ZQF

Zeitschrift für Qualitative Forschung

Schwerpunkt:
Socialization, family and gender in the context of migration
Hrsg.: Ursula Apitzsch, Daniel Bertaux, Catherine Delcroix, Lena Inowlocki

- Ursula Apitzsch, Irini Siouti
  Transnational Biographies
- Catherine Delcroix, Elsa Lagier
  Intergenerational transmissions in transnational families and national affiliations
- Elise Pape, Ayumi Takeda, Anna Guhlich
  Three Women in a City
- Sarra Chaieb, Christoph H. Schwarz
  Intergenerational transmission of trajectories of suffering in precarious environments
- Anıl Al-Rebholz
  Socialization and Gendered Biographical Agency in a Multicultural Migration Context
- Muriel Dudt, Andreas Oskar Kempf, Agnieszka Satola
  Experiences of Migration as a Space for Reflection
- Janina Glaeser, Monika Kupczyk
  Caring for recognition
- Miriam Gigliotti, Laura Odasso
  Becoming women
- Eran Gündüz, Johanna Probst
  The national framework in international migration

Freier Teil

- Ingrid Miethe
  Neue Wege in der Biografieforschung
- Claudia Scheid, Bertram Ritter
  Mikes Lösung
- Jürgen Budde
  Ausweitung aktueller Professionalisierungsanforderungen
- Tanya Tyagunova
  Das Timing der lokalen Interaktionsordnung in universitären Settings
- Lisa Janotta
  Abschiebungshaft und Duldung

15. Jg. 1-2/2014

ISSN 2196-2138

Inhaltsverzeichnis

Schwerpunkt:

Ursula Apitzsch, Daniel Bertaux, Catherine Delcroix, Lena Inowlocki	Introduction to the thematic issue on "Socialization, family, and gender in the context of migration"	3
Ursula Apitzsch, Irini Siouti	Transnational Biographies	11
Catherine Delcroix, Elsa Lagier	Intergenerational transmissions in transnational families and national affiliations	25
Elise Pape, Ayumi Takeda, Anna Guhlich	Three Women in a City Crossing Borders and Negotiating National Belonging	39
Sarra Chaieb, Christoph H. Schwarz	Intergenerational transmission of trajectories of suffering in precarious environments. Researching the younger generations' strategies of reinterpretation	57
Anıl Al-Rebholz	Socialization and Gendered Biographical Agency in a Multicultural Migration Context. The Life History of a Young Moroccan Woman in Germany	79
Muriel Dudt, Andreas Oskar Kempf, Agnieszka Satola	Experiences of Migration as a Space for Reflection. Renegotiating Gender Roles in Family Relationships	97
Janina Glaeser, Monika Kupczyk	Caring for recognition – young women on their way	115
Miriam Gigliotti, Laura Odasso	Becoming women: awareness of migration and double loyalty	131
Eran Gündüz, Johanna Probst	The national framework in international migration: continued importance in times of constant challenges	147

Freier Teil

Ingrid Miethe Neue Wege in der Biografieforschung. Der Ansatz der theorieorientierten Fallrekonstruktion 163

Claudia Scheid, Bertram Ritter Mikes Lösung – Rekonstruktion eines Bildungsprozesses in einer Kinderzeichnung 181

Jürgen Budde Ausweitung aktueller Professionalisierungsanforderungen am Beispiel der Analyse des Trainingsraum-Konzepts in Lehrforschungsprojekten 207

Tanya Tyagunova Das Timing der lokalen Interaktionsordnung in universitären Settings 227

Lisa Janotta Abschiebungshaft und Duldung. Die Verhandlung aufenthaltsrechtlicher Unsicherheit im biographischen Interview 245

Rezensionen:

René Tuma Kauppert, M., & Leser, I. (2014). Hillarys Hand: Zur politischen Ikonographie der Gegenwart (Auflage: 1. Aufl.). Bielefeld: transcript 263

Przyborski, A., & Haller, G. (2014). Das politische Bild: Situation Room: Ein Foto – vier Analysen. Leverkusen: Barbara Budrich 263

Catharina Keßler Sina-Mareen Köhler: Freunde, Feinde, Klassenteam? Empirische Rekonstruktionen von Peerbeziehungen an globalen Schulen. Wiesbaden: VS Verlag 2012 267

Autorinnen und Autoren 270

Ursula Apitzsch, Daniel Bertaux, Catherine Delcroix,
Lena Inowlocki

Introduction to the thematic issue on „Socialization, family, and gender in the context of migration"

In the fall of 2007 the four editors of the thematic part of this issue of ZQF founded a French-German Colloquium dedicated to our PhD students, „Socialization, Family and Gender in contexts of migration". We had met one another through the International Sociological Association's Research Committee "Biography and Society" (which Daniel Bertaux had started as an ad hoc group in 1978). The four of us were doing research based on biographical narratives, and so did most of our PhD students.

We started to meet alternatively at either the University of Strasbourg or Goethe-University in Frankfurt am Main for two to three days each semester, and colleagues of our departments joined our group, notably Prof. Dr. Helma Lutz, Prof. Patrick Watier, Prof. William Gasparini, Prof. Roger Somé[1]. We started our meetings by talks and debates on core concepts, such as "socialization", "generation", "transmission", "gender", "migration", "education", "citizenship", "ethnicity", "adolescence" – after all, we came from different sociological traditions and the concepts, as we soon realized, had taken up different meanings in French and in German societies. Moreover, even in the national contexts some of the most common concepts, such as "generation" were used differently by sociologists and in everyday life, and politicians and news media were defining terms and policies concerning migrants in instrumental ways, such as concerning asylum seekers.

We first focused on the concept of "generation", since we had all collected life stories with family members of several generations in migrant families and analyzed the relationships in their complexity. We questioned the widely spread view both in France and in Germany of a huge cultural gap between the generations of parents and children in migrant families (Attias-Donfut/Wolff 2009) and turned to the concepts introduced by Karl Mannheim in "The problem of generations", on the shared historical experience of members of a generation (Barboza/Lichtblau 2009).

By working together on the concept of historical generation we came to realize the difference between the collective perceptions of the arrival and settlement of migrants in France and in Germany. In Germany, migrants who had arrived since the 1950s were considered as "Gastarbeiter" who had come to work and would return to their country. But when they stayed and founded families, the law of descent (*ius sanguinis*) determining German citizenship still excluded even the

younger generations, up until the changes introduced in the law (towards *ius soli*) in 2000, when being born in Germany would give access to citizenship. This included the recognition of migrants' long-term settlement as a family and changed the concept of 'second generation' towards a more positive connotation, symbolizing the collective experience of the children or grandchildren of migrants obtaining the right to become full German citizens.

