund angewandter sozialwissenschaftlicher Interviewforschung bilden? Diese Frage soll im folgenden Abschnitt erörtert werden.

Der Biographiebegriff und das Subjekt in der Biographieforschung

Trotz aller Unterschiedlichkeit lässt sich festhalten, dass mit biographischer Forschung Ansätze gemeint werden, die Lebensgeschichten, „also Darstellungen der Lebensführung und der Lebenserfahrung aus dem Blickwinkel desjenigen, der sein Leben lebt“ (Fuchs-Heinritz 2005, S. 9) zu ihrem Untersuchungsgegenstand machen.

Von einigen Autoren wird die Bedeutsamkeit des Biographiebegriffs in seiner Fruchtbarkeit als heuristisches sowie als theoretisches Konzept für sozialwissenschaftliche Forschung betont (vgl. Hanses 2003, S. 37). Besonders wird in der Zusammenführung bzw. der gleichzeitigen Thematisierung der häufig postulierten Dialektik zwischen Subjekt und Struktur innerhalb der Biographieforschung ein Vorteil gesehen. Alheit formuliert das Verhältnis zwischen beiden Entitäten in Bezug auf Biographie folgendermaßen: „Biographie ist ganz konkret Gesellschaftlichkeit und Subjektivität in einem“ (Alheit 1996, S. 294).

Demzufolge sind die teils in der Vergangenheit aufgetretenen kritischen Einwände gegen die Biographieforschung, dass diese sich lediglich mit Einzelfällen beschäftige und ausschließlich auf subjektive Deutungen ziele, unhaltbar (vgl. Rosenthal 2005, S. 46) und weisen auf Seiten dieser kritischen Autoren vielmehr auf eine unzureichende Rezeption der Fachliteratur zu biographischer Forschung und dem Konzept der Biographie hin. Seit den siebziger Jahren nahm die theoretische Auseinandersetzung mit dem Begriff der Biographie zu und die Vorstellung von Biographie als soziales Konstrukt⁶ gehört mittlerweile in großen Teilen der Soziologie und der Erziehungswissenschaft zum common sense (vgl. ebd.). Dieser besteht im weitesten Sinne darin, Biographie als ein vom Subjekt hervorgebrachtes Konstrukt zu sehen, das seine gelebten Erfahrungen und Lebensereignisse in eine Relation bringt bzw. in einen Zusammenhang organisiert (vgl. Bartmann 2006, S. 43).

Pointierter formuliert, wird Biographie als Erfahrungs- und Erlebniswelten von Subjekten ebenso wie auch soziale Wirklichkeit *konstituierend* betrachtet (vgl. ebd.). Außerdem wird in dieser kritischen Perspektive eine Leistung der Akteure darin gesehen, dass biographische Strukturierung als Orientierungs- und Ordnungsschema wirksam wird, indem biographische Erfahrungen in einen Sinnzusammenhang gebracht und so ausgelegt werden, dass durch den Akteur erzeugte biographische Strukturen als Hintergrund bei Entscheidungen zukünftigen Handelns wirksam werden (vgl. Goblirsch 2007, S. 58f.). Biographische Schilderungen sind immer auch durch ein prozessuales Moment sowie eine zeitlich geordnete Struktur ausgezeichnet, durch die sich die individuelle Lebensgeschichte eines Subjekts in wechselseitiger Verknüpfung mit gesellschaftlich-historischen Ereignissen und Bedingungen ausdrückt und aus einem Jetzt-Zeitpunkt nur retrospektiv geschildert werden kann (vgl. Bartmann 2006, S. 42). Die Präsenz gesellschaftlich vermittelter objektiver Tatbestände in einer lebensgeschichtlichen Schilderung könnte zum Beispiel nach sich implizit und subtil ausdrückender abstrakter Referenzen auf von Gesellschaftsmitgliedern geteiltes Wissen differenziert werden. Letztere bedürften dann einer intensiven Analyse des Forschers, in der in Schilderungen von Handlungen oder Meinungen innerhalb der Lebensgeschichte der Probanden intuitive Bezugnahmen auf „unbefragt funktionierende(n) Hintergrundgewißheiten“ (Alheit 1996, S. 299) aufscheinen.

Das Problem der Undurchsichtigkeit der ontologischen Subjektkonstruktion in der Biographieforschung

Es sollte innerhalb der vorigen Darstellungen deutlich geworden sein, dass im Biographiebegriff und dementsprechend auch in der methodischen Umsetzung des narrativen Interviews eine Dialektik zwischen Subjekt und Struktur bzw. Gesellschaft auf spezifische Weise reflektiert wird: je nach Erkenntnisinteresse der Forschenden kann bei einem Gros biographischer Forschung mit einer Fokussierung auf das Subjekt und dessen biographische Prozesse gerechnet werden. Auch wird mit Hilfe narrativ-biographischer Interviews häufig auf subjektive Sichtweisen auf gesellschaftliche Themen fokussiert. Es wohnt diesen Vorstellungen die Annahme zweier Ebenen, nämlich einer Mikro- und einer Makroebene, inne. Zudem wird das *Verhältnis* zwischen beiden implizit thematisiert: die Annahme, dass das Subjekt in einem Wechselverhältnis zu den es umgebenden soziohistorischen Gegebenheiten steht, findet sich in der Vorstellung der im vorangehenden Kapitel thematisierten „Hintergrundgewissheiten“ in spezifischerer Form wieder. Bei genauerem Hinsehen wird deutlich, dass diesen theoretischen Annahmen eine basale Prämisse vorausgeht: die imaginierte Separierung von einem Subjekt auf der einen und „der Gesellschaft“ bzw. „objektiven“, dem Subjekt äußerlichen soziohistorischen Begebenheiten auf der anderen Seite; eine von mittlerweile aus verschiedenen Positionen kritisierte Sichtweise (vgl. als prominente kritische Autoren mit je sehr verschiedener Argumentation Latour 2007; Merleau-Ponty 1974; Bourdieu 1998). Sozialisierungstheorien bieten den in der Biographieforschung weder thematisierten noch reflektierten Rückhalt einer solchen Vorstellung, indem sie den Vermittlungs- bzw. Austauschprozess zwischen Subjekt und Gesellschaft verständlich machen. Zugleich wird in der Subjektvorstellung der Biographietheorien auch die Agency⁷ der Subjekte (vgl. hierzu Homfeldt u.a. 2008, S. 7ff.), also die potentielle Veränderbarkeit des ihnen Äußerlichen betont, indem angenommen wird, dass sie die soziale Wirklichkeit durch (Zusammen-)Handeln erst erschaffen. Wir werden sehen, dass dieses mit einem „Subjekt-a-priori“ arbeitende sozialkonstruktivistische Theorem unter Berücksichtigung der im Folgenden ausformulierten Reflexionen nicht weit genug reicht.

Auf die Frage, warum in Biographietheorien respektive (narrativen) Interviews mit einer starken Vorstellung der Agency von Subjekten gearbeitet wird, lassen sich leicht plakativ anmutende Antworten finden, die aus der Sicht der Biographieforschung folgendermaßen ausfallen müssten: Ohne Subjekt kein Interview und keine Biographie, da letztere wie oben beschrieben eine Instanz erfordert, die selbst gemachte Erfahrungen in einen Zusammenhang organisiert und in der spezifischen Organisation spezieller Erfahrungen zugleich der Gegenstand des Interviews zu finden ist. Es wird hier von Biographieforschern ein sehr spezifisches Subjekt erwartet, das zuallererst einen eigenen Erfahrungshorizont aufweist, von dem es zudem noch sprachlich berichten kann. Ansonsten wären die Bedingungen der Möglichkeit der Idee nicht gegeben, ein Individuum nach „seiner“ Lebensgeschichte befragen zu können. Auch die Möglichkeit (reflexiver) Zugänglichkeit zu selbstgemachten Erfahrungen und damit auch die Möglichkeit einer Einnahme einer Haltung zu sich selbst werden implizit unterstellt. Die Annahme eines Subjektes, dem die Forscherin in der Interviewsituation begegnen kann und das eine *eigene* Geschichte hat, muss also zwangsläufig der Idee der Entwicklung biographischer Interviewverfahren vorausgegangen

sein. Ebenso müssen Annahmen über die Bedeutsamkeit (alltagsweltlicher) *Sprache* zur möglichen Erfassung der subjektiven Ideen-, Verstehens- und Deutungswelt entwickelt worden sein, bevor die Innovation von Interviews als methodisches Forschungsinstrument überhaupt erschlossen werden konnte. Auf diese Voraussetzungen, die weitaus basaler und weitreichender sind als die von den Biographietheoretikern reflektierten, sollte hier kurz aufmerksam gemacht werden, um über die epistemologischen Voraussetzungen der Biographieforschung aufzuklären. Knapp zusammen gefasst, lassen sich diese durch folgende Kausalzusammenhänge abstrahieren: Ohne Sprache – kein Interview oder auch: ohne Sprache – kein Subjekt und, wie bereits erwähnt, vice versa: ohne Subjekt – kein biographisches Interview.

Es soll hier die These formuliert werden, dass die Biographieforschung es mit einem so starken Subjektbegriff zu tun hat, dass die Begründungsbedürftigkeit der Existenz von Subjekten in Theorie und Forschungsmethode hierdurch außer acht gelassen wird (und auch erst werden kann). Das Subjekt nimmt auf theoretischer Ebene in biographischer Forschung und entsprechend in der methodischen Realisierung in narrativ-biographischen Interviews eine so zentrale Rolle ein, dass die Fragwürdigkeit desselben und seiner unterstellten, nicht reflektierten, spezifischen Erscheinungsform gar nicht mehr auftreten *kann*: sie bleibt unsichtbar.

Die Historisierung des Subjekts

Michel Foucault ist als der populärste Autor zu sehen, der „das Subjekt sichtbar machte“, indem er dessen Erscheinung als fragwürdig betrachtete. Er interessierte sich für die Genese von Phänomenen, für historische Prozesse und Entwicklungslinien, wodurch die Kontingenz sowohl aktueller als auch historischer Erscheinungen stetig verdeutlicht wird. Zugleich lehnt Foucault holistische Betrachtungsweisen ab. Seine umfangreichen und sehr unterschiedlichen Texte könnten rudimentär anhand verschiedener Leitbegriffe wie Macht, Subjekt, Diskurs, Gouvernementalität und ferner Wissen und Wahrheit orientiert werden. Letztlich sind jedoch komplexe Zusammenhänge zwischen den verschiedenen Theorien, Schaffenszeiten und den jeweiligen Vorgehensweisen zu beobachten, die auch durch unterschiedliche ideengeschichtliche Zugänge gekennzeichnet sind. In seinen Anfang der achtziger Jahre am Collège de France gehaltenen Vorlesungen zur „Hermeneutik des Subjekts“ beschäftigt sich Foucault unter anderem mit der Frage danach, wie sich im Abendland Beziehungen zwischen den Elementen „Subjekt“ und „Wahrheit“ verknüpfen konnten (vgl. Foucault 2004, S. 16). Dabei geht er von einem spezifischen Subjektbegriff aus, den er aufgrund seiner historischen Analysen entwickelte: bei der „Sorge um sich selbst“ geht es Foucault um das Kümmern um sich selbst bzw. die Zuwendung von Aufmerksamkeit, die dem Selbst entgegengebracht wird (vgl. ebd.). Dies wird später näher unter Bezugnahme des Begriffs der Gouvernementalität thematisiert werden. Hier sei in diesem Zusammenhang jedoch bereits angemerkt, dass in der Foucault'schen Theorie das Subjekt als ein *historisch-soziales Produkt* betrachtet wird. Er sieht eine bestimmte Machtform bzw. *Technik* dafür verantwortlich, dass aus Individuen Subjekte werden. Dies indiziert freilich, dass Subjekte keine naturgegebene Entität darstellen und demzufolge auch die häufig daran gebundene Vorstellung der Existenz einer Identität nicht als genuin betrachtet werden kann. Vielmehr sieht Foucault im Begriff des Subjekts

den „zweifachen Sinn: vermittelt Kontrolle und Abhängigkeit jemandem unterworfen sein und durch Bewusstsein und Selbsterkenntnis seiner eigenen Identität verhaftet sein“ (Foucault 1989, S. 246f.). Diese Definition ist bedeutsam für das Verständnis der Perspektive, mit der die Biographieforschung durch eine dekonstruktive Bewegung hier angereichert werden soll: Ein Subjekt zu sein bedeutet nach Foucault also, jemandem unterworfen zu sein und eine Beziehung zu sich selbst zu haben. Präzise zeichnet Foucault die historischen Verhältnisse nach, die zur Unterwerfung des Subjekts und zu jener Machtform führten, die eine solche ermöglichen und reproduzieren sowie sicherstellen, dass die Subjekte ihren nötigen Eigenanteil an diesem Vorgang erfüllen. So wurde das Subjekt als *vereinzelt* geformt.

Die *Macht*, dies ist in Abgrenzung zu vielen weiteren Machtbegriffen (wie z.B. dem von Max Weber) zu betonen, ist in dem hier interessierenden Zusammenhang und durch Foucault geprägt, vor allem als *produktive* zu betrachten: durch sie werden seiner Theorie zufolge Subjekte, Diskurse und Wissen erst hervorgebracht. Im Umkehrschluss ist es demnach bedeutsam, noch einmal zu betonen, dass hinter der Vorstellung von Foucaults Machtform eben keine anthropologische Subjektivität steht. Vielmehr ist die Macht überall: Sie produziert beispielsweise auch bestimmte Verfahren und Techniken, die der Wahrheitsfindung dienen. Es existiert zudem ein Status, der jene privilegiert, die darüber befinden können, was wahr und was unwahr ist. Zugleich gibt es keine Wahrheit, die unabhängig von ihrem Machtsystem bzw. dem in ihm herrschenden Wahrheitsregime wäre (vgl. Thomann 2004, S. 121). Herausgelesen werden kann hier auch schon eine bestimmte Perspektive auf die Wissenschaft, innerhalb derer mit bestimmten Techniken der Wissensproduktion und mit Hilfe spezifischer Verfahren die mit einem Expertenstatus ausgestatteten Agenten der Wissens- und Wahrheitsverbreitung maßgeblich an der Wissen- und Wahrheitsproduktion beteiligt werden. So begegnen Foucault auf der Suche nach historischen Vorkommnissen des Anteilhabens an der „Erschaffung“ der Subjekte weitere Verdächtige, nämlich die Humanwissenschaften.⁸ Er arbeitet heraus, dass „der Mensch eine junge Erfindung ist“ (Foucault 2008, S. 463), dessen Thematisierung oder Geburt als Betrachtungsgegenstand auf „die Wirkung einer Veränderung in den fundamentalen Dispositionen des Wissens“ (ebd.) zurückzuführen sei. Auf diese Weise diskreditiert er die Wissenschaften vom Menschen als Wissenschaften, da sie sich positives Wissen zum Gegenstand machen und in „der modernen *episteme*“⁹ verwurzelt“ (Foucault 2008, S. 440) seien.

Diese Kritik Foucaults kann eins zu eins auf die Operationsschemata der Biographieforschung übertragen werden. Sofern die aktuell vorherrschenden Wissensformationen bzw. die sie ermöglichenden Dispositionen aus dem Gleichgewicht gerieten, so prognostiziert Foucault, „kann man sehr wohl wetten, daß der Mensch verschwindet wie am Meeresufer ein Gesicht im Sand“ (Foucault 2008, S. 463). Diese Sichtweise scheint die Grundfeste der Biographieforschung auf radikale Weise in Frage zu stellen und ordnet sie als kontingente historische Erscheinung ein, denn sofern grundlegende Dispositionen Modifizierungen erführen, würde die Biographieforschung automatisch hinfällig. Doch soll dieser Weg einer wenig konstruktiven Konsequenz für die Biographieforschung hier nicht verfolgt werden. Stattdessen sollen Möglichkeiten für narrativ-biographisch Forschende erörtert werden, die sich durch einen neuen Blick auf das Subjekt und das in der Interviewsituation generierte Datenmaterial ergeben.

Es eröffnet sich hier demnach eine außergewöhnliche Betrachtungsweise auf den Menschen und das Subjekt bzw. auf den Menschen *als* Subjekt: nicht immer schon machte er sich selbst zum Problem, nicht immer schon gab es Begriffe wie „Selbstverantwortung“ und nicht immer schon gab es Subjekte, die sich um sich selbst sorgten. Vielmehr erscheint die sich im naturalistischen Kostüm eingekleidete Subjektbegebenheit oder Existenz, die so selbstverständlich sowohl im Alltags- als auch in großen Bereichen sozialwissenschaftlichen Wissens erscheint, in dieser historisch informierten Perspektive als *kontingent*. Eine Abwendung der Vorstellung von der Natürlichkeit der Existenz von Subjektivität sollte als die erste bedeutsame theoretische Wende im hier vorliegenden Kontext betrachtet werden. Statt, wie in der Biographieforschung üblich, von einer Dialektik von Subjekt und Struktur auszugehen und dem Subjekt eine ihm inhärente, selbstverständliche Agency zuzuschreiben, könnten vielmehr Weisen der *Subjektivierung*, also der machtvolle Akt der Unterwerfung des Individuums unter das Subjekt, untersucht werden. Diese Verschiebung des Untersuchungsfokus bringt mit sich, statt von naturgegebener Subjektivität davon auszugehen, dass der Existenz von Subjekten eine historische Entwicklung vorausging, die Anerkennung erfahren sollte. So erscheinen die in der Biographieforschung vorhandenen Annahmen natürlicher, unter anderem durch mentale Prozesse ausgezeichnete Subjektivität vielmehr als *Resultat* vorgängiger Subjektivierungsweisen, die stets mit Unterwerfungen einhergehen, an denen die Biographieforschung selbst beteiligt ist.

Auch erkenntnis- bzw. sozialtheoretische Umwälzungen für die Biographieforschung sind hiermit verbunden: Eine Unterstellung von Mikro- und Makrostruktur kann in einer solchen Perspektive keinen Platz mehr finden. Stattdessen werden hochspezifische alltägliche Technologien sichtbar, deren Existenz und Modifizierungen unüberschaubare historische Prozesse zugrunde liegen und die die Vorstellung eines Subjektes erst hervorbrachten (Reckwitz 2010a, S. 25). Auch dienen solche „Selbsttechniken“ und die Hermeneutik des Selbst der stetigen Fortsetzung der Hervorbringung von Subjekten, die – wie gezeigt werden wird – anhand narrativ-biographischer Interviews rekonstruiert werden können, womit große Chancen für die Biographieforschung verbunden sind (vgl. Foucault 2008, S. 1158/1163).¹⁰

Bevor die sich hieraus ergebenden Möglichkeiten eines Vorstoßes in Richtung der Analyserichtung von Subjektivierungsweisen oder Selbsttechniken näher erörtert werden, wie also auch theoretisch aufgearbeitet werden kann, auf welche Weise Subjektivierungen konkret stattfinden, soll im folgenden Abschnitt noch einmal der von Foucault gesehene Zusammenhang zwischen Macht, Subjekt und Diskurs näher thematisiert werden. Hierzu wird auch der bedeutsame Begriff der Macht näher aufgearbeitet und in Verbindung mit Foucaults Subjektbegriff und der Rolle des Diskurses dargestellt. Auf diese Weise wird noch deutlicher werden, wie jenseits einer theoretischen Vorstellung der Mikro-/Makrodialektik eine reflektierte Sozialtheorie sowie empirische Forschung betrieben werden kann. Dies erfordert von den Leserinnen, sich darauf einzulassen, ihr Denken von dem zu lösen, „was es im stillen denkt“ (Foucault 2008, S. 1162) – wie Foucault in anderem Zusammenhang anmerkte. Hierdurch eröffnet sich ein neuer Horizont für die hinter jedem empirischen Zugang stehende Erkenntnistheorie: das als unhinterfragt geltende Wissen in Frage zu stellen ermöglicht ein Umdenken, das die Praktiken zu verstehen versucht, „mit denen sich die Menschen nicht nur die Regeln ihres Verhaltens festlegen, sondern sich selber

[...] transformieren, sich in ihrem besonderen Sein [...] modifizieren und aus ihrem Leben ein Werk zu machen suchen“ (ebd., S. 1163). Ein solches *Werk* wird mit jeder narrativen Interviewführung, einerseits angeregt durch Forscher, andererseits ausgeführt von Probanden, produziert. Seine Biographie zu erzählen erscheint so als hochartifizielle Selbsttechnik, die das Selbst je neu und machtvoll hervorbringt. Sehr spezifische Subjektivierungsweisen könnten durch narrative Interviews sichtbar gemacht werden, da sie in der Interviewsituation erst *hervorgebracht* werden.

Macht, Subjekt, Diskurs(f)akte

Wenn Foucault sich der Frage der Macht widmet, so fragt er nicht etwa danach, was „die Herrschenden“ beabsichtigen, sondern untersucht stattdessen, wie und mit welchen Praktiken und Techniken Macht *ausgeübt* wird. Wie im vorigen Kapitel ersichtlich wurde, ist die Macht nicht als einseitig verlaufend zu denken: Vielmehr geht es zu Zeiten der Vorherrschaft der so genannten „Biomacht“¹¹ für Foucault darum, dass bestimmte *Techniken* ausgemacht werden können, mit denen die (zuvor erfundene) Bevölkerung reguliert werden kann. Das von Foucault herausgearbeitete Verhältnis zwischen Macht und Subjekt, das er in seiner umfassenden Arbeit untersuchte, wird in folgendem Zitat sehr deutlich:

„Zunächst möchte ich darlegen, was das Ziel meiner Arbeit während der letzten 20 Jahre war. Es war nicht die Analyse der Machtphänomene und auch nicht die Ausarbeitung der Grundlagen einer solchen Analyse. Meine Absicht war es vielmehr, eine Geschichte der verschiedenen Verfahren zu entwerfen, durch die in unserer Kultur Menschen zu Subjekten gemacht werden.“ (Foucault 1989, S. 243).

Dass dieses Vorhaben Foucaults mit Machtanalysen einherging, repräsentiert die Verbindung, die er zwischen dem Subjekt und der Macht sieht. Er widmete sich dem oben beschriebenen Unternehmen auf verschiedene Weise: Er untersuchte z.B. wissenschaftliche Zweige wie die Philologie, die Ökonomie und die Biologie. Durch die von ihnen forcierten Untersuchungsverfahren seien verschiedenartige Objektivierungen vorgenommen worden, durch die Menschen in Subjekte verwandelt wurden (vgl. ebd.). In seinen Werken „Überwachen und Strafen“ und „Wahnsinn und Gesellschaft“ betrachtete er die Objektivierung des Subjekts durch „Teilungspraktiken“ (ebd.). Aus dem Subjekt wird hier ein Gegenstand gemacht, weil es entweder in seinem Inneren geteilt oder eben von anderen abgeteilt wird. Am Rande sei angemerkt, dass die hier angesprochene Einteilung in geistig Normale und Verrückte oder Kriminelle und „anständige Menschen“ nicht zuletzt diskursiv realisiert wurde. Dies zuallererst, indem überhaupt Begriffe wie beispielsweise „Geisteskrankheit“ oder im Bereich der Sexualität z.B. „Homosexualität“ und auch „Heterosexualität“ erst einmal *erfunden* werden mussten, womit stets Kategorisierungen und Differenzierungen bestimmter Personengruppen einhergingen.

Im hier interessierenden Zusammenhang ist insbesondere die letzte von Foucault herausgearbeitete Objektivierung des Subjekts von Bedeutung: In „Sexualität und Wahrheit I“ zeigte er anhand des Bereichs der Sexualität, wie der Mensch *sich selbst* in ein Subjekt verwandelt, indem er sich als Subjekt einer Sexualität anerkennt. Diese Inspiration auf die Interviewsituation übertragen eröffnet die Frage, ob Interviewverfahren, und in besonderer Weise das narrativ-biographische Interview, nur aufgrund machtvoller Techniken funktionieren

können, die in der Interaktion zwischen Interviewerin¹² und Interviewtem zum Tragen kommen.

Es wurde bereits angesprochen, dass die Anwesenheit bzw. die theoretische Voraussetzung von Subjekten für die narrativ-biographische Interviewsituation zur reibungslosen Durchführung der Interaktion zwischen Interviewerin und Proband als notwendig erachtet werden muss. Hierbei sollte betont werden, dass dies insbesondere aufgrund der sprachlichen Fundierung von Interviews der Fall sein muss: Bei Foucault kommt die Untersuchung des Subjekts und der Macht nicht ohne den (sprachlichen) Diskurs aus:¹³ Macht kann nur innerhalb positiv hervorgebrachter Diskursakte existieren und umgekehrt: keine Diskurse ohne Macht. Foucault geht in seiner „Archäologie des Wissens“ darauf ein, dass diskursive Formationen aus Diskurs(f)akten bestehen, die als in einer Ordnung wiederholbarer Sequenzen und Differenzen miteinander verbunden betrachtet werden müssen: Die hieraus entstehenden Lücken und Risse erfordern je neue diskursive Akte, da sie nicht vollständig geschlossen werden können (vgl. Angermüller 2005, S. 76). Angermüller klärt die erkenntnistheoretischen Folgen in Bezug auf die Subjektivitätsproblematik: Da in obigem Sinne keine in sich geschlossene Struktur besteht, durch die sich Individuen gesellschaftlichen Zwängen ausgesetzt sehen, wird hier der klassische Subjekt-Objekt-Dualismus zurückgewiesen. Es muss vielmehr das *kontingente Element* betont werden: Eine konstitutiv offene Struktur trifft auf kontingente, singuläre diskursive Äußerungsereignisse, wodurch Subjektivität als „Effekt kontingenter Diskursereignisse gefasst“ wird, „die in den Brüchen und Rissen der diskursiven Formation stattfinden und die Individuen als Subjekte des Diskurses installieren“ (ebd., S. 76). Dies bedeutet, dass statt der Annahme von Subjekten auf der einen und Strukturen auf der anderen Seite, vielmehr die konstitutive Offenheit und Unabschließbarkeit des Sozialen im Ganzen betont wird. Das „Soziale im Ganzen“ besteht in dieser Perspektive nicht aus zwei getrennten Entitäten wie Subjekt/Objekt oder Handlung/Struktur, sondern konstatiert ex nihilo bereits einen Blick, der jenseits dieser Dualismen viele andere Entitäten (wie z.B. Diskurse, nicht-sprachliche Praktiken oder Macht) am Werke sieht, wenn es um die Produktion und Reproduktion des Sozialen geht. Diese theoretische Erörterung, wie aus Individuen Subjekte werden können und welche Rolle hierbei Diskurs- bzw. Äußerungsereignisse – also im Großen und Ganzen sprachliche Akte – spielen, wird im Folgenden noch näher in Bezug auf die in der Interviewsituation wirksame Macht bezogen und weiter ausgeführt. Vorerst wird kurz, vor allem für mit dem Verfahren unvertraute Leser, ein Überblick über die zentralen Schritte der Vorgehensweise des narrativ-biographischen Interviews gegeben.¹⁴

2. Zentrale Schritte der Vorgehensweise im narrativen Interview nach Schütze

Der Datengenerierungstechnik des narrativen Interviews geht meist eine Auseinandersetzung mit dem zu untersuchenden Feld sowie die Auswahl der Probanden und eine Vorbereitung auf diese spezielle Interviewform voraus, in der der Interviewte überwiegend spricht. Den Einstieg in das Interview beginnt die

Forscherin mit dem so genannten Erzählstimulus, der entweder hinsichtlich ihres Forschungsinteresses fokussiert oder allgemeiner auf die Lebensgeschichte bezogen ist. Als Beispiel wäre folgender Einstieg zu nennen:

Interviewerin: Ähm.. Ok und ähm wichtig wäre also, oder ich würd' Sie darum bitten, dass Sie mir alles über Ihr Leben erzählen, wie alles in Ihrem Leben gekommen ist
 Proband: mmh
 Interviewerin: Wie sich alles entwickelt hat und wie Sie zu der Person geworden bist, die Sie heute sind
 Proband: mmh

Im Erzählstimulus formuliert die Interviewerin ihr Interesse an der Lebensgeschichte des Interviewten, der durch parasprachliche Laute, wie z.B. in dem hier vorliegenden Fall mit zustimmenden „mmh“ signalisiert, dass er dies versteht.¹⁵ Nach dieser Phase der Aushandlung erfolgt die Ratifizierung der Erzählaufforderung der Interviewerin durch den Probanden, der darauf folgend mit seinen eigenen Relevanzsetzungen und den Anfang selbst bestimmend, mit seiner lebensgeschichtlichen Erzählung beginnt. Während dieser Phase unterbricht die Interviewerin den Probanden nie, sondern sichert diesem hauptsächlich über parasprachliche Laute und eben nicht über zustimmende oder ablehnende, bewertende Äußerungen zu, dass sie ihm aufmerksam zuhört. Niemals soll hier eine Unterbrechung durch die Interviewerin stattfinden, so dass der Erzähler sich der Erinnerung seiner lebensgeschichtlichen Widerfahrnisse und Erfahrungen hingeben kann.¹⁶ Der Erzähler wird innerhalb seiner Erzählung bestärkt, bis er derselben selbst ein Ende setzt, das Schütze Erzählkoda nennt. Meist besteht diese in einer abschließenden Formulierung. An die alleine durch den Interviewten inhaltlich strukturierte und selbst bestimmte Erzählung schließt der Nachfrageteil an, in dem die Interviewerin die thematische Richtung vorgibt. Dieser Teil besteht wiederum aus zwei Fragekomplexen, die sich laut Schütze durch unterschiedliche Qualitäten auszeichnen: Während erstere immanente Nachfragen direkt an den Erzähltext anschließen und hier erneut Erzählungen angeregt werden, die sich auf Stellen innerhalb der lebensgeschichtlichen Erzählung beziehen, die der Interviewerin unklar blieben bzw. wenig ausführlich erzählt wurden, beziehen sich die exmanenten Fragen häufig auf bisher Unthematisiertes, das jedoch dem konkreten Forschungsinteresse entspricht. Es können hier auch Theoretisierungen und Beschreibungen angeregt werden, um beispielsweise bereits geschilderte Zusammenhänge noch einmal reflexiv durch den Interviewten ausgeführt zu bekommen bzw. aus heutigem Standpunkt eine Bilanzierung bei ihm hervorzurufen. Auch wenn Schütze das Erhebungsverfahren des narrativen Interviews im Rahmen von Interaktionsfeldstudien entwickelte, bei denen sein Interesse (noch) nicht auf komplette Biographien bezogen war, arbeitete er doch in den darauf folgenden Jahren Überlegungen aus, die die Vorteile der Anwendung des narrativen Interviews im Rahmen biographischer Forschung betonen (vgl. Schütze 1983, S. 283).

Vor allem die vielfältigen Anwendungsmöglichkeiten, durch die verschiedenste Forschungsziele und Fragestellungen bearbeitet werden können, stellen einen Grund für die verbreitete Anwendung des narrativen Interviews dar. Insbesondere dem Interesse von Forschern an subjektiven Handlungsentscheidungen, die in der Vorstellung der Biographieforschung durch gesellschaftliche Strukturen jeweils gerahmt sind, kann mit dem Fokus auf *Prozessen* durch bio-

graphische Rekonstruktionen entsprochen werden. Die retrospektive Erfassung von Handlungsmustern und Deutungsschemata, die über längere Zeiträume stabil bleiben oder Modifizierungen erfahren, stehen häufig im Vordergrund biographischer Analysen (vgl. Brüsemeister 2008, S. 99). Sofern große Umbrüche von Deutungsschemata und Handlungsmustern im biographischen Verlauf zu verzeichnen sind, kann unter anderem aufgrund der von Schütze herausgearbeiteten Erzählpflichten davon ausgegangen werden, dass das erzählende Subjekt zumindest implizit auf solche Umwälzungen mit Folgen für seine Identität aufmerksam macht (vgl. Schütze 1976).

Die produktive Macht in der Interviewsituation: Mechanismen der Funktionsweise von Interviews

Hier wird das im Abschnitt „Macht, Subjekt, Diskurs(f)akte“ ausgeführte Interesse in Bezug auf die Interviewsituation weiter verfolgt: Es soll gefragt werden, wie, also mit welchen machtvollen Techniken und mit welchen voraussetzungsreichen Wissenskomplexen das Interview nur funktionieren kann. Oder mit anderen Worten: Wie voraussetzungsvoll stellt sich die Technik des Interviews dar, wenn sie mit Foucaults historisierenden Denkanstößen der Genealogie des Subjekts in Verbindung gebracht wird?