In France, in contrast, *ius soli* means that the children of migrants born on French soil *are* French citizens. However, a sizable part of public opinion questions their national belonging, maintaining that in order to become "really French", they would need to show their will and ability to 'assimilate' and forget about their family's descent. In contrast to Germany, the concept of 'second generation' is used to highlight the problems caused by these youths, whose integration seems impossible. Especially young men from poor urban districts are seen as potential troublemakers, rebels, and rioters, since their migrant parents would have been "unable to educate" them. The underlying tension was aggravated through the derogatory statements of Nicolas Sarkozy as (former) State Secretary of Interior. Police brutality, leading to the death of innocent youths triggered the nationwide 'banlieues' riots of November 2005. In this context, Emmanuelle Santelli (2004) and other sociologists proposed to abandon the politically loaded concept of 'second generation' and instead to speak about "Français descendants d'immigrés".

Migrant parents face a difficult problem: on the one hand, to have their children understand their own situation (in terms of place, class, and ethnicity), they would have to tell them why they emigrated and under which economic, political and social conditions they had to do so. They would also have to highlight the positive aspects of the host society, and they would have to teach them to be patient when confronted with discrimination and blatant injustice. But on the other hand, they would also have to try to pass on to them some knowledge and emotional connection to their country of origin, about which very little if anything will be taught at school. If, on top of that, there were wars and occupation in the past between the country of origin and the host country (as between France and Algeria, Germany and Poland), the issue of helping one's children to develop their own national belonging becomes very complex indeed (Delcroix 2009). How, for example, can parents explain to their children that they left their country for the one that had colonized or occupied it? In the contribution of Elise Pape, Ayumi Takeda and Anna Guhlich to this issue, there is, for example, the case of an elderly Moroccan man who explains to his grand-daughter living in Europe that even if France has colonized Morocco during a long period, it has been itself "colonized" by Germany during the last World War. This is just an example of the creativity required to communicate to the younger generation what is necessary for their understanding, while remaining silent on many other points.

All this, and much more, is contained in the concept of *transmission between generations*: a concept that covers a wide range of micro-processes of communication efforts. Inasmuch as such efforts are explicitly oriented to help one's child to shape his or her life path, they may be referred to as "generational work" (Inowlocki 1993, 2013). As to the children, very often they might not respond directly to what is offered to them by their parents. However, in the long run it may turn out that they did in fact pick up some of what was passed on to them by their parents, however integrating it into something of their own making that serves them as a valuable resource. Such a process might be called "transmission en équivalence"

(Bertaux/Bertaux-Wiame 1988). Therefore the cultural gap between generations in migrant families does not necessarily imply a break of the transmission.

In each family history, cases of transmission may be found; but every family – as a microcosm with its own micro-culture – seems to have its own style. Transmission is in turn only one aspect of the parental work of *socialization*. In migrant families however, socialization works both ways: not only from parents to children (as in Durkheim's conception), but also from children to parents (as in Piaget's conception). In fact children will quickly become more knowledgeable about the host society than their parents, due to their formal and informal socialization through school and peers. Again, there are differences between France and Germany: In France, parents can put their children from age 3 to 6 into the Ecole maternelle (pre-school) free of charge. While it is not compulsory, 94% of children do attend it. Thus migrant children learn to speak French from very early on, and they get well prepared to start primary school. In Germany by contrast, quite a number of children stay with their family until age 6. Migrant children therefore may have learned very little German before entering primary school, which is a handicap for their future school achievement. Later on, however, it is much easier for youths in Germany than in France to enter an apprenticeship, and then to find employment.

In our seminar discussions, our common language was English but we also resorted to French and German – and sometimes Italian and Turkish – to discuss and clarify. Many of the students had migrated themselves or had come to either Strasbourg or Germany for their PhDs; later on, several did their PhDs as cotutelles between Strasbourg and Frankfurt, or with another university.

At each meeting, two or three PhD students presented their ongoing research with regard to what was relevant to them at the time, from their proposal, questions of methodology, sampling and methodical approach during different phases of their research, to their interview transcripts and observational protocols, and then also drafts of chapters and conclusions[2]. There were about 12 PhD students from Frankfurt and 12 from Strasbourg to begin with and as they eventually concluded their doctorates new students joined. It proved very helpful for the "socialization" into our bi-national (or rather multinational) seminar that there were several "generations" of students cooperating with one another. Many of those who concluded their PhDs still join our meetings as post-Docs whenever their new obligations permit.

A few years ago, we started to discuss the possibility of a joint publication among the participants of our seminar. The contrastive comparative method based on grounded theory proved helpful in discovering common topics, and ideas emerged on how to work together on joint articles by focusing on transnational issues and trans-disciplinary perspectives. Papers were written, discussed in our colloquium and re-written. We are very grateful to the editorial board and the editors of ZQF that they accepted our concept. We would also like to thank the anonymous reviewers for their very helpful suggestions.

In two cases, PhD student and supervisor wrote joint articles, taking a comparative view on their respective research. One contribution is by one author only, however, it was discussed in the seminar. We are particularly grateful to Muriel Dudt, Elise Pape and Christoph H. Schwarz for their support with the editing.

In retrospect, we can see how our transnational mode of working and reflecting in combination with our comparative debates of core concepts of interpretive sociological research called into question certain presumptions related to the nation

state. Debates on the national level were carried forth differently in our ongoing transnational discussion. The national framework can be restrictive as to accepting an interpretive approach such as autobiographical narrative interviews/récits de vie. When there is a joint recognition for what is seen as important in migration research, namely the ethical (or political) choice to consider migrants not merely as 'objects' being tossed about, so to speak, by the urgent and insistent pressures of poverty and necessity in their own country and by changing immigration policies and their somehow erratic implementations, but to rather see them as *subjects in their own right*, trying to steer a course – *their* course – in the middle of stormy seas. As persons who knew perfectly well *where* they wanted to go; who were aware that the journey would be very difficult; but who had decided to take the risks involved, in the hope that they could face them. In short, as *subjects* (that is, philosophically or theoretically speaking, a person with *consciousness* and *will*) who was trying to steer his/her course of action towards a precise goal amidst gruelling difficulties, unforeseen obstacles, and general hostility.

For a sociologist to gain empirical knowledge about *what people do* in such situations to carry out their life project(s) against all odds, a key concept is *course of action*. The English language is much clearer and more helpful here than either French or German. What our seminar members were aiming to study were the *courses of action* of migrants before, during and/or after their migration, based on the narrative accounts and by a reconstructive analysis.

There is much more to say about courses of action. For instance, they deserve to be examined social class by social class. Following a school curriculum to its completion; looking for a good job; moving from salaried to (non-precarious) self-employment status; buying a flat or a house; planning a tourist trip; helping one's child to achieve good grades are typical examples of middle class courses of action.

However, people living under working class conditions have other priorities. A majority of them lives under the constant threat of unwelcomed events that would severely disrupt the fragile balance – or equilibrium – of their way of life. Hence many of their courses of action belong to the *preventive* type, that is: their ultimate purpose being not so much to try and reach some given goal, but to avoid a given negative event to happen. An event such as losing one's job; falling victim of an industrial accident or some health hazard at work; getting into a level of debt that would become unbearable; losing one's housing; having one's son get involved by older pals into some delinquent behaviour; and so on. One very substantive difference with middle class persons is that unlike them, they usually have little or no savings to mobilise in case of disaster. Also, while middle class people will have access to credit from banks, which will greatly facilitate the realisation of all and every one of their reasonable projects, working class people in need of credit will face considerably higher difficulties. In fact, as Catherine Delcroix has pointed out, they tend to live in *discredit* by the simple fact that they hold working class jobs; and for working class immigrants, this is even worse. Courses of action thus appear, in a constructivist perspective at least, as central, strategic parts of what constitutes society.