Die Berücksichtigung der oben geschilderten theoretischen Ausarbeitungen würde in der Folge für die Biographieforschung bedeuten, dass die Vorstellung von Mikro- und Makroebene hinfällig wird. Wenn wir dies nun auf die (biographische) Interviewsituation beziehen, so fallen mehrere Punkte auf:¹⁷ Zuerst einmal begegnen sich zu einem Interviewtermin zwei Individuen, die in der Regel zuvor bereits in Kontakt getreten sind. Zu einer solchen, dem Interview vorausgegangenen Interaktion zwischen Interviewerin und potentiellm Proband gehört auch ein Mindestmaß an Aufklärung durch die Forscherin. Zwar ist diese mit dem Problem konfrontiert, zu entscheiden, wie viel von ihrem Forschungsvorhaben sie preisgeben möchte. Allerdings muss eine Informierung des Probanden in irgendeiner Weise stattfinden, so dass dieser weiß, was ihn erwartet. Häufig wird hier das Interesse der Forscherin gegenüber ihrem potentiellen Interviewpartner aufgeklärt, damit diesem verständlich wird, wieso gerade er für ein Interview in Frage kommt,¹⁸ z.B.: „Ich interessiere mich für Menschen mit Migrationshintergrund, die schon seit einigen Jahren in Deutschland leben“ oder „Mich interessiert, dass Sie sich nun schon seit zwanzig Jahren in einer politischen Partei engagieren“, um zwei fiktive Beispiele aus unzähligen Forschungsgebieten zu nennen. Die sich zuvor meist unbekanntem Individuen haben hier einen ersten (einseitig verlaufenden) Informationsaustausch: Der Interessenbekundung voraus geht meist eine Vorstellung der Sozialwissenschaftlerin als Forscherin oder Wissenschaftlerin. Ohne dass hier nun unterstellt werden soll, dass diese Information auf der Seite des potentiellen Probanden zwangsläufig Respekt oder Anerkennung hervorrufen muss, soll doch betont werden, dass es sich beim Beruf der Wissenschaftlerin (wie auch bei vielen anderen Berufen) um eine mit einem bestimmten Status ausgestattete Position handelt, um die der Proband eventuell weiß und die in Bezug auf die weitere Interaktion in unkontrollierbarer Weise wirksam werden kann. Da Wissenschaftlerinnen in medialen Darstellungen häufig als Expertinnen befragt werden, erhalten sie so in vielen verschiedenen Diskursen eine besondere Stellung, die sie potentiell aufgrund ihrer beruflichen Profession einzunehmen in der Lage sind. Die in vie-

len Diskursen also als Expertinnen gehandelt und so mit bestimmten Sprecherpositionen ausgestatteten Wissenschaftlerinnen stellen sich auch in Forschungszusammenhängen meist als Forscherinnen oder Wissenschaftlerinnen vor, woraus sich die jeweiligen Probanden – freilich je nach Kontextwissen – weiteren Sinn erschließen. Mit dieser Sinnerschließung geht meist auch eine Bewertung desjenigen Aspektes der eigenen Person einher, der in Zusammenhang mit dem Forschungsinteresse steht und von der Forscherin angesprochen wurde. Die Reflexion und Hinwendung zu sich selbst auf der Seite des Probanden ist innerhalb des Interviews ebenso erforderlich wie das vorangehende Angesprochenwerden „als *jemand*“ durch die Forscherin. Diese sich ergänzenden Techniken entsprechen den Ausarbeitungen Foucaults in Bezug auf das Verhältnis zu sich selbst und dem Unterworfensein unter die Macht. Oder anders formuliert: Schon bevor das Interview beginnt, spätestens aber mit Eintritt in das Interview, beginnt die Rekrutierung eines spezifischen Probanden-Subjekts durch eine reziproke Technik, die zwischen Proband und Forscherin zum Tragen kommt. Unter Bezugnahme obig genannter Beispiele wäre das spezifische Subjekt eines „mit Migrationshintergrund“ bzw. das „politisch engagierte Subjekt“. Zur gleichen Zeit wird dieses Subjekt nicht von *irgendjemandem* als solches angerufen,¹⁹ sondern von einem anderen Individuum, das mit Hilfe eines „Wissenschaftler-Diskurses“, der Geltung auf Wahrheit zu beanspruchen in der Lage ist, anmeldet, dass es davon ausgeht, nach seiner Erzählaufforderung „etwas zu hören zu bekommen“. Hier wird eine sozialwissenschaftliche Interviewspezifik hinsichtlich von Macht und Subjektivierung deutlich, die nur durch und mit der Sprache funktioniert: Indem die Interviewerin bzw. das Forscher-Subjekt auf das sprachliche Zeichensystem rekurriert, geht sie implizit bereits von einem übergeordneten symbolischen Bezugssystem aus, in dem beide sich verständigen können. Weiterhin wird ein geteilter Wissenshorizont dahingehend unterstellt, dass sich der Proband *selbst* auch z.B. als Subjekt mit Migrationshintergrund oder politisch engagiertes versteht, womit Diskurse immer schon mit enthalten und Bestandteil der kommunikativ strukturierten Situation sind, was häufig unbeachtet bleibt.

Die bisherige Abwesenheit von Diskursen in theoretischen Ausarbeitungen der Biographieforschung sollte nicht über ihre stetige Relevanzmachung durch die Situationsbeteiligten und ihre im Verfahren bereits angelegte Präsenz in der Situation hinwegtäuschen. Folgerichtig wird hier dafür plädiert, die Materialisierung diskursiver Bezüge innerhalb der Interviewdaten in den Fokus zu rücken.

Wird nun der Eintritt in die Interviewsituation betrachtet, in biographischen Interviews meist durch die Erzählaufforderung auf Seiten der Forscherin und durch Einschalten eines Aufnahmegerätes initiiert, so fällt Folgendes auf: Das gegenüberstehende Individuum wird spätestens im Moment der Setzung des Erzählstimulus unter den Diskurs unterworfen²⁰ und damit als ein mit einer Lebensgeschichte ausgestatteter Erzähler subjektiviert.²¹ Nicht nur wird von ihm erwartet, dass es sich selbst als Subjekt anerkennt, vielmehr wird im Folgenden zudem davon ausgegangen, dass es eine Geschichte zu erzählen habe, womit auch antizipiert wird, dass es schon immer (oder seit langem) ein Subjekt war.²² Doch nicht nur die Erwartung der Existenz einer (kohärenten) Lebensgeschichte wohnt einer Erzählaufforderung inne. Auch die Annahme zeitlicher Linearität sollte als soziokulturell-historische Spezifik und nicht als natürliche Begebenheit betrachtet werden. So ist es durchaus vorstellbar, dass zu anderen Zeiten oder an anderen Orten, in denen weder eine kalendarische Ordnung noch

unsere gemeinhin geteilte Vorstellung linearer Zeit existiert, eine Erzählaufforderung einer Lebensgeschichte damit obsolet würde. Mehr noch: Die Bedingungen der Möglichkeit der Ideenentwicklung zur Aufforderung der Erzählung einer Lebensgeschichte würden auf diese Weise bzw. überhaupt nicht existieren. Da sich biographische Erzählungen durch ein geordnetes Nacheinander auszeichnen, in denen je Relevanzsetzungen getroffen werden müssen, *was* überhaupt erzählt und was ausgespart wird, entspricht die Erzählaufforderung der vom Forscher angenehmen Kompetenz auf Seiten des Probanden (von sich) erzählen zu *können* und so ein Verhältnis zu sich selbst einzunehmen. Die Möglichkeit einer Einnahme eines solchen Selbst-Verhältnisses wird durch eine Vorstellung gespeist, die als „kognitive Selbstaufzeichnung“ bezeichnet werden könnte. Diese wiederum stellt die Möglichkeit der Bedingung dar, dass retrospektive Erinnerungen über Erfahrungen des Selbst bestehen und im Folgenden wieder erlebt und erzählt werden können. Jene Möglichkeit wird unter anderem durch die Existenz vorbewusster Vorstellungen linearer Zeitgeschichte und Zeitlichkeit sowie eines durch Altern ablaufenden Lebens,²³ von dem prozessual berichtet zu werden als möglich angenommen wird, erst produziert.

Doch es geschieht noch mehr, wenn jemand beispielsweise als „Mensch mit Migrationshintergrund“ angesprochen wird: Es wird hier eine diskursiv aufbereitete Subjektposition angeboten. Das Individuum wird so in einen Diskurs (bzw. in diskursive Formationen)²⁴ gezogen, der etwas grobschlächtig als „Einheimische und Migranten“ benannt werden könnte. Dieser „Deutsche“ und „Migranten“ oder „Ausländer“, jedenfalls in zwei Gruppen differenzierende Diskurs produziert und manifestiert erst Unterschiede und etabliert eine Front zwischen zwei inkommensurablen Parteien. Als Person mit Migrationshintergrund bezeichnet, wird man zugleich als ein Subjekt einer bestimmten Gruppe und Kategorie angesprochen, die diskursiv mit bestimmten Wertungen und weiteren Vorstellungen bzw. Bildern verknüpft ist. Hierbei sollte beachtet werden, dass sowohl die Gruppenkonstruktion als auch die mit der Kategorisierung einhergehenden Wertungen und spezifischen Vorstellungen wiederum erst diskursiv produziert wurden. Je nach Kontextwissen der Hörer bzw. der Angesprochenen wird hierdurch ein diffuses, diskursiv etabliertes und verfügbares Wissen aktualisiert (oder erst hervorgebracht). Es sollte nicht angenommen werden, dass das Individuum durch eine Aussage wie: „Aber ich habe keinen Migrationshintergrund“ oder „Auch meine Eltern sind schon in Deutschland geboren“ die diskursive Involvierung zu torpedieren in der Lage ist. Nein, auch so wäre es schon diskursiv ergriffen; es wäre zwar versucht, sich außerhalb der ihn rekrutierenden Subjektposition zu verorten, dennoch wäre es *innerhalb* des(selben) Diskurses installiert. Der diskursiven Macht und ihrer Verortung des Subjekts ist an dieser Stelle demzufolge nicht (mehr?) zu enttrinnen. Ein bedeutsamer Grund hierfür liegt vor allem in der sprachlichen Begründung des Interviews verborgen: dem Interview erst einmal zugestimmt und in das sprachliche Symbolsystem eingetreten, wird das Individuum zum Subjekt und zum Bestandteil machtvoller Diskurse, sogar wenn es „nur“ dazu aufgefordert wird, seine Lebensgeschichte zu erzählen. Auch (und gerade) dann wird es zum Subjekt gemacht und unterwirft sich selbst in dem Moment, in dem es zu erzählen beginnt: Nur Subjekte können eine Lebensgeschichte haben und nur Subjekte können davon erzählen. Erst seitdem Subjekte „erfunden“ wurden, kann es Lebensgeschichten und die Vorstellung der Existenz biographischer Erfahrungssedimentierung geben. Mit Schütze gesprochen verwickelt sich der Erzähler in

(s)eine Geschichte, ähnlich der früher erlebten Verwicklung in bestimmte Ereignisse (vgl. Schütze 1983, S. 82). Nun, mit Foucaultschen Denkanleihen betrachtet, findet schon durch die Erzählaufforderung und deren Ratifizierung eine beidseitige Subjektunterwerfung statt. Diese subjektivierende Macht könnte als Forschungshindernis betrachtet werden, sofern die oben dargestellten Perspektivumstellungen nachvollzogen werden. Hier wird jedoch dafür plädiert, die subjektivierend wirksam werdende Macht, die in Interviews zum Tragen kommt, als *Chance* zu sehen: Unter Bezugnahme auf obige theoretische Reflexionen können gerade *durch* die Wirksamkeit der Macht in der Interviewsituation in besonderer Weise die Selbsttechnologien und Subjektivierungsweisen rekonstruiert werden, die das erzählende Individuum *situativ* subjektivieren. Auch können hier Mechanismen ausgemacht werden, die zur Subjektunterwerfung führen und unter Betrachtung von Interviewmaterialien verschiedener Probanden zu einem bestimmten Thema eventuell Rückschlüsse auf größere, zum aktuellen historisch-räumlichen Zeitpunkt und Ort virulent gewordene diskursive Zusammenhänge erschlossen werden.²⁵ So erscheinen machtvolle, am Spiel mit der Wahrheit beteiligte diskursive Formationen als auf die Individuen wirkende, (historisch kontingente) Hervorbringungsanwärter ihres Denkens und Handelns, die durch Techniken des Selbst in kohärente (biographische) Zusammenhänge organisiert werden. Denk- und Sagbares wird diskursiv abgesteckt. Wie dieses in hochspezifischen Selbsttechniken verarbeitet wird, wie konkrete Weisen der Subjektivierung bzw. der Subjektunterwerfung konkret stattfinden, kann jedoch *nicht über Diskurse, sondern in Interviewdaten* erschlossen werden.²⁶ Wie dies konkret aussehen könnte, wird im folgenden Kapitel erörtert.

Ganz im Gegensatz zu den in der Einleitung aufgeführten Zitaten, in denen die Authentizität qualitativ gewonnener Interviewdaten zum Zugang subjektiver Realität betont wurden, sollten diese als artifizielle Resultate einer absoluten Ausnahmesituation gesehen werden: Es treten hier – ganz anders als im Alltagsgespräch – zwei sich zwangsläufig situativ stark voneinander unterscheidende Subjekte (nämlich: ein Forscher- und ein Probandensubjekt), in eine spezifische und stark sprachlich strukturierte Situation ein. Vor allem in biographischer Forschung respektive narrativen Interviews wird die Interviewsituation dadurch geprägt, dass ein Subjekt hauptsächlich spricht und Informationen von sich preisgibt, während das Forscher-Individuum lediglich zuhört und selbst *wenn* es spricht, dann eben in der Regel nicht *über sich selbst*: Es braucht in der Interviewsituation eben kein Verhältnis zu sich selbst einzugehen, erwartet dies zugleich jedoch auf eine besondere Weise von dem Probanden. Die in dieser Situation produzierten Daten sollten statt als authentische, vielmehr als höchst *artifizielle* betrachtet werden. Hierbei handelt es sich um eine Charakteristik der in der Biographieforschung verwendeten Daten, die im Rahmen der sie verwendenden Forscher bisher nicht angemessen reflektiert wurde. Die hier vorgestellten Reflexionen könnten als Basis eines neuen theoretischen Blicks auf die Interviewsituation und die in ihr hervorgebrachten Daten dienen, von denen ausgehend eine alternative Betrachtung des Datenmaterials als sinnvoll und notwendig erscheint.²⁷

Auch ist die Behauptung wenig nachvollziehbar, die in der Interviewsituation durch die Interviewerin künstlich erzeugte Informationspreisgabe sei in weiteren Interviews zu reproduzieren (siehe Einleitung). Vielmehr soll hier die These vertreten werden, dass die *Situation* und die Erzählaufforderung sowie die dis-

kursive Involvierung des Subjekts als machtvolle Mechanismen der Funktionsweise von Interviews wirken. Schützes Desiderat der Ad-hoc-Erzählung zur größtmöglichen Authentizität der Erzählung könnte auch anders interpretiert werden: Es wird hier in einer bestimmten Situation nicht eine Erzählung in Gang gesetzt, sondern diese und ihre Inhalte werden erst aufgrund der Erwartung der Interviewerin und auf ihre Frage und ihr Interesse hin *produziert*, da das Angesprochenwerden das ihr gegenüberstehende Subjekt bereits diskursiv „ergriffen“ hat. So liefert es das von ihm geforderte, was eben *nicht* bedeutet, dass diese Lebensgeschichte an einem anderen Tag und in einer anderen Situation nicht ganz anders erzählt worden wäre.²⁸

Resümierend ließe sich etwas zugespitzt formulieren, dass aus Foucault'scher Sicht hier anhand verschiedener Punkte aufgezeigt wurde, dass das qualitative (biographische) Interview nicht Zugang zu subjektiver Wirklichkeit eröffnet, sondern erst innerhalb und durch das Interview ein, je nach Eingangsfrage mehr oder weniger spezifisches Subjekt mit einer (scheinbar eigenen) Geschichte *produziert*²⁹ wird. Ein Abschied von der Annahme eines bereits existierenden Subjekts, das als Experte seines Selbst befragt werden kann, muss in Verbindung mit obig dargestellten theoretischen Bezügen auch in einer Überwindung des Subjekt/Objekt-Dualismus aufgehen: Es sollten keine zwei in einem dialektischen Verhältnis zueinander stehenden Ebenen mehr unterstellt werden. Theoretisch zugrunde gelegt, sollte diese Sichtweise auch methodisch eingeholt werden. Wie also qualitative Interviewdaten unter Berücksichtigung der dargestellten Reflexionen dennoch als sozialwissenschaftliches Datenmaterial verwendet werden könnten, soll im folgenden Abschnitt thematisiert werden.

3. Methodische Reflexionen: Alternativbetrachtungen des Datenmaterials

Unter Berücksichtigung der hier dargestellten Überlegungen kann nun für eine alternative Betrachtung der Daten nicht mehr von einer sozialen Wirklichkeit *rekonstruierenden* Verfahren die Rede sein. In eine passende Richtung weist die bereits entwickelte „doing biography“ Vorstellung. Das konstruktivistische Element in dieser bezieht sich auf die Annahme, dass erst Realität *erzeugt* wird, die durch das biographische Format wiederum formatiert wird (vgl. Bukow u.a. 2006, S. 10). Oder: „Außerhalb dieses Formates gibt es weder eine Lebensgeschichte noch eine Biographie noch eine biographische Forschung“ (ebd.). Diese Sichtweise verdeutlicht, dass die lebensgeschichtliche Erzählung erst eine zusammenhängende Lebensgeschichte produziert. Doch dieser Beobachtung vorangehend sollte auch die situative Subjektkonstruktion und die Rolle machtvoll wirkender Diskurse mitbedacht werden. Das Erzählen der Lebensgeschichte wirkt reflexiv auf das Subjekt, indem es ihm eine ihm eigene spezifische Orientierung verleiht, die auf die Sicht seiner selbst verändernd zurück wirkt bzw. diese vielmehr erst entstehen lässt. Die Notwendigkeit der individuellen Spezifik der Lebensgeschichte, die auch durch das Erfordernis der Selektion bestimmter lebensgeschichtlicher Erfahrungen und Ereignisse bezeichnet werden könnte, zu dem das Format der lebensgeschichtlichen Erzählung bzw. Biographie

den Probanden nötig, entsteht darüber, dass die Forscherin von der Möglichkeit einer Datenerhebung einer Lebensgeschichte auf Seiten des Subjekts ausgeht. Für dieses übersetzt sich die Erwartung der Forscherin in das Erfordernis einer Erbringungsleistung, die den Probanden in die Situation versetzt, das geforderte quasi „zu liefern“. ³⁰ Aus dieser Sicht hat die das biographische Material analysierende Forscherin die Aufgabe, eine Rekonstruktion der Konstruktion eines lebensgeschichtlichen Zusammenhangs sowie der sozialen Wirklichkeit des Probanden vorzunehmen. Gleichzeitig erscheint es aufgrund ihres dargelegten Eigenanteils an der Produktion des Datenmaterials sinnvoll, wenn erstere ihr eigenes, meist eher unbeabsichtigtes Mitwirken an der immer als Momentaufnahme zu betrachtenden biographischen Fassung des Probanden reflektiert. Die Bedeutsamkeit von Formulierungen des Erzählstimulus kann kaum überschätzt werden: Jedes einzelne Wort, das die Forscherin hier wählt, kann Folgen für die Spezifik der darauffolgenden Erzählung des Probanden haben.

Eine noch weiter führende Stoßrichtung wurde von Foucault gegeben. Dieser begann in seinen Vorlesungen zur „Hermeneutik des Subjekts“ eine historische Aufarbeitung der Selbstpraxis, durch die die „Sorge um sich“ entwickelt und verfestigt wurde. So stellt er fest, dass die „Sorge um sich“ als bedingungsloses, an alle gerichtetes Prinzip ab dem ersten und zweiten Jahrhundert der hellenistischen und römischen Periode auftrat (Foucault 2004, S. 164f.). Es wurde bereits thematisiert, dass zur Subjektunterwerfung auch und gerade das Individuum *selbst* beiträgt. Durch bestimmte Modalitäten und Formen *zu sich* konstituiert und erkennt sich das Individuum als Subjekt (vgl. Foucault 1986, S. 12). Foucault fragte nach den Formen der Diskurspraktiken, die das Wissen artikulieren: Das biographische Format könnte so auch als spezifische Diskursform, als Erzählen von sich selbst gefasst werden (vgl. Foucault 1986, S. 12). Es soll hier also nicht bestritten werden, dass es Subjekte „gibt“. Aber es soll darauf aufmerksam gemacht werden, dass es sich hierbei um eine kontingente Erscheinung handelt, die durchaus nicht immer zugegen war. Im Sinne der dominanten biographieforschenden Manier nach Schütze werden vor allem *Rekonstruktionen* von Lebensgeschichten oder subjektiven Deutungen sozialer Wirklichkeit vorgenommen. Mit den hier formulierten Wenden ³¹ wird stattdessen für eine Abwendung von der Methodologie der Rekonstruktion hin zu einer radikal-konstruktivistischen, dekonstruktiv-poststrukturalistisch inspirierten Methodologie plädiert. Auf diese Weise wird eine sozialwissenschaftliche Beobachterperspektive eingenommen, die die Thematik des Menschen bzw. des Subjekts durch die soziohistorische Entwicklung der Humanwissenschaften *hindurch* betrachtet und sich gegen subjektessentialistische Vorstellungen richtet: Es geraten auf diese Weise Techniken der Selbstregierung, Selbstführung und eine bestimmte (auch reflexive) Haltung zum Selbst in den Blick. Diese Selbsttechnologien könnten nach einer durch die hier vorgestellten Reflexionen vorgenommenen Wende in der Biographieforschung in den Fokus gerückt und hiervon ausgehend rekonstruiert werden. ³² So könnte das Interviewmaterial Fragen hinsichtlich der Unterwerfung von Subjekten durch machtvollen (biopolitische) Techniken untersucht werden. Historisch-kulturell spezifische Subjektivierungsweisen könnten in Bezug auf soziokulturell geprägte Diskursräume herausgearbeitet werden. So ließe sich auch der Zusammenhang zwischen zu einem bestimmten historischen Zeitpunkt kursierenden diskursiven Formationen und hiermit einhergehenden oder daraus hervorgehenden machtvollen Subjektformungen untersuchen (vgl. hierzu auch Reckwitz 2008, S. 24ff.). Die immer mit der Sub-

jektivierung einhergehende machtvolle Komponente der Unterwerfung wirkt hauptsächlich diskursiv, indem sie bestimmte „Subjektpositionen“ hervorbringt. Die sich diesen unterwerfenden religiösen, sexuellen, politischen oder auch z.B. ökonomischen Subjekte bzw. ihre Subjektivierungsweisen spiegeln auf emergente Weise implizit die vorherrschende gouvernementale Regierungsweise (auch des Staates) wider.³³ Gouvernementalität erscheint bei Foucault als Analyseprogramm, um die auf das Selbst gerichteten Praktiken zu untersuchen, durch die sich das Subjekt formt.

Biographieforschung, die mit den hier ausgeführten Reflexionen verbunden wird und sowohl die spezifische Mitarbeit der Forscherin am Subjektivierungsprozess ihres Probanden als auch die Interviewsituation in ihrer machtvollen Komponente in Betracht zieht, enthält großes Potential zum mikroskopischen Nachvollzug der Verstehensweisen des Selbst und der Subjektivierungsweisen sowie subjektiven Selbstverstehens. Freilich dürfte Letzteres dann weder als „im Innern eines privaten Selbst verankert“ (Reckwitz 2008, S. 38) noch als „bloßes Produkt kollektiver Diskurse“ (ebd.), sondern vielmehr als „in hochspezifischen Praktiken“ aufscheinend betrachtet werden, „die auf dieses sich damit produzierende Selbst gerichtet sind“ (ebd.). Reckwitz nennt hier bezüglich des möglichen Rekonstruktionsmaterials Tagebücher oder Briefe; doch auch und gerade narrative Interviews könnten in besonderer Weise hierüber Aufschluss geben, was in bisherigen Forschungsarbeiten unthematisiert blieb. Diese Wende ließe sich als poststrukturalistisch, foucaultianisch informierte verstehen und weiß einer radikal sozialkonstruktivistischen Vorstellung Rechnung zu tragen.

4. Ausblick und Desiderate

In der Biographieforschung als unproblematisch und unreflektiert erscheinende Prämissen wurden hier aus den dargestellten theoretischen Perspektiven als zu einem gegebenen historischen Zeitpunkt *spezifische* enttarnt. Es wurde gezeigt, dass mit der Methode der narrativen Interviewerhebung Wege in Richtung der Untersuchung von Subjektivierungsweisen mit einem Subjektbegriff besritten werden können, der der Kontingenz seiner Existenz sowie der Existenz des Subjekts Rechnung trägt. Die Entwicklung eines speziellen Vorgehens für die Analyse, das die hier vorgestellten Reflexionen mit einbezieht, steht noch aus. Ein Desiderat hinsichtlich der methodischen Ausarbeitung wurde bereits von Tuider formuliert, die sich mit der Annäherung zwischen biographischen und diskursanalytischen Perspektiven auseinandersetzte (vgl. Tuider 2007). Es lässt sich hier bereits anmerken, dass bei einem solchen Analyseprogramm insbesondere auf Erzählabbrüche und diskursive Bezüge geachtet werden könnte. Durch Schärfung des Forscherblickes kann z.B. „Nicht-Sagbares“ durch mehrfaches Abbrechen des Probanden an bestimmten Stellen, an denen „die Worte fehlen“, deutlich werden.³⁴ So können auch vordiskursive Erscheinungen, die in Worten nicht ausgedrückt werden können, zum Untersuchungsgegenstand werden. Hier entsteht allerdings eine besondere Schwierigkeit für die Forscher, da ihr Untersuchungsinteresse in einem sprachdominanten Erhebungsverfahren sich insbesondere auf Stellen der Abwesenheit von Sprache bezieht. Auch Subjektpositionen, die sich diskursiv aufbereitet den Individuen aufdrängen, können sich als

widersprüchlich darstellen. Solche Widersprüchlichkeiten müssen nicht konkret in der Erzählaufforderung enthalten sein; vielmehr können die erzählenden Subjekte sich durch stetige diskursive Bezüge selbst in Subjektivierungen verwickeln, die aufgrund ihres Bezugs zu verschiedenen diskursiven Subjektpositionen Diskrepanzen enthalten und Erzählabbrüche zur Folge haben (können). Die wortgetreue und auch parasprachlich möglichst exakte Transkription des Interviews kann sich hierfür als sehr hilfreich erweisen. An dieser Stelle sei kurz erwähnt, dass es sich auch als bedeutsam darstellen könnte, die in den *Interpretationsprozessen* stattfindenden Subjektzuschreibungen durch die Forscherinnen an das „erzählende Subjekt in den Daten“ zu beobachten. So könnten die in den Interpretationsprozessen stattfindenden Analysen wiederum hinsichtlich ihrer diskursiven Rahmung abgesucht werden, die selbst Aufschluss über soziohistorisch spezifische Praktiken der Subjektkonstitution hinsichtlich der sozialwissenschaftlichen Wissenskonstruktion geben könnten. Dies verweist auf ein wissenschaftssoziologisches Interesse, das der Spezifik der Erkenntnisgenerierung der Sozialforscher Rechnung trägt.

Des Weiteren ließe sich auch die Frage an das Interviewmaterial stellen, „wer gerade spricht“. Verschiedene Stimmen und Bezüge auf unterschiedliche diskursive Formationen sind in biographischem Interviewmaterial erwartbar und durchaus vernehmbar, sofern eine Verabschiedung des Subjekt-a-priori theoretisch vorgenommen und methodisch eingeholt wird. Zuallererst wünschenswert wäre jedoch ein höheres Reflexionsniveau der Forschenden und ihres Mitwirkens an der Produktion von Subjektunterwerfungen innerhalb der Interviewsituation. In dem durch die theoretisch inspirierten Reflexionen auf einen Subjektessentialismus verzichtet werden könnte, könnten biographische Interviews insbesondere auch für „kulturwissenschaftliche Forschungsprogramme/Analysen“³⁵ fruchtbar gemacht werden (vgl. Reckwitz 2008; 2010b). Reckwitz nannte bereits die Methode qualitativer Interviewverfahren als zentrales Erhebungsverfahren für die Praxisanalyse im Rahmen kulturwissenschaftlicher Forschung in der Ethnologie und Soziologie (Reckwitz 2008, S. 196). Allerdings lässt er hier außer acht, dass in qualitativen Interviewverfahren mit ontologischen Grundbegriffen – wie z.B. dem des Subjekts – gearbeitet wird, die von kulturwissenschaftlichen Analyseverfahren, wie er selbst sie entwirft, sowohl sozialtheoretisch als auch methodologisch strikt zurückgewiesen werden. Es bedarf hier demzufolge durchaus den hier vorliegenden Reflexionen, um überhaupt epistemologisch begründen zu können, unter welchen Prämissen der Einsatz qualitativer Interviewverfahren für kulturwissenschaftliche Forschungsprogramme vorstellbar wäre.

Aus einer kulturwissenschaftlichen Perspektive könnte das Selbsterleben der Individuen unter Reflexion der machtvollen Interviewsituation in Bezug zu Diskursen gesetzt werden. Der Paradigmenwechsel für die in der kulturwissenschaftlichen Analyse genutzte Biographieforschung würde so auch für eine forschungspragmatische Interferenz zwischen Diskursen bzw. Subjektpositionen und Subjektivierungsweisen sorgen können. Die Bezugnahme auf Diskurse durch die Befragten könnte hinsichtlich ihrer Nutzung für spezifische Selbstdarstellungen befragt werden.

Auch sollte in Bezug auf die sprachliche Strukturierung und Determinierung der Methode anerkannt werden, dass ein machtvolles diskursives Wirken zudem durch die Sozialität der Situation und durch ein Mindestmaß an Anwesenheit der Interviewerin kaum von der Hand zu weisen sind. Eine Kombination aus Diskursanalyse und Interviewanalyse unter Berücksichtigung der genann-

ten Punkte böte sich für ein kulturwissenschaftliches Vorhaben an,³⁶ zweierlei methodisches Instrumentarium könnte für dieses Folgendes leisten: Diskursiv eröffnete und abgesteckte Subjektpositionen sowie konkrete Subjektunterwerfungen könnten gleichermaßen beobachtet werden. Die hierzu passende Fragestellung an die Daten wäre dann: Wie rekrutieren Diskurse Subjekte (konkret) und welche Subjektivierungsweisen werden durch die angebotenen Subjektpositionen realisiert?

Anmerkungen

- 1 Ich danke Johannes Angermüller, Cornelia Schweppe, Sandra Eck und Jens Maeße für hilfreiche Anregungen.
- 2 Die Einleitung sollte nicht als Homogenisierungsversuch mit Hilfe verallgemeinernder Konstruktionen in Bezug auf theoretische Prämissen qualitativer Interviewverfahren verstanden werden. Qualitative Interviewformen unterscheiden sich auch und gerade durch unterschiedliche methodologische Hintergründe. Dieser Diversität kann hier nur bedingt Rechnung getragen werden, da in diesem Text der Fokus auf die methodologischen Hintergründe der Biographieforschung mit dem narrativ-biographischen Interview nach Schütze gelegt wird. Es sollte beachtet werden, dass es sich bei diesem um eine sehr spezifische Interviewform handelt, auf die sich die hier vorgestellten Überlegungen ausschließlich beziehen. Die betont allgemein gehaltene Einleitung, die auf qualitative Interviews im Allgemeinen zielt, soll jedoch das Potential andeuten, das die hier dargestellten Reflexionen z.T. auch für andere Verfahren bergen könnten. Um dieses genauer zu eruieren, bedarf es aber weiterer Ausarbeitungen, die die jeweiligen Verfahren und Methodologien mit diskurstheoretischen Denkanleihen in Verbindung bringen müssten, sofern sich dies als gewinnbringend für spezifische Forschungsfragestellungen darstellt.
- 3 Diese wissenschaftstheoretische Perspektive wird auch als „methodologischer Holismus“ bezeichnet. Hier wird ein theoretisches Primat gegenüber empirischer Forschung gesehen: Erst die Einnahme einer wissenschaftlichen Position steckt ab, worin die relevante, zu untersuchende Realität überhaupt besteht und wie sich diese zeigt (vgl. hierzu z.B. Diaz-Bone 2006).
- 4 Auch dient der Symbolische Interaktionismus oft als theoretischer Bezugsrahmen, in dem die sprachlichen Grundlagen des sozialen Interagierens betont werden. Da die Symbolik unterschiedlichen Bedeutungszuschreibungen unterliegt, bedarf die jeweilige Anwendung der Symbole Entschlüsselungen (vgl. Reinders 2005, S. 23).
- 5 Freilich sind auch Strömungen der qualitativen Sozialforschung, wie z.B. Teile der Diskursanalyse, zu nennen, die sich gegen eine Subjekt-Objekt-Vorstellung richten.
- 6 Erwähnt sei an dieser Stelle das kritische Konzept der „doing biography“, das im dritten Teil des Artikels noch einmal ausführlicher angesprochen wird.
- 7 Mit „Agency“ wird meist „selbstbestimmte Handlungsfähigkeit“ bezeichnet.
- 8 Diese Kritik kann auch für die Rolle der Sozialwissenschaften Geltung beanspruchen, die durch Theorien, Methodologien und auch durch methodische Ausarbeitungen maßgeblich dazu beitragen, den Menschen (auch als Subjekt) zum Gegenstand von Forschungen zu machen und so Wissen über diesen anzuhäufen.
- 9 Unter unsichtbar bleibenden Epistemei versteht Foucault Existenzbedingungen, die die Kognition der sozialen Welt prägen. Die Episteme stellt die den epochenspezifischen Diskursen unterliegenden kulturellen Fundamente dar (vgl. Diaz-Bone, S. 79 f.). Es ist allerdings anzumerken, dass Foucault sich von der Vorstellung von Epistemei als Denkkonstruktionen oder Systemen, die in seinem Werk „Die Ordnung der Dinge“ noch als zentrale Theoreme zu verstehen sind, in seinen späteren Arbeiten löst. In der „Archäologie des Wissens“ kehrt Foucault dem strukturalistischen Episteme-Modell den Rücken und begreift Diskurse nicht mehr als geregelte Systeme von Differenzen (vgl. hierzu Angermüller 2007, S. 56–61.).

- 10 Hierzu ist es allerdings unerlässlich, die Mitwirkung der methodologischen Hintergründe der Biographieforschung und der Methodik des narrativen Interviews an der Subjektkonstruktion zu reflektieren. Ohne diese Prämisse kann die hier vorgeschlagene Wende nicht realisiert werden.
- 11 Unter Biopolitik oder Bio-Macht versteht Foucault eine von zwei Hauptmachtformen, die sich seit der Mitte des 18. Jahrhunderts herausbildete und „sich um den Gattungskörper zentriert“ (Foucault 2008, S. 1133), der wiederum biologischen Prozessen zugrunde liegt. So wurden Geburten- und Sterblichkeitsrate ebenso wie die Lebensdauer und das Gesundheitsniveau beispielsweise durch das Instrument der Statistik erfasst und ausgewertet. Diese erhobenen Daten konnten wiederum als Grundlage möglicher Einwirkungen bestimmter Maßnahmen zur Regulierung der Bevölkerung dienen und brachten sie zudem erst – in Verbindung mit anderen Techniken und politischen Entwicklungen – hervor.
- 12 Auf ein durchgehendes Gendering innerhalb des Textes wurde aufgrund der besseren Lesbarkeit verzichtet. So werden das männliche und weibliche Genus gleichermaßen verwendet.
- 13 Übrigens gilt Ähnliches auch für die Biographieforschung respektive das narrative Interview: auch hier wird an zentralen Stellen epistemologisch die Natürlichkeit der Sprache bzw. von Alltagsgesprächen als Grundlage der Erhebungsmethode vorausgesetzt und so – explizit betont – auch von einer Normalität des „Erzählen-Könnens“ ausgegangen.
- 14 Dementsprechend kann dieser Absatz von mit dem narrativen Interviewverfahren vertrauten Lesern übersprungen werden und direkt zum Kapitel „Die produktive Macht in der Interviewsituation“ übergegangen werden.
- 15 Wie ersichtlich wird, wird das mit einem Aufnahmegerät fixierte Interview nach der Datenerhebung transkribiert, wobei Wort für Wort inklusive der möglichst genauen Abbildung des Gesprochenen, also auch mit Übernahme von Dialekten oder „sprachlichen Fehlern“, die schriftlich möglichst nicht bereinigt werden sollen, gearbeitet wird. Dies soll eine besondere Nähe zur Typik des Erzählers, seiner Erzählweise und des erzählten Inhalts im Konkreten aufweisen, so dass häufiger vorkommende Formulierungen, sprachliche Besonderheiten, Abbrüche, Pausen, schnelles Sprechen und sonstiges nicht verloren gehen, sondern der Sprachaufnahme möglichst getreu schriftlich abgebildet werden.
- 16 Trotz der Zurückhaltung der Interviewerin sind jedoch auch unbeabsichtigte Einflüsse derselben auf Interviewte bzw. deren Erzählung nicht zu kontrollieren und es darf hier nicht idealisierend angenommen werden, dass die konkrete Interaktionssituation keine Rolle mehr spielt, obwohl diese, Schützes Annahmen zufolge, nur von sekundärer Bedeutung sein soll (vgl. Schütze 1984, S. 80). Primär sei die Verwicklung des Interviewten in seine Erinnerungen, die durch seine Hingabe zum eigenen Erzählstrom forciert wird.
- 17 Freilich ist jede Situation unterschiedlich. Allerdings werden hier Punkte herausgearbeitet, die für gewöhnlich für jedes Interview gelten und situativ wirksam werden, sofern den methodologischen Hintergründen und den methodischen Schritten entsprechend gearbeitet wird.
- 18 Selbstverständlich wird in der Regel der potentielle Proband auch erst gefragt, ob er überhaupt an dem Interview teilnehmen möchte. Durch Frage nach und Zusage zum Interview wird eine Art Pakt zwischen Interviewtem und Interviewerin geschlossen.
- 19 Mit der Benutzung des durch Althusser geprägten Terminus der „Anrufung“ wird ein Bezug zur Ideologie hergestellt, die seiner Ansicht nach Subjekte rekrutiert, indem sie Individuen in die symbolische Ordnung ruft. Indem also jemand als ein *bestimmter Jemand* angesprochen wird, wird er in eine symbolische, diskursive Ordnung als ein spezifisches Subjekt eingereiht (vgl. Scharmacher 2004, S. 52f.). Freilich reiht es *sich* auch *selbst* ein, indem es sich der Anrufung unterwirft und als ein Selbst anerkennt.
- 20 Es ist anzumerken, dass auch Schütze mit seinen Ausarbeitungen zu den von ihm so genannten „Zugzwängen“ den Tatbestand dokumentierte, dass etwas außerhalb des Subjekts zu verortendes innerhalb der *Form* der Erzählung wirksam wird. So sorgt beispielsweise der Kondensierungszwang dafür, dass dem Erzähler der „Faden der Geschichte“ nicht verloren geht und er vielmehr detailliert und zielgerichtet erzählt. Eine

- Art normatives, unreflektiertes *sozial* erworbenes Wissen des Interviewten zeigt sich hier und suggeriert diesem, dass (Lebens-)Geschichten auch ein Ende haben (müssen), das eine Art „Ist-Zustand“ involviert. Die hier fokussierten Fragen nach der Stellung des Subjekts und des Diskurses werden jedoch von Schütze ausgespart.
- 21 Dies geschieht, entsprechend der dichotomen Bedeutung des Subjektbegriffes nach Foucault, indem sich das Probanden-Individuum dem Forscher-Individuum und somit der diskursiven Macht unterwirft, indem es ein bestimmtes Verhältnis zu sich selbst einleitet: Es erzählt *von sich*. Dieser Kompetenz, von sich erzählen zu können, liegt die Bedingung zugrunde, eine Sicht auf sich selbst einnehmen, sich selbst „betrachten“ zu können.
- 22 So ist z.B. daran zu denken, dass Kinder, die eine Art biographische Organisation noch nicht sozial erlernt haben, zu einer solchen Interviewform nicht fähig wären. Eine „Biographie zu haben“ und ein „Subjekt zu sein“ stellen keine natürlichen Tatbestände dar, auch wenn sie dank eines naturalisierenden Deckmantels so erscheinen mögen.
- 23 Bei diesen Vorstellungen handelt es sich um kontingente Erscheinungen, die als solche aber nicht erkennbar sind, sondern als natürlich, allgegenwärtig und- vor allem im Alltagsverständnis- als „normal“ erscheinen.
- 24 Im Unterschied zu den zuvor erwähnten Epistemei favorisiert Foucault mit Hilfe des Theorems der diskursiven Formation in späteren Schaffenszeiten nun ein Verständnis des diskursiven Feldes, das Irreduzibilität und Heterogenität desselben betont (vgl. Foucault 1996). Diskursive Formationen können auf keine übergreifenden Instanzen reduziert oder bezogen werden.
- 25 Dieses Vorhaben beansprucht allerdings ein komplexes Forschungsdesign, in dem eine größere Menge an Interviewdaten mit Dokumenten- und/oder Medienanalysen kombiniert werden müssten.
- 26 Es sollte beachtet werden, dass diese These – sofern sie anerkannt wird – auch Folgen für Diskursanalytiker haben könnte, die auf diese Weise die Argumentation dafür geliefert bekommen, warum es sich als lohnenswert darstellen könnte, sich auch Interviewdaten zum Gegenstand der Forschung zu machen.
- 27 Es sei hier auch auf die in eine ähnliche Richtung weisende postmoderne bzw. poststrukturalistische „writing culture“-Debatte verwiesen (vgl. Funk o.J.).
- 28 So wird hier davon ausgegangen, dass bereits die Varianz des Erzählstimulus sehr unterschiedliche Erzählungen hervorzubringen in der Lage ist: Ein Individuum könnte an einem Tag sein Leben als Liebesgeschichte, in einer anderen Situation seine vom Krieg geprägte Biographie und durch einen diversen Erzählstimulus angeregt, die Lebensgeschichte als von der Krankheit des eigenen Kindes geprägte erzählen. „Die“ Lebensgeschichte wäre jeweils eine ganz andere.
- 29 Am Rande sei hier angemerkt, dass diese narrative Technik *wiederum* die Erfahrung des Erzählers als Subjekt konstituiert. Diese Selbsterfahrung des Individuums als Subjekt wird dann durch die Ausführung einer „selbst bestimmten“ Erzählung reifiziert.
- 30 Die Wirksamkeit der Aufforderung der Forscherin kann gerade durch das implizite Rekurrenieren auf die normative, im Alltagsverständnis verbreitete Vorstellung erklärt werden, dass Lebensgeschichten respektive Biographien *existieren*. Weniger abstrakt formuliert: „Wären es die Menschen nicht gewohnt, eine Lebensgeschichte zu erzählen, hätten sie nicht schon autobiographische Texte gelesen, wüssten sie nicht, wie man im Sinnhorizont der Biographie denkt, spricht und handelt“ (Fuchs-Heinritz 2005, S. 13).
- 31 Die erste Wende in Bezug auf das Verständnis des Subjekts involviert eine Einbezugnahme der Bedeutsamkeit und Wirksamkeit von Macht und Diskursen. Die zweite, damit einhergehende Wende besteht in einer Verabschiedung des Subjekt-Objekt-Dualismus.
- 32 Zur Frage nach der Passung von Dekonstruktion und Rekonstruktion: Die dekonstruktiv inspirierte Methodologie, die neue bzw. andere Fragen an das Material zu generieren in der Lage ist, könnte in einem rekonstruktiven Analyseverständnis aufgehen, das auf Subjektivierungsweisen fokussiert.
- 33 Foucault beschreibt anfangs den Prozess der Disziplinierung durch den Staat, indem er die Expansion verschiedener Disziplinarinstitutionen in der westlichen Moderne beleuchtet. Individualisierung durch Disziplinierung ist eines der bedeutsamen Resul-

- tate dieser durch soziale Kontrollmechanismen agierenden Regierungsform. Im 19. und 20. Jahrhundert entwickelte sich Foucault zufolge eine neue Form der Regierung, die er Gouvernementalität nennt: spezifisch ist hier die Betrachtung von Kollektiven, z.B. der Gesellschaft oder der Bevölkerung, deren unterstellte Eigendynamik zur Zielscheibe von Steuerungen in gewünschte Richtungen wird. Die neoliberale staatliche Regierung der Selbstregierung bezeichnet für Foucault ein spezifisch modernes Phänomen, in dem nur durch sich selbst unterwerfende Subjekte eine (vermeintliche) Selbststeuerung erzielt werden kann (vgl. Reckwitz 2008, S. 34f.).
- 34 Auch Schütze hatte einen ähnlichen Punkt im Auge, wenn er den Gestaltschließungszwang wirksam werden sah, wenn z.B. nach Erzählabbrüchen versucht wird, die begonnene Geschichte durch Schließen einer Erzählgestalt zu Ende zu bringen (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahar 2008, S. 94). Er sieht hier – ohne es so zu nennen – eine Unterwerfung der Erzähler unter die normative Erwartung verständlicher Geschichten, die im Alltagsverständnis flüssig erzählt als plausibler erscheinen als wenn sie durch Abbrüche unterbrochen wären.
Hier soll es aber vor allem darum gehen, dass sprachlich Nicht-Repräsentierbares in Selbstabbrüchen der Erzähler erscheint, gerade indem es nicht sprachlich repräsentiert wird. Hierin könnte sich nicht-diskursives, jedoch auch nicht artikulierbares Wissen der Erzähler zeigen.
- 35 Kurz gefasst geht es Reckwitz hier um die Rekonstruktion kultureller Instabilitäten innerhalb kultureller Formationen im Sinne von Wissensordnungen. Letztere sind jedoch weniger ‚geordnet‘, sondern durch Differenzen, Diskontinuitäten, unterschiedliche Elemente verschiedener Herkunft und Widersprüchlichkeiten gekennzeichnet (vgl. Reckwitz 2008, 2010b).
- 36 Diese Kombination ist prinzipiell auf zweierlei Weisen vorstellbar: Zum einen wäre eine Ergänzung einer Analyse der Subjektivierungsweisen, die sich auf Interviewdaten stützt und durch eine Diskursanalyse oder Subjektpositionenanalyse zur selben Thematik ergänzt wird, denkbar (vgl. Angermüller 2010). Zum anderen wäre es möglich, verschiedene, den hier vorgeschlagenen Wendungen Rechnung tragende Fragen an das Interviewmaterial zu formulieren, durch die die Subjektivierungsweisen rekonstruiert werden können, die innerhalb und durch die Interviewsituation konstruiert werden und stets diskursive machtvolle Involvierungen aufweisen.

Literatur

- Alheit, P. (1996): „Biographiezeit“ als Lernpotential: Konzeptionelle Überlegungen zum biographischen Ansatz in der Erwachsenenbildung. In: Krüger, H.-H./Marotzki, W. (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. 2. durchgesehene Auflage. Opladen, S. 276–307.
- Angermüller, J. (2005): Macht und Subjekt. Gesellschaftstheoretische Anstöße im Anschluss an Foucault, Althusser und Lacan. In: Schultze, M./Krause, B. (Hrsg.): Diskurse der Gewalt- Gewalt der Diskurse. Frankfurt a.M., S. 73–84.
- Angermüller, J. (2005): Diskurs als Aussage und Äußerung- Die enunziative Dimension in den Diskurstheorien Michel Foucaults und Jacques Lacans. In: Warnke, I. H. (Hrsg.): Diskurslinguistik nach Foucault. Theorie und Gegenstände. Berlin, S. 53–80.
- Angermüller, J. (2010): Widerspenstiger Sinn. Skizze eines diskursanalytischen Forschungsprogramms nach dem Strukturalismus- In: Angermüller, J./van Dyk, S. (Hrsg.): Diskursanalyse meets Gouvernementalitätsforschung. Frankfurt a.M., S. 71–100.
- Bartmann, S. (2005): Flüchtlinge oder Bleiben? Rekonstruktion biographischer Verläufe und Ressourcen von Emigranten im Nationalsozialismus. Wiesbaden.
- Berger, P./Luckmann, Th. (1999): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Frankfurt a.M.
- Bourdieu, P. (1998): Praktische Vernunft. Zur Theorie des Handelns. Frankfurt a.M.
- Brüsemeister, Th. (2008): Qualitative Forschung. Ein Überblick. 2., überarbeitete Auflage. Wiesbaden.

- Bukow, W.-D./Ottersbach, M./Tuider, E./Yildiz, E. (2006): Biographische Konstruktionen im multikulturellen Bildungsprozess. Einleitung. In: Bukow, W.-D./Ottersbach, M./Tuider, E./Yildiz, E.: Biographische Konstruktionen im multikulturellen Bildungsprozess. Individuelle Standorticherung im globalisierten Alltag. Wiesbaden, S. 9–16.
- Diaz-Bone, R. (2006): Zur Methodologisierung der Foucaultschen Diskursanalyse. In: FQS 7 (1), Art. 6 (o. S.).
- Diaz-Bone, R. (2010): Kulturwelt, Diskurs und Lebensstil. 2. Auflage. Wiesbaden.
- Foucault, M. (1986): Der Gebrauch der Lüste. Sexualität und Wahrheit II. Frankfurt a.M.
- Foucault, M. (1989): Das Subjekt und die Macht. In: Dreyfus, H. L./Rabinow, P.: Michel Foucault. Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik. Frankfurt a.M., S. 243–261.
- Foucault, M. (1993): Die Ordnung des Diskurses. Erweiterte Ausgabe. Frankfurt a.M.
- Foucault, M. (2004): Hermeneutik des Subjekts. Vorlesung am Collège de France (1981/82), Frankfurt a.M.
- Fuchs-Heinritz, W. (2005): Biographische Forschung. Eine Einführung in Praxis und Methoden. 3., überarbeitete Auflage. Wiesbaden.
- Funk, J. (o.J.): Positionen der Anthropologie. Überblicksdarstellung und kommentierte Bibliographie. <http://www.uni-konstanz.de/FuF/ueberfak/sfb511/publikationen/positionen.htm> [11.01.2011].
- Glinka, H.-J. (1998): Das narrative Interview: eine Einführung für Sozialpädagogen. Weinheim/München.
- Goblirsch, M. (2007): Ein interdisziplinärer Zugang zur biographischen Fallrekonstruktion. In: Giebeler, C./Firscher, W./Goblirsch, M./Miethe, I./Riemann, G. (Hrsg.): Fallverstehen und Fallstudien. Interdisziplinäre Beiträge zur rekonstruktiven Sozialarbeitsforschung. Opladen/Farmington Hills, S. 53–65.
- Hanses, A. (2003): Biographie und sozialpädagogische Forschung. In: Schweppe, C. (Hrsg.): Qualitative Forschung in der Sozialpädagogik. Opladen, S. 19–42.
- Homfeldt, H.-G./Schroer, W./Schweppe, C. (2008): Vom Adressaten zum Akteur. Soziale Arbeit und Agency. Opladen/Farmington Hills.
- Hopf, C. (2008): Qualitative Interviews- ein Überblick, in: Flick, U./von Kardoff, E./Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 6. durchgesehene und aktualisierte Auflage. Reinbek bei Hamburg, S. 349–360.
- König, R. (1957): Praktische Sozialforschung, in: König, R. (Hrsg.): Das Interview: Formen, Techniken, Auswertung. 2., völlig umgearb., verb. u. erw. Auflage. Köln, S. 13–33.
- Latour, B. (2007): Eine neue Soziologie für eine neue Gesellschaft. Einführung in die Akteur-Netzwerk-Theorie. Frankfurt a.M.
- Lamnek, S. (2005): Qualitative Sozialforschung: Lehrbuch. 4., vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim/Basel.
- Lueger, M. (2001): Auf den Spuren der sozialen Welt. Frankfurt a.M.
- Mayer, H.-O. (2008): Interview und schriftliche Befragung: Entwicklung, Durchführung und Auswertung. München.
- Merleau-Ponty, M. (1974): Phänomenologie der Wahrnehmung. München.
- Przyborski, A./Wohlrab-Sahr, M. (2008): Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. München.
- Reckwitz, A. (2008): Praktiken und Diskurse. Eine sozialtheoretische und methodologische Relation. In: Kalthoff, H./Hirschauer, S./Lindemann, G. (Hrsg.): Theoretische Empirie: zur Relevanz qualitativer Forschung. Frankfurt a.M., S. 188–209.
- Reckwitz, A. (2010a): Subjekt. 2. unveränderte Auflage. Bielefeld.
- Reckwitz, A. (2010b): Auf dem Weg zu einer kultursoziologischen Analytik zwischen Praeologie und Poststrukturalismus. In: Wohlrab-Sahr, M. (Hrsg.): Kultursoziologie. Paradigmen- Methoden- Fragestellungen. Wiesbaden, S. 179–207.
- Reinders, H. (2005): Qualitative Interviews mit Jugendlichen führen: ein Leitfaden. München.
- Rosenthal, G. (2005): Die Biographie im Kontext der Familien- und Gesellschaftsgeschichte. In: Völter, B./Dausien, B./Lutz, H./Rosenthal, G. (Hrsg.): Biographieforschung im Diskurs. Wiesbaden.

- Scharmacher, B. (2004): *Wie Menschen Subjekte werden. Einführung in Althussers Theorie der Anrufung*. Marburg.
- Schütze, F. (1976): *Zur Hervorlockung und Analyse thematisch relevanter Geschichten im Rahmen soziologischer Feldforschung*, In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.): *Kommunikative Sozialforschung. Alltagswissen und Alltagshandeln, Gemein-demachtforschung, Polizei, politische Erwachsenenbildung*. München, S. 159–260.
- Schütze, F. (1983): *Biographieforschung und narratives Interview*. In: *Neue Praxis. Kritische Zeitschrift für Sozialarbeit und Sozialpädagogik* 13 (1), S. 283–293.
- Schütze, F. (1984): *Kognitive Figuren des autobiographischen Stehgreiferzählens*. In: Kohli, M./Robert, G. (Hrsg.): *Biographie und soziale Wirklichkeit – Neue Beiträge und Forschungsperspektiven*. Stuttgart, S. 78–117.
- Thomann, E. (2004): *Die Entmündigung des Menschen durch die Sprache... und die Suche nach authentischer Subjektivität*. Wien.
- Tuider, E. (2007): *Diskursanalyse und Biographieforschung. Zum Wie und Warum von Subjektpositionierungen*. In: *FQS* 8 (2), Art. 6.

Johannes Twardella

Entfremdung als Strukturmoment von Unterricht?

Eine Fallstudie zur Arbeit eines Schülers an der Tafel aus der Sicht der pädagogischen Unterrichtsforschung

Estrangement as a structural element of teaching?

A case study on the work of a pupil at the blackboard from the perspective of educational research on teaching

Zusammenfassung:

In den 70er Jahren des 20. Jahrhunderts beobachtete Jules Henry im Rahmen seiner ethnographischen Schulforschungen die Arbeit eines Schülers an der Tafel und interpretierte sie aus einer sozialpsychologischen Perspektive heraus als einen Prozess, in dem ein Schüler lernt, was „Entfremdung“ ist. Ausgehend von dieser Deutung wird in dem vorliegenden Aufsatz der Frage nachgegangen, ob der Begriff der Entfremdung auch heute noch für die Erforschung von Unterricht fruchtbar gemacht werden kann. Dies geschieht im Rahmen einer Fallanalyse, bei der eine ähnliche Szene (die in einem Unterrichtstranskript festgehalten wurde) mit Hilfe der Methode der objektiven Hermeneutik zum Gegenstand der Analyse gemacht wird. Am Ende zeigt sich, dass die sozialpsychologische Perspektive nach wie vor wichtig zum Verstehen einer solchen Szene ist: Durch jede schulische Aufgabe werden Schüler/innen mit einer Herausforderung konfrontiert, an der sie sich bewähren können, mit der aber auch die Möglichkeit des Scheiterns für sie verbunden ist. Durch den Erfolg können sie in ihrem Selbstbewusstsein gestärkt, durch ein Scheitern hingegen frustriert werden. Aus einer pädagogischen Perspektive heraus gesehen wird darüber hinaus aber auch deutlich, dass Entfremdung eine notwendige Voraussetzung für Bildungsprozesse ist: Nur wenn Schüler/innen sich auf etwas für sie Fremdes einlassen, können sie in eine

Abstract:

During the 70's of the 20th century, Jules Henry observed, within the framework of his ethnographic school research, a schoolboy who was working at an assignment on the blackboard. Henry interpreted it from a social psychological perspective as a process in which a schoolboy learned what "estrangement" means. During the course of this essay based on this interpretation, the question will be followed if the term "estrangement" for the study of school lessons can still be made productive today. This will be done within the framework of a case analysis, in which a similar scene (which was preserved in a transcript of a lesson), can be made an object of analysis with the aid of the objective hermeneutic method. At the end it is shown, that the social psychological perspective is, as before, important for understanding such a scene: By means of every school assignment, pupils will be confronted with a challenge by means of which they can either prove themselves, or, which is possibly connected with failure. If they are successful, their self confidence will be strengthened, or, on the other hand, be frustrated through failure. From an educational perspective, it will be further clearly seen that estrangement is a necessary prerequisite in the educational process: Only if the school children allow admittance to that which is foreign to them, can they enter a crisis of understanding, which is a

Krise des Verstehens geraten, die eine notwendige Voraussetzung für Bildungsprozesse ist. Entfremdung kann aber auch das Resultat misslungener Bildungsprozesse sein, wenn nämlich didaktische Hilfestellungen primär dem Zweck dienen, dass schließlich ein richtiges Ergebnis an der Tafel steht (damit im Unterricht weiter fortgefahren werden kann), und nicht dazu beitragen, dass die Schüler/innen die „Sache“ verstehen und wieder zu sich zurückkehren können. Anders gesprochen: Aufgrund des besonderen Settings – vor der Klassenöffentlichkeit findet eine Kommunikation zwischen dem Lehrer und einem Schüler über eine Aufgabe statt – werden in der analysierten Szene die Strukturprobleme von Unterricht wie unter einem Brennglas deutlich: wie im Unterricht Schüler/innen durch die Konfrontation mit ihnen Fremdem in eine Krise des Verstehens geraten können; wie mittels didaktischer Bemühungen versucht wird, einen Prozess der wechselseitigen Erschließung von Schüler und Gegenstand in Gang zu bringen; wie das Bildungsproblem, vor dem Schüler/innen stehen, letztlich nicht gelöst, der Unterricht aber dank der Didaktik – hier durch die radikale Herabsenkung des Anforderungsniveaus – zu einem abschließenden Ergebnis geführt werden kann. Während in den meisten anderen Fällen die Konsequenzen dieser Strukturprobleme kaum sichtbar werden, treten sie bei dem ausgewählten Beispiel in aller Deutlichkeit zu Tage. Sie haben zur Konsequenz, dass die Schüler/innen letztlich unmündig bleiben.

Schlagworte: Unterrichtsforschung, objektive Hermeneutik, Arbeit an der Tafel, Theorie des Unterrichts

necessary prerequisite for the educational process. Estrangement can also be the result of a failed educational process, if namely, didactical assistance only serves the purpose of having the right result on the blackboard (so that the school lesson can be continued), and not contributing to the pupil understanding the “matter” itself and returning to themselves again. Putting it another way: Due to special settings – in front of a classroom audience whereby a communication between the teacher and a pupil over an assignment is taking place – the scene being analysed is, as if being viewed through a magnifying glass, the structural problem of the lesson being made clear: just as in the school lesson, the pupil is confronted with something foreign to him or her, leading to a crisis of understanding; as if, by means of didactical efforts, a process of mutual development between pupil and subject to be set in motion is being sought after; just as when, after all, the educational problem of which the pupil is confronted, is in the end not solved, but the lesson, thanks to didactics – here through the radical reduction of the requirement level – can be led to a concluding result. While in most of the other cases the consequences can be hardly noticed, in the example selected, they come to light. They carry the consequence that the pupils remain minors.

Keywords: educational research, objective hermeneutics, work at the blackboard, theory of teaching

1. Die Arbeit eines Schülers an der Tafel aus sozialpsychologischer Sicht

Was passiert, wenn ein Schüler während des Unterrichts seinen Sitzplatz verlässt und nach vorne geht, um dort an der Tafel eine Aufgabe zu lösen? Schon lange ist es her, da erschien unter dem Titel „Lernziel Entfremdung. Analyse von Unterrichtsszenen in Grundschulen“ eine Übersetzung von Auszügen aus einem Werk des amerikanischen Kulturanthropologen Jules Henry, in der sich unter anderem die Beschreibung und Interpretation einer Szene unter der

Überschrift „An der Tafel“ befindet. Henry hatte im Rahmen seiner Feldforschungen an einer Grundschule beobachtet, wie ein Schüler namens Boris von einer Lehrerin an die Tafel geholt wird, um dort eine mathematische Aufgabe zu lösen – und damit scheitert (Henry 1975). Diese Erfahrung hatte Henry in ihrer sozialisatorischen Bedeutung zu interpretieren versucht: Inwiefern ist die Erfahrung, die Boris an der Tafel macht, relevant für sein zukünftiges Leben? Allgemeiner gesprochen: Inwiefern sind Erfahrungen, wie sie dieser Schüler exemplarisch durchlebt, dergestalt prägend, dass sie zur Bildung von Persönlichkeitsstrukturen führen, die konstitutiv für die bürgerliche Gesellschaft sind? Henry war der Meinung, dass in solchen Situationen Schülerinnen und Schüler¹ gemäß einem „heimlichen Lehrplan“ etwas lernen, das sie dazu bereit macht, in der bürgerlichen Gesellschaft zu „funktionieren“. Sie lernen, was „Entfremdung“ bedeutet – eine Entfremdung, die dem Verständnis von Henry zufolge das Leben in der bürgerlichen Gesellschaft grundsätzlich kennzeichnet. (Und insofern die Schule die Entfremdung lehrt, trägt sie maßgeblich zur Stabilisierung der Gesellschaft bei.) Dieser „Lernprozess“ ist einer, der die Person in ihrem Innersten erfasst, weil er vermittelt ist über die Angst des Schülers vor dem Scheitern. Diese Angst sei es, die – wie Henry schreibt – den Schüler ergreife, die in „die letzten Poren seines Gehirns“ (ebd., S. 44) eindringe, zu einem Albtraum werde, der den Schüler ein Leben lang verfolgen wird. Weil dieser Lernprozess die Person so tief erfasst, spricht Henry auch von einer „Besitzergreifung“: „Die entscheidende Besitzergreifung, die pädagogische Institutionen leisten, ist die Angst vor dem Misserfolg“ (ebd.). Und die Gesellschaft braucht diese Angst, weil ohne sie ihre Mitglieder nicht dazu bereit wären, alle Rücksichtnahme aufzugeben und das Konkurrenzprinzip, auf dem die Gesellschaft beruht, zu bejahen und praktisch zu realisieren. Diese Angst schafft die Bereitschaft sich gegenüber anderen zu behaupten, sich „erfahrungshungrig ins Geschäft zu stürzen, wenn andere versagt haben“ (ebd.). „Wer in unserer Gesellschaft erfolgreich sein will, muss lernen, vom Scheitern zu träumen“, schreibt Henry (ebd., S. 43).

2. Die Perspektive der pädagogischen Unterrichtsforschung auf das Phänomen der Entfremdung

In dem vorliegenden Aufsatz soll der Frage nachgegangen werden, ob und wenn ja inwiefern der Begriff der Entfremdung erneut aufgegriffen und für die Unterrichtsforschung fruchtbar gemacht werden könnte – oder womöglich sogar sollte. Momentan spielt dieser Begriff in der Unterrichtsforschung kaum eine Rolle: Die gegenwärtig dominante quantitative Unterrichtsforschung sieht das Subjekt, genauer gesagt, das Subjekt des Schülers zwar nicht mehr als eine „black box“ an, über deren Innenleben sich nichts aussagen lässt. Doch fokussiert sie, wenn sie „Mediationsprozesse auf Schülerseite“ analysiert, auf „Lern- und Denkprozesse (Kognitionen)“ sowie auf „Motivationen und Emotionen“ (Helmke 2009a, 2009b) Das Phänomen sowie der Begriff der Entfremdung spielen dabei keine Rolle. Auch ist fraglich, ob diese Forschung über das methodische Instrumentarium verfügt, das notwendig wäre, wenn ein Phänomen wie das der Ent-

fremdung untersucht werden soll. (Entfremdung müsste operationalisiert werden, damit sie messbar wird.)

Jene Richtung der qualitativen Unterrichtsforschung, welche wie Henry mit ethnographischen Mitteln arbeitet, hat sich in der letzten Zeit für das Phänomen der Entfremdung allenfalls indirekt interessiert. Erwähnenswert sind hier vor allem die Arbeiten von Georg Breidenstein zum „Schülerjob“ (Breidenstein/Jergus 2005; Breidenstein 2006). Breidenstein ist der Frage nachgegangen ist, wie SuS mit Strukturen umgehen, die in verschiedenen Sozialformen des Unterrichts – dem Frontalunterricht, der Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit – existieren. Die Schüler nehmen ihr Handeln in diesen Strukturen, so Breidensteins These, als einen „Job“ wahr – und als solcher sollte ihr Handeln auch begriffen werden. Daran hätte sich die Frage anschließen können, ob die SuS damit auf Erfahrungen der Entfremdung, welche sie im Unterricht gemacht haben, reagieren. Doch hat Breidenstein diese Frage nicht gestellt (vgl. auch Twardella 2007).