According to our research experience, the biographical method is the most adequate way to identify *processes* inscribed into migrants' life experiences. What are the reasons for spending extended time on the analysis of each case? And what is it in a single case that we can count on as a basis for generalizing? The analysis of biographical narration was motivated by a fundamental methodological problem which both Cicourel (1964) and Habermas (1967, 1981) encountered. The problem

these authors tackled was the uncontrolled relationship between social theory and social data, for example the supposed "correspondence" between social reality and statistical records, or statements of interviewees. The "truth" of social data was more often than not a product of the conditions of collecting and analyzing them. This consideration led Habermas to the conclusion that the chronologically reordered content of a narration is less interesting for social research than the "perspective of possible interpretation" (Habermas 1967, p. 167ff.)

But how can autobiographical analysis escape the trap of being restricted to subjectively represented life worlds? As our approach to biographical narration shows, the focus of analysis is not the reconstruction of intentionality as it is represented in an individual's life course, but the embeddedness of individual lives themselves in social macro-structures, such as hierarchically controlled social situations and other heteronomous social conditions leading to exclusion (Apitzsch/Inowlocki 2000).

Given that biographies are not only constructed by individuals, but also constituted by objective factors of very definite realities, we can gain access not only to the experience and views of the concerned social groups, but also to the ways in which macro factors impact on biographies. The biographical method makes it possible to analyze how individuals acting within the complexity of structural-objective factors and social policies are socialized in specific directions, which in turn directly affect their occupational development, their strategies adopted against exclusion and towards integration. The point is that the processes and mechanisms of biographical "exposure" of oneself to the world, both as experienced and as accounted for, do not take place "outside of" interaction and communication. However, since the predominant sociological theories are either biased towards rationalist or intentionalist interpretations, the more interesting phenomena of the biographical reproduction of social structures often tend to be overlooked.

All of the PhD projects that were and continue to be conducted in the framework of our joint seminar reflect the dedication to biographical perspectives on life experience, its reflection and evaluation. What should also be mentioned is the spirit of cooperation, discovery and friendship among our seminar members that made these joint contributions possible. Out of our discussions new transnational issues in migration research emerged, and we are continuing our seminar presently by doing research on "Socialisation, families and gender in contexts of migration. Biographical policy evaluation of language regimes and language acquisition in France and Germany", a thematic network for young researchers funded by the Université Franco-Allemande – Deutsch Französische Hochschule (UFA-DFH)[3].

We would like to give a short overview of the articles in the thematic part of this issue of ZQF. In their contribution on "Transnational Biographies", Ursula Apitzsch and Irini Siouti discuss how the biographical reconstruction of migration processes has also led to discover biographies as *the sites* of transnational spaces. Based on a case study of second-generation Greek immigrants in Germany, a young woman's transnational advancement through education is reconstructed in terms of trans-generational subject practices to overcome exclusion on the national level. The authors show that only a methodological transnational framework enables a reconstruction of these subjective and generational resources.

In their article on "Intergenerational transmissions in transnational families and national affiliations", Catherine Delcroix and Elsa Lagier present three cases of families in their transnational arrangements and belongings, between Togo, Ghana and France; between Algeria and France; and between Morocco and France, to discuss different styles of parenting under specific historical and political post-colonial/post-protectorate conditions. They show the importance of the parents' community belonging and of their narrative transmission of their migration project to open up transnational spaces and belongings for the younger generation.

In "Three Women in a City: Crossing Borders and Negotiating National Belonging", Elise Pape, Ayumi Takeda and Anna Guhlich discuss national belonging departing from the case study of three women who have migrated to the same city in Western Germany during their life course. The analysis reveals the profound impact of the socio-historical contexts the women came from on their construction of national belonging, but also on the transmission processes to their children. It is mainly through passing on their mother tongue and reshaping their conception of national belonging over time that the women manage to establish strong ties to their children. By articulating different lines of belonging such as religion, ethnicity, gender or "race", they contribute to the redefinition of (trans-)nation building processes.

In their article on the "Intergenerational transmission of trajectories of suffering in precarious environments. Researching the younger generations' strategies of reinterpretation", Sarra Chaieb and Christoph H. Schwarz discuss in how far such processes provide resources that foster agency or in how far they rather constitute barriers to individuation. Readers will realize that the two cases compared here vary to a strong degree – not only regarding the context but also the data form and the age of the interviewees. Thus, the article can moreover be seen as a methodological exploration regarding casing and comparison in qualitative research, and in how far such unusual contrasts allow to fathom the spectrum of the ubiquitous and sometimes paradoxical phenomenon that is intergenerational transmission, in order to further develop its conceptualization.

Anıl Al-Rebholz discusses how negotiating gendered identification practices constitutes a central aspect in multicultural social processes and how struggling against hierarchical gender norms becomes central in understanding the biographical work undertaken by migrant women both in majority and minority contexts. In her article on "Socialization and Gendered Biographical Agency in a Multicultural Migration Context: The Life History of a Young Moroccan Woman in Germany", based on the analysis of an autobiographical narrative of a young woman, she argues for a biographical focus both in socialization theory and in studying agency.

Based on biographical narrative interviews with three migrant women, the article of Muriel Dudt, Andreas Oskar Kempf and Agnieszka Satola on "Experiences of Migration as a Space for Reflection: Renegotiating Gender Roles in Family Relationships" illustrates how migration experiences can lead to a reflection on gender roles. Including various motivations for and trajectories of migration as well as different family arrangements and work experiences throughout migration, the comparison of the three cases depicts the change of the roles of all women in their families. Access to material resources, partly under great sacrifice, and the comparison of different life contexts and gender regimes trigger an ambivalent process of reflection on gender relations. Not only could the reorganization of gender rela-

tions be rather incomplete or with the return require strong legitimization; it could also to a large extent be transmitted to the next generation.

Janina Glaeser and Monika Kupczyks' article "Caring for recognition – young women on their way" traces the biographical pathways of two migrant care and domestic workers in Germany. The analysis of the case studies reveals that biographical resources, language skills, aspects of class, nation state policies and expectations of the future intersect within an emancipation process. Although paid care and domestic work is exercised only in a temporary way it plays a crucial role as it leads to long-term migration.

Based on two case studies of adolescent daughters of migrant and mixed families in Bavaria (Germany) and in Veneto (Italy), "Becoming women: awareness of migration and double loyalty" by Miriam Gigliotti and Laura Odasso aims to study how the daughters solve the conflicting interactions between contents of transmission and socialization. Focused mostly on gendered interactions and on a sense of belonging, the reflection investigates if and how structural elements (such as family configuration, national context and migration trajectories of parents) impact on the continuity and discontinuity in passing on values and other sets of information. In different geographical and socio-cultural contexts as well as in different family patterns, parenting and adolescent dynamics reveal common features. By pointing out the restructuration that adolescence imposes in life courses, we show that it is the meaning given to the parental experience of migration that entails a specific form of "loyalty" due to emotional and juridical (de) nationalized belonging, as well as to previous experiences of socialization and discrimination. The authors widen the concept of migration classically employed in academia by introducing the innovative concept of "migration of contact".