Am ehesten interessiert sich jene qualitative Unterrichtsforschung für das Phänomen der Entfremdung, welche die „einheimischen Begriffe“ (Herbart) der Pädagogik empirisch zu wenden und für die Analyse von Unterricht fruchtbar zu machen versucht. Diese Forschung, die maßgeblich von Andreas Gruschka vertreten wird (Gruschka 2005, 2009, 2010), geht von der „Eigenstruktur“ (Blankertz) des Unterrichts aus, die – so Gruschka – darin bestehe, dass Unterricht als pädagogisches Geschehen eine „widersprüchliche Einheit von Erziehung, Didaktik und Bildung“ darstellt (Gruschka 2005): Im Unterricht werde stets eine „Sache“ kommunikativ vermittelt (Dimension der Didaktik). Da diese Vermittlung notwendig auf Probleme stoße, weil die „Sache“ nicht einfach reibungslos von den SuSn „assimiliert“ werden kann, sondern Verständnisprobleme auftreten, sei in jedem Unterricht auch die Dimension der Bildung präsent. Darüber hinaus habe Unterricht immer auch eine erzieherische Dimension, da nicht davon ausgegangen werden könne, dass die Kinder und Jugendlichen, die am Unterricht teilnehmen, immer schon erzogen sind. Im Gegenteil, zum einen müssten sie nicht selten erst zu SuSn erzogen werden, also zur Übernahme der mit der Schülerrolle verbundenen Verpflichtungen. Zum anderen werde im Unterricht auch insofern erzogen, als der Unterricht darauf ziele, die SuS durch die Auseinandersetzung mit „Sachen“ dazu in die Lage zu versetzen, ein autonomes Leben in der modernen Gesellschaft zu führen. Erziehung finde im und durch den Unterricht statt und sei letztlich stets ausgerichtet auf die Mündigkeit der SuS.

Wenn im Rahmen dieser pädagogischen Unterrichtsforschung dem Begriff der Entfremdung ein systematischer Stellenwert zugesprochen werden soll, dann muss dieser Begriff allerdings anders definiert werden: Der Analyse von Henry liegt ein sozialpsychologischer Begriff von Entfremdung zugrunde. Die Entfremdung, von der Henry spricht, ist die Entfremdung des einzelnen Schülers von seinen Mitschülern. Der Schüler ist nicht mehr Teil einer Gemeinschaft – der Klassengemeinschaft –, in der alle SuS solidarisch miteinander umgehen, sondern gerät im Unterricht in eine Situation, in der er auf sich selbst gestellt ist, sich individuell bewähren muss und keine Unterstützung von seinen Mitschülern erhält, sondern – im Gegenteil – erfahren muss, wie diese von seinem Versagen profitieren. Diese Entfremdung „lernt“ der Schüler im Sinne eines „hidden curriculum“ in der Schule – so Henry – und ist deshalb später, genauer gesagt, als Erwachsener dazu in der Lage, sich in den Konkurrenzkampf der bürgerlichen Gesellschaft zu stürzen. Aus einer pädagogischen Perspektive gesehen ist der Begriff der Entfremdung jedoch anders zu definieren: Entfrem-

dung ist aus dieser Perspektive gesehen zum einen eine notwendige Voraussetzung für jeden Bildungsprozess. Das Subjekt, der Schüler wird im Unterricht immer wieder mit etwas konfrontiert, das für ihn fremd ist. Dieses Fremde kann er nur verstehen, wenn er sich auf es einlässt, wenn er sich ihm also nicht verschließt, sondern – im Gegenteil – sich für es aufschließt. Damit ist er aber nicht mehr bei sich, sondern bei einem Anderen, dem Fremden, anders gesprochen: Er hat sich von sich selbst entfremdet. Dieser für Bildung notwendige Schritt kann jedoch überwunden werden, wenn die „Sache“ – eben nachdem der Schüler sich für sie geöffnet hat – sich ihrerseits für ihn erschließt. Dann vermag der Schüler sich diese anzueignen und – ein Stück weit verändert – zu sich selbst wieder zurückzukehren. Entfremdung ist so gesehen zum einen die Bedingung der Möglichkeit von Bildung und kann zum anderen das Resultat eines misslungenen Bildungsprozesses sein, eben wenn es nicht zu einer „wechselseitigen Erschließung“ (Klafki) kam und dem Schüler die Sache fremd blieb.

Im Folgenden soll auf der Basis der pädagogischen Unterrichtsforschung die Tragfähigkeit des so gefassten Begriffs der Entfremdung für die empirische Rekonstruktion von Unterrichtsprozessen überprüft werden, indem eine ähnliche Szene untersucht wird, wie Henry sie beobachtet hat: Ein Schüler geht an die Tafel, um dort eine Aufgabe zu lösen. Dabei wird jedoch zum einen mit einem anderen Material gearbeitet, als es Henry zur Verfügung stand: nicht mit Daten, die durch teilnehmende Beobachtung, sondern mit solchen, die gerätevermittelt erhoben wurden. Eine Vielzahl solcher Daten, von Unterrichtsprotokollen, genauer gesagt, von Transkripten, welche die Unterrichtskommunikation jeweils einer Schulstunde festhalten, findet sich inzwischen in dem Archiv für pädagogische Kasuistik (APAEK).² Auf eines dieser Transkripte stützt sich die folgende Fallstudie. Zum anderen soll bei der Auswertung dieses Materials eine andere Methode verwendet werden, nämlich diejenige der objektiven Hermeneutik (Oevermann 2000; Wernet 2000). Denn diese Methode ist in besonderer Weise dazu geeignet, die pädagogische „Eigenstruktur“ der ausgewählten Szene zur Sprache zu bringen und das Phänomen der Entfremdung – vor allem insofern es nicht manifest wird, sondern latent bleibt – herauszuarbeiten.

3. Das Fallbeispiel. Thema: das Binärsystem

Bei dem ausgewählten Beispiel handelt es sich um eine Passage aus einer Stunde im Fach Mathematik, die in der Jahrgangsstufe 5 an einer Hauptschule stattgefunden hat. Thema ist „das Binärsystem“.³ Darauf muss zu Beginn der Analyse kurz eingegangen werden. Was ist unter dem Thema der Stunde zu verstehen? Zahlen aus dem Zehner- bzw. Dezimalsystem – welches das allgemein übliche ist – lassen sich auch im Zweier- bzw. Binärsystem notieren. Eine beliebige Zahl – etwa die Zahl 45 – lässt sich in das Binärsystem transformieren, dessen zentrales Element die 2 ist und dessen weitere Bestandteile die verschiedenen Potenzen der Zahl 2 darstellen, also 4 (die 2 hoch 2), 8 (die 2 hoch 3), 16 (die 2 hoch 4), 32 (die 2 hoch 5) etc. Nicht zu vergessen ist die 1 (die 2 hoch 0). Zur Darstellung von Zahlen werden nun allein die Ziffern 0 und 1 verwendet (und nicht wie im Dezimalsystem die Ziffern 0 bis 9). So lässt sich zum Beispiel die Zahl 45 schreiben als 101101, wobei die erste Zahl (von links) dafür steht,

dass in der 45 einmal die 32 (die 2 hoch 5) enthalten ist, die zweite Zahl zeigt an, dass in dem Rest, der Differenz zwischen 45 und 32, die 16 (die 2 hoch 4) nicht enthalten sein kann. Die Differenz ist 13 und in diese Zahl passt wiederum einmal die 8 (die 2 hoch 3), einmal die 4 (die 2 hoch 2), null mal die 2 (die 2 hoch 1) und einmal die 1 (die 2 hoch 0). Die Transformation von Zahlen aus dem einen in das andere Zahlensystem ist – wie das einfache Beispiel bereits zeigt – ziemlich kompliziert (und wird umso schwieriger, je höher die Ausgangszahl ist). Welche Operationen müssen beherrscht, welche Fähigkeiten müssen gegeben sein, um solche Transformationen erfolgreich zu bewältigen? Vor allem müssen die SuS addieren, subtrahieren und multiplizieren können. Da sie dazu in der Jahrgangsstufe 5 in der Lage sein müssten, scheint die gegebene Aufgabe gar nicht so schwer zu sein. Kompliziert wird die Umwandlung der Zahlen jedoch dadurch, dass die elementaren Techniken des Addierens, Subtrahierens und Multiplizierens streng nach einem bestimmten Verfahren angewendet werden müssen. Nur wenn die einzelnen Schritte in der richtigen Reihenfolge vollzogen werden, können die SuS zu den richtigen Ergebnissen gelangen. Und die Reihenfolge der Schritte ist davon abhängig, in welche Richtung eine Zahl transformiert wird: Geht es darum, Zahlen aus dem Zehner- in das Zweiersystem zu transformieren, so ist es erst einmal wichtig, sich die Reihe der Elemente des Zweiersystems zu vergegenwärtigen, dann von den größten Elementen abwärts gehend sich zu fragen, welches das größte dieser Elemente ist, das in die gegebene Zahl des Zehnersystems passt und dann zu klären, wie oft das der Fall ist. Das größte Element, das zum Beispiel in die 45 passt, ist die 32, und zwar einmal. Damit sind die ersten zwei Ergebnisse gefunden, nämlich zum einen eine der Ziffern, aus denen das Gesamtergebnis schließlich zusammengesetzt werden muss, und zum anderen ein Rest. Bzw. kann dieser Rest ermittelt werden und zwar dadurch, dass das Element aus der Zweierreihe (die 32) mit der Ziffer, die zeigt, wie oft dieses Element in der Ausgangszahl enthalten ist (1), multipliziert und das Resultat sodann von der Ausgangszahl subtrahiert wird ($45 - 32$). Mit dem Ergebnis (13) ist dann genauso zu verfahren wie mit der Ausgangszahl bzw. die gesamte – in sich recht komplexe – Operation ist sooft durchzuführen, bis es keinen Rest mehr gibt. Wichtig ist schließlich noch, wie das Ergebnis notiert wird: Die einzelnen Ziffern bzw. Zwischenergebnisse sind von links nach rechts hintereinander zu notieren (so dass sich z.B., wie gesagt, für die Zahl 45 die Ziffernfolge 101101 ergibt).

Der umgekehrte Weg ist – so könnte man sagen – eigentlich leichter: Ist eine Zahl aus dem Zweiersystem gegeben – repräsentiert zum Beispiel durch die Zifferfolge 101 –, so ist es wieder notwendig, sich die Grundelemente des Zweiersystems zu vergegenwärtigen (1, 2, 4, 16, 32 etc.). Dann müssen die Zahlen der Ziffernfolge mit diesen Elementen multipliziert werden, wobei darauf zu achten ist, dass die richtige Reihenfolge eingehalten, das heißt, die am Ende der Ziffernfolge stehende Zahl mit dem kleinsten Element (der 1) multipliziert wird, die zweite von rechts mit dem zweitkleinsten Wert (2) etc. Die einzelnen Produkte bzw. Zwischenergebnisse sind schließlich zu addieren (1 plus 0 plus 4 gleich 5).

Die Transformation von Zahlen von einem System in das andere ist – allein auf der Ebene der Operationen, des pragmatischen „Wie“ – recht kompliziert. Es gibt etliche Fallstricke, die insbesondere die Reihenfolge der einzelnen Operationen (die für sich genommen weitgehend unkompliziert sind) betrifft. Doch kann sie bewältigt werden, ohne dass tiefer gehende Probleme, die nicht nur das „Wie“, sondern auch das „Warum“ betreffen, beachtet werden. Solche Probleme

sind durchaus vorhanden. Vor allem ist nicht unmittelbar nachvollziehbar, gewissermaßen kontraintuitiv, warum eine Zahl, wenn sie mit 0 potenziert wird, 1 ergeben soll (und dass das auch noch für jede beliebige Zahl gleichermaßen gilt).

Auf einer anderen Ebene kann zudem die Frage aufkommen, warum Transformationen dieser Art überhaupt durchgeführt werden sollen. Worin besteht der Sinn dieser Aufgabe bzw. worin besteht überhaupt der Sinn der Behandlung des Binärsystems? Wird davon ausgegangen, dass es einfacher ist, mit dem Binär- als mit dem Dezimalsystem umzugehen – und sollen die SuS also von dem einfachen zu dem komplizierten System geführt werden? Wird davon ausgegangen, dass das Binärsystem eher dem kindlichen Denken entspricht, ja, die SuS der Jahrgangsstufe 5 sich womöglich in dessen Rahmen bewegen? Nein, schon bevor Kinder in die Schule gehen, werden sie mit dem Dezimalsystem vertraut gemacht, lernen sie in diesem zu denken. Im 5. Schuljahr ist das Binärsystem ihnen deswegen eher ziemlich fremd. Und der Sinn seiner Behandlung kann folglich nur darin bestehen, entweder die Kombination verschiedener Rechenarten zu üben oder mit den Schülern einen Exkurs in die Geschichte der Mathematik zu machen. Schließlich wäre auch denkbar, dass diese beiden Arten zu rechnen, das Binär- und das Dezimalsystem, einander gegenübergestellt und miteinander verglichen werden sollen – womöglich mit dem Ziel, auf diese Weise die Rationalität des Dezimalsystems zu demonstrieren. Diese ist offensichtlich insofern höher, als sich viel leichter mit ihm umgehen lässt. Soll das den Schülern bewusst gemacht werden?⁴

3.1 Die doppelte Rahmung der ausgewählten pädagogischen Szene

Die Passage aus einer Mathematikstunde, die sogleich genauer betrachtet werden soll, ist in mehrfacher Hinsicht gerahmt. Auf diese Rahmung soll kurz eingegangen werden, bevor die Szene selbst analysiert wird, jene, in der ein Schüler an der Tafel arbeitet.

1. Die Rahmung besteht zum einen darin, dass mehrere Beispiele eines bestimmten Typus von Aufgabenstellung (welche die SuS zu Hause bereits zu bearbeiten hatten) dergestalt in der Klasse besprochen werden, dass jeweils ein/e Schüler/in nach vorne an die Tafel geht, um vor den Augen des Lehrers und aller anderen SuS diese zu lösen. Diesen Typus kennzeichnet, dass Zahlen aus dem Zehnersystem in das Zweiersystem umgewandelt werden müssen, z.B. die Zahl 45^5 , die Zahl 30^6 und die Zahl 120^7 .

Im Anschluss an die Besprechung der Umwandlung der Zahl 30 sagt plötzlich jener Schüler, der gleich im Zentrum stehen soll:

99 SmA: Ich hab nix verstanden.⁸

Wie ist das „nix“ zu verstehen? Was hat der Schüler nicht verstanden? Dass er Schwierigkeiten mit den einzelnen Rechenoperation, dem Addieren, Subtrahieren und Multiplizieren hat, ist kaum vorstellbar. Wahrscheinlich ist ihm nicht klar, in welcher Reihenfolge die einzelnen Schritte vollzogen werden müssen bzw. warum dies in einer bestimmten Reihenfolge und nicht in einer anderen geschehen muss. Wird ihm dieser Zusammenhang jetzt erklärt? Nein, auf SmAs Bemerkung wird im Folgenden nicht unmittelbar geantwortet. Vielmehr wird

die Transformation einer weiteren Zahl (der 120) von einem Schüler an der Tafel vorgerechnet. Man könnte also allenfalls sagen, dass SmA nicht theoretisch bzw. abstrakt, sondern praktisch erklärt, genauer gesagt, demonstriert wird, wie eine Aufgabe des gegebenen Typus gelöst werden muss. Tatsächlich scheint diese praktische Demonstration dem Schüler geholfen zu haben, sagt er doch nach Beendigung der Demonstration:

136 SmA: Ich möchte auch eine Aufgabe! Bitte, Herr Lm!

Eine Aufgabe kann unter den gegebenen pragmatischen Bedingungen nur heißen: „Ich möchte auch eine Aufgabe an der Tafel lösen.“ Unwahrscheinlich ist, dass SmA dies möchte, weil er zuvor keine abstrakte Erklärung bekommen hat und hofft eine solche nun, wenn er an der Tafel steht (und nicht weiter weiß), zu erhalten. Vielmehr ist davon auszugehen, dass er jetzt glaubt zu wissen, wie Aufgaben dieses Typus zu lösen sind. Und die durch die Demonstration des anderen Schülers gewonnene Einsicht in das Lösungsverfahren will er nicht einfach für sich behalten, vielmehr will er sowohl dem Lehrer als auch der Klasse zeigen, dass er diese Einsicht gewonnen und das Verfahren begriffen hat. Warum will er das unbedingt zeigen? Möglicherweise freut er sich über diese Einsicht sehr, vielleicht ist er sogar stolz darauf, etwas begriffen zu haben, vielleicht besitzt er auch ein besonderes Bedürfnis nach Anerkennung, hat ein ausgeprägtes Geltungsbedürfnis. Vielleicht will er aber auch den Eindruck, den er durch sein Eingeständnis, „nix“ verstanden zu haben, vermittelt hat, wieder korrigieren. Wie dem auch sei: Er geht auf jeden Fall ein Risiko ein, denn er ist bereit sich zu exponieren, ohne zuvor für sich (ohne ein beobachtendes Publikum) geprüft zu haben, ob seine Einsicht auch trägt.

Wie wichtig ihm dies ist, wird daran deutlich, dass er die Äußerung seines Wunsches mit einer Bitte verbindet, die persönlich an den Lehrer gerichtet ist. Sie wirkt fast flehentlich.

137 Lm: Ich denk, du hast nicht verstanden.

Der Lehrer hat nicht nur die Bitte, sondern auch die vorherige Äußerung des Schülers vernommen. Und entweder bezieht er sich auf die vorherige Bemerkung des Schülers, um dessen Anliegen zurückzuweisen. Oder er ist durchaus dazu bereit, auf die Bitte von SmA einzugehen, allerdings nicht unmittelbar. Das würde bedeuten, dass er auf den Widerspruch zwischen der Bitte des Schülers und dessen vorheriger Äußerung hinweist, um SmA indirekt zu fragen, ob er sich wirklich sicher ist, dass er an die Tafel will und dass er verstanden hat. Wenn die Bemerkung des Lehrers so zu deuten ist, dann reagiert dieser implizit auf das Risiko, das in dem Verhalten von SmA enthalten ist und gibt diesem die Möglichkeit von seinem Anliegen wieder Abstand zu nehmen.

138 SmA: Ich habe jetzt verstanden.

Der Schüler ist sich tatsächlich sicher und teilt dem Lehrer mit, dass dieser sich keine Sorgen zu machen braucht: Er ist davon überzeugt, dass er es kann.

139 Lm: Du hast es doch verstanden?

Und der Lehrer fragt nun noch einmal nach, ja, scheint kaum glauben zu können, was SmA ihm sagt.⁹ Doch wartet er keine Antwort ab, sondern fährt unmittelbar fort:

139 Du darfst gleich probieren.

In dieser Äußerung kommt das Risiko, das primär eines des Schülers, indirekt aber auch eines des Lehrers ist, deutlich zum Ausdruck: Indem der Lehrer SmA die Erlaubnis gibt, traut er ihm zu, die nächste Aufgabe lösen zu können. Gleichzeitig aber spricht er von „probieren“, was bedeutet, dass es aus seiner Sicht keineswegs ausgemacht ist, dass SmA die Lösung der Aufgabe auch tatsächlich gelingen wird.¹⁰

2. Zum anderen wird die Szene durch einen kurzen Kommentar des Lehrers gerahmt. Er sagt nämlich im Folgenden:

141 Lm: Aber alles nach der Reihe.

Der Schüler darf gleich „probieren“ – so der Lehrer –, doch es gibt etwas, was der Lehrer zuvor noch behandeln möchte. Erst wenn das geschehen ist, kommt der Schüler SmA „an die Reihe“.

141 Wunderbar.

In diesem Wort kommt die Zufriedenheit des Lehrers mit dem bisherigen Unterrichtsverlauf zum Ausdruck: Die SuS sind gut mit den bisher gestellten Aufgaben zurechtgekommen. Ist der Kommentar auch wörtlich zu nehmen? Das würde bedeuten, dass der Lehrer selbst nicht recht weiß, wie bzw. warum die SuS die Aufgaben so gut gelöst haben. Es hat geklappt – doch warum, das ist ihm ein Wunder.

141 So. Ähm, ihr seht, es ist ganz einfach,

Dass die Schüler die Aufgaben weitgehend richtig und erfolgreich gelöst haben, ist dem Lehrer ein Indiz dafür, dass die Aufgaben „einfach“ zu lösen sind. Diesen Schluss teilt er der Klasse mit – wohl in der Hoffnung ihre Zuversicht, Aufgaben dieses Typus grundsätzlich lösen zu können, auf diese Weise zu stärken. Ist es aber wirklich einfach, ist die Lösung der Aufgaben nicht doch komplizierter, als es den Anschein hat?

141 man muss

142 links anfangen, die größte Zahl, immer gucken, was für ein Rest sie hat.

Soll das (noch einmal) eine Erklärung des Lösungsverfahrens sein? „Links anfangen“ könnte sich daraus erklären, dass die Potenzen der Zahl 2 in einer bestimmten Reihenfolge an der Tafel stehen. „Größte Zahl“ soll wohl heißen: Die größte Zahl aus dieser Reihe soll gesucht werden, deren Produkt in die Ausgangszahl „passt“. „Immer gucken, was für ein Rest sie hat“ lässt sich auch verstehen – aber eigentlich nur dann, wenn man das Lösungsverfahren bereits begriffen hat. Ohne dieses Wissen bleibt die Erklärung des Lehrers kryptisch, ja, unverständlich.

142 Und schwubstiwub

143 hat man irgendeine Zahl.

Nun bestätigt sich, was oben als Lesart in Erwägung gezogen wurde: Das Ergebnis taucht auf „wunderbare“ Weise auf, erscheint – „schwubstiwub“ – wie der Hase, den der Zauberer aus seinem Zylinder zieht. Es erscheint „irgendeine Zahl“ – ob sie richtig ist oder nicht, kann niemand wissen, außer dem Lehrer.

Daraus, dass einige SuS die Aufgaben erfolgreich gelöst haben, scheint der Lehrer also zu schließen, dass das Lösungsverfahren nicht (noch einmal) präzise

im Detail erklärt werden muss. Vor allem den schwachen SuSn wird es aber letztlich miraculös bleiben – und das kommt in der obigen Äußerung des Lehrers indirekt auch zum Ausdruck.

3.2 Ein retardierendes Moment: das Zögern des Schülers

Ein kurzes Intermezzo, in dem SmA unruhig wird, an die Tafel gehen möchte, und in dem der Lehrer diesen „jungen Mann“ (147) ermahnt, auch er dürfe nicht ohne Erlaubnis einfach seinen Platz verlassen, diese allgemeine Regel gelte auch für ihn, und in dem die Erlaubnis, an die Tafel zu gehen, an die Bedingung geknüpft wird, still zu sein, kann übergangen werden. Es genügt festzuhalten, wie sehr es SmA drängt, seine Fähigkeiten an der Tafel unter Beweis zu stellen.

Dann verweist der Lehrer auf die Aufgabe, die als nächstes gerechnet werden soll, und sagt:

156 Lm: (...) SmA, willst du sie ausprobieren?

Obwohl SmA dies bereits mehrfach gesagt und durch sein ungeduldiges Verhalten gezeigt hat, wie sehr ihm daran gelegen ist, an die Tafel zu gehen, fragt der Lehrer noch einmal nach. Und er macht noch einmal das Risiko deutlich, das damit verbunden ist.

157 SmA: Ich weiß nicht.

Erstaunlicherweise wird SmA plötzlich vorsichtig, zögert. Warum ist er plötzlich in seinem Streben gebremst? Wie könnte sein Zögern begründet sein? Warum ist sein Selbstbewusstsein plötzlich in sich zusammengebrochen? Ist SmA sich plötzlich des Risikos, das mit der Arbeit an der Tafel für ihn verbunden sein wird, bewusst geworden? Könnte der Anlass dafür vielleicht die Aufgabe sein, die der Lehrer genannt hat (Aufgabe 3 b)? Das würde bedeuten, dass SmA zögert, entweder weil er sich erst einmal diese Aufgabe ansehen möchte, um dann erst zu entscheiden, ob er sie wirklich lösen will. Oder er hat sich die Aufgabe bereits angesehen und fragt sich nun, ob er tatsächlich dazu in der Lage sein wird, sie zu lösen. Da er sich zuvor aber völlig sicher war, kann der Grund für das Zögern von SmA eigentlich nur der zuletzt genannte sein: SmA hat gesehen, dass die vom Lehrer genannte Aufgabe eben nicht nach dem Muster zu lösen ist, nach dem die vorherigen Aufgaben gelöst wurden, dass sie also einem neuen Typus von Aufgaben entspricht. D.h., die Bewährungssituation spitzt sich für SmA erheblich zu, ja, wird eben erst dadurch zu einer solchen, dass die Aufgabe, die der Lehrer vorgegeben hat, nicht eine solche ist, die nach dem bekannten Muster, also gewissermaßen routinisiert bearbeitet werden kann, sondern wirklich SmA vor eine neue Herausforderung stellt.

158 Lm: Trau dir fast alles zu.

Unklar ist, ob diese Bemerkung eine elliptische Aussage des Sprechers über sich selbst – „ich traue dir fast alles zu“ – oder ob sie als Imperativ zu verstehen ist. Wie dem auch sei: Sie ist in hohem Maße ambivalent. Denn auf der einen Seite macht sie Mut, kann also als Aufforderung verstanden werden die Herausforderung anzunehmen. Auf der anderen Seite enthält sie aber auch eine Einschränkung, die so interpretiert werden könnte, als wolle der Lehrer SmA eigentlich sagen: „Ich traue dir fast alles zu, nur dass du diese Aufgabe schaffst, das nicht.“

159 SmC: Einfach.

Ein anderer Schüler gibt einen Kommentar zu der von dem Lehrer gestellten Aufgabe. Dieser könnte freilich dazu führen, dass SmA sich nun besonders herausgefordert sieht: Obwohl er sich noch gar nicht an der Tafel befindet, ist er jetzt schon in einer Bewährungssituation, eben weil er plötzlich und unerwartet mit einer Aufgabe eines neuen Typus konfrontiert ist – und die Herausforderung, die mit dieser Aufgabe verbunden ist, nicht anzunehmen (gerade angesichts dessen, dass ein Mitschüler sie als gering bezeichnet hat) wäre zwar nicht so schmachvoll wie an der Tafel zu scheitern, würde aber dennoch für SmA unangenehm sein, weil – so könnte man mit Bezug auf Henry sagen – die Angst vor dem Versagen dann für alle Anwesenden deutlich werden würde. Im Transkript ist es nicht vermerkt, aber wahrscheinlich begibt sich SmA jetzt an die Tafel – nachdem sich für ihn die Situation zugespitzt hat, gibt er sich einen Ruck.

Die Arbeit an der Tafel, die im Folgenden beginnen wird, ist – wie gesagt – auf der einen Seite mit einem hohen Risiko verbunden. Auf der anderen Seite liegt in ihr aber auch eine Chance: In dieser besonderen Bewährungssituation kann der Schüler vor der Klassenöffentlichkeit demonstrieren, was er weiß und was er kann. Und wenn es ihm gelingt, die ihm gestellte Aufgabe zu lösen, kann er dadurch – sowie durch die Anerkennung, welche er dann erfahren wird – in seiner Persönlichkeit gestärkt werden. Anders gesprochen: Mit der Arbeit an der Tafel ist die Möglichkeit verbunden, dass der Schüler – in einer exponierten Position – eine Krisensituation erfolgreich bewältigt und gestärkt aus ihr hervorgeht, ja, die Möglichkeit von Bildung verbunden. Und dies geschieht unter der Bedingung, dass ihm sowohl seine Mitschüler/innen als auch sein Lehrer jeder Zeit Hilfestellungen geben können.

3.3 Die Aufgabe ist scheinbar bekannt und dennoch neu

SmA hat sich also auf die riskante und chancenreiche Bewährungssituation der Arbeit an der Tafel eingelassen – und es ist tatsächlich eine solche, deren Ausgang ungewiss ist. Wie geht es nun weiter? Der Lehrer äußert sich folgendermaßen:

161 Lm: (...) Und

162 dann sag uns doch mal, was ist denn die Aufgabe bei der 3b, was musst du denn eigentlich da

163 machen?

Gerichtet ist dies an SmA. Wenn es stimmt, dass SmA an die Tafel gegangen ist, wo er sich jetzt in einer exponierten Situation befindet, dann scheint SmA dort nicht unmittelbar mit der Lösung der Aufgabe zu beginnen, sondern zu zögern. In dieser Situation lässt sich die Frage des Lehrers als der Versuch deuten SmA eine Hilfestellung zu geben. Der Lehrer interpretiert die Situation also als eine, in der SmA alleine nicht vorankommt, als eine Krise, in der dieser auf seine Hilfe angewiesen ist. Eine Hilfestellung ist aber nur möglich, wenn SmA sein Verständnis der Aufgabenstellung kundtut. Dazu wird er nun vom Lehrer aufgefordert. D.h. aus der Sicht des Lehrers kann SmA sich nur bewähren, kann er nur zu einer eigenständigen Lösung seiner Krise finden, wenn er – ein Stück weit – seine Eigenständigkeit aufgibt und sich helfen lässt. Und diese Hilfe, die,

wie es in der Professionalisierungstheorie etwas missverständlich heißt, „stellvertretende Krisenlösung“ (vgl. Oevermann 2002) ist nur auf der Basis möglich, dass SmA das Problem, vor dem er steht, benennt, genauer gesagt, wenn er darlegt, wie er es aus seiner Perspektive wahrnimmt.

165 SmA: Ich überleg vorher.

Offensichtlich spürt SmA den Erwartungsdruck und versucht angesichts dessen Zeit zu gewinnen. Seine Reaktion kann entweder so gedeutet werden, als wolle er erst einmal überlegen, bevor er die Frage des Lehrers beantwortet und damit diesem die Möglichkeit verschafft ihm zu helfen. Oder sie wird als Abwehr des Hilfsangebots von Seiten des Lehrers interpretiert: „Ich schaffe das schon alleine, gleich werde ich mit der Lösung beginnen. Ich muss nur kurz über die Aufgabe bzw. über ihre Lösung nachdenken.“

166 {Gemurmel unter Schülern}

Die Klasse wird ein wenig unruhig. Gegenstand der Gespräche könnte entweder allein die Aufgabe oder auch das Verhalten von SmA an der Tafel sein.

167 SmA: Da steht nichts.

„Da“ kann hier nur heißen: im Buch. Dass aber im Buch „nichts“ steht, kann nicht sein. Die Äußerung von SmA muss deswegen folgendermaßen paraphrasiert werden: „Es steht nicht im Buch, was die Aufgabe ist bzw. was ich machen soll.“ Und das kann folgendermaßen interpretiert werden: Zum einen kann dies als ein weiterer Hinweis darauf gesehen werden, dass der Typus der Aufgabe, die SmA nun zu lösen hat, neu ist und die Routinen, die SmA an dem vorherigen Typus von Aufgaben abgelesen und eventuell durchschaut hat, hier nicht anwendbar sind. Und im Hinblick auf das Hilfsangebot des Lehrers wird zum anderen deutlich, dass SmA sich erneut ambivalent verhält: Einerseits schlägt er dieses Angebot nicht einfach aus, vielmehr hält er sich die Möglichkeit nach wie vor offen es anzunehmen. Andererseits kann seine Bemerkung aber auch so verstanden werden, dass SmA sich durchaus zutraut, die Aufgabe eigenständig zu lösen, und er dies auch täte, wenn ihm nur gesagt würde, wie sie lautet bzw. wo er sie finden kann.

167 Da steht nur Zweiersystem, (..) bei der Nummer 3b. Ja?!

Bei der Aufgabe steht sogar ein Kommentar, doch mit diesem kann SmA offensichtlich nichts anfangen. Klar ist nur, dass die Aufgabe etwas mit dem Zweiersystem zu tun hat. Und da sie vermutlich nicht dem bekannten Typus von Aufgaben entspricht – der Transformation von Zahlen aus dem Zehner- in das Zweiersystem –, ist anzunehmen, dass nun Zahlen in die umgekehrte Richtung umgewandelt werden sollen, eben vom Zweier- ins Zehnersystem. SmA scheint dies aber keineswegs klar zu sein.

168 Lm: Aber, die Aufgabe, bei der Aufgabe drei ist doch dieselbe. Nämlich? (..)

Aus der Sicht des Lehrers scheint kein anderer Typus von Aufgabenstellung vorzuliegen. Die Aufgabe ist „dieselbe“ wie zuvor. Und SmA wird noch einmal aufgefordert sie zu nennen.

169 SmA: Übersetzte in das andere Zahlensystem.

Aha! Die Aufgabe ist tatsächlich dieselbe. Gleichzeitig ist sie aber auch anders und neu – nämlich weil in eine andere Richtung übersetzt werden soll. Das wird dem Lehrer zwar bewusst sein. Dennoch hebt er zunächst auf die Gemeinsamkeit zwischen den verschiedenen Aufgaben ab, während SmA vor der Differenz erstarrt. Die Frage ist nun, ob SmA ausgehend von der Gemeinsamkeit, auf die er vom Lehrer verwiesen wurde, zu einer Lösung finden bzw. gebracht werden kann.

170 Lm: Übersetze in das andere Zahlensystem!

Mit erhobener Stimme wiederholt der Lehrer die Aufgabenstellung. Er unterstellt damit, SmA habe die Gemeinsamkeit nicht beachtet und ermahnt ihn nun dies zu tun. Während zuvor der Eindruck entstand, als beabsichtige der Lehrer SmA die Möglichkeit zu geben, das Problem, vor dem er steht, aus seiner subjektiven Perspektive zu artikulieren, um daran mit seiner Hilfestellung gezielt ansetzen zu können, wird jetzt deutlich, dass für den Lehrer längst klar ist, worin das Problem von SmA besteht: Er hat die Aufgabe nicht beachtet. Nicht ausgeschlossen werden kann, dass der Lehrer damit womöglich tatsächlich Recht hat – und durch den Verweis auf die übergeordnete Aufgabenstellung sich für SmA „der Knoten löst“. Die Wahrscheinlichkeit ist jedoch größer, dass dessen Problem auf einer anderen Ebene liegt, nämlich dem der Umwandlung in eine andere Richtung. Auf jeden Fall lässt sich sagen, dass SmA bereits einen ersten Misserfolg erlebt hat. Von dem Lehrer auf etwas hingewiesen zu werden, was doch auf der Hand liegt, könnte bereits von ihm als peinlich empfunden worden sein. Sollte es ihm aber gelingen, doch zum Ziel, zu der Lösung der Aufgabe zu gelangen, wäre dies letztlich jedoch wahrscheinlich belanglos.

3.4 Erste Anzeichen einer Krise und das Bestreben des Schülers, sie ohne Hilfestellung durch den Lehrer zu lösen

Bei der Aufgabe handelt es sich tatsächlich darum, dass eine Zahl aus dem Binärsystem in eine solche aus dem Dezimalsystem übersetzt werden soll, und zwar die 101. Dafür ist es notwendig, sich die ersten Potenzen aus dem Binärsystem zu vergegenwärtigen – 2^0 gleich 1, 2^1 gleich 2 und 2^2 gleich 4 –, dann diese Potenzen in der richtigen Reihenfolge mit den Zahlen aus der Ziffernfolge 101 zu multiplizieren und die drei Ergebnisse schließlich zu addieren. (Das Ergebnis ist dann 5.)

Die nächsten Äußerungen im Transkript scheinen darauf hinzuweisen, dass sich bei SmA tatsächlich „der Knoten gelöst“ hat und er anfängt, die Aufgabe an der Tafel zu lösen. Zumindest scheinen seine Mitschüler/innen mit der Lösung begonnen zu haben. Doch dann zeigt sich, dass SmA wieder nicht weiter kommt. Denn der Lehrer fragt ihn:

183 Lm: Wie lautet die Ziffernfolge aus dem Zweiersystem?

Erneut versucht der Lehrer SmA eine Hilfestellung zu geben – in diesem Fall, indem er SmA auffordert einfach dasjenige zu nennen, was im Buch steht, die Ziffernfolge (101), welche umgewandelt werden soll. (Dass die Reihe der Potenzen aus dem Zweiersystem gemeint ist, kann ausgeschlossen werden.)

184 SmA: Hier kommt eine 1 hin,

SmA wäre natürlich dazu in der Lage, die Ziffernfolge aus dem Buch vorzulesen. Doch auf diese Ebene – die Ebene der bloßen zur Kenntnisnahme und Reproduktion der Ausgangslage – lässt er sich nicht ein. Seine Äußerung zeigt, dass er sich auf eine Weise nicht helfen lassen will, die ihm unterstellt, die Aufgabe nicht unmittelbar lösen zu können, und die ihn infantilisierend „an die Hand nimmt“. Stattdessen nimmt er die Herausforderung unmittelbar an, greift sich eine Zahl aus der Ziffernfolge heraus und versucht sie irgendwo zu platzieren.

Das Problem für die Interpretation ist nun, dass sich leider nicht mit Sicherheit sagen lässt, was mit „hier“ gemeint ist. Dem Transkript lässt sich allerdings entnehmen, dass die Reihenfolge der Zweierpotenzen (32 16 8 4 1) bereits an der Tafel steht (33ff.). Diesen will SmA nun offensichtlich die Zahlen aus der Ziffernfolge (101) zuordnen. Eine von ihnen hat er sich herausgegriffen, die 1, und jetzt hat er die Absicht, diese neben oder unter eine der Potenzen der Zweierreihe zu schreiben. Ob es die richtige ist, lässt sich leider nicht sagen.¹¹

184 steht hier. Herr Lm. (2 sec)

Wo steht etwas? Vermutlich beruft sich SmA auf das Buch, um deutlich zu machen, dass er nicht willkürlich irgendeine Zahl ausgewählt hat. Dabei adressiert er unmittelbar den Lehrer. Der Grund dafür kann darin gesehen werden, dass SmA nicht unmittelbar die Frage des Lehrers, wie die Zifferfolge lautet, beantwortet hat. Dies könnte der Lehrer so interpretieren, als anerkenne SmA ihn bzw. seine Autorität nicht. Indem SmA den Lehrer nun mit seinem Namen anspricht, bekräftigt er die Verbindlichkeit, welche die Interaktion mit diesem für ihn hat. Gleichzeitig will er sich von ihm jedoch nicht gängeln lassen, sondern versuchen, die Aufgabe möglichst eigenständig zu lösen.

186 Sm?: Hä?

Der Lösungsansatz von SmA scheint zumindest einem der Mitschüler nicht klar und nachvollziehbar zu sein. Das kann freilich entweder daran liegen, dass dieser selbst die Aufgabe nicht versteht bzw. nicht weiß, wie sie zu lösen ist. Oder SmA hat einen Lösungsweg eingeschlagen, der unerwartet (womöglich angesichts dessen, dass es mehrere Lösungswege gibt) oder auch falsch ist.

187 SmA: Guck doch.

SmA lässt sich von Sm? nicht verunsichern, scheint von seinem eigenen Lösungsansatz völlig überzeugt zu sein: Sm? müsse nur hinschauen, dann werde er schon sehen, dass der Ansatz richtig ist.

Hier zeigt sich freilich auch, dass SmA nicht willens oder eventuell auch schlicht nicht dazu in der Lage ist, seinen Lösungsansatz zu explizieren. (Es kann ja sein, dass er tatsächlich richtig ist, doch dann könnte SmA ja erklären, warum er so mit der Lösung der Aufgabe begonnen hat und nicht anders.)

188 Lm: SmA, lass dich doch nicht von der Rolle bringen.

Was heißt „von der Rolle bringen“? Offensichtlich bewegt SmA sich dem Lehrer zufolge in die richtige Richtung, verfolgt er die richtige Spur. Dennoch scheint für den Lehrer nicht ausgemacht zu sein, dass SmA, wenn er weiter in die richtige Richtung geht, auch am Ziel ankommen wird. Denn es besteht die Gefahr, dass er in Verwirrung gerät – nicht zuletzt durch Zwischenrufe seiner Mitschüler. Die Formulierung des Lehrers kann geradezu wörtlich genommen werden:

Dann befindet sich SmA auf einer „Rolle“. Auf einer solchen zu stehen, ist bereits ein schwieriger Balanceakt, sich auf ihr balancierend fortzubewegen erst recht. Der Lehrer macht so gesehen mit seiner Formulierung erneut das Risiko deutlich, in dem SmA sich befindet bzw. in dem der Lehrer ihn sieht. Gleichzeitig signalisiert der Lehrer SmA aber eben auch, dass er ihm zutraut zum Ziel zu gelangen. Und dies macht er wahrscheinlich nicht zuletzt auch deswegen, weil er nach wie vor dazu bereit ist, SmA wie ein auf einer Rolle balancierendes Kind „an die Hand zu nehmen“.

3.5 Erste Hilfestellungen und ein übertriebenes Lob in Bezug auf das Zwischenergebnis

188 Bleib doch hier mal stehen.

Offensichtlich bewegt sich SmA vor der Tafel hin und her. Statt weiter in Bewegung zu sein, soll er jedoch an einer bestimmten Stelle verweilen. Es ist, so lässt es sich vermuten, der Punkt, von dem aus der Lehrer hofft, den Schüler zu dem richtigen Ergebnis führen zu können.¹²

188 Hier,

189 erste Zahl steht bei der 4 eine 1.

Wovon spricht der Lehrer? Vermutlich von dem, was an der Tafel steht. Dort sind, wie erwähnt, seit dem Anfang der Stunde die Potenzen der Zweierreihe angeschrieben, zu denen auch die 4 gehört. Und bei dieser Zahl steht nun, so behauptet es der Lehrer, eine 1. Das kann entweder bedeuten, dass SmA sie dort bereits hingeschrieben hat, sich also tatsächlich auf dem richtigen Weg befindet (und die Frage von Sm? ein Indiz dafür ist, dass dieser etwas nicht hat nachvollziehen können, was durchaus richtig war). Oder die 1 steht faktisch noch gar nicht an der Tafel und der Lehrer gibt den ersten Schritt zur Lösung der Aufgabe einfach vor, indem er SmA auffordert, eine 1 zu der 4 zu schreiben. In jedem Fall sanktioniert der Lehrer ein erstes Ergebnis: Für alle ist nun klar, dass „bei der 4 eine 1“ zu stehen hat. Und es ist zu vermuten, dass er das tut, damit jede Ungewissheit bezüglich dieses ersten Ergebnisses schwindet und gesichert von diesem Ergebnis aus der nächste Schritt gemacht werden kann.

Wie kommt der Lehrer auf dieses erste Ergebnis? Er hat eine Zahl der Ziffernfolge 101 genommen, deren „erste Zahl“, und sie der Reihe der Potenzen zugeordnet. Dabei geht er wie selbstverständlich davon aus, dass mit der dritten Potenz von rechts bzw. von unten (mit der 4) begonnen werden muss, da die Ziffernfolge aus drei Zahlen (101) besteht und dass bei der Transformation von der höchsten Potenz abwärts vorzugehen ist. Dieser Lösungsweg ist jedoch nicht der einzig mögliche. Vielmehr kann auch mit der kleinsten Potenz (der 1) begonnen und ihr dann die „letzte Zahl“ der Ziffernfolge zugeordnet werden.

189 Bist du bei 4?

Offensichtlich ist für den Lehrer nicht klar, ob SmA sich „bei 4“ befindet. Kann seine Frage nun auch so verstanden werden, als wolle er mit ihrer Hilfe – wie oben – allein SmAs Deutung der Situation in Erfahrung bringen, um ihm von dieser ausgehend bei der Lösung seiner Krise behilflich sein zu können? Oder ist mit der Frage eine normative Erwartung verbunden – eben die, dass SmA

„bei 4“ sein sollte? Und wird das als Notwendigkeit angesehen oder ist „bei 4“ nur eine von verschiedenen Möglichkeiten dafür, wo SmA mit der Lösung der Aufgabe beginnen könnte?

190 SmA: Nein.

Der Schüler ist also woanders, ist nicht „bei 4“. Er könnte z.B. bei der 1 sein. Auch von dieser aus ist es, wie gesagt, möglich die Aufgabe zu lösen.

191 Lm: Aha, so!

„Aha“ könnte bedeuten: Der Lehrer nimmt die Information von SmA zur Kenntnis, signalisiert, dass sie bei ihm angekommen ist. Wenn aber „bei 4“ normativ gemeint war, der Lehrer also davon ausgeht, dass dort mit der Lösung begonnen werden *muss*, ist das „aha“ anders zu deuten: „Aha. Das ist also der Grund dafür, dass du mit der Lösung der Aufgabe nicht voran kommst.“

Und das „so!“? Mit dem „so!“ wird eine Zäsur gemacht. Etwas ist geklärt, so dass der nächste Schritt gemacht werden kann. Da SmA aber nur mitgeteilt hat, dass er nicht „bei 4“ ist, jedoch nicht positiv bestimmt hat, wo er sich tatsächlich befindet, muss eine der oben gebildeten Lesarten ausgeschlossen werden, denn nun ist klar: Der Lehrer hat SmA gefragt, ob er sich „bei 4“ befindet in der Erwartung, dass dies der Fall sein *sollte*. Und mit „aha“ hat er SmA signalisiert, dass er nicht am richtigen Punkt mit der Lösung begonnen hat. Mit „so!“ ratifiziert er, dass „bei 4“ der richtige Ausgangspunkt ist – und es ist nun zu erwarten, dass er SmA im Folgenden von diesem Punkt aus resolut „an die Hand nimmt“.

191 Also bei der 4 hier eine 1?

Obwohl eigentlich schon klar ist, dass „bei der 4 eine 1“ hingehört, der Lehrer dies schon gesagt hat, fragt er SmA noch einmal, ob das stimme. Und das heißt: Die Frage, welche der Lehrer hier stellt, ist nicht offen, dient nicht dem Zweck, dass SmA sich frei zu ihr äußert. Vielmehr dient sie dazu, nun die Bereitschaft von SmA abzurufen, sich „an die Hand nehmen“ zu lassen. Und diesem bleibt jetzt auch kaum noch etwas anderes übrig, als seinen Anspruch, die Aufgabe eigenständig, ohne die Hilfe des Lehrers zu lösen, aufzugeben. Darüber hinaus kommt er auch nicht umhin, die Bereitschaft sich leiten zu lassen dem Lehrer gegenüber sowie vor der ganzen Klasse offen zu bekunden.

192 SmA: Ja.

Mit seinem „ja“ stimmt SmA nicht nur dem Vorschlag des Lehrers inhaltlich zu, sondern er macht auch deutlich, dass er grundsätzlich dazu bereit ist, seine Selbständigkeit aufzugeben und die Hilfe des Lehrers anzunehmen.

193 Lm: Bei der 2 eine?

Der Lehrer nimmt SmA nun dergestalt an die Hand, dass er ihn in möglichst kleinen Schritten den Lösungsweg gehen lässt, den er, der Lehrer, für den richtigen, den einzig zum Ziel führenden hält. Die Anforderungen an SmA sind dabei auf ein Minimum reduziert: Der Lehrer gibt das jeweilige Element der Reihe der Potenzen vor, so dass SmA nur noch eine Zahl aus der vorgegebenen Ziffernfolge auswählen muss. Und da diese nur aus drei Zahlen besteht, die erste die 1 war, ist es klar, dass die zweite Zahl die 0 ist – und die dritte dann wieder eine 1 sein wird. Für SmA wird die Herausforderung also auf das denkbar niedrigste Niveau reduziert. So wird die Wahrscheinlichkeit, dass er „stolpert“, dass er mit

der Lösung der Aufgabe scheitert, so gering wie möglich gehalten. Und tatsächlich ist SmA auf diesem Niveau erfolgreich, macht er im Folgenden keinen Fehler, worauf der Lehrer schließlich folgendermaßen reagiert:

197 Lm: Super!

„Super“ heißt: Es ist „mehr als gut“, was SmA geleistet hat, liegt weit über dem, was zu erwarten war. Tatsächlich aber war dasjenige, was SmA geleistet hat, keineswegs super. „Super“ wäre es gewesen, wenn er die ihm gestellte Aufgabe ohne jede Hilfe gelöst hätte. Nur wenn der Lehrer SmA noch nicht einmal zuge-
traut hätte, den von ihm radikal reduzierten Anforderungen zu entsprechen, dann könnte er das, was dieser geleistet hat, jetzt als „super“ bezeichnen.

198 (Eine Schülerin lacht)

Wie ist das zu erklären? Deutlich ist geworden: SmA ist letztlich nicht gescheitert, er hat die ihm zuletzt vom Lehrer gestellten Aufgaben richtig gelöst und folglich ist nicht das eingetreten, wovor laut Henry jedes Kind Angst hat, wenn es an die Tafel geht. Zu einem totalen Misserfolg ist es nicht gekommen, davor hat der Lehrer SmA bewahrt. Es ist also nicht ein solcher, über den hier gelacht wird. Wäre dies der Fall, so würde sich bestätigen, wovon Henry gesprochen hat: dass die Wirkung von Schule, der Prozess der Entfremdung sich auch darin zeigt, dass die Schüler aufeinander keine Rücksicht nehmen, sondern den Misserfolg von Mitschülern zu ihrem eigenen Gunsten nutzen.

Doch hier ist die Situation eine andere: SmA ist nicht radikal gescheitert, der Lehrer hat ihn durch seine Hilfe davor bewahrt. Doch indem er die Leistung von SmA unangemessen lobt, entsteht eine Diskrepanz, eben die Diskrepanz zwischen dem überschwänglichen Lob und der faktisch nur geringen Leistung von SmA. Diese Diskrepanz hat eine Mitschülerin offensichtlich unmittelbar registriert. Auf sie reagiert diese Schülerin mit einem Lachen, das zwar in erster Linie auf das Lob des Lehrers bezogen zu sein scheint (auf das „super“ wird reagiert, als habe der Lehrer einen Witz gemacht, es wird also implizit zu einem solchen gemacht). Gleichzeitig bezieht es sich aber doch auch auf die Leistung von SmA, stellt gewissermaßen klar, dass sie keineswegs „super“, sondern eher lächerlich, banal war. SmA hat zwar etwas richtig gemacht, doch das war eben alles andere als eine „große Leistung“. Diese „Klarstellung“ ist nicht nur an diesen selbst gerichtet, sondern erfolgt vor der gesamten Klassenöffentlichkeit. Ist dies ein Ausdruck von Rücksichtslosigkeit, Indiz dafür, dass das Konkurrenzprinzip der „bürgerlichen Gesellschaft“ (Hegel) in der Schule bereits wirkt? Auf der einen Seite kann diese Frage mit „ja“ beantwortet werden: Wäre die Schülerin mit ihrem Mitschüler solidarisch, würde sie ihm das Lob wohl gönnen (auch wenn es unangemessen ist). Auf der anderen Seite wird mit dem Lachen aber eben auch Bezug genommen auf allgemeine Maßstäbe, anders gesprochen: auf das universalistische Leistungsprinzip, das für jede/n Schüler/in als Einzelperson, auf sich selbst gestellt (bar jeder Hilfe), gilt (vgl. Dreeben 1980). Und bezogen auf diesen Maßstab ist das Lob des Lehrers unangebracht gewesen.

3.6 Der Höhepunkt der Krise und ihre zwiespältige Lösung

Im Folgenden reproduziert sich die soeben analysierte Struktur, denn die Aufgabe ist noch längst nicht gelöst – und SmA steht immer noch an der Tafel und weiß erneut nicht, was er tun soll.

199 Lm: Also jetzt musst du dir erst überlegen, was das für eine Zahl im Zehnersystem ist?

Diese Formulierung ist eigenartig, da mit „erst“ unterstellt wird, es sei noch etwas anderes zu tun, als die Zahl(en) aus dem Zweiersystem in eine solche aus dem Zehnersystem zu transformieren. Möglich ist jedoch, dass der Lehrer meint, zunächst seien die Elemente der Zifferfolge aus dem Zweiersystem einzeln in solche aus dem Zehnersystem zu verwandeln – durch Multiplikation – und im Anschluss daran seien dann die verschiedenen Teilergebnisse miteinander zu addieren. Klar ist jedoch: Der Lehrer reagiert darauf, dass SmA zögert, dass er wieder nicht weiß, was er tun soll. Die Krise, in der er sich befindet, hält also weiterhin an.

200 SmA: Diese?

Erneut stellt sich die Frage, worauf Bezug genommen wird: Verweist SmA auf die Zahl (101) als Ganze oder auf ein Element aus dieser? Wenn letzteres der Fall sein sollte, wenn also SmA auf ein Element aus der Ziffernfolge zeigt und fragt, ob er mit diesem beginnen soll, dann könnte er darauf verwiesen werden, dass es eigentlich egal ist: Er kann mit der einen oder mit der anderen Zahl beginnen. Warum fragt er also überhaupt? Der Grund dafür könnte entweder darin gesehen werden, dass SmA – wie sich auch oben gezeigt hat – grundsätzlich nicht weiß, wie die ihm gestellte Aufgabe zu lösen ist. Oder der Grund dafür ist, dass er zuvor gemerkt hat, dass es wichtig ist, an welcher Stelle mit der Lösung begonnen wird. Deswegen will er sich nun vergewissern, ob er jetzt tatsächlich an der richtigen Stelle ansetzt. Wie dem auch sei: Es ist offensichtlich, wie fundamental verunsichert SmA ist – und wie es ihm nicht gelingt, seine Souveränität zurück zu gewinnen, er vielmehr weiterhin auf die Hilfe des Lehrers angewiesen ist.

201 Lm: Ja.

SmA scheint auf die richtige Zahl gezeigt zu haben. Unklar bleibt aber nach wie vor, ob es sich um die ganze Zahl oder um ein Element aus ihr handelt.

202 SmA: Dis. (Keine Ahnung/Welche Zahl).

Obwohl SmA auf die richtige Zahl zeigt und der Lehrer ihm bestätigt, dass er mit dieser beginnen soll, kommt SmA nicht weiter. Erneut ist SmA also in eine Krise geraten, eine Krise, die sich von der vorangegangenen jedoch dadurch unterscheidet, dass diese nicht offenkundig war, jetzt aber für alle, nicht nur für den Lehrer, sondern auch für die Mitschüler nicht mehr zu verkennen ist, dass SmA nicht weiter weiß. Ist das also das absolute Scheitern? Auf der einen Seite ist diese Frage mit „ja“ zu beantworten: SmA muss nun endgültig und für alle ersichtlich den Anspruch aufgeben, die Aufgabe eigenständig lösen zu können. Auf der anderen Seite ist er aber noch lange nicht mit der Lösung der Aufgabe fertig, es ist noch eine weite Strecke bis zum Ziel, bis zu dem richtigen Ergebnis zurück zu legen – und ob er auch insofern scheitern wird, dass er nicht zu die-

sem Ziel gelangen wird, ist offen. Ja, es ist denkbar, dass ihm im Folgenden bei der Lösung der Aufgaben dergestalt geholfen wird, dass er seine Selbstständigkeit zurück gewinnt.

203 Lm: Diese Zahl, hier diese 101!

Es wird deutlich, dass der Lehrer tatsächlich die ganze Zahl meint, die 101. Doch indem er noch einmal auf diese verweist, obwohl klar ist, dass auch SmA weiß, dass es um sie geht, verweigert der Lehrer letztlich eine Hilfestellung und überlässt SmA sich selbst. Diesem bleibt nun eigentlich nichts anderes übrig, als sein Unvermögen noch deutlicher zum Ausdruck zu bringen – und entweder einfach aufzugeben und sich auf seinen Platz zurück zu begeben (bzw. darum zu bitten, auf seinen Platz zurückkehren zu dürfen) oder explizit den Lehrer um Hilfe zu bitten.

204 SmA: Oh, ich seh nichts.

Wie verwundert („oh“) teilt SmA mit „nichts zu sehen“. Damit hat die Krise ihren dramatischen Höhepunkt erreicht. Faktisch kann SmA freilich sehen. Doch wie ist dann zu deuten, dass er behauptet, nichts sehen zu können? Offensichtlich will SmA nicht einfach aufgeben (und auf seinen Platz zurückkehren) – er bleibt vor der Tafel stehen. Er bittet auch nicht explizit um Hilfe. Seine Äußerung kann also als der Versuch gesehen werden, „sein Gesicht zu wahren“, seine Unabhängigkeit wenigstens ein Stück weit noch zu wahren. Doch gleichzeitig ist sie auch ein Schrei nach Hilfe: Er ist zwar noch Herr seiner selbst, doch ist er „mit Blindheit geschlagen“, sieht nicht, was er tun muss, wo ein Ausweg aus seiner Krise zu finden ist. Wie ein Blinder muss er jetzt aus dieser Krise heraus geführt werden.

205 Lm: Was ist das für eine Zahl im Zweiersystem, im Zehnersystem? Muss jetzt hier wieder

206 diese Rechnung machen mit dem Addieren, oder mit dem Multiplizieren?

Der Lehrer wiederholt ein weiteres Mal die Fragestellung. Und er reagiert so, als sei es gar keine Frage, was SmA zu tun habe: Er müssen eben „diese Rechnung machen“, also eine Rechnung, die nichts Neues, vielmehr längst bekannt ist. Und er fügt hinzu, woraus sie besteht: „mit dem Addieren, oder mit dem Multiplizieren?“ Eine wirkliche Hilfestellung ist dies freilich nicht, zumal es als Frage formuliert ist. SmA weiß jetzt nur, dass er entweder addieren oder multiplizieren muss. Vermutlich *kann* er auch beides, doch ist eben unklar, was mit wem addiert bzw. multipliziert werden und in welcher Reihenfolge dies geschehen soll.

206 Also, ein mal?

Ohne eine Antwort von SmA abzuwarten, nimmt der Lehrer SmA wieder „an die Hand“, zeigt ihm, wo er ansetzen und dass er mit dem Multiplizieren beginnen soll. Offen bleibt nur, was mit eins multipliziert werden soll. Wieder wird die Herausforderung für SmA auf ein Minimum reduziert – so dass dieser auch tatsächlich dazu in der Lage ist, die Aufgabe zu lösen (durch das Ablesen von Zahlen und einfachste Rechenoperationen). So gelangt SmA tatsächlich nach einiger Zeit schließlich zu dem Endergebnis, zu der Zahl 5 (Zeile 215).

216 Lm: Aha. Trags drüben mal ein.

Mit „aha“ markiert der Lehrer (wie oben) die Richtigkeit des Ergebnisses. Dann fordert er SmA auf, das Ergebnis „drüben“, also an einem Ort, der für das Ergebnis vorgesehen ist, einzutragen.

217 SmA: Hä?

SmA wundert sich. Das heißt, dass er entweder nicht weiß, wo er das Ergebnis eintragen soll. Oder ihm ist gar nicht klar, dass er bereits zu dem endgültigen Ergebnis für die ihm gestellte Aufgabe gelangt ist. Dann heißt „Hä“ in Langschrift: „Das soll das Ergebnis sein?“ Dann aber stellt sich die Frage, warum SmA sich wundert und nicht glauben kann, dass er schon am Ziel angekommen ist. Und daraus lässt sich schließen: An dem „Hä?“ wird deutlich, dass SmA überhaupt nicht verstanden hat, was er da an der Tafel gemacht hat. Das Ergebnis mag zwar richtig sein, wird von ihm nicht angezweifelt, doch der Lösungsweg ist ihm so schleierhaft, dass er sich wundert, jetzt schon an sein Ende gelangt zu sein. Diese Verwunderung ist nachvollziehbar, hat doch der Lehrer zwar SmA „an die Hand genommen“, so dass er machen konnte, was gemacht werden musste. Doch hat er an keiner Stelle die einzelnen Schritte erklärt, hat nicht transparent gemacht, wie und vor allem warum SmA etwas machen sollte. D.h. die Krise, in der sich SmA befand, wurde zwar praktisch gelöst. Verstanden hat SmA aber nichts. Der Prozess der Lösung der Krise war nicht einer, der der Autonomie von SmA dergestalt förderlich war, dass er in Zukunft dazu in der Lage sein wird, Aufgaben dieses Typus eigenständig zu lösen. Und für sein Unverständnis hat SmA, so ließe sich ergänzen, einen passenden Ausdruck gefunden, als er behauptete, nichts zu sehen. Er wurde nicht aufgeklärt über den Lösungsweg, ihm wurden nicht die Augen geöffnet – und deswegen ist er weiterhin, so könnte man sagen, mit Blindheit geschlagen.

217 Ja, ich hab.

SmA hebt zu einer Erklärung an – denkbar ist, dass er z.B. sagen will: „Ich habe geglaubt, dieses und jenes müsse noch gemacht werden.“ Doch unterbricht er sich sofort – womöglich weil er befürchtet, die Situation könnte noch peinlicher für ihn werden, wenn er seine Gedanken den Anwesenden preisgibt. Dann würde sich eben für diese zeigen, dass SmA überhaupt nicht verstanden hat, was er da die ganze Zeit getan hat.

218 Lm: 5 musst du eintragen!

Der Lehrer wiederholt seine Aufforderung und macht erneut deutlich: Das Ergebnis ist so richtig. Auf die Irritation von SmA geht er nicht ein. Daraus lässt sich schließen, dass er entweder nicht sieht, dass sich hinter dieser das Unverständnis von SmA verbirgt, oder dass er dies ahnt, jedoch nicht bereit ist, auf es einzugehen und es zu beheben. Wichtiger scheint ihm zu sein, dass das richtige Ergebnis endlich an der Tafel steht, dort wo es stehen soll.

218 Du sollst eine 5 eintragen!

SmA scheint weiter zu zögern, so dass der Lehrer seine Aufforderung noch einmal wiederholt.

218 Super!

Jetzt hat SmA offensichtlich das Ergebnis dort eingetragen, wo es hin soll. Dafür wird er von dem Lehrer überschwänglich gelobt. Wieder besteht eine extre-

me Diskrepanz zwischen der Leistung von SmA und dem Lob des Lehrers. Und folgt nun wieder ein Lachen von einem Mitschüler? Nein, dieses Mal bleibt es aus. Warum? Die Vermutung liegt nahe, dass es nun keines Lachens mehr bedarf, um die Diskrepanz herauszustellen. Die Unangemessenheit des Lobes des Lehrers liegt so sehr auf der Hand, dass ein Kommentar überflüssig ist.

218 Diese Aufgabe ist
219 fertig!

Der Lehrer schließt die Sache offiziell ab. Und warum macht er das? Ist das nicht offensichtlich? Dass der Lehrer explizit die Aufgabe für beendet erklärt, verweist darauf, dass dies keineswegs für alle klar ist, vor allem nicht für SmA. Und tatsächlich heißt es etwas später:

223 Lm: So, jetzt setzt du dich wieder hin.

Obwohl schon mehrfach deutlich wurde, dass das Ergebnis erreicht und damit die Aufgabe beendet ist, scheint SmA immer noch vor der Tafel zu stehen. Und warum? Es ist klar, dass er nach Beendigung der Arbeit wieder auf seinen Platz zurückkehren kann – dazu ist keine Erlaubnis, keine Aufforderung von Seiten des Lehrers notwendig. SmA steht aber – regungslos – vor der Tafel, so als sei er gelähmt. Er kann es nicht begreifen, dass die Aufgabe tatsächlich schon fertig ist. Und er hat jegliche Eigeninitiative verloren. Die „Blindheit“, so könnte man sagen, setzt sich fort: Selbst den Weg zurück auf seinen Platz muss er geführt werden.

4. Sozialpsychologische und pädagogische Deutung der Szene

Wie lassen sich die Ergebnisse der Interpretation abschließend zusammenfassen? Aus der Distanz betrachtet ging es in der analysierten Szene schlicht um eine Wiederholungsübung: An einem Beispiel sollten einfache Rechenarten – das Addieren, das Subtrahieren und das Multiplizieren – wiederholt bzw. geübt werden. Dafür wurde eine Aufgabe ausgewählt, bei der es um die Umwandlung einer Zahl aus dem Zweier- in eine solche aus dem Zehnersystem ging. Bei genauerer Betrachtung wurde rasch deutlich, dass die Aufgabe jedoch keineswegs einfach war, weil eben nicht nur verschiedene Zahlen miteinander zu addieren, zu subtrahieren und zu multiplizieren waren, sondern diese Operationen in der richtigen Reihenfolge verrichtet werden mussten. Die Analyse des Unterrichtsprozesses, in dem über diese Aufgabe gesprochen wurde, zeigte sodann, dass ein Schüler, SmA, der zunächst behauptete „nix“ zu verstehen, plötzlich den Willen fasste, diese Aufgabe zu lösen – und zwar nicht in „Einzelarbeit“, d.h. für sich, sondern an der Tafel, vor der gesamten Klassenöffentlichkeit. Erst nachdem SmA seinen Willen bekundet hatte, an der Tafel zu rechnen, wurde für ihn deutlich, dass die Aufgabe, die er zu lösen hatte, zwar ähnlich wie die zuvor im Unterricht behandelten war (die er glaubte verstanden zu haben). Doch war sie auch neu und zwar insofern, als die Richtung, in der eine Zahl von dem einen in das andere System transformiert werden sollte, nun eine andere war. Ange-

sichts dessen, dass ein Mitschüler behauptete, die Aufgabe sei doch „einfach“, gab es für SmA kein Zurück mehr (ohne einen Gesichtsverlust) und er nahm die Herausforderung an – und setzte sich damit einer Situation aus, die mit einem enormen Bewährungsdruck verbunden war. Das Risiko, in das sich SmA mit der Arbeit an der Tafel begab, spiegelte sich in den Äußerungen des Lehrers wider, der dieses jedoch wohl als ein beschränktes ansah, da er glaubte, SmA jeder Zeit behilflich sein zu können.