In their article on "The national framework in international migration: continued importance in times of constant challenges" Eran Gündüz and Johanna Probst analyze issues of citizenship, immigration and asylum policies and procedures in French-German contexts. They show how notions of national belonging and the nation state have remained highly significant in these contexts and ask about the consequences for researchers, especially in a bi-national comparative study. They argue that analyzing national aspects and properties of social phenomena should not fall under the verdict of methodological nationalism but on the contrary can prove important towards understanding the varying relevance of national belonging and citizenship for subjects who have neither the legal nor the material means to move about freely.

Notes

1 Our meetings were made possible through the cooperation between our affiliations at Cornelia Goethe Center for Women's and Gender Studies (CGC) at Frankfurt University and the Laboratory "Dynamiques Européennes" at Strasbourg University, as well as the bilateral agreement between our two universities. We are grateful for the support of the Graduate Centers and International Offices of our universities. At Frankfurt University we received support from Sybille Küster (GRADE) and Almuth Rhode (International Office of Goethe University). Special thanks go to Doris Kessel who has helped us organize our meetings and communication from the start. At Strasbourg University, Nalini Furst at the Faculty of Social Sciences gave us a lot of advice on how to organize our meetings.

2 In our research workshops, we proceeded similarly to the concept of Anselm L. Strauss on the "arc of work" of the consecutive research steps of each PhD project (Riemann 1987).
3 There are approximately 30 Post-Doc researchers, PhD and Master students and senior researchers from both universities participating in this thematic network.

Literature

Apitzsch, U./Inowlocki, L. (2000): Biographical analysis-A 'German' school? In: Chamberlayne, P./Bornat, J./Wengraf, T. (eds.): The Turn to Biographical Methods in Social Science, London/New York, pp. 53–70.

Attias-Donfut, C./Wolff, F.C. (2009) : Le destin des enfants d'immigrés : Un désenchaînement des générations. Paris.

Bertaux, D./Bertaux-Wiame, I. (1988): Le patrimoine et sa lignée. Life Stories/ Récits de vie 5, pp. 8–25.

Cicourel, A. V. (1964): Method and Measurement in Sociology. Glencoe.

Delcroix, C. (2009) : Transmission de l'histoire familiale et de la mémoire historique face à la précarité . In: Migrations Société 21(123–124), pp. 143–157.

Delcroix, C. (2013): Creative Parenting in Transnational Families. In: Soeffner, H.-G. (Ed.): Transnationale Vergesellschaftungen. Verhandlungen des 35. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Frankfurt. Wiesbaden, pp. 1159–1168.

Habermas, J. (1967): Zur Logik der Sozialwissenschaften. Tübingen.

Habermas, J. (1981): Theorie des kommunikativen Handelns, 2 vols. Frankfurt a.M.

Inowlocki, L. (1993): Grandmothers, mothers and daughters: women in formerly displaced families in three Jewish communities. In: Bertaux, D./Thompson, P. (Eds.): Between Generations. Family Models, Myths and Memories. Oxford.

Inowlocki, L. (2013): Collective trajectory and generational work in families of Jewish Displaced Persons: Epistemological processes in the research situation. In: Seeberg, M. L./Levin, I./Lenz, C. (eds.): Holocaust as active memory: the past in the present. Farnham, pp. 29–43.

Barboza, A./Lichtblau, K. (eds.) (2009): Karl Mannheim. Schriften zur Wirtschafts- und Kultursoziologie. Wiesbaden.

Riemann, G. (1987): Some notes on a student research workshop on "Biography analysis, interaction analysis, and analysis of social worlds". In: Biography and Society: Newsletter of the International Sociological Association Research Committee 38(8), pp. 54–70.

Santelli, E. (2004): De la "deuxième génération" aux descendants d'immigrés maghrébins. Apports et malheurs d'une approche en termes de génération. In: Temporalités 2(2), pp. 29–43.

Ursula Apitzsch, Irini Siouti

Transnational Biographies

Abstract:
In this paper we discuss the concept of transnational biographies in migration studies. We use a biographical case study from the relatively new research field of advancement through education to explore that a transnational biography is not just a product of subjectivity but also a way of gaining access to invisible but nonetheless objective structures of transnational migration spaces. Our thesis is that the discovery and use of a transnational European educational space made it possible for second generation migrants in Germany to circumvent the exclusionary mechanisms of the German education system much more effectively than through unconditional assimilation into that system.

Keywords: Transnational Biographies, Migration, Transnationalism, Education

1 From labour migration to transnational migration

Workers from EU countries enjoy a privileged legal status that sets them apart from immigrants from non-European Community states. The most important aspect of this status is their right to freedom of movement. These workers appear to be "first-class" immigrants when compared to those who migrated from countries that had signed bilateral agreements on the recruitment of workers with the Federal Republic of Germany (FRG) in the 1960s, but that are not members or candidates for membership of the EU – such as Turkey, Morocco, or Tunisia. However, this status not only provided advantages but it also lead to a number of problems that differ from those encountered by minorities originating from other countries where workers were recruited. From the outset, workers from EU countries enjoyed a legal status in the FRG that allowed them to have a wider scope for political and cultural action than other groups of foreign workers. At the same time, however, their economic status as an industrial reserve army in their countries of origin meant that they were exposed to constant rotation, and the social disadvantages associated with this, even after the recruitment policy came to an end in 1973. The German employment agencies in countries outside

the European Community (EC) that recruited workers were most interested in signing up qualified workers from the (relatively) developed regions of countries such as for example, Yugoslavia. The majority of the Italian, Greek, Spanish, and Portuguese citizens who emigrated to the FRG however came from the least economically developed areas of these countries. A significant proportion of them had only a few years of basic education and had not finished secondary school.

Even so, looking back from the vantage point of today, one can say that, paradoxically, these workers found employment in what were in many respects "good jobs". Wages were not only significantly higher in the FRG than in their countries of origin, but were also higher than in other Western European countries, such as France and Belgium that also recruited labour (see Pugliese 2006). The foreign workers, organised in trade unions, benefited from wage increases and other advantages that they achieved through struggles over wage settlements, as well as from generous health and pension systems. It is true, however, that they worked at the bottom of the social latter in terms of working conditions and job prestige. This impacted their health and was reflected both in an often-necessary early retirement and in the disproportionately high unemployment rate following a period of full employment. Many of the foreign workers who retired early returned to their homelands. Some of them managed, by living extremely thriftily in Germany, to save enough to buy a plot of land in their home region where they could build a house and have a fruit and vegetable garden or even a vineyard (see Apitzsch 2004; 2005a).