Im Folgenden zeigte sich, dass SmA keineswegs dazu in der Lage war, die Aufgabe zu lösen, dass er vielmehr an der Tafel in eine tiefe Krise geriet. Zwar gab er zunächst den Anspruch nicht auf, eigenständig zu einer Lösung zu gelangen, doch kam er schon nach kurzer Zeit nicht umhin, sich von dem Lehrer „an die Hand nehmen“ zu lassen. Dieser führte ihn erst einmal zu einem Zwischenergebnis. Dann stellte sich die Frage, ob SmA von diesem Ergebnis aus eigenständig würde weiterarbeiten können. Doch wurde nur noch deutlicher, wie sehr SmA auf die Hilfe des Lehrers angewiesen war. Das brachte der Schüler in der Formulierung zum Ausdruck, nichts sehen zu können. Wie ein Blinder wurde er sodann vom Lehrer zu dem richtigen Ergebnis geführt – ohne jedoch zu verstehen, was er macht und was mit ihm geschieht. (Letztlich blieb er deswegen „blind“.)

Das analysierte Geschehen lässt sich durchaus auch aus der sozialpsychologischen Perspektive von Henry deuten. Von seinem Standpunkt aus gesehen ist hervorzuheben, dass zwar zu Beginn eine Angst vor dem Scheitern bei SmA nicht erkennbar war, dieser Schüler vielmehr „vor Selbstbewusstsein zu strotzen“ schien. Sein kurzes Zögern in dem Moment, in dem er die Aufgabe wahrnahm, kann aber als Indiz dafür angesehen werden, dass auch bei ihm diese Angst vorhanden war. Sie findet sich also nicht nur bei Boris, jenem Schüler, den Henry bei seiner Arbeit an der Tafel beobachtete, sondern auch bei SmA. Deutlich wurde, dass das Scheitern durchaus psychische Auswirkungen auf SmA hatte: Er wirkte gebrochen, wie gelähmt, und es ist sehr wahrscheinlich, dass er die Arbeit an der Tafel als extrem frustrierend, demotivierend und peinlich empfunden hat. Sein Selbstbewusstsein brach in sich zusammen und es kann davon ausgegangen werden, dass er in Zukunft zurückhaltender sein wird, wenn es um die Frage geht, wer eine Aufgabe an der Tafel lösen möchte. Doch dass durch diese Erfahrung die Angst vor dem Scheitern bis „in die letzten Poren seines Gehirns“ eingedrungen ist, das ist eher unwahrscheinlich, war sein Scheitern doch nicht total, da er durch die Intervention des Lehrers zu dem richtigen Ergebnis geführt wurde. Eben das unterscheidet ihn von Boris. Und insofern ist auch zweifelhaft, ob die Erfahrung, die SmA an der Tafel gemacht hat, ihn dergestalt prägte, dass er in Zukunft immer darauf aus sein wird, sich – ohne auf andere Rücksicht zu nehmen – zu behaupten (um nicht noch einmal scheitern zu müssen), und sich mit ausgestreckten Ellenbogen in den Konkurrenzkampf der bürgerlichen Gesellschaft stürzen wird. Kurz, ob die Erfahrung der Arbeit an der Tafel gemäß einem „heimlichen Lehrplan“ dazu führte, dass SmA das „Lernziel Entfremdung“ im Sinne von Henry erreicht hat, bleibt letztlich offen.

Aus der Perspektive der pädagogischen Unterrichtsforschung, die den Begriff der Entfremdung anders definiert, die Entfremdung als notwendige Bedingung für Bildungsprozesse und die Aufhebung der Entfremdung als Resultat eines gelungenen Bildungsprozesses ansieht, ergibt sich eine andere, tiefer gehende Deutung des Geschehens: Nachdem der Schüler die Herausforderung, die ihm

gestellte Aufgabe zu lösen – nach anfänglichem Zögern – angenommen hatte, ließ er sich auf etwas ihm Fremdes ein, stellte sich einem ihm neuen Problem und entfremdete sich damit von sich selbst, um ganz bei der „Sache“ zu sein. Dieses sich Einlassen auf die „Sache“, auf etwas ihm Fremdes, war die notwendige Voraussetzung dafür, dass er in eine Krise geriet, die nicht routinemäßig gelöst werden konnte. Beides, die Neuheit der „Sache“ sowie das Sich-Einlassen des Schülers auf diese, seine Entfremdung, hätte in einen Bildungsprozess münden können. Doch der Schüler hat sich zwar für die „Sache“ aufgeschlossen, diese hat sich dann allerdings nicht für ihn erschlossen. Und der Lehrer hat SmA zwar letztlich zu dem richtigen Ergebnis geführt – wohl in der Absicht ihm das totale bzw. offene Scheitern zu ersparen –, doch wirkte er nicht dahingehend, dass SmA die Aufgabe und ihre Lösung verstanden hat. Die „Sache“, das Fremde blieb SmA letztlich fremd. Darüber hinaus wurde deutlich, dass SmA nicht nur gegenüber der „Sache“ im Zustand der Entfremdung verblieb, sondern auch gegenüber sich selbst. Nachdem er sich auf die „Sache“ eingelassen hatte, ist er nicht zu sich selbst zurückgekehrt, vielmehr ist er sich selbst fremd geblieben. Er hat nicht nur die Sache, sondern auch dasjenige, was mit ihm geschehen ist, nicht verstanden. Daran, dass er nicht von sich aus sich zurück an seinen Platz begab, kam zum Ausdruck, dass er nicht nur die Eigeninitiative verloren, sondern auch nicht wieder zu sich selbst zurückgekehrt ist.

5. Konsequenzen aus der Analyse für eine Strukturtheorie des Unterrichts

Auf der einen Seite ist klar, dass es sich bei dem ausgewählten Beispiel um einen singulären Fall handelt, der sich in vielerlei Hinsicht von anderen Fällen unterscheidet. Auf der anderen Seite ist aber an diesem singulären Fall auch etwas Allgemeines ablesbar, das – so möchte ich behaupten – nicht nur für viele andere Fälle von Unterricht prägend ist, sondern für Unterricht überhaupt, und das als Strukturmoment, ja, als zentrales Strukturmoment von Unterricht angesehen werden kann. Aufgrund des besonderen Settings – im Rahmen der offiziellen Unterrichtskommunikation gerieten fast alle Anwesenden in die Rolle des Publikums (aus dem gelegentlich Zwischenrufe kommen) und es entstand ein Raum für ein dyadisches Verhältnis, eine dyadische Kommunikation zwischen dem Lehrer und einem seiner Schüler – ist in der analysierten Szene dasjenige wie unter einem Brennglas scharf ins Auge getreten, was für Unterricht grundsätzlich von zentraler Bedeutung ist, die Konfrontation der Schüler mit etwas Neuem, etwas ihnen Unbekanntem und Fremdem. Im Unterricht geschieht freilich noch viel mehr (u.a. wird Gelerntes wiederholt, geübt etc.). Die Konfrontation mit neuen „Sachen“ ist jedoch zentral für Unterricht, ja, sie ist grundlegend für den Sinn und die Funktion von Unterricht überhaupt (wie auch immer dieser gestaltet wird). Und die Entfremdung der SuS, ihr Sich-Einlassen auf die ihnen fremde „Sache“ ist eine notwendige Voraussetzung dafür, dass sie sich diese im Rahmen eines Bildungsprozesses aneignen können. Das Moment der Entfremdung ist insofern strukturell immer mit schulischem Unterricht potentiell verbunden. Fraglich ist, ob Entfremdung als Resultat eines misslungenen Bildungsprozesses

ebenso als Strukturmoment von Unterricht betrachtet werden kann. Dass dieses Resultat eintreten kann, zeigt das Beispiel, welches soeben analysiert wurde: Am Ende bleibt der Schüler im doppelten Sinn entfremdet, von der „Sache“, die sich ihm nicht erschlossen hat, und von sich selbst. Wenn Gruschka, der die Ursache für das Misslingen von Bildung auf der Ebene der Didaktik sieht (der Didaktik, die sich zwischen die SuS und die Sache schiebt und sich tendenziell verselbstständigt), Recht hat und „die Logik des Unterrichts (...) gerade in (...) [dem, J.T.] ‚Cooling-Out‘ der eigenen Normen“ besteht, d.h. „der Unterricht zunächst die für ihn notwendige Aspiration des Verstehens und Beherrschens aufbaut, um sie dann aber ins Diffuse, Leere oder operativ Schlichte verlaufen und schrumpfen zu lassen“ (Gruschka 2010, S. 9), dann ist Entfremdung auch in dem Sinn ein Strukturmoment von Unterricht, als das Verstehen der „Sache“ und die Rückkehr der SuS zu sich selbst systematisch verunmöglicht wird.

Anmerkungen

- 1 Schülerinnen und Schülern werden im Folgenden der Einfachheit halber mit SuS abgekürzt.
- 2 Siehe <http://www.apaek.uni-frankfurt.de>.
- 3 Das Transkript findet sich im APAEK unter folgender Internetadresse: <http://archiv.apaek.uni-frankfurt.de/show.php?docid=1542>
- 4 Denkbar wäre auch, dass den SuSn die Grundlagen der digitalen Technik vermittelt werden sollen, in deren Rahmen Zahlen durch elektronische Zustände dargestellt werden (Strom an/Strom aus).
- 5 Im Transkript in den Zeilen 39 bis 72.
- 6 Im Transkript in den Zeilen 73 bis 96.
- 7 Im Transkript in den Zeilen 97 bis 135.
- 8 In den Transkripten, die im APAEK zu finden sind, ist es üblich, Lehrpersonen mit Lw (Lehrerin weiblich), Lm (Lehrer männlich) und Schüler/innen entweder mit Sw oder mit Sm abzukürzen bzw. zu anonymisieren.
- 9 Die kursive Schrift weist darauf hin, dass diese Bemerkung vom Lehrer besonders betont wurde.
- 10 Die Situation des Lehrers könnte auch als eine dilemmatische beschrieben werden: Auf der einen Seite zweifelt er an dem Erfolg des Schülers. Auf der anderen Seite kann er aber SmA nicht untersagen, es mit der Lösung der Aufgabe zu versuchen. Als Pädagoge muss er an dessen Fähigkeiten glauben, muss ihm zutrauen, die Bewährungsprobe bestehen zu können.
- 11 An dieser Stelle wäre eine Videoaufnahmen hilfreich. Mit ihrer Hilfe ließe sich die Frage klären.
- 12 Oder will SmA den Ort vor der Tafel wieder verlassen, will er die Flucht ergreifen? Davon, dass SmA aufgibt, ist allerdings bisher nichts zu erkennen. Im Gegenteil: Der Wille ist deutlich vorhanden sich zu bewähren – möglichst sogar ohne die Hilfestellung von Seiten des Lehrers.

Literatur

- Breidenstein, G./Jergus, K. (2005): Schule als „Job“? Beobachtungen aus der achten Klasse. In: Breidenstein, G./Prenzel, A. (Hrsg.): Schulforschung und Kindheitsforschung – ein Gegensatz? Wiesbaden, S. 177–199.

- Breidenstein, G. (2006): *Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob*. Wiesbaden.
- Dreeben, R. (1980): *Was wir in der Schule lernen*, Frankfurt a.M.
- Gruschka, A. (2005): *Auf dem Weg zu einer Theorie des Unterrichtens. Die widersprüchliche Einheit von Erziehung, Didaktik und Bildung in der allgemeinbildenden Schule*. Frankfurt a.M.
- Gruschka, A. (2009): *Erkenntnis in und durch Unterricht. Empirische Studien zur Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenschaftstheorie für die Didaktik*. Wetzlar.
- Gruschka, A. (2010): *An den Grenzen des Unterrichts*. Opladen/Farmington Hills.
- Helmke, A. (2009a): *Unterrichtsforschung*. In: Arnold, K.-H./Sandfuchs, U./Wiechmann, J. (Hrsg.): *Handbuch Unterricht*. Bad Heilbrunn, S. 44–50.
- Helmke, A. (2009b): *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze-Velber.
- Henry, J. (1975): *Lernziel Entfremdung. Analyse von Unterrichtsszenen in Grundschulen*. In: Zinnecker, J. (Hrsg.): *Der heimliche Lehrplan. Untersuchungen zum Schulunterricht*. Weinheim, S. 35–41.
- Oevermann, U. (2000): *Die Methode der Fallrekonstruktion in der Grundlagenforschung sowie der klinischen und pädagogischen Praxis*. In: Kraimer, K. (Hrsg.): *Die Fallrekonstruktion. Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung*. Frankfurt a.M., S. 58–156.
- Oevermann, U. (2002): *Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns*. In: Kraul, M./Marotzki, W./Schweppe, C. (Hrsg.): *Biographie und Profession*. Bad Heilbrunn, S. 19–63.
- Twardella, J. (2007): *Rezension zu Breidenstein, G.: Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob*. In: *Sozialer Sinn. Zeitschrift für hermeneutische Sozialforschung* 8 (1), S. 174–177.
- Wernet, A. (2006): *Einführung in die Interpretationstechnik der objektiven Hermeneutik*. Opladen.

Rezensionen

Jesko Jockenhövel/ Yulia Yurtaeva

Steffen Lepa: *Jenseits des Films. Kritisch-realistische Rekonstruktion von Filmverstehen und Filmreflexion*. Wiesbaden: VS Verlag 2010, 474 S., 978-3531174723. 49,95 Euro

Steffen Lepas Dissertationsschrift *Jenseits des Films. Kritisch-realistische Rekonstruktion von Filmverstehen und Filmreflexion* zielt auf eine Verbindung von quantitativen und qualitativen Verfahren der Medienrezeptionsforschung – oder um gleich in die Terminologie des kritischen Realismus einzusteigen: auf die Verbindung extensiver empirischer mit intensiven Verfahren. Lepa sieht innerhalb der Medienrezeptionsforschung weiterhin einen Antagonismus zwischen positivistischer und interpretativer Medienforschung, der diese weitestgehend lähmen würde. Sein Ansatz, der stark der Kommunikationswissenschaft verpflichtet ist und daher auch sprachlich auf das entsprechende Fachpublikum zielt, ist es, diese beiden traditionellen Ansätze mit Hilfe eines dritten Weges in der Tradition des kritischen Realismus zu verbinden. Durch triangulative Verfahren, bzw. ein Mixed Method-Design soll diese Herangehensweise gelingen. Dafür entwickelt Lepa ein eigenes Forschungsdesign, die Postrezeptive Lesartanalyse (PLA), jedoch nicht ohne das positivistische sowie das interpretative Medienforschungsmodell zuvor abzuhandeln und als unzureichend abzulehnen. Zur Entwicklung der postrezeptiven Lesartanalyse greift der Autor auf verschiedene Ansätze des Film-

verstehens – von der empirischen Literaturwissenschaft über die kognitive Medienpsychologie bis zu Ansätzen der Cultural Studies – zurück. Das von Lepa entwickelte Forschungsdesign wird einer praktischen Prüfung anhand einer Studie zur Aneignung von Postmortem-Darstellungen im Spielfilm durch Jugendliche und junge Erwachsene im Alter von 16 bis 22 Jahren am Beispiel des US-amerikanischen/spanischen Spielfilms *The Others* (2001) unterzogen. Hier knüpft Lepa an die Ergebnisse des DFG-Projekts *Kommunikatbildungsprozesse Jugendlicher zur Todesthematik und filmischer Instruktionsmuster* unter der Leitung des Erziehungswissenschaftlers Dieter Lenzen an.

Nach der ausführlichen Vorstellung des Begriffes der Aneignung sowie der Kritik an dem Konzept kulturalistischer Aneignung zeigt Lepa eine kritisch-realistische Sichtweise auf die Medienrezeption und auf den Aneignungsbegriff auf. Dabei verweist er darauf, dass der Ansatz des kritischen Realismus international seit längerem mehr Beachtung findet als in Deutschland und von mehreren Wissenschaftlern als Lösung (S. 16) des Paradigmenstreit begrüßt wird. Die damit einhergehende Behauptung des Autors, dass „nur eine stärker ausdifferenzierte, tätigkeitstheoretische Konzeption für die erziehungswissenschaftliche Forschung fruchtbares Erkenntnispotential bieten kann“ (S. 99), erscheint zumindest sehr kühn, da die Argumente wenn auch umfassend, jedoch einseitig zugunsten des Ansatzes des kritischen Realismus dargelegt sind.

Das Verfahren der PLA ist stark an der Inhaltsanalyse von Werner Früh orientiert. Jedoch verspricht sich der Autor von der

Verbindung der quantitativen und qualitativen Methoden – also von der Triangulation – bessere Ergebnisse. Die Triangulation ist allerdings ein bewährtes und gängiges Vorgehen, so dass die Notwendigkeit, darauf im Rahmen des kritisch-realistischen Forschungsansatzes noch einmal gesondert zu verweisen, eigentlich nicht vorhanden ist. Mit Hilfe der PLA sollen in standardisierter Form die individuellen Verstehens- und Aneignungsprozesse der großen medialen Texte erfasst und rekonstruiert werden. Das Basismaterial für die PLA besteht aus sprachlichen Äußerungen zu Medieninhalten: Protokolle „stillen Denkens“, transkribierte Einzeläußerungen „lauten Denkens“, Interviews oder Gruppendiskussionen. Nach dem Gewinn des Materials soll eine Segmentierung für eine spätere Codierung vorgenommen werden. Das gewonnene und transkribierte Material wird, sich orientierend an der semantischen Struktur- und Inhaltsanalyse (SSI) nach Früh und an dem Konzept der basiswissengeleiteten offenen Kategorienbildung (BoK), in kommunikative Propositionen transformiert, die anschließend einer Codierung unterworfen werden (S. 78). Als Nächstes erfolgt eine Standardisierung der Codehäufigkeiten. Die Ergebnisse bilden eine interindividuelle Erfahrungsbeschreibungsmatrix auf Intervalldatenniveau, die weiterhin einer Clusteranalyse unterzogen wird, um die typischen Lesarten herauszukristallisieren (S. 179). Anschließend verwendet Lepa dieses Forschungsdesign zur Analyse, mit dem Ziel Filmverstehen und Filmreflexion an dem eingangs erwähnten konkreten Beispiel und unter der Fragestellung zu realisieren: „Erfüllen aktuelle Spielfilme, welche Tod und Jenseits darstellen und intensiv zum Thema machen, für Heranwachsende auch quasi religiöse Funktionen und unter welchen Umständen und in welcher Weise spielt das für die Entwicklung möglicherweise eine tragende Rolle“ (S. 237)? Worüber besonders zu diskutieren ist, ist die Auswahl des Films als Kommunikat. Dabei wird schnell deutlich, dass es weniger um die konkreten Ergebnisse der Studie geht, sondern vielmehr um die Überprüfung des Designs der Studie, was ja durchaus legitim ist. Trotzdem muss gefragt werden, ob *The Others*, als Horror- oder Gruselfilm, der richtige Film für die Fragestellung ist.

Lepa findet heraus: „Es müssen [...] erfahrungs- und entwicklungsspezifische Einflussfaktoren zusammentreffen, damit ein

Postmortem-Spielfilm von Jugendlichen überhaupt als ein Orientierungsangebot wahrgenommen und elaboriert wird“ (S. 389). Diese werden vor allem als hohes-normatives Entwicklungsniveau und als relativ gering ausgeprägte todesbezogene Erfahrung identifiziert. Wie die Definition der Lesarttypen durch Lepa zeigt, überwiegen jedoch die als „Filmanalytiker“ bezeichneten. Diese sehen laut Lepa die Postmortem-Thematik vor allem als Teil des Genrekontextes, was anscheinend die dominante Lesart ist. Sie sehen den Film nicht als Teil einer Reihe von Postmortem-Filmen, sondern vorwiegend als einen Horror- oder Gruselfilm. Sicher gibt es keine richtige oder falsche Lesart, doch Lepas Interpretation scheint vor allem auf eines abzielen: Damit aus der Rezeption des Films ein Gewinn im Sinne einer konstruktiven Auseinandersetzung mit dem Thema Tod und Jenseitsvorstellungen geschöpft werden kann, muss diese Bedeutung durch den Rezipienten erst erkannt werden. Geschieht dies nicht, wird der Film nicht ausgeschöpft. Im Sinne der klassischen Definition lebensweltlich bezogener Aneignung und der damit verbundenen strukturanalytischen Rezeptionsforschung sind aber auch andere Lesarten möglich. Dies zeigt Lepa auch, stellt sie aber aufgrund seiner medienpädagogischen Lesart als nicht zielgerichtet dar, was zumindest fragwürdig ist. Dagegen kann man anführen, dass „die Filmanalytiker“ im Sinne einer Genredonstruktion den Film für sich nutzbar machen und ihn mit anderen Werken vergleichen. Der Film müsste dann eher medienbiographisch eingeordnet werden. Zwar werden von Lepa in dem Fragebogen vor der Filmrezeption Fragen zum biographischen Hintergrund und zu religiösen Einstellungen gestellt, aber keine medienbiographischen Daten erhoben. Dies wäre aber gerade vor dem Hintergrund der Lesartbildung spannend, weil nur so darauf eingegangen werden kann, ob besondere Genrevorlieben vorherrschen. Diese Genrezugehörigkeit wird von Lepa in der Interpretation der Ergebnisse zwar aufgegriffen, der Autor verfolgt diese aber nicht weiter, weil für ihn dadurch keine sinngerichtete Lesart entsteht. Dementsprechend geht der Autor auch nicht auf die spezifische Stilistik des Films ein. Im Sinne der kognitiven Filmpsychologie, die er am Rande anhand der Überlegungen von David Bordwell und Richard Gerrig/Deborah Prentice aufgreift, sind es eben aber auch Mittel des Filmstils,

die für die Interpretation des Films entscheidend sind. Diese deuten in *The Others* auf einen Horrorfilm und nicht auf eine Auseinandersetzung mit Postmortem-Themen hin. So verwundert es auch nicht, dass 135 der 252 Studienteilnehmer gar nicht auf die Postmortem-Thematik eingehen. Weitere 79 lehnen den Film und den Umgang mit dem Tod in dem Film ab. Dabei spielt ebenfalls eine Rolle, dass sie mit „solchen Filmen nicht so viel“ (S. 296) anfangen können. Hier scheint eine Ablehnung des Genres an sich als unrealistisch vorzuliegen, so dass auf keine Auseinandersetzung mit dem sehr realen Thema Tod eingegangen wird. Das wirft die Frage auf, inwieweit überhaupt bewusst Spielfilme von Jugendlichen gewählt werden, um sich mit den Themen Tod und Jenseits zu beschäftigen, ein Thema, das ja häufig vermieden wird und im populären Spielfilm eine untergeordnete Rolle spielt. Lepa weist selbst daraufhin, dass *The Others* an der Kinokasse nicht erfolgreich war, vielleicht auch aufgrund des mangelnden Willens, sich mit der Thematik auseinanderzusetzen. Damit stellt sich die Frage: Wenn Jugendliche mit Fragen zu Religiosität, Tod und Jenseits konfrontiert werden und auf die Themen der Aneignung und die Folgen für den Reifeprozess abgezielt wird, ob dann nicht Filme, in denen es direkt um Trauerarbeit geht (und die nicht durch einen Genrekontext aufgeladen oder in der Thematik verzerrt sind), sinnvoller für eine produktive Auseinandersetzung wären. Als Beispiele könnten hier die Filme *Das süße Jenseits* (1997), *Hinter dem Horizont* (1998), *In the Bedroom* (2001) oder *Das Zimmer meines Sohnes* (2001) dienen.

Stellt Lepas Vorgehen, ein Mixed Method-Design im Sinne des kritischen Realismus zu verwenden, sicher einen lohnenswerten Ansatz von Methodentriangulation dar, so wird die Frage aufgeworfen, ob der richtige Untersuchungsgegenstand ausgewählt wurde, um etwas um über den Umgang von Jugendlichen mit Tod und Jenseitsvorstellungen zu erfahren. Zudem sollte in der Interpretation der Ergebnisse im Sinne der kognitiven Filmpsychologie auch auf Mittel des Filmstils, des Genres und der Narration eingegangen werden, um keine Verzerrung der Ergebnisse zu erhalten.

Monika Wagner-Willi

Michael Corsten/Melanie Krug/Christine Moritz (Hrsg.): Videographie praktizieren. Herangehensweisen, Möglichkeiten und Grenzen. Wiesbaden: VS Verlag 2010, 298 S., 978-353117-648-2. 24,95 Euro

Die Videographie hat in der qualitativen Forschung eine auffallende Resonanz gefunden. Diese Resonanz ist auch der neuen Betonung des *performativen* Charakters alltäglicher interaktiver Praktiken geschuldet – einem Perspektivenwechsel, der die methodologische Position der Textförmigkeit sozialer Wirklichkeit und die damit verbundene Dominanz *textinterpretativer* Verfahren aufgebrochen hat. Die Videographie bietet daher ein Potenzial des empirischen Zugangs zu *neuen Aspekten* und *Gegenstandsbereichen* sozialer Alltagspraxis – und ihrer Theoriebildung. Der vorliegende Band greift diesen bedeutsamen empirischen Zugang auf; ihm liegt die Zielsetzung zu Grunde, sich den „methodischen Folgeproblemen“ (S. 7) zu widmen und mit den verschiedenen Beiträgen mögliche methodische Lösungswege aufzuzeigen. *Methodologische* Fragen zur videographischen Forschung kreisen, wie Michael Corsten in der Einleitung betont, „alle um die grundlegende Problemlage, ob mit videobasiert erhobenen Daten empirisches Material eigener Art produziert wird und ob es deshalb auch videoanalytische Methoden eigener Art geben muss“ (S. 20). Corsten wirft ein Schlaglicht auf das in dem Band vorzufindende Spannungsfeld widerstreitender Positionen, das insbesondere die Eigenlogik des Visuellen und den Stellenwert des impliziten (versus expliziten) Wissens im Analyseprozess betrifft. Entsprechend gespannt können die Leser sein, welche Standortbestimmungen und forschungspraktischen Lösungsvorschläge in den Beiträgen des in vier Teilen gegliederten Bandes (einschließlich DVD) vorzufinden sind.

Der erste Teil thematisiert in zwei Beiträgen *Videos als massenmediale Inszenierungen*: In ihrem Aufsatz zur wissenssoziologisch ausgerichteten *hermeneutischen Fallanalyse* setzen sich Jo Reichertz und Carina Jasmin Englert das Ziel, „die bisherigen Diskrepanzen durch neue Vorschläge zur Videoanalyse zwischen Theorie und Praxis zu überwinden“ (S. 25). Ausgangspunkt ih-

rer Abhandlung bildet ein Forschungsprojekt zur Rolle der Medien bei der Herstellung Innerer Sicherheit. Im Zentrum der präsentierten Analyse steht die Handlung, die „*Handlung des Zeigens (Kamerahandlung)*“ (S. 28, hervorh. im Orig.), in welche die „*gezeigte Handlung*“ (ebd., hervorh. im Orig.) vor der Kamera eingebunden ist. „Analyse“ heißt für die Autor/innen in erster Linie *Sequenzanalyse*, deren Einheiten auf die Fragestellung abgestimmt werden müssen. Auf der Basis eines an das spezifische Material je neu anzupassenden *Notations-systems* wird sequenz- und feinanalytisch eine Bildmaterial einschließende „*Videopartitur*“ (S. 33) „als eine Art Feldprotokoll“ (ebd.) erstellt. Anhand des Ausschnitts *Kontrollleure in der Trambahn* aus der Fernseh-sendung *24 Stunden* gewähren Reichertz und Englert einen schillernden Einblick in ihre Forschungspraxis. Sie grenzen sich von der „reinen Deskription“ (S. 43) ab, der sie die „bedeutungsvolle Sprache“ (S. 34) entgegensetzen. Deuten heißt dabei *immer* „etwas Implizites explizit machen“ (S. 38) – womit auch die Alltagsinterpretationen verhafteten Typisierungen gemeint sind, so etwa die Identifikation von Personen als Kontrollleure und die Deutung, dass sie gleichzeitig durch Vorder- und Hintertür einsteigen, um dem unauffälligen Entweichen von „Schwarz-fahrern“ vorzubeugen. Die Basis für die Analyse sehen die Autor/innen insbesondere im „*Wissen um die Welt*“ (S. 31, hervorh. im Orig.) und im „*Wissen um die Regeln und Praktiken der Interaktion und Kommunikation*“ (S. 40, hervorh. im Orig.). Der Beitrag führt die Leser/innen anschaulich durch ihre methodischen Lösungswege der Erstellung einer Videopartitur – bis zu einem gewissen Grad: Denn am Ende der Ausführungen wird darauf verwiesen, erst am Anfang der (andernorts präsentierten) Deutung der Videosequenz zu stehen, womit sie die Leser/innen neugierig machen, wie eine weitergehende Sinnerschließung zum präsentierten Videoausschnitt aussehen könnte.

In eine ganz andere methodologische Richtung geht der Beitrag von Stefan Hampl, der die Fernseh-sendung *Istanbul Total* zum Gegenstand der Analyse macht. Vor dem Hintergrund des Anspruchs, der „spezifischen Eigenlogik (bewegter) Bilder“ (S. 53) gerecht zu werden, präsentiert der Autor die Arbeitsschritte der *Dokumentarischen Interpretation von Videos* als (massenmediale) Eigenprodukte der Erforsch-

ten. Ein besonderes Augenmerk legt er zunächst auf die Frage der Videotranskription. Das von ihm (in Kooperation) entwickelte, durch Software unterstützte Transkriptionssystem *MoViQ* greift ebenfalls die Idee der Partiturschreibweise auf und koppelt Fotogramme mit Sprachtranskripten, um so das Verhältnis von „Bild- und Ton- bzw. Textebene“ (S. 56) klären zu können. Die anschließende Interpretation wird in zwei, in sich weiter differenzierten Arbeitsschritten vollzogen, die auf eine Interpretation der „*expliziten* (und intendierten) Aussagen des Videomaterials“ (S. 59, hervorh. im Orig.) einerseits und des *impliziten* Handlungswissens bzw. der kollektiven Wissensbestände der Produzent/innen des Videos andererseits abzielen. Der Beitrag konzentriert sich exemplarisch auf den zentralen Teilschritt innerhalb der Analyse des letztgenannten Sinnzusammenhangs: der *planimetrischen Komposition* (Imdahl). Am ausgewählten Material arbeitet Hampl, in überzeugender Analyse von *Montage, Einstellung* und *Gesten* sowie unter dem systematischen Einbezug von Vergleichsfällen, den Erkenntnisgewinn des Verfahrens heraus: So kann er zeigen, wie stereotype Deutungen in die Sendung eingeschleust werden, gegenüber deren prekären Gehalt sich die (abbildenden und abgebildeten) Bildproduzent/innen durch den Modus der Distanzierung und „Übergegensetzlichkeit“ (S. 84) zu immunisieren verstehen.

Der zweite und umfassendste Teil des Bandes thematisiert Videos, die von Forscher/innen selbst hergestellt wurden, hier im Bereich der Bildungsforschung. Dieser Abschnitt beginnt mit dem im Forschungsfeld der *Erwachsenenbildung* angesiedelten Beitrag von Jörg Dinkelaker. Dem Autor ist es darum gelegen, über Videodaten „Zugang zur Verflochtenheit der Aktivitätsstränge in Lehr-Lern-Interaktionen“ (S. 91) zu finden. Differenziert erläutert er zunächst das Potenzial der Videographie zur *Rekonstruktion* „simultaner Sequenzialität“ (ebd.) – wobei er jedoch einen Bezug auf den bestehenden methodologischen Diskurs vermissen lässt. Anhand eines aus zwei Blickwinkeln (Kursleiter und Kursteilnehmer/innen) aufgenommenen Videoausschnitts aus einem Arabischkurs für Erwachsene demonstriert Dinkelaker, wie simultan verlaufende Aktivitätsstränge von Kursleiter und einzelnen Kursteilnehmer/innen sowohl in ihrer jeweiligen (differierenden) „sequenziellen Ordnung“ (S.

103) als auch in ihrer *Relation* zueinander gerade erst auf der Basis des Videomaterials rekonstruiert werden können. Nach Bestimmung der als Anfang bzw. Ende eines Sequenzelements interpretierten Äusserungen (z. B. Positions- oder Sprecherwechsel), zeichnet der Autor die einzelnen Sequenzelemente des untersuchten Aktivitätsstranges nach, illustriert durch Standbilder, die durch Sprachtranskripte und Beschreibungen ergänzt werden. In der exemplarischen, die Sequenzialität betonenden Rekonstruktion der Aktivitätsstränge wird erkennbar, wie Teilnehmer/innen ihr Handeln *in Abstimmung* mit der „kursleiterdominierten Hauptinteraktion“ (S. 111) phasenweise von dieser entkoppeln können, ohne damit das Kursgeschehen selbst infrage zu stellen.