Admittedly, very few people from this first generation of *Gastarbeiter*[1] who returned to their homelands severed all ties with Germany. Based on surveys carried out in a number of large German cities on the need to provide retirement homes for immigrants, we know that migrant families keep their cheap state-subsidised flats in Germany as long as possible so that the older generation can return for periods of several months each year, in order to visit their grandchildren or to go to doctors' appointments. Thereby, the normality of a transnational space of life gradually became a resource for this first generation of labour migrants (Martini 2001, p. 158). Increasingly, it is no longer just the house in the country of origin that serves as a "safe haven" in times of economic crisis. Depending on the area of life involved, either country may serve as a refuge when a wide range of problems affecting the families needs to be solved.

But what impact did this development have on the so-called second generation, the generation born in the 1970s? What, in general terms, is the social situation of this second generation? The original *Gastarbeiter*, the workers who arrived in Germany from the mid-1950s onwards, were mostly men over 18 years old. However, as soon as the members of this group had settled in Germany and had found jobs for their wives, the children joined their parents. Because both parents often had exhausting jobs, the children frequently travelled to and fro between their country of origin and Germany (see Apitzsch 2006a). A transnational space of life was thus established, and while it certainly increased access to specific resources, it also became a trap for some members of this second generation. The receiving society exhibited tendencies to close itself off by blocking access to higher education a social insecurity increased. As a consequence, the second generation experienced much worse discrimination than their parents. This generation was labelled "disadvantaged", and state programmes designed to benefit the "disadvantaged" and "disillusioned" with regard to their life chances branded it even more. The first generation immigrants, especially those who ar-

rived in their countries of destination after being signed up by state recruitment commissions, were usually able both to find work and to get involved in the social structures of the receiving country because of their involvement in functioning trade union organisations. At the same time, the social and political traditions of their country of origin remained valid because the emigration phase was always thought of as temporary. The immigrants were still rooted in the history of their society of origin. By the beginning of the 1980s, this no longer applied to the members of the second generation. Only a small proportion of young people from the second generation could hope for success through professional advancement in the receiving society. The rest of them experienced identification with the modernisation goal of professional advancement as an illusion, but they no longer had the option of retreating to the "ethnic colony"[2] that had been available to their parents in times of crisis.

Despite this potentially negative trajectory that affected an entire generation, one can also identify a counter-dynamic that took the form of well-thought-out strategies against exclusion. Many members of the first generation had undertaken the migration project principally because they wanted their children to have access to professional opportunities that were unavailable to them. These parents understood very well that they needed to give their children the chance of getting a better education in the receiving country. Only by doing this could they bring the family migration project, which had also been a protest against the living conditions in their society of origin, to a successful conclusion. In this way, many biographies embodying an upward educational and professional trend came to fruition even though they were statistically unlikely (see Apitzsch 1990). How could this happen, given the immigrants' unfavourable initial social situation, as described above, and the tendency of the receiving society to close itself off? One factor that was certainly important was the setting up of networks within the immigrant communities (see ISS 1981). A new wave of immigration, in the framework of freedom of movement as guaranteed by the European Community as it established itself supported this trend. Soon, the second generation also produced university graduates, and the staff of consulates, schools, cultural organisations, and educational institutions outside the school system were recruited from the ranks of these graduates. Political associations among the organisations set up by immigrants, which in the 1970s and 1980s were mostly of a left-wing orientation, gave rise to communication networks between intellectuals, the new self-employed, and a trade union and political working-class elite (see Apitzsch 2006a). Because the German labour market was now offering fewer opportunities, some of the new arrivals set themselves up in self-employment, in many cases without any intermediate phase of employment with existing companies. They became "ethnic entrepreneurs" by occupying economic niches that had been abandoned by German society (see Apitzsch 2004; 2005a; 2005b; Apitzsch/Kontos 2008).

Additionally, a number of self-organised measures to counteract exclusionary mechanisms in the German school system were successfully implemented (Liguori-Pace 1987). For example, the Italian community developed measures that were predominantly designed to counter selection processes in the German system. Using a different mechanism, Greek communities successfully set up their own schools as early as the 1960s, as a result of intensive efforts by Greek parents and after heated debates about teaching methods, Greek national schools were set up. They are structured on the same lines as the Greek school system, are financed by the Greek state, and are coordinated by the Greek diplomatic mis-

sions in Germany (see Paraschou 2001). For pupils who are unable to obtain a higher-level qualification in the German system, the national schools offer a way of making the transition to either the German or the Greek university system.

One can say that the discovery and use of a transnational European educational space made it possible to circumvent the exclusionary mechanisms of the German education system much more effectively than through unconditional assimilation into that system.

In the following section we use a case study in order to explain this hypothesis in more detail and show how the process worked. We begin with some general remarks about the state of the discussion on advancement through education in a transnational space.

2 Advancement through education in a transnational space

It is only in the last few years that the phenomenon of advancement through education in migration has begun to receive explicit attention in qualitative empirical migration research (see for example Hummrich 2002; Ofner 2003; Pott 2002; Raiser 2007; Tepecik 2011). Scholars investigating this question define advancement through education in migration as a distinctive form of upward mobility within the generation succeeding labour migration, which involves reaching the highest possible rung on the educational career ladder (i.e. obtaining the highest possible secondary school qualification and entering the German university system) (for Turkish immigrants, see Pott 2002).

Most studies of educational success in migration use a definition and categorisation of advancement through education that relies exclusively on the classical nation-state model of immigration. It is almost impossible to bring successful educational careers between different nation states into focus when using this perspective. Unsurprisingly, therefore, migration research has treated the "commuting phenomenon" in the second generation as something that triggers problems, leading to the failure of educational careers and low levels of achievement at school (see Damanakis 1982; Diehl 2002; Auernheimer 2006). This is especially the case for second-generation Italian immigrants where the commuting mentality of the parents has been put forward as an explanation for the lack of educational success of their children (the second generation) (Auernheimer 2006, p. 3). Diehl (2002) has treated the commuting phenomenon (i.e. travelling to and fro between different national contexts and education systems) as a "strategy which swallows up resources". She carried out a quantitative investigation of the effects of commuting on success at school for pupils from Turkish and Italian families and found that, although commuting "does not independently have a negative effect on success at school", it affects pupils' secondary education "indirectly" because of its consequences for their language skills (Diehl 2002, p. 181).

Only in more recent empirical investigations have transnational research perspectives been introduced in such a way that "commuting" can be treated as a resource rather than a deficit (Fürstenau 2004; Ruokonen-Engler/Siouti 2006; Sievers et. al 2010; Siouti 2013).

Fürstenau (2004) investigated the educational careers and future orientations of young people from Portuguese families in Hamburg who have been educationally successful. The empirical basis of her study were children of Portuguese labour immigrants who became successful young people who, "according to Esser's concept of assimilation, can be considered structurally assimilated to a great extent because of their inclusion in the education system of the receiving country" (Fürstenau 2004, p. 51). Esser (2001) assumes that social integration in the receiving society is only possible by means of assimilation processes which rule out any simultaneous integration into the ethnic community or the society of origin. Fürstenau found that, contrary to this assumption, "social integration into the receiving society need not contradict a high level of self-organisation within an ethnic community" (Fürstenau 2004, p. 51). These young people situate themselves transnationally when they make the transition from school to the labour market. Transnational secondary education divided between Portugal and Germany functions within the Portuguese community as a model that can orient planning for the future (Fürstenau 2004, p. 49).