In einem Beitrag zur *ethnomethodologischen Konversationsanalyse* von Unterrichtsvideos beschreibt Michael Hecht retrospektiv sein forschungspraktisches Vorgehen im Rahmen einer Studie zu einem „pädagogischen Grundproblem“, nämlich dem „Paradoxon der Fremdaufforderung zur Selbsttätigkeit“ (S. 119). Er betont sein Anliegen, „einen Wechsel vom pädagogischen Blick“ (S. 128) hin zu einer Analyse-einstellung vorzunehmen, die nicht nach Motiven fragt, sondern *Wie-Fragen* in den Mittelpunkt rückt. Hecht geht zunächst auf wichtige forschungspraktische Fragen von der Erhebung bis zur – bei ihm deutlich komparativ angelegten – Rekonstruktion „generalisierbarer Muster“ (S. 131) ein. Der als „Transkription“ bezeichneten Beschreibung von z. B. Gesten und Handlungen weist er einen *ergänzenden* Status im Kontext seines in Teilstudien Einzelphänomene fokussierenden Analyseweges zu. Der Autor arbeitet mit einer Auswertungstabelle (DVD), deren Unterkategorien zugleich jedoch auch *deskriptive* Anteile deutlich werden lassen. Den Leser/innen wird im Weiteren eine differenzierte Analyse am Beispiel des „Hebens und Senkens eines Armes“ als „Herstellung von Aufmerksamkeit“ und „Herstellung einer disziplinierten Subjektivität“ (S. 131) zugänglich gemacht, auch wenn zu diskutieren bleibt, ob diese (rituelle) Ko-Konstruktion der sozialen Situation *Unterricht* mit dem – pädagogisch-normativ aufgeladenen – Begriff der *Selbsttätigkeit* angemessen zu fassen ist.

Thomas Irion bringt im folgenden Beitrag die Frage der *Triangulation von Videographie mit Interviews* ins Spiel, unter

Verweis auf eine in Videostudien der empirischen Lehr-Lern-Forschung vorzufindende Beschränkung auf die Außenperspektive. Er präsentiert vor dem Hintergrund seines Anspruchs, die „Perspektive der Akteure und die für sie subjektiv bedeutsamen Kontextbedingungen“ (S. 142) mit zu erfassen, ein als „Hypercoding“ (S. 139) bezeichnetes Verfahren, mit dem „verschiedene Datensegmente gemeinsam kodiert und analysiert werden“ (ebd.). Ausgangspunkt bildet das Forschungsinteresse, Techniken und Schwierigkeiten bei der Informationsrecherche von Grundschulkindern am Computer zu untersuchen. Um einen Einblick in die Entscheidungsprozesse der Kinder bei der Bearbeitung von Suchaufträgen zu einer eigens erstellten Website zu erhalten, wurden mit den Kindern während und nach ihrer videographisch erfassten Informationsrecherche *Interviews* mit Elementen der *Methode des lauten Denkens* geführt. Die Videodaten mit den Videotranskripten (sprachlicher Äußerungen) sowie Transkriptsegmente der Interviews wurden durch ein eigens entwickeltes Instrument in eine synchrone Darstellung gebracht, um eine parallele Kodierung nach dem Verfahren der Grounded Theory zu ermöglichen. Irion legt die Schwierigkeiten offen, die bei der Erhebung mit der Methode des lauten Denkens auftraten, aus denen er methodische Anpassungen ableitet. Die von ihm präsentierte exemplarische Anwendung des Hypercodings lässt erkennen, dass gerade solche Kommentare der Kinder aufschlussreich sind, in denen sie *Beschreibungen* und *Erzählungen* zu ihrer Recherchepraxis und den damit verbundenen Erfahrungen liefern.

Die Möglichkeit der „mikroprozessualen Transkription von Videodaten“ (S. 164) wird im nächsten Beitrag von Christine Moritz fokussiert. Auch sie verwendet das Verfahren der Grounded Theory, bezieht sich jedoch auf einen anderen anspruchsvollen Gegenstandsbereich: auf *Kommunikationsprozesse im Fach Instrumentalpädagogik*, welche vor allem durch gemeinsames Musizieren und Handeln strukturiert sind. Die Autorin problematisiert den Informationsverlust einer „Verbaltranskription“ (S. 169) und präsentiert die von ihr selbst entwickelte „Feldpartitur“ (S. 163), welche sie als ein *Transkriptionssystem* versteht, das „zu einer reflexiven Wahrnehmung, Interpretation, Deutung und Darstellung“ (S. 170) führt. Die komplex erscheinende Feldpartitur ent-

hält unterhalb der Zeile aneinandergereihter Einzelbilder zahlreiche Spuren mit Analysekategorien, die sich auf sehr unterschiedlichen Ebenen bewegen und neben „extraversiven“ auch „intrapyschische Aktivitäten (Kognition und subjektive Resonanz)“ (S. 176) erfassen sollen. Zudem werden differente, gleichermaßen als *Beobachtungskategorien* bezeichnete Analyseschritte (z. B. „ikonografische Bildlichkeit“ und „Interpretation durch Forschende“, siehe Legende, DVD) in die Darstellung einbezogen. Die von Moritz präsentierte Rekonstruktion am Fallbeispiel einer Klavier-Unterrichtsstunde verweist auf die Bedeutung der sinnlich-ästhetisch vermittelten Herstellung von Gemeinsamkeit im Instrumentalunterricht. Die Erläuterungen des Beitrags zur Feldpartitur machen jedoch auch deutlich, dass wesentliche Interpretationen ohne die konkrete Bezugnahme auf auditiv-visuelle Beobachtungselemente (wie z. B. Körperhaltung, non-/verbale Äußerungen) nicht auskommen. Diese in Geltung der sequenziellen Struktur systematisiert und deskriptiv darzustellen und von den Interpretationen zweiter Ordnung deutlich zu differenzieren, würde dem Nachvollzug der Feldpartitur dienlich sein und ihre innovativen Gehalte stärken.

Der letzte Beitrag von Ronald Kurt fällt etwas aus dem Rahmen, da dem Videofilm ein anderer Stellenwert im Forschungsprozess zugesprochen wird. Der Autor wagt mit einer „filmischen Idealtypenbildung“ (S. 199) den Spagat zwischen den Ansprüchen einer „wissenschaftlichen Datendokumentation“ und denjenigen einer „künstlerischen Filmproduktion“ (S. 198). Der methodologisch insbesondere auf die *phänomenologische Soziologie* Bezug nehmende Beitrag versteht *filmische Idealtypen* als Konstruktionen zweiter Ordnung, welche „der Interpretationsfigur des Sozialwissenschaftlers Gestalt“ (S. 200) verleihen. Kurt skizziert die zwischen den genannten Polen zu vermittelnden Konstruktionsentscheidungen, die sämtliche Phasen der Filmproduktion, insbesondere Erhebung und Schnitt, bestimmen. Am Beispiel einer Filmszene zur Lehrer-Schüler-Interaktion im indischen Musikunterricht erläutert er das Vorgehen bei der filmischen Typisierung in Kontrastierung mit den Rohdaten (zugänglich über die DVD des Bandes), wobei der Prozess der Generierung der *Interpretationsfigur* methodisch diskutierbar scheint. Im filmischen Endprodukt findet Letztere

jedoch erkennbar ihre Darstellung: „die Wort- und Schriftlosigkeit der mündlichen Musikvermittlung“ und die „Intensität der streng hierarchisch geregelten Lehrer-Schüler-Interaktion“ (S. 205) des indischen Musikunterrichts. Auffallend ist beim Vergleich des „Video-Idealtypus“ (DVD) mit den Rohdaten, dass Kurt nicht nur mit „dichten Bildern“ (S. 207), sondern vor allem auch mit *interaktiv*-dichten Bildern arbeitet, welche einen fokussierten Einblick in die mimetischen Praktiken im indischen Musikunterricht ermöglichen.

Der dritte Teil thematisiert in zwei Beiträgen Ansätze zur Analyse von Amateurvideos als Eigenprodukte der Erforschten. Regine Hilt bezieht sich in ihrem Aufsatz auf Videofilme, die in einem *medienpädagogischen* Forschungsprojekt im Rahmen lebensweltlicher Erkundung von *Kindern* mit Migrationshintergrund erstellt wurden. Sie diskutiert im Beitrag den „*Film als Zeichensystem*“ (S. 211, hervorh. im Orig.) und verweist auf den Ansatz der *funktionalen Strukturanalyse*, der das *Filmschaffen* der Kinder als „künstlerischen Austauschprozess mit der Umwelt“ (S. 217, hervorh. im Orig.) begreift. Die Autorin knüpft bei ihrer als „diagrammatisches Vorgehen“ (S. 212) bezeichneten Methode an die von Moritz im selben Band vorgeschlagene *Feldpartitur* an, arbeitet jedoch entsprechend ihres anders gelagerten Erkenntnisinteresses mit differierenden Analysekategorien *visueller* Gestaltung (wie Tempo, Schärfe), von denen sie eine weitergehende Interpretation deutlich differenziert. Sie verwendet zudem ein eigens entwickeltes, methodisch überaus innovatives „räumliches Filmdiagramm“ (S. 220), das durch die räumlich-relationierende Montage von Einzelbildern eines Videoclips die „raumgreifende Filmgeste“ (ebd.) der Erforschten visuell nachvollziehbar macht. Unter Rückgriff auf das Kodierverfahren der Grounded Theory zeichnet Hilt am Beispiel des Videoclips *Wasserfall* den Herstellungsprozess präzise nach. Wie bei Moritz wird jedoch auch in diesem Beitrag deutlich, dass in der Feldpartitur (DVD) Deskriptoren zum gefilmten Bildmotiv und zur Kamerahandlung fehlen, welche dann in der Darlegung auftauchen, um den Nachvollzug der Interpretation zu ermöglichen. Als das „visuelle Kernphänomen des Films“ fasst die Autorin die „Bewegungsgeste“ (S. 229) der kindlichen Videoproduzentin, die sie u. a. als *Zeige*geste im Rahmen „filmischen Ausdruckshandelns“ (S. 230) interpretiert.

Hilt vermittelt in ihrer anschaulichen Analyse, gerade auch unter Einbezug des Editierprozesses, wie vieldeutig und erlebnisbezogen die Auseinandersetzungen von Kindern bei der Erstellung eines Videofilms sein können.

Im Aufsatz von Astrid Baltruschat begegnen die Leser/innen erneut der *Dokumentarischen Interpretation* von Filmen als *Eigenprodukte der Erforschten* (Bohnsack), deren Arbeitsschritte am Beispiel zweier, von Schülerinnen sowie von Lehrer/innen erstellter *Amateurvideos* zu einem Ideenwettbewerb *Schule überdenken!* präsentiert werden. Baltruschat verweist bei ihnen, vom Ansatz der praxeologischen Wissenssoziologie ausgehenden methodologischen Vorüberlegungen auf den für die Rekonstruktion von Realitätskonstruktionen notwendigen Bruch mit dem *Common Sense*. Der reflexiv dem Erkenntnisinteresse und der Spezifik des empirischen Materials angepasste Interpretationsweg führt zunächst über eine (vor-ikonographische) „Beschreibung des Sequenzverlaufs“ des Filmes zu einer ersten „Reflexion der Struktur des Films“ (S. 247). Im Zentrum der detaillierten Interpretation stehen die auf diesem Wege identifizierten *Fokussierungsmetaphern* (Bohnsack) des Filmes. Der Beitrag gewährt einen spannenden Einblick in die Feinanalyse in drei ausgewählten Bereichen: in die *formale Komposition* der Fotogramme (z. B. Einstellung, Kadrierung), in die *Montage* sowie die *Gebärden* und *abgebildeten Gegenstände*. Baltruschat erarbeitet diese mit der für die Dokumentarische Methode charakteristischen *Komparativen Analyse*, insbesondere unter Bezugnahme auf die von den Erforschten selbst eingebrachten Vergleichshorizonte (wie z. B. Schule damals – Schule heute). Die Autorin kann so aufzeigen, wie die Schülerinnen in ihrem Film „ein äußerst filigranes Wechselspiel zwischen Identifikation (mit der Schule, M.W.-W.) und Distanzierung“ (S. 264f.) gegenüber der institutionellen Vereinnahmung ihrer Person entfalten, wohingegen der Film der Lehrpersonen eine Verstrickung „in zirkuläre double-bind-artige Strukturen“ (S. 265) der Schule erkennen lässt.

Der letzte Teil des Bandes bietet den Leser/innen mit einem Einzelbeitrag von Ralf Bohnsack differenzierte methodologische Reflexionen zur Videointerpretation im Kontext der praxeologischen Wissenssoziologie unter Bezugnahme auf wesentliche Forschungsansätze der qualitativen

Bild- und Videointerpretation. Der Autor betont nach einer kritischen Reflexion der Entwicklung der qualitativen Sozialforschung das Anliegen der von ihm entscheidend begründeten *Dokumentarischen Bild- und Videointerpretation*, sich den „Herausforderungen eines Zugangs zum Bild in seiner Eigenlogik und Selbstreferentialität“ (S. 272) zu stellen. Anknüpfend an kunsthistorische sowie filmwissenschaftliche Ansätze der Interpretation von (bewegten) Bildern, welche die *Simultanstruktur* als spezifische Eigenlogik des Visuellen fokussieren, werden methodologisch gewinnbringend Differenzierungen herausgearbeitet und handlungstheoretische Diskurslinien der qualitativen Sozialforschung auf Grundfragen der Videographieforschung bezogen. Bohnsack unterscheidet zwischen den Common-Sense-Theorien, den *expliziten* Wissensbeständen einerseits, und den in *ikonologischer Interpretation* (Panofsky) zu rekonstruierenden *impliziten*, handlungsleitenden Wissensbeständen andererseits – eine Differenzierung, die mit einer auf den *modus operandi* gerichteten Analyseinstellung einhergeht und die Dokumentarische Methode elementar von Ansätzen des interpretativen Paradigmas abhebt. An Beispielen aus „Videos als Eigenprodukte der Erforschten“ (S. 273) erläutert der Autor eindrücklich das von ihm für diesen Bereich visueller Grunddaten vorgeschlagene Verfahren, hierbei exemplarisch über die komparative Analyse von Einstellung/Einstellungswechsel und Perspektivität von Fotogrammen. Methodologisch gefasst geht es der dokumentarischen Videointerpretation zum einen um „die *interne* Relation der Bilder in ihrer Simultaneität“ und zum anderen um „die Relation der Bilder *zueinander* in deren Sequenzialität, welche ihrerseits relationiert werden müssen“ (S. 291, hervorh. im Orig.).

Der Band gibt – ohne Anspruch auf Vollständigkeit – einen spannenden und lehrreichen Einblick in unterschiedliche Verfahren und methodologische Grundpositionen, die sich innerhalb der qualitativen Forschung in Auseinandersetzung mit der Videographie und im Kontext *neuer*, auf das Performative gerichteter Erkenntnisinteressen herausgebildet haben. Zwar erfahren die Leser/innen weniger zu den im Titel ebenfalls angekündigten Grenzen der Videographie und in einzelnen Beiträgen zeigt sich teilweise ein noch unscharfer Gebrauch methodischer Begriffe (z. B. *Transkription*).

Doch der Sammelband nimmt letztlich genau diesen methodischen und methodologischen Diskursbedarf zum Ausgangspunkt und wird deutlich seinem Anspruch gerecht, den Leserinnen mit den Beiträgen unterschiedliche, praxisnahe Lösungswege für grundlegende methodische Fragen aufzuzeigen. Er bietet zudem einen Einblick in neue Felder sozialwissenschaftlicher Theoriebildung. Die Lektüre ist entsprechend Forscher/innen und Student/innen zu empfehlen, die sich für das Potenzial videobasierter qualitativer Methoden und für neuere methodische Entwicklungen innerhalb der qualitativen Sozialforschung interessieren. Dies gilt insbesondere auch angesichts der beigelegten DVD, die eine für Wissenschaft und Lehre Richtung weisende Ergänzung der publizierten Beiträge durch Videodaten, Detaillierungen zur Analyse, zusätzliche Literaturhinweise sowie technische Informationen und Empfehlungen darstellt.

Kathrin Hirschmann

Anja Schröder (2010): Professionalisierungsprozesse zwischen ökonomischer Rationalität und sozialer Orientierung. Managerbiographien in den Bereichen Personalwesen und Produktentwicklung. Opladen/Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich, 456 S., 978-386649-308-7. 48,00 Euro

Im Jahr 2010 publizierte Anja Schröder in der ZBBS-Buchreihe Studien zur qualitativen Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung die Ergebnisse ihres Dissertationsprojektes. Die Autorin arbeitet am Institut für Soziologie der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg als wissenschaftliche Mitarbeiterin im FP7-Projekt *EuroIdentities*. An ihr Dissertationsprojekt anknüpfend, widmet sie sich hier den Themen Sozialweltforschung im wirtschaftlichen Bereich und neuen Professionen mit Schwerpunkt der europäischen und kollektiven Identitäten.

Im Rückblick über die letzten vier Jahrzehnte lässt sich feststellen, dass Fachkräfte in Führungspositionen zunehmend das Interesse von Wirtschafts-, Sozial- und Bildungswissenschaftlern geweckt haben. War Ende der 1970er Jahre noch die Rede davon, dass man mehr über das Verhalten eines typischen Berggorillas wisse als über das eines typischen Vorgesetzten oder Ver-

kaufsmanagers (Zündorf 1979, S. 183), geriet das Management in den 1980er Jahren aufgrund von technologischen, technisch-arbeitsorganisatorischen und ökonomischen Veränderungen in den Blickpunkt der Berufs- und Industriosozologen, insbesondere an den Berufsverläufen und Rahmenbedingungen von Ingenieuren gab es ein reges Interesse (Hermanns/Tkocz/ Winkler 1984). Spätestens seit Mitte der 1990er Jahre kann nicht mehr von einem weißen Fleck in der Forschungslandschaft gesprochen werden. Trotz der zunehmenden Pluralität in den theoretischen Ansätzen, der Unterschiedlichkeit in den Forschungsperspektiven und der Ausdifferenzierung der Forschungsmethoden, kann jedoch retrospektiv von zwei Forschungsphasen gesprochen werden. So wurden Manager bis Ende der 1980er Jahre fast ausschließlich aus einer funktionalistischen oder/und institutionellen Perspektive als „betriebliche Akteure“ zum Gegenstand der Untersuchungen. Dagegen kam es in den 1990er Jahren zu einem Paradigmenwechsel: Führungskräfte rückten nun als „lebensweltlich verankerte Subjekte“ in den Fokus (Ellguth/Liebold/Trinczek 1998), ihr betrieblich-berufliches Handeln und Verhalten wird seither gesellschaftlich und biographisch kontextualisiert. Angesichts der aktuellen dramatischen Entwicklungen, der weltweiten Krise des Finanzkapitalismus, rückt das Handeln und Verhalten von Managern noch stärker in den Blick. Lässt sich diese Krise ausschließlich auf mangelhafte Kompetenzen und ökonomische Fehlentscheidungen von Managern sowie systemimmanente Widersprüche zurück führen oder werden hier einmal mehr die Bedeutung sozialer und nicht kontraktualer Bedingungen des globalen Wirtschaftens virulent?

In diesem Kontext liefert Anja Schröder mit ihrem Dissertationsprojekt *Professionalisierungsprozesse zwischen ökonomischer Rationalität und sozialer Orientierung*, in dem sie Managerbiographien und Falldarstellungen in den Bereichen Personalwesen und Produktentwicklung untersucht, nicht nur eine dichte Beschreibung und Analyse des Forschungsgegenstandes, sondern entwickelt ein gegenstandsbezogenes, fundiertes Theoriemodell, welches die Qualität einer formalen Theorie (Glaser/ Strauss) besitzt und damit zukünftig grundlegend für weitere Forschungsprojekte und die Ausbildung von Managern sein wird. Anja Schröder geht folgenden komplexen und multiperspektivisch angelegten Forschungsfragen

nach: Welches sind die empirisch vorfindbaren professionellen Aufgabendimensionen und paradoxen Anforderungskonstellationen in den Arbeitskontexten von Managern? Welche Bearbeitungsstrategien im professionellen Handeln von Managern lassen sich identifizieren? Parallel dazu nimmt sie die sozialen und biographischen Bedingungen in den Blick, die den Managern den professionellen Umgang mit den beruflichen Anforderungen sowie eine professionelle Berufsidentifizierung ermöglichen bzw. diese be- oder verhindern. Dabei fokussiert sie insbesondere die nicht-wirtschaftlichen Aufgaben in der Managerarbeit, insbesondere die der Kreativitätserzeugung in der Produktentwicklung und die Beziehungsgestaltung im Personalmanagement (S. 25).

Entsprechend ihrer Fragestellung, die die Autorin einleitend entlang der Beschreibung des Forschungsstandes und -gegenstandes entwickelt, werden im *Kapitel A* die zentralen Theoriebezüge der Studie diskutiert. Diese bestehen einerseits in professionstheoretischen Überlegungen und andererseits in Theoriediskursen, die die professionsförmigen Merkmale im Handeln und Arbeiten in der Wirtschaft kennzeichnen. Darüber hinaus werden grundlegende klassische Theorien erörtert, wie die von Adam Smith, der davon ausgeht, dass jegliche wirtschaftliche Aktivität sozial gerahmt ist, Henry Mintzbergs Kritik am zweckrationalen Managerhandeln oder das Arbeitsbogenkonzept von Anselm Strauss. Auf diese Weise zeichnet die Autorin einen fast zweihundertjährigen Theoriediskurs nach, der dem Leser letztlich die Abwegigkeit der Trennung von ökonomischem und sozialem Handeln kritisch vor Augen führt, und lenkt die Aufmerksamkeit auf angrenzende wirtschaftswissenschaftliche und soziologische Theoriegebiete, die sowohl der Autorin im Forschungsprozess als auch den Rezipienten der Studie gleichsam als strukturierende und sensibilisierende Konzepte zur Verfügung stehen. Indem sich die Autorin mit wohlbekannten Professionstheorien (Hughes, Becker, Schütze) auseinandersetzt und diese in die Diskussion des ökonomisch dominierten Grundwiderspruchs von sozialem und zweckrationalem Handeln in Unternehmen rückbettet, entführt sie ihre Leser in einen fachwissenschaftlichen Diskurs, aus dem heraus sie einen theoretisch fundierten Professionsbegriff entwickelt, der gerade für fachfremde Leser eine lohnende Lektüre darstellt. Kontrastierend zu den traditionell

als Professionen anerkannten Berufen in der Medizin, Justiz u.a. Bereichen arbeitet sie detailliert die Differenzen heraus, die sich aus dem organisationspezifischen Auftrag von Unternehmen – Gewinne zu erwirtschaften – und der konservativen Definition von Professionellen – deren zertifiziertes Mandat darin besteht, stellvertretend für die anbefohlenen Klienten/Mandanten deren Teilhabe an den Zentralwerten zu sichern/wiederherzustellen – ergibt. Diese Differenz veranlasst die Autorin von „quasi-professionell“ zu sprechen, aber aus Gründen der Vereinfachung lässt sie fortan „quasi“ im Text weg, schließt an diese Ausführungen aber die ernstzunehmende Bitte an, dies weiterhin mitzudenken. Der Widerspruch zwischen kollektiver Gemeinwohlorientierung und der altruistischen Haltung Professioneller einerseits und dem managerialen Auftrag der zweckrationalen Nutzenoptimierung und Gewinnmaximierung andererseits scheint nicht nur paradox, sondern ließe sich unter ökonomischen Gesichtspunkten durchaus auch als Antinomie charakterisieren. Dass dies professionstheoretisch betrachtet ein *überwindbarer* Trugschluss ist, zeigt Anja Schröder in den zentralen Ergebniskapiteln anhand der soziologisch fundierten und biographietheoretisch kontextualisierten Theoriemodelle (Teil D und E), in denen sie die aus diesem Widerspruch resultierenden Paradoxien und Dilemmata als Professionalisierungs- und Deprofessionalisierungspotenziale kennzeichnet und ihre Wirkung als Entwicklungsmotoren für berufsbiographische Professionalisierungsprozesse präsentiert. In diesem Zusammenhang macht die Autorin deutlich, dass die Gewinnerzielung oder -maximierung auf soziales Handeln angewiesen ist, damit zweckrationales ökonomisches Handeln überhaupt erst möglich wird. Genau aus diesem Konflikt heraus erhält professionelles Handeln Bedeutung und Professionalität wird schlussfolgernd daraus zu einem grundlegenden und notwendigen qualifikatorischen Anspruch an die Manager. Die Verfasserin rekonstruiert auf der Basis von autobiographisch-narrativen Interviews und fallspezifischen Projektarbeitsbögen, dass erst die Reflexion paradoxer Handlungsanforderungen ihre adäquate Bewältigung ermöglicht, indem handlungsstrategische und problemeffiziente Umgangsweisen gesucht, erprobt, verifiziert und falsifiziert werden.

Im *Methodenkapitel B* werden die methodologischen Bezüge zur qualitativen Sozialforschung und zur soziologischen Biographieforschung hergestellt. Das Vorgehen bei der Datenerhebung, die einzelnen Forschungsschritte bei der Auswertung des Materials sowie die daran anschließende Theoriebildung werden mustergültig transparent gemacht.

Die Präsentation von zwei Eckfällen aus dem Personalmanagement und zwei Eckfällen aus der Produktentwicklung, die als biographische Portraits auf dem Niveau von strukturellen Beschreibungen in *Kapitel C* vorgelegt werden, ermöglichen einen lückenlosen Nachvollzug der Sequenzanalyse. Die im Ergebnis der Sequenz- und Narrationsanalyse dargestellten fallimmanenten und fallübergreifenden Prozessstrukturmerkmale der Eckfälle werden darüber hinaus noch anhand sechs weiterer Kurzportraits ausdifferenziert, die auf dem Niveau von biographischen Gesamtformulungen die Varianz von biographischen Professionalisierungsprozessen veranschaulichen. Damit haben die Rezipienten der Studie die Möglichkeit, den Forschungsverlauf bis hin zur Theoriebildung en detail nachzuvollziehen. So besticht diese Arbeit durch den sorgsam und empathischen Umgang mit dem empirischen Material, es ist beeindruckend, wie es der Forscherin gelingt, die Subjektivität und Individualität der Fälle trotz steigendem Abstraktionsniveau bei deren Explizierung in den darauf aufbauenden theoretischen Modellen zu bewahren. Die Gradwanderung zwischen redundanten Fallrekonstruktionen und analytisch-abstrakter Ergebnisdarstellungen, die in qualitativen Studien insbesondere bei der Ergebnispräsentation virulent wird, wird in dieser Untersuchung trotz multiperspektivischem Forschungsansatz, der die Biographie und das Arbeitshandeln gleichermaßen einbezieht, beispielhaft gemeistert. Die Kombination von zwei Datenerhebungsinstrumenten (autobiographisch-narrative Interviews und Erzählungen fallspezifischer [Projekt-]Arbeitsbögen, in denen der Umgang mit den anbefohlenen Mitarbeitern rekonstruiert werden kann), hat sich als optimal erwiesen, da so die wechselseitige Verschränkung von biographischen Verläufen und die Gestaltung von Arbeitsbogenprozessen und die dabei auftretenden falltypischen Strategien und Schwierigkeiten sowie der Umgang damit rekonstruiert werden konnten. Der Autorin

gelingt es auf diese Weise, insbesondere anhand von formalen Besonderheiten in den Erzählungen von Personalmanagern bzw. Produktentwicklern, Paradoxien und Dilemmata zu identifizieren, die sich aus dem Orientierungsgegensatz, also zwischen nutzenoptimierender ökonomischer Fremdbestimmung und der sach- und beziehungsbezogenen Berufsidentität, ergeben. Ohne dem Ergebniskapitel vorzugreifen, kann in Bezug auf die Methodenauswahl bereits hier bilanziert werden, dass die sequenzielle Analyse von Lebensgeschichten und die narrativen Falldarstellungen die soziale Bedingtheit des ökonomischen Handelns zeigt und der reflektierte Umgang mit den sich daraus ergebenden paradoxen Anforderungen grundlegend für eine professionalisierte Managerarbeit ist.

An das *Portraitkapitel C* schließen sich zwei *Ergebniskapitel D und E* an, die das Theoriemodell bzw. die theoretischen Teilmodelle enthalten. Diese wurden analog zur mehrdimensionalen Analyse und Betrachtung des Forschungsgegenstandes – einerseits werden die *biographischen Professionalisierungsprozesse* im Management (Kapitel D), andererseits das *Arbeitshandeln*, das *professionelle Managerhandeln* (Kapitel E) fokussiert – ausgerichtet. Im *ersten Teilmodell* (Kapitel D) werden zunächst, basierend auf den autobiographisch-narrativen Stegreiferzählungen, die verschiedenen Verlaufstypen von biographischen Professionalisierungsprozessen in einem einleitenden Überblick (D I.) dargestellt. Daran schließen sich zwei weitere Kapitel an, in *Kapitel D II.* thematisiert Anja Schröder die sozialen Bedingungen und Rahmungen von Professionalisierungsprozessen. Hier wendet sich die Autorin der Explikation fördernder und hemmender biographischer Prozessmechanismen zu, die das Gelingen oder Misslingen biographischer Professionalisierungsprozesse beeinflussen. Die Verfasserin schließt diesen Abschnitt mit der Beschreibung von biographisch erworbenen Basispositionen und Dispositionen, die dazu beitragen, dass Manager auch bei widrigen Ereignissen eine am Wohl ihrer Anbefohlenen orientierte Haltung einnehmen und authentisch durchhalten können, und damit professionellem Handeln gerecht werden. Im *zweiten Teilmodell* (Kapitel E), welches das professionelle Managerhandeln im Personalwesen (E I.) und der Produktentwicklung (E II.) fokussiert, stellt die Verfasserin die aus den Analysen der Arbeitsschilderungen bzw. Fall-

darstellungen rekonstruierten Kategorien, die die professionellen Aufgabendimensionen und Paradoxien umfassen, in den Mittelpunkt. Die Spezifik dieser beiden Kapitel besteht darin, dass den jeweiligen Teilmodellen ein theoretischer Diskurs vorangestellt wird, der zum einen die Merkmale des professionellen Handelns in den Schwerpunkten Personalwirtschaftslehre bzw. Forschungs- und Entwicklungsmanagement umreißt und die für das weitere Verständnis notwendigen Begriffe aus der Perspektive der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften erläutert. Damit werden die empirischen Ergebnisse theoretisch geerdet. Die beiden Theoriemodelle werden jeweils durch Sequenzanalysen von Fällen, die dem Leser bereits aus dem Portraitkapitel bekannt sind, eingeleitet. Aus der Verschränkung empirischer Ergebnisse und theoretischer Dimensionen der Fallanalyse entwickelt die Autorin detailliert spezifische Aufgabendimensionen und Paradoxien des professionellen Managerhandelns für die Bereiche Personalmanagement und Produktentwicklung. Die von Anja Schröder formulierten Paradoxien und Aufgabendimensionen sind einerseits anschlussfähig an die in den Professionstheorien insbesondere von Schütze und Helsper diskutierten Paradoxien, andererseits weisen sie innovative Konturen auf, so dass sie den professionstheoretischen „Paradoxienkatalog“ und die grundlagentheoretische Diskussion um neue Aspekte bereichern. In ihren *abschließenden Betrachtungen (Kapitel F)* reflektiert die Autorin die Professionalisierungsprozesse von Managern als Transzendierung der ökonomischen Realität. In der globalisierten Finanzkrisenzeit sieht die Autorin eine Ursache für die zunehmende Verschärfung der Paradoxien im Management, was sie anhand von zwei 2008 und 2009 zusätzlich erhobenen Interviews dokumentiert. Hinzu käme, dass es den Managern an einem Bewusstsein über Paradoxien in ihrer Arbeit fehle. Erkenntnisverstellenden und harmonistischen Sichtweisen auf die paradoxen Handlungsanforderungen, die durch das Pendeln zwischen ökonomisch effizientem und sozial verantwortlichem Handeln erzeugt würden, könnten die Leitungsakteure durch einen Habitus der selbstkritischen Reflexion entgegen wirken, der ihres Erachtens grundlegend für Professionalisierungsprozesse sei.

In einer die Studie *abschließenden Gesamtsicht*, die die historischen Betrachtungen des ersten Kapitels wieder aufnimmt,

kennzeichnet Anja Schröder vier Phasen der kapitalistischen Wirtschaftsentwicklung, in denen sich das wirtschaftliche Handeln immer mehr von dem Gedanken entfernt hätte, dass es, wie jedes andere institutionelle Handeln auch, soziales Handeln sei. In ihrem 250-jährigen Rückblick zeigt sie die Verschärfung des Widerspruchs und deren krisenhafte Folgen und schließt mit der m. E. plausiblen These, dass der Grundwiderspruch zwischen ökonomisch-rationalen Unternehmenszielen und sozialem Handeln durch Professionalisierung in der 4. Phase kapitalistischer Wirtschaftsentwicklung aufgehoben werden könne.