In the following section, we would like to use a biographical case study to show that in the second generation of immigrants, processes of advancement through education in transnational space are occurring that have a transnational character and that present a challenge to conceptions of educational success that rely on a nation-state framework (see Siouti 2013).

3 The case of Athina: from a "suitcase child" to an educationally successful transmigrant

Athina[3] was born in Germany in 1970 to Greek labour immigrants. Her parents had come to Germany as guest workers. Initially, they both worked in a factory. After Athina was born, her father set himself up as a self-employed taxi driver, and in the 1990s he founded a small taxi business together with his wife. From an economic point of view, the labour migration project of Athina's parents was very successful and the family's status improved in Germany.

Throughout her childhood Athina experienced her parents' migration project passively, as a process over which she had no control. For the first four years of her life she was separated from her parents. Shortly after she was born her parents placed her in the care of her paternal grandmother, who lived in a village in central Greece where her father originally came from. When Athina was two years old, her aunt in Athens took over responsibility for her so that her grandmother could look after her younger brother. After a while her parents decided to take Athina back to Germany with them, and she remained there until the age of six. She did not attend kindergarten. When the time came for Athina to start school, the authorities suggested that this should be postponed because she did not understand German well enough. Athina's parents did not want to do this, so they sent her to a Greek primary school in Athens; during her first year of school, Athina lived with her aunt again. After this first year, Athina continued her schooling successfully in Germany.

The initial situation in Athina's biography contains a great deal of potential for a negative biographical trajectory (Riemann/Schütze 1991). This can be seen

in her experience of separation as a child, which is caused by the migration history of her family and by commuting between two countries and two education systems. However, a negative trajectory does not develop. Athina makes extremely good progress at school. Although her knowledge of German is poor at the time when she enters the German school system in the second-year class, she succeeds in overcoming the initial language difficulties and problems of adjustment with the help of the committed support provided by her primary school teacher and her family. In her biographical narrative, Athina stresses that her primary school teacher did a great deal to help her and to provide her family with emotional support. He was understanding with regard to her difficulties with German and very supportive of her efforts to learn the language. In the first few months after she started school, her teacher assisted her with language exercises outside normal school hours and put her parents in touch with a student who helped Athina with her German homework. In the following years Athina developed into a very good pupil, and she did so well that in the fourth year of school she moved on to a *Gymnasium*[4]. The reconstruction of Athina's case using the biographical analytical method shows that both the support she received from her teachers (both in Germany and in Greece) as well as the communication within her family were decisive factors that enabled her to overcome the potential for a negative biographical trajectory (Riemann/Schütze 1991) in her biography. Communication within the family is shaped in particular by the narrative form of interaction and by shared reflection on the years of separation by Athina, her mother, and her aunt. The role of Athina's aunt as a biographical helper is decisive during her childhood. She is the person to whom Athina relates to most closely as a child, and Athina describes her as her social mother.

These biographical resources contribute to Athina's ability to deal constructively with the biographical burdens of her childhood and youth that were conditioned by migration. Athina copes with the separation emotionally and intellectually. She succeeds in transforming what she suffered passively in her biography in such a way that she can draw on it creatively for her own actions. She can then develop her own biographical projects oriented towards education.

In the biographical reconstruction, both Athina's childhood separation from her parents and her "commuting migration" during her schooldays are interpreted positively. Athina presents her life story by projecting it as the story of a transnational education. The schools she attended, what she learned, and her successes at school are the biographically relevant topics that provide the basis of reflection for the positive evaluation of her educational career.

However, there is a break in Athina's successful school career in the German system after the sixth school year. Her parents are educationally oriented towards Greece and intend to return there eventually. They decide to split the family up so that Athina and her brothers – accompanied by their mother – can return to Greece and continue their education in the Greek school system. Athina, while attending a normal Greek school in Athens, also attends classes at a language school where she continues to learn German. After three years in Athens, during which Athina attended the Greek school, her parents decide to reunite the family in Germany. When Athina is 15 years old, her mother returns to Germany with her and her two younger brothers to rejoin their father. Her parents now revise their plans to return to Greece, and their plan to remain in Germany for a longer period is symbolised by their investment in property there. Meanwhile, Athina still has the biographical plan of returning to Greece. Initially, this is

constructed as a biographical counter project to her parents' intentions. It then emerges that it is not Athina's own counter project alone that develops the power to generate a plan of action. Her parents' plan to keep their options open is also a strong motivating force behind Athina's plan to return to Greece and study at a Greek university. After her return to Germany, Athina has two alternatives in order to continue her secondary education: she can follow either the Greek or the German path. She feels that attending a German school would threaten her future plan of studying at a Greek university. Athina thus decides to follow the Greek path and enrols in the Greek Lyceum. She explains her decision by saying that she was afraid of failing in the German school system. During this period of attendance at a Greek school in a large German city, Athina develops the professional biographical project of becoming a teacher. During her third year at this school, she combines this project with the explicit idea of continuing her education by returning to Greece and studying Greek literature. After passing her final year school exams with distinction, Athina takes the Greek university entrance examination and obtains a university place in Athens. At the age of 18, she then begins to study literature at Athens University and puts into practice her biographical project in the form of "educational migration". When Athina draws up the balance sheet of her biography, she evaluates her time at university positively because she experienced this period as the phase of her life when she had the highest degree of subjective freedom. During her time at university, Athina meets her future husband, who like her is a child of Greek parents who emigrated to Germany. After her boyfriend obtains his degree in economics, he accepts a job offer in Germany. During the second half of her degree course, Athina shifts her main place of residence to Germany, and for two years she commutes between Germany and Greece. In the practical experience of her life, Athina's biographical idea of "being in two places at once" does not fail. She has no great difficulty in dealing successfully with the end of degree examinations because fellow students support her by sending her the lecture notes she needs. After graduating successfully, she marries her boyfriend in the same year. After her marriage, Athina decides to continue her education in Germany. While her husband is working for an international bank she starts a second university degree, this time a social science degree in the faculty of education at a German university. At the same time she also works in the administrative department of a communications company. Athina does not complete this second degree, though, leaving the university when she becomes pregnant for the first time. When Athina is expecting her second child, she and her husband decide to move their main place of residence back to Athens. After the commuting migration she experienced as a child, which in the course of her biographical development initially led her to plan to return to Greece, Athina, as a wife and mother, together with her husband, now puts into practice a plan of transnational mobility in which the societies of reception and origin are connected with each other. This transnational structure becomes more firmly established after Athina has given birth to her third child. Her life is now shaped by systematic commuting between her two places of residence in Greece and Germany. For Athina, this geographical mobility is a form of life in which multiple ways of belonging, embracing two cultural and national contexts, constitute her biography. Moving between two places in different national societies is not a temporary phenomenon that only occurs in extra-ordinary circumstances, but rather, from her biographical perspective, a "normal state of affairs".

In traditional German-language research on migration and labour migration, Athina's biography would have been understood from the theoretical perspective of approaches to integration and assimilation as amounting to a failure, since her lifeworld contradicts the conventional notions of integration in Germany as an immigration society. If one follows the logic of the nation state, a life with two or even more homelands is still considered a problem (on this point, see Römhild 2002). This perspective would see Athina as a child of labour migrants who dropped out of the German education system. She would not have appeared under the category of "advancement through education" in the German statistics, even though it is quite clear that her transnational path is a case of advancement through education in migration. Athina combines two different education systems in order to advance along this path. In the migration process, she attains the highest possible secondary qualifications in two European school systems, despite pronounced commuting movements in her biography. The possibility of commuting to and fro is a resource for her educational career and for her efforts to establish a secure social situation. Her transnational educational path is not only beneficial for the process of advancement through education, but also leads to the development of a transnational biography (see Siouti 2013).

4 Conclusion: The phenomenon of transnational advancement through education requires us to rethink methodological nationalism in migration research

Migration researchers whose work is based on the perspective of the nation of arrival harshly criticise the transnationalism approach (see Bommes 2002). Up until now this national perspective has largely dominated the research on the lifeworlds of immigrants, and this has had important consequences for state legal systems, practices of exclusion, and the management of immigration in society as a whole. The discussion of the phenomenon of inclusion and exclusion continues to be organised around the metaphor of "national integration". Since the end of the recruitment policy in 1973 and the period of family reunification following it, questions relating to the second generation of labour immigrants have been posed in Germany in terms of "assimilation and integration". "Integration" is considered to be something each individual has to achieve, and exclusion is a consequence of insufficient "assimilation". Much of the research in the field is based on this assumption, and thus concentrates on only one side – the perspective of the arrival country and its national interests – of the migration process.

The concept of transnationalisation, on the other hand, is a way of trying to grasp the changes taking place as a result of migration processes at the level of the acting subject and the social spaces that subjects bring into existence (see Homfeldt et al. 2006). The pioneers, Glick Schiller, Basch and Szanton-Blanc (1992), in the development of this approach used the prefix "trans" in order to place the everyday worlds and ways of life of the immigrants in a new conceptual framework. This concept has now been under discussion for a number of years in

migration research. It is considered, in broad terms, to be a critique of the one-sided structure-oriented approaches. "Transnationalism" is also seen as an instrument that can analyse patterns and causes of migration in the age of the "information society" (Castells 2001–2003), in which transnational and trans-state spaces are increasingly expanding as a result of growth in the cross-border movements of people, goods and information (see Apitzsch 2006b). This concept is also a critique of the dominant idea that sees migration as a one-way process that is limited in time and space, a move from the country of origin to the country of reception. In addition, it criticises concepts of space in which the nation state is treated as the natural and secure "container" (Pries 1996; 1997) in which all social experience takes place. This questions thus the concepts of emigration and immigration as well. The new space creates transnational identities which develop in ways that undermine rigid divisions between forms of national belonging. Transnational relations, conditioned by the rapid expansion of technologies of communication and mobility, also give rise to political, social and cultural changes. Glick Schiller et al. (1992) define transnationalism as a process in which immigrants create social fields in order to connect their country of origin with the country in which they have settled. The goal of these authors is to go beyond the binary model of "emigrants" and "immigrants" and of "push" and "pull" factors, in order to focus attention on the transborder practices of the transmigrants.

Empirical studies have investigated the way in which transmigrants make use of their social relations and biographical identities in order to cope with contexts in which they constantly have to cross borders (see Apitzsch 2003). Portes (1999) argues that transmigrants lead double lives. They often speak two languages, feel that they belong to more than one homeland and culture, and usually have complex social or political interests which condition their presence in two or more countries.

Transnational approaches to migration research show that people usually make and act on the decision to move across a border in the framework of a network of interpersonal relations. These approaches also examine the cumulative causal dynamic that is set in motion once such movements have been initiated. Transmigrants develop fluid and multiple identities which can arise both from their country of origin and from the country where they have settled (Glick Schiller et al. 1992). This makes it possible for them to resist global political and economic changes. Ong (1999) broadens the transnational spaces approach by introducing the term "cultural interconnection". She argues that the concept of transnationalism provides a more precise definition of recent developments than globalisation, since the latter term suggests a primarily economic perspective in which subjects do not act intentionally. Transnationalism comes into being as a result of cultural interconnections and the mobility of subjects who cross spatial borders.

In our view, the concept of transnational social spaces is a way of grasping the phenomenon of the biographical knowledge (Alheit/Hoerning 1989) of subjects interacting with one another.

This knowledge is accumulated and symbolised in the course of individual lives and of the lives of groups. On the basis of past, continuing and future separations and border crossings, this knowledge constitutes different and partly overlapping social spaces understood as coordinates of orientation for individual and group action. This biographical knowledge introduces the time axis into the constitution of social spaces: accumulated experience represents the dimension of

the past and biographical planning represents the anticipated future. It is linked to and interacts with the ways in which people cope with these border crossing in psycho-social terms. Family members involved in a migration process experience this process in different ways depending on their age, gender, position in the family (whether they have older or younger siblings), etc. Although each individual has his or her own biography, there are typical sequences of events which are specific to migrants and which tell us a great deal about the invisible, but very real, structures of the society of immigration.

Biography can be understood as a point of intersection between collective constitution and individual construction. The biographical shape of the sequence of separations and border crossings in migration can be reconstructed on the basis of individual life stories representing certain types of objectively possible (and more or less threatened) paths of the international border-crossing option. For example, because citizens of non-EC countries cannot cross borders at will, they move in a different transnational space than citizens of EC member states.

The discovery of typical sequences of events that are specific to migrants in the biographical reconstruction of migration processes has also led to the characterisation of biographies as *the sites* of transnational spaces (Apitzsch 2003). The point of this repositioning is to treat biography not just as a "product of subjectivity" (Lutz 2004), but also as a way of gaining access to invisible but nonetheless objective structures of transnational migration spaces. Since drawing attention to these objective structures is necessarily tied up with their re-production and re-construction by subjects and those who interpret them, site (in German: Ort) is to be understood not in the sense of *topos* but in the sense of *topography* (Apitzsch 2006b). This concept is certainly close to the units of investigation described by Appadurai (1991) as discursive "landscapes". However, these structures differ from Appadurai's "landscapes" in that they do not always presuppose a reference to modern urban environments with mobile individuals who are not confined within family networks. Both for Appadurai (1991) and for Hannerz (1993), the most important attributes of Global Cities include the fact that "here, one can describe the forces of attraction of mobile transnational migration processes. For these authors, immigrants in the global cities can no longer be compared with classical immigrants who have simply moved from one place to another and then decided to stay there for good" (Járosi 2003, p. 21).

In our own investigations, we have expressly incorporated the movements of "classical" labour migrants into an open-ended analysis of typical topographies of transnational spaces. The question that arises is whether or not the classical family networks of labour migration remain in existence in new phenomena such as transnational motherhood. Our hypothesis, explored through our case study (Athina) of transnational advancement through education on the part of a second-generation Greek immigrants in Germany, is that transnationalism emerges logically from trans-generational subject practices that can be empirically reconstructed. Subjects develop biographical resources that allow them to overcome impending or actual exclusion, and these resources cannot be satisfactorily explained within the national horizon of immigration societies. Only a transnational framework enables us to give an account of these resources.