Der professionstheoretische Ertrag dieser Arbeit besteht sowohl in der Explikation von weit über die Grenzen von Personalmanagement und Produktentwicklung hinausreichend verallgemeinerbaren Aufgabendimensionen und Paradoxien des Managerhandelns (S. 428) als auch in dem empirisch begründeten Nachweis, dass die sozialen Dimensionen des wirtschaftlichen Handelns nicht nur integrative Bestandteile, sondern Grundvoraussetzungen für erfolgreiches Wirtschaften und professionelles Management darstellen und dabei eng mit der Gestaltung individueller (biographischer) und kollektiver sozialer Prozesse verbunden sind. Als interdisziplinär angelegte empirische Studie leistet die Untersuchung Schröders einen Beitrag dazu, die strikte Trennung von ökonomischen und sozialwissenschaftlichen Perspektiven zu überbrücken. Die Vorzüge der Arbeit bestehen in der historisch-theoretischen Rahmung, einer klaren fachwissenschaftlichen Sprache und dem hohen Detaillierungs- und Abstraktionsgrad, ohne dabei die empirische Erdung zu verlieren. Forschungsfrage und -methode werden in der Kombination des Erhebungsinstruments autobiographisches Interview und des Auswertungsziels narrative Falldarstellung so ausbalanciert, dass das gewählte Forschungsdesign eine detaillierte empirisch-analytisch und theoretisch differenzierte Analyse von biographischen Professionalisierungs- bzw. Deprofessionalisierungsprozessen von Managern ermöglicht, die in dieser Form bisher nicht vorlag. Deshalb haben die Forschungsergebnisse dieser Studie nicht nur Bedeutung für Soziologen, die sich beispielsweise mit Professionstheorien beschäftigen oder für Wirtschaftswissenschaftler, die Personal- und Organisationsentwicklungsprozesse u.a. untersuchen (was auf der Hand läge), sondern insbeson-

dere für die sich interdisziplinärer Zugänge bedienenden Humanwissenschaften, die sich im weitesten Sinne mit biographischen Lern- und Bildungsprozessen und gesellschaftlichen Entwicklungen auseinandersetzen. Weiterführende Fragestellungen, die beispielsweise Bildungs-, Berufs- und Karriereverläufe von Fachkräften in Führungspositionen aus der Perspektive von Prekariisierung und Subjektivierung von Erwerbsarbeit in den Fokus nehmen wollen, sind genauso denkbar, wie die Implementierung der Forschungsergebnisse in die Konzeptionierung von Coaching-, Beratungs- und Trainingseinheiten für Manager und ihre Mentoren. Nachwuchsforscher, die sich mit der Biographieforschung bzw. qualitativen Sozialforschung vertraut machen möchten, seien insbesondere das Methodenkapitel und die Fallportraits ans Herz gelegt: Form, Sprache und Ergebnisse verschmelzen hier zu einem Kondensat mit Lehrbuchcharakter.

Literatur

- Zündorf, L. (1979): Untersuchung von Managerverhalten. In: Zündorf, L. (Hrsg.): Industrie- und Betriebssoziologie. Darmstadt, S. 183–209.
- Ellguth, P./Liebold, R./Trinczek, R. (1998): „Double Squeeze“ – Manager zwischen veränderten beruflichen und privaten Anforderungen. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. 50 (3), S. 517–535.
- Hermanns, H./Tkocz, C./Winkler, H. (1984): Berufsverlauf von Ingenieuren. Biografie-analytische Auswertung narrativer Interviews. Frankfurt a.M./New York.

Heike Ohlbrecht

Ralf Bohnsack/Aglaja Przyborski/Burkhard Schäffer (Hrsg.): Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis. 2. vollständig überarbeitete und aktualisierte Auflage. Opladen: Verlag Barbara Budrich 2010, 304 S., 3866491778. 24,90 Euro

Da sich das Gruppendiskussionsverfahren im Bereich der qualitativen Forschung längst etabliert hat, ist es zu begrüßen, dass eine weitere Publikation den Forschungsstand zu diesem Verfahren umreißt und sich das anspruchsvolle Ziel setzt, die For-

schungspraxis der Gruppendiskussion den Lesenden näher zu bringen. Die qualitative Forschung wird insbesondere im deutschsprachigen Raum stark von der Interviewforschung dominiert, Gruppendiskussionen können je nach Forschungsgegenstand jedoch eine Erweiterung dieser naturgemäß stark auf das Individuum zentrierten Ansätze darstellen. Der vorliegende Sammelband will nicht nur einen Beitrag zum State of the Art leisten, sondern insbesondere methodische und methodologische Weiterentwicklungen dieses Verfahrens dokumentieren. Wobei kritisch anzumerken ist, dass sich der gesamte Sammelband auf die rekonstruktive Sozialforschung, genauer auf die dokumentarische Methode, als deren prominenter Vertreter Ralf Bohnsack gilt, beruft. Ein Hinweis darauf im Buchtitel oder zumindest im Untertitel wäre wünschenswert, so dass sich nicht der (Bei-) „Geschmack von Selbstreferentialität“, wie von Jauk kritisch bereits 2007 angemerkt, einstellt.

Gerahmt wird der Band, der nun in einer überarbeiteten und aktualisierten zweiten Auflage vorliegt (worin sich die Überarbeitung und Aktualisierung erschöpft ist nicht genau auszumachen, da es kein neues Vorwort gibt), durch die Einleitung der Herausgeber Ralf Bohnsack, Aglaja Przyborski und Burkhard Schäffer. In dieser instruktiven Einleitung finden wir keine allgemeine Einführung in die Methode der Gruppendiskussion, vielmehr umreißen die Autoren das Gruppendiskussionsverfahren als Forschungsmethode im Zusammenhang der Diskussion über die Standards qualitativer Forschung. Die Rekonstruktion von Regeln und formalen Strukturen im Rahmen der Diskursorganisationen ist das Anliegen der Gruppendiskussion, um so kollektive Orientierungsmuster aufdecken zu können. Im Modus der Diskursorganisation finden unterschiedliche milieuspezifische Formen der Sozialität ihren Ausdruck und es zeigt sich, „ob den Beteiligten überhaupt ein ‚Erfahrungsraum‘, ein Milieu gemeinsam ist oder nicht“ (S. 8f.). Nach Ansicht der Autoren werden viele Verfahren diesen Ansprüchen nicht gerecht. Explizit wird hier Kritik an dem Verfahren der focus groups geäußert, wie dieses insbesondere in den USA populär ist, hier fehle die methodologische und meta-theoretische Begründung dieses Verfahrens (S. 9), so dass tiefer liegende Wissensbestände nicht rekonstruiert und lediglich Oberflächenphänomene abgebildet werden

können. Weiterhin wird die dokumentarische Methode im Vergleich zum interpretativen Paradigma bestimmt. Hier setzt nun eine Generalkritik der Autoren an: In diesem Paradigma können zwar Alltagstheorien treffend rekonstruiert werden, aber den entscheidenden Schritt darüber hinaus würde nicht geleistet werden. Sie bleiben demnach deskriptiv, verbleiben auf der Ebene des subjektiv gemeinten Sinns und können diesen nicht transzendieren: „Erst eine Analysestellung, welche die Common Sense-Theorien transzendiert, vermag die Frage nach der *handlungspraktischen Herstellung* von Realität, also die Frage nach den *habitualisierten Praktiken* zu stellen, die auf dem handlungsleitenden und z. T. inkorporierten Erfahrungswissen der Akteure basieren“ (S. 11, Hervorh. im. Orig.). Im interpretativen Paradigma können das habituelle Handeln und die Struktur des Habitus als atheoretisches Wissen bzw. das konjunktive Wissen nach Mannheim nicht aufgedeckt werden, da hier nicht zwischen dem kommunikativen und konjunktiven Wissen differenziert wird. Man mag diesem Einwand folgen oder nicht, da es auch einer phänomenologisch orientierten Soziologie um das Verstehen von Sinnhorizonten der Alltagswelt geht, die zwar individuell selektiv angeeignet, aber eben auch Bestandteil eines geteilten Sinns sind (einer Generation, eines Milieus, einer „kleinen Lebenswelt“ oder einer „Sonderwelt“). Es ist sicher kein Alleinstellungsmerkmal des Gruppendiskussionsverfahrens in der Tradition der dokumentarischen Interpretation Zugang zu kollektiven und milieuspezifischen Wissensbeständen herstellen zu können, wenngleich man zugestehen kann, dass wir es hier mit einem Verfahren zu tun haben, das eben dieses auf methodisch überzeugende und schrittweise nachvollziehbare Weise realisiert. Wie die Autoren erläutern, kann die dokumentarische Methode die Orientierung an einer Oberflächensemantik „überwinden“, da die Arbeitsschritte der formulierenden und reflektierenden Interpretation sowie der comparative Vergleich nicht auf der Ebene der kommunikativen Verständigung der Teilnehmer der Diskussion verbleiben, sondern zu tiefer liegenden Strukturen einer habitualisierten Praktiken gelangen. Deutlich wird in der Einleitung, dass die methodologische Begründung dieser spezifischen Auswertungsform der Gruppendiskussion, die dokumentarische Interpretation, theoretisch anspruchsvoll vorliegt und dieses Verfahren

prädestiniert ist, um – neben anderen Ansätzen – kollektive Orientierungsmuster, mithin den Zugang zu kollektiven Erfahrungen und Habitus zu leisten.

Die Beiträge des Bandes geben einen Einblick in unterschiedliche Anwendungsfelder des Gruppendiskussionsverfahrens in Anlehnung an die praxeologische Wissenssoziologie nach Ralf Bohnsack. Gegliedert ist der Sammelband in folgende thematische Bereiche: 1. *Kindheit: Handlungspraxis in Ritual und Spiel*, 2. *Jugend: Politische, ästhetische und berufliche Orientierungen*, 3. *Handlungspraxis und Legitimation im organisatorischen und gesellschaftlichen Kontext* sowie 4. *Allgemeine methodische Reflexionen und Zugänge*. Die Beiträge folgen einer einheitlichen Gliederungslogik, erst wird in das Forschungsfeld eingeführt, dann die Methode bestimmt und beschrieben (was mitunter zu Redundanzen führt, da sich alle Beiträge auf die dokumentarische Interpretation berufen), dann werden Interpretationen anhand von Diskussionsauszügen exemplarisch vorgestellt und abschließend ein kurzes Fazit gezogen.

1. Kindheit: Handlungspraxis in Ritual und Spiel

Der Artikel von Iris Nentwig-Gesemann befasst sich mit der regelgeleiteten, habituellen und aktionistischen Spielpraxis von fünf bis zehnjährigen Kindern am Beispiel des Pokémon-Spiels. Im Akt des Spielens verständigen Kinder sich auf besondere Weise, sie rekurren hier auf konjunktive, erfahrungsgebundene Wissensbestände, die zu einer selbstverständlich Hingabe an das Spiel führen und sie in dieser Tätigkeit „aufgehen“ lassen. Ausgangsfrage der Studie ist, ob es fünf- bis zehnjährigen Kindern gelingt, detaillierte, sprachlich vermittelte, szenische Metaphern über die Interaktions- und Spielpraxis zu generieren (S. 27). Die Autorin arbeitet am Fallmaterial Fokussierungsakte heraus, die in Anlehnung an den für die dokumentarische Interpretation zentralen Begriff der Fokussierungsmetapher besonders selbstläufige, körperlich-performative Handlungspassagen mit hoher interaktiver Dichte umfassen. Nentwig-Gesemann zeigt, dass sich den Kindern in der Spielpraxis umso mehr Räume öffnen, um konjunktive Erfahrungen und habitualisierte Praktiken der Peer group einfließen zu lassen und kreativ zu nutzen, je weniger die

Spielprozesse in ihrem Ablauf geregelt sind. Diese selbstläufigen Verständigungs-, Abstimmungs- und Gemeinschaftsbildungsprozesse von Kindern im Rahmen ihrer spielerischen Interaktion sind den institutionellen-pädagogischen Programmen mit ihren kommunikativ-generalisierten Ritualen zur Herstellung von Kollektivität und Gruppenzusammengehörigkeit ebenbürtig. Das in der Kindheitsforschung bislang noch eher selten genutzte Gruppendiskussionsverfahren erweist sich als hilfreiches Verfahren zur empirisch-kritischen Reflexion und zur Überprüfung pädagogischer Programme in der Kindheitsforschung. Monika Wagner-Willi beschäftigt sich mit Ritualen als sozialen Phänomenen im Rahmen des Schulalltags. Ziel der Studie ist die Rekonstruktion der Ritualisierungen von Kindern im Übergang von der Hofpause zum Unterricht. Im Vordergrund stehen hier die performativen Mikrorituale der Schüler und die Disziplinierungsmuster seitens des pädagogischen Personals. Neben Videomaterial und teilnehmender Beobachtung kam auch das Gruppendiskussionsverfahren zum Einsatz. Die Gruppendiskurse konnten die Ergebnisse der Videoanalyse differenzieren und verdichten, so verdeutlicht diese Studie die Vorzüge der Triangulation unterschiedlicher Zugänge und Methoden.

2. Jugend: Politische, ästhetische und berufliche Orientierungen

Für den zweiten Anwendungsbereich von Gruppendiskussionsverfahren, dem der Jugend und der politischen, ästhetischen und beruflichen Orientierungen, liegen sechs Beiträge vor. Dieser Abschnitt stellt damit den umfangreichsten Teil des Bandes dar und trägt der besonderen Bedeutung von Gruppendiskussionsverfahren im Rahmen der jugendsoziologischen Forschung Rechnung. Heinz-Hermann Krüger und Nicole Pfaff stellen in ihrem Beitrag Ergebnisse der Studie *Jugend und Demokratie in Sachsen-Anhalt* vor, in der das Verhältnis Jugendlicher im Schul- und Berufsschulalltag zu Demokratiefragen untersucht wird. Auf der Grundlage einer repräsentativen Erhebung wurden zunächst Schulen identifiziert, die hohe bzw. geringe Umfragewerte hinsichtlich fremdenfeindlicher und rechter Einstellungen aufwiesen. An den so ausgewählten Schulen wurden Gruppendiskussionen mit je einer Lehrergruppe und zwei Schülergruppen durchgeführt. Die in den

Lehrer- und in den Schülergruppendiskussionen identifizierten kollektiven Orientierungsmuster wurden herausgearbeitet und komparativ analysiert. So zeigte sich u.a., dass sich ähnliche Argumentationsmuster bei Lehrern und Schülern finden, die „das Fremde als latente Bedrohung des Nahraums definiert[en]“ (S. 70). Der komplexe und durchaus widersprüchliche Umgang mit dem Phänomen Fremdheit wird in dieser Studie deutlich, die insbesondere durch die Triangulation qualitativer und quantitativer Verfahren ein facettenreiches Bild gruppenspezifischer Fremdheitstypisierungen zu zeichnen vermag. Der Beitrag von Barbara Asbrand *Wissen und Handeln in der Weltgesellschaft* beschäftigt sich mit Orientierungsmustern von Jugendlichen angesichts der Globalisierung. Rekonstruiert werden das habitualisierte Wissen der Jugendlichen über Globalisierungsprozesse sowie seine Entstehungshintergründe (S. 76). Die Jugendphase ist die zentrale Statuspassage für den Übergang von der Schule in die Ausbildungsphase und in die Arbeitswelt. Karin Schittenhelm befasst sich mit Fragen der Berufsfindung junger Frauen angesichts einer schwierigen Arbeitsmarktlage und untersucht wie junge Migrantinnen den Übergang zwischen Schule und Berufsausbildung meistern und welche Orientierungsleitungen hier zu erbringen sind. Das Berufswahlverhalten junger Frauen aus eingewanderten und einheimischen Milieus wurde nicht nur mithilfe von Einzelinterviews, sondern auch mit dem Verfahren der Gruppendiskussion untersucht. Wivian Weller befasst sich mit der Erforschung jugendkultureller Stile (Hip-Hop-Gruppen) in São Paulo und Berlin und untersucht die Bedeutung dieser Jugendstile für die Bewältigung von Marginalisierungs- und Diskriminierungserfahrungen. Die Umsetzung der Ansprüche des methodisch kontrollierten Fremdverstehens nach Soeffner/Hitzler steht hier im Zentrum der Auseinandersetzung mit der Forschungspraxis. Die Praxen Jugendlicher im Umgang mit digitalen Medien sind Gegenstand der Gruppendiskussionen, wie sie von Stefan Welling vorgestellt werden. Anhand von Gruppendiskussionen mit Jugendlichen aus bildungsnahen und -fernen Milieus zeigt sich, dass die Formen der Computernutzung im Spannungsfeld zwischen einer eher monologischen Nutzung und der Suche nach virtueller Vergemeinschaftung (S. 132) stehen. Der Beitrag von Claudia Streblov

betrifft Neuland, da sie die Gruppendiskussion als Methode im Rahmen einer Evaluationsstudie vorstellt. Untersucht werden die Sichtweisen und Orientierungen der Nutzer eines Schulsozialarbeitsprojekts an einer Berliner Oberschule. Im Verlauf der Analysen werden die fundamental unterschiedlichen Wahrnehmungen hinsichtlich der Bedeutung und Funktion von Schulstationen zwischen den Schülern und dem Personal der Schulstation deutlich.

3. Handlungspraxis und Legitimation im organisatorischen und gesellschaftlichen Kontext

Mit der Rekonstruktion von Hierarchiebeziehungen in der Polizei setzt sich der Beitrag von Anja Mensching auseinander. Zu Gruppendiskussionen wurden Polizeibeamte aus unterschiedlichen niedersächsischen Dienststellen eingeladen. Im Zuge der Analyse wird die Differenzierung zwischen einer Orientierung an der formell-hierarchischen Position und den informellen, gelebten Hierarchiebeziehungen deutlich. Um gelebte Hierarchien zu untersuchen, eignet sich das Gruppendiskussionsverfahren in besonderer Weise. Frank Ernst untersucht das Freiwillige Engagement im Rahmen des Strukturwandels des Ehrenamts. Insbesondere neue Engagementformen stehen im Vordergrund der kontrastreichen Gruppendiskussionen. Es zeigt sich, dass die Bereitschaft zum Engagement vom Grad der sozialen Integration abhängig ist. Gruppendiskussionen mit Teams aus Institutionen der Jugendhilfe stehen im Vordergrund der Studie von Nadia Kutscher. Als Ausgangsstimulus für die Gruppendiskussionen werden hier Fallvignetten gewählt. Zentral geht es um die Rekonstruktion der normativen Deutungs- und Orientierungsmuster der Professionellen. Durch den Zugang mittels Fallvignetten, der eine dilemmaartige Zuspitzung ermöglicht, werden normative Fragen aufgeworfen, die zur Auseinandersetzung aufrufen und in der Gruppendiskussion bearbeitet werden. Mit dem Leistungsprinzip als Deutungsressource befassen sich die Autoren Kai Dröge, Sighard Neckel sowie Irene Somm. Das Forschungsprojekt macht die Deutungskonflikte marktgesellschaftlicher Wandlungsprozesse zum Thema, die sich auch darin widerspiegeln, dass das Leistungsprinzip als Deutungsressource langsam zu erodieren scheint. Im Folgenden wird untersucht, welchen Niederschlag die-

se Wandlungsprozesse im gesellschaftlichen Bewusstsein finden (S. 203). Die Erhebungssituation und insbesondere die Auswertungsstrategie der Rekonstruktion falltypischer Bewertungsmuster finden sich in diesem Beitrag in prägnanter Weise. So kann in der fallvergleichenden Typologie dann auch herausgearbeitet werden, dass sich Statuszuschreibungen in modernen Gesellschaften auf sehr unterschiedliche Wert- und Deutungsressourcen berufen, die neben das Leistungsprinzip treten. Ob es sich dabei um einen konfliktfreien neuen Wertpluralismus oder um eine neue interne Hierarchisierung handelt, kann noch nicht abschließend entschieden werden.

4. Allgemeine methodische Reflexionen und Zugänge

Der vierte thematische Teil des Sammelbandes wird mit allgemeinen methodologischen und methodischen Reflexionen beendet. Burkhard Michel fokussiert das Gruppendiskussionsverfahren im Kontext der (Bild-)Rezeptionsforschung. Unterschiedliche Sinnbildungen bei der Rezeption einer Fotografie können anhand dieses Verfahrens rekonstruiert werden. Die Diskursorganisation in Gruppendiskussionen machen Ralf Bohnsack und Aglaja Przyborski zum Thema. Die Gesprächsanalyse und die Analyse der Diskursorganisation erlauben eine Rekonstruktion der „Dramaturgie des Diskurses“ (S. 234) und eröffnen im Zuge der weiteren Auswertung einen Zugang zu den kollektiven Orientierungen. Im Verlauf des Beitrages wird am Fallmaterial illustriert, dass die genaue, teilweise minutiöse Auswertung erst die Rekonstruktion der „natürlichen Standards“ der Kommunikation im Sinne der im Common Sense implizierten kommunikativen Regeln ermöglicht. Arnd-Michael Nohl stellt dar, dass das Gruppendiskussionsverfahren nicht nur zur Rekonstruktion milieuspezifischer Erfahrungen und Orientierungen geeignet ist, sondern sich insbesondere zur Erforschung von Aspekten der interkulturellen Kommunikation anbietet. Im Aufsatz werden milieuspezifische Orientierungen und Erfahrungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund rekonstruiert. Ralf Bohnsack und Iris Nentwig-Gesemann entwerfen in ihrer Abhandlung die Grundzüge des Modells einer dokumentarischen Evaluationsforschung. Im Zentrum steht die Aufdeckung der habitualisierten Praktiken, die auf dem handlungs-

leitenden, z.T. inkorporierten Erfahrungswissen der Akteure basieren. Die Peer-Mediation in der Schule ist Gegenstand der vorgestellten Evaluationsstudie; das Gruppendiskussionsverfahren eröffnet in dieser Evaluationsstudie einen Zugang zu den Erfahrungsräumen und den kollektiven, atheistischen Wissensbeständen der Schüler (S. 280). Der Beitrag von Burkhard Schäffer zu den Aspekten einer Didaktik qualitativer Forschung beschließt den Band. Instrukтив beleuchtet der Autor die didaktischen Zielhorizonte – neben einem eher formalen Einüben von Arbeitsschritten –, die sich wie folgt zusammenfassen lassen: Kreativität fördern, eine abduktive und auf die Explikation impliziten Wissens ausgerichtete Haltung einnehmen. Der Autor umreißt hier das Dilemma, dass man zwar herkömmliche Einführungskurse in die qualitative Forschung geben kann, in denen die formalen Arbeitsschritte eingeübt werden, qualitative Forschung sich aber darin eben nicht erschöpft und es sich bei vielen Verfahren um eine Art von Kunstlehre handelt, die im engen Austausch zwischen Lehrenden und Lernenden vermittelt werden muss und die vor allem eine spezifische Forschungshaltung voraussetzt. Nicht nur, dass Burkhard Schäffer diese spezifische Haltung (S. 287) sehr gut umschreibt, hervorzuheben ist, dass der Autor auch andere prominente Verfahren der qualitativen Forschung einbezieht (objektive Hermeneutik, Erzählanalyse) und hier eher die Überschneidungs- als die Abgrenzungsbereiche thematisiert.

Insgesamt handelt es sich hier nicht um einen Einführungsband in die Forschungspraxis der Gruppendiskussion – der Band ist für „Methodenneulinge“ nur bedingt geeignet –, auch wird das Verfahren nicht historisch eingebettet oder im internationalen Kontext verortet (zur Kritik vgl. ebenso Jauck 2007; Schmidt-Pfister 2011), dafür vermittelt dieser Sammelband einen aktuellen Einblick in verschiedene Forschungsprojekte, die sich der dokumentarischen

Methode verpflichtet fühlen. Der Sammelband erschließt auch neue Anwendungsfelder, wie z.B. Bereiche der visuellen Soziologie, Evaluationsforschung etc., und liefert anschauliche und Kenntnis erweiternde Einblicke in die aktuelle Forschungspraxis. Da sich alle Beiträge auf das Verfahren der dokumentarischen Interpretation berufen und die zentralen Arbeitsschritte bzw. die zentralen Aspekte in jedem Beitrag erneut erläutert werden, treten vermeidbare Redundanzen auf. Eine stärkere Konzentration auf theoretische und inhaltliche Schlussfolgerungen in den einzelnen Abhandlungen wäre wünschenswert gewesen. Aufgrund der Darstellung der Forschungspraxis (insbesondere die Umsetzung der Auswertungsschritte anhand von teils umfangreichen Transkriptauszügen) ist dieses Buch besonders lesenswert für alle, die an dem Verfahren der Gruppendiskussion interessiert sind und weniger eine Einführung als eine nachvollziehbare Darstellung der methodischen Herangehensweise suchen. Darüber hinaus dokumentiert der Sammelband den hohen Stellenwert, den Gruppendiskussionsverfahren bzw. die dokumentarische Methode im Bereich der qualitativen Forschung inzwischen erobert haben.

Literatur

- Jauck, D. (2007): Rezension: Ralf Bohnsack, Aglaja Przyborski & Burkhard Schäffer (Hrsg.) (2006). Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis. In: FQS 8 (3). 23 Absätze. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0703125> (09.05.2011).
- Schmidt-Pfister, D. (2011): Rezension: Ralf Bohnsack, Aglaja Przyborski & Burkhard Schäffer (Hrsg.) (2010). Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis. In: FQS 12(2), 18 Absätze. Verfügbar unter: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs110225> (09.05.2011).

Autorinnen und Autoren

Bender, Désirée, Dipl.-Päd.

Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Exzellenzcluster der Universitäten Trier/Mainz im Teilprojekt I.7 „Soziale Netzwerke und die Bewältigung von Armut und Schulden unter Bedingungen der Migration“.

Forschungsschwerpunkte: Diskurs- und Biographieforschung, Wissens- und Kultursoziologie, Migrations- und Transnationalismusforschung.

Kontakt: Johannes Gutenberg-Universität Mainz. FB 02 – Sozialwissenschaften, Medien und Sport. Institut für Erziehungswissenschaft. Colonel-Kleinmann-Weg 2 (SB II) Raum 03-435. 55099 Mainz.

E-Mail: D.Freber@gmx.de.

Berkhout, Judith

Studentin und Tutorin des Instituts für Europäische Ethnologie der Universität Wien.

Forschungsschwerpunkte: Campus-Ethnographie, Wissenskulturen, Erzählforschung.

Kontakt: Blechturmstraße 10/2, A-1040 Wien.

E-Mail: j.berkhout@gmx.de.

Delcroix, Catherine, Prof. Dr.

Professor of Sociology at the University of Strasbourg.

Research Topics: Migration, socio-anthropology, social policy.

Contact: Misha, Laboratoire „Cultures et sociétés en Europe“, 5, allée du Général Rouvillois, 67087 Strasbourg.

E-Mail: cadelcroix@wanadoo.fr.

Hoffmann, Britt, M.A.,

wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Sozialmedizin und Gesundheitsökonomie, Medizinische Fakultät Magdeburg.

Forschungsschwerpunkte: Medizinsoziologie, Versorgungsforschung.

Kontakt: Institut für Sozialmedizin und Gesundheitsökonomie Leipziger Str. 44, 39120 Magdeburg.

E-Mail: Britt.Hoffmann@med.ovgu.de

Inowlocki, Lena, Prof. Dr.,

Sociologist, professor at the University of Applied Sciences Frankfurt am Main and lecturer at Goethe University Frankfurt am Main.

Research topics: Qualitative-interpretive research on generational transmission and adolescence, on migration and processes of social inclusion and exclusion.

Contact: Institute for Migration Studies and Intercultural Communication (IMiK), Department of Health and Social Sciences, University of Applied Sciences Frankfurt am Main, Nibelungenplatz 1, 60318 Frankfurt am Main.

E-Mail: inowlocki@soz.uni-frankfurt.de.

Kaźmierska, Kaja, Prof. Dr.

Professor at the University of Łódź, Institute of Sociology.

Research topics:

Contact: Nowopolska 9a, 91-716 Łódź, Poland.

E-Mail: kajakaz@uni.lodz.pl.

Löffler, Klara, Dr. habil.

ao. Univ.-Prof. am Institut für Europäische Ethnologie der Universität Wien.

Forschungsschwerpunkte: Biographie- und Medienforschung, Erforschung materieller Kultur, populäre Medien.

Kontakt: Institut für Europäische Ethnologie der Universität Wien, Hanuschgasse 3, A-1010 Wien.

E-Mail: klara.loeffler@univie.ac.at.

Mangione, Cosimo, Diploma in Social Work,

currently preparing a doctoral dissertation. Lecturer of qualitative research methods at the Universities of Applied Sciences in Frankfurt am Main and in Nuremberg. Consultant in a centre for people with special needs.

Research topics: Applied biographical research, research on illness and on disability experience.

Contact: Sambach 180, 96178 Pommersfelden.

E-Mail: c.mangione@gmx.de.

Pape, Elise

Diploma in social work at the Protestant University applied social sciences in Freiburg im Breisgau, Germany.

Research topics: Migration, biographical research, French-German comparative analysis.

Contact: 46, bd de la Victoire, 67000 Strasbourg.

E-Mail: Elise.Pape@misha.fr.

Pokladek, Gerlinde, Diplom-Sozialpädagogin,

freiberufliche Supervisorin, Organisationsentwicklerin und Suchttherapeutin, Lehrbeauftragte an zwei Hochschulen des Landes Sachsen-Anhalt.

Lehrschwerpunkt: Kommunikation, Supervision und Organisationsentwicklung, Beratungskompetenzen, Mitarbeiterführung und Teamentwicklung.

Forschungsschwerpunkt: Suchtkrankenhilfe in der DDR.

Kontakt: Lessingstr. 66, 39108 Magdeburg.

E-Mail: g.pokladek@web.de.

Riemann, Gerhard, Prof. Dr.

Professor für Soziale Arbeit an der Fakultät Sozialwissenschaften der Georg-Simon-Ohm-Hochschule Nürnberg.

Forschungsschwerpunkte: Biographieforschung, sozialwissenschaftliche Erzählanalyse, Ethnographie, Analyse professionellen Handelns.

Anschrift: Georg-Simon-Ohm-Hochschule, Fakultät Sozialwissenschaften, Bahnhofstr. 87, 90402 Nürnberg.

E-mail: gerhard.riemann@ohm-hochschule.de.

Satola, Agnieszka, M.A. in Sociology,

PhD candidate at the Institute of Social Research at Goethe University Frankfurt am Main. Currently working as lecturer at the Universities of Applied Sciences in Fulda and in Frankfurt.

Research topics: Sociology of migration, qualitative research methods, biographical research.

Contact: Institute of Social Research, Senckenberganlage 26, 60325 Frankfurt am Main.

E-Mail: satola@em.uni-frankfurt.de.

Schütze, Fritz, Prof. Dr. ,

Allgemeine Soziologie/Mikrosoziologie, Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, Institut für Soziologie, pensioniert seit 1. April 2009.

Forschungsschwerpunkte: Biographie und kollektive Gebilde, Analyse professionellen Handelns, erkenntnisgenerierende Verfahren.

Privatanschrift: Fritz Schütze, Welleröder Str. 49, 34320 Söhrewald;

Email: mail@fritz-schutze.de

Semenova, Victoria, Ph.D.,

Prof., Head of the Department of Qualitative Analysis, Institute of Sociology, Russian Academy of Sciences and Vice-Dean of the Department of Sociology, State Academic University of Humanities.

Topics of research: Qualitative methodology, biographical method, memory studies, tradition and innovation, generation research.

Contacts: Institute of Sociology, build. 5, Krzhizhanovskogo str. 24/35, Moscow, 117256, Russia

E-Mail: victoria-sem@yandex.ru

Takacs, Maria, BA

freiberufliche Tätigkeit im Museum, Arbeit an der MA-Arbeit am Institut für Europäische Ethnologie der Universität Wien.

Forschungsschwerpunkte: Museologie, Raum und Kultur, europäische Transformationsprozesse.

Kontakt: Florianigasse 20/17, A- 1080 Wien.

E-Mail: maria.takacs@kulturwissenschaft.at

Twardella, Johannes, Dr.

Pädagogischer Mitarbeiter/Institut für die Pädagogik der Sekundarstufe am Fachbereich Erziehungswissenschaften der Goethe-Universität in Frankfurt am Main

Forschungsschwerpunkte: Didaktik, Unterricht, Islam

Kontakt: Anton-Burger-Weg 84, 60599 Frankfurt a.M.

E-Mail: jtwardella@yahoo.de