Notes

1 This is the German term for work migrants after the mid 1950s, meaning literally „guest workers".
2 This expression has been coined by members of the Chicago School of Sociology. It describes social institutions created by the immigrant community in the country of arrival: "The immigrant colony in America is a bridge of transition from the old world into the new; a half-way house on the road of assimilation." (Stonequist 1937, p.85).
3 Irini Siouti conducted and analysed the biographical-narrative interview with Athina in the framework of her research project on the emergence of forms of transmigration in the educationally successful second generation of labour migrants (see Siouti 2013).
4 The Gymnasium is the highest form of the German tripartite school system.

References

Alheit, P./Hoerning, E. (1989): Biographisches Wissen. Beiträge zu einer Theorie lebensgeschichtlicher Erfahrung. Frankfurt a.M./New York.

Apitzsch, U. (1990): Migration und Biographie. Bremen (Habilitationsschrift).

Apitzsch, U. (2003): Migrationsbiographien als Orte transnationaler Räume. In: Apitzsch, U./Jansen, M.M. (Eds.): Migration, Biographie und Geschlechterverhältnisse (edited with assistance from Christine Löw). Münster, pp. 65–80.

Apitzsch, U. (2004): Die Chancen der Zweiten Generation in selbständigen Migrantenfamilien: Intergenerationelle und Gender-Aspekte. In: Rehberg, K. S. (Ed.): Soziale Ungleichheit – Kulturelle Unterschiede. Verhandlungen des 32. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in München. Frankfurt a.M./New York, pp. 737–751.

Apitzsch, U. (2005a): Dal „lavoro ospite" al „lavoro autonomo". Esperienze generazionali e differenze sociali nei lavoratori migranti e nei loro figli. In: Studi Emigrazione 42(158), pp. 349–367.

Apitzsch, U. (2005b): The Chances of the Second Generation in Families of Migrant Entrepreneurs. In: Revue Européenne des Migrations Internationales 21(3), pp. 83–94.

Apitzsch, U. (2006a): Esperienze e differenze sociali in tre generazioni di migranti italiani: Conseguenze della creazione di uno spazio transnazionale fra l'Italia e la Germania. In: Carchedi, F./Pugliese, E. (Eds.): Andare, Restare, Tornare. Cinquant' anni di emigrazione italiana in Germania, Isernia, Fondazione Nicola e Giulia Iannone, pp. 99–106.

Apitzsch, U. (2006b): „Kulturelle Entbettung und gegenhegemoniale Netzwerke", Migrantinnen, Grenzen überschreitend. In: Das Argument Number 266, pp. 365–380.

Apitzsch, U./Kontos, M. (Eds.) (2008): Self-Employment Activities of Women and Minorities. Their Success or Failure in Relation to Social Citizenship Policies. Wiesbaden.

Appadurei, A. (1991): Global Ethnoscapes. Notes and Queries for a Transnational Anthropology. In: Fox, R.G. (ed.): Recapturing Anthropology. Santa Fe, pp. 191–210.

Auernheimer, G. (2006): Schüler und Eltern italienischer Herkunft im deutschen Schulsystem. In: Libbi, M./Bergmann, N./Califano, V. (Eds): VERSUS Abschluss-Publikation: Berufliche Integration und plurale Gesellschaft – Zur Bildungssituation von Menschen mit italienischem Migrationshintergrund in Deutschland. Düsseldorf, pp. 56–71.

Bommes, M. (2002): Migration, Raum und Netzwerke. In: Oltmer, Jochen (Ed.) Migrationsforschung und Interkulturelle Studien. Zehn Jahre IMIS. Osnabrück, pp. 91–106.

Castells, M. (2001–2003): Das Informationszeitalter (3 volumes). Opladen.

Damanakis, M. (1982): Ausbildungsprobleme junger Griechen in Deutschland – Forderungen, Einflussfaktoren, Konsequenzen. In: Ruhloff, J. (Ed.): Aufwachsen im fremden Land. Probleme und Perspektiven der „Ausländerpädagogik". Frankfurt a.M., pp. 54–86.

Diehl, C. (2002): Die Auswirkungen längerer Herkunftslandaufenthalte auf den Bildungserfolg türkisch- und italienischstämmiger Schülerinnen. In: Zeitschrift für Bevölkerungswissenschaft 27(2), pp. 165–185.

Esser, H. (2001): Kulturelle Pluralisierung und strukturelle Assimilation: das Problem der ethnischen Schichtung. In: Schweizerische Zeitschrift für Politikwissenschaft 7(2), pp. 97–108.

Fürstenau, S. (2004): Transnationale (Aus)bildungs- und Zukunftsorientierungen. Ergebnisse einer Untersuchung unter zugewanderten Jugendlichen portugiesischer Herkunft. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 7(1), pp. 33–57.

Glick Schiller, N./Basch, L./Szanton-Blanc, C. (Eds.) (1992): Towards a Transnational Perspective on Migration. Annals of the New York Academy of Science, Number 645. New York.

Hannerz, U. (1993): The cultural Role of World Cities. In: Cohen, A.P./Fukuo, K. (Eds.): Humanizing the City? Social Contexts of Urban Life at the Turn of the Millennium. Edinburgh, pp. 67–84.

Homfeldt, H. G./Schröer, W./Schweppe, C. (2006): Transnationalität, soziale Unterstützung, agency. Nordhausen.

Hummrich, M. (2002): Bildungserfolg und Migration. Biographien junger Frauen in der Einwanderungsgesellschaft. Opladen.

ISS (Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik (Ed.) (1981): Italienische Emigranten. In: Informationsdienst zur Ausländerarbeit, Number 3, pp. 33–102.

Járosi, K. (2003): Ethnizität, Großstadt, Repräsentation. Strategien ethnischer Identitätsbildung bei in Berlin lebenden Ungarinnen und Ungarn. Münster.

Liguori-Pace, R. M. (1987): Dinamiche dell'emigrazione italiana nella RFG. In: Apitzsch, Ursula et. al. (Eds.) (1987) : Emigrazione ed identità culturale, Frankfurt a.M. pp. 41–47.

Lutz, H. (2004): Transnationale Biographien in globalisierten Gesellschaften. In: Ottersbach, M./Yildiz, E. (Eds): Migration in der metropolitanen Gesellschaft. Zwischen Ethnisierung und globaler Neuorientierung. Münster, pp. 207–216.

Martini, C. (2001): Italienische Migranten in Deutschland. Transnationale Diskurse. Berlin.

Ofner, U. (2003): Akademikerinnen türkischer Herkunft. Narrative Interviews mit Töchtern aus zugewanderten Familien. Berlin.

Ong, A. (1999): Flexible Citizenship. The Cultural Logics of Transnationality. Durham/ London.

Paraschou, A. (2001): Remigration in die Heimat oder Emigration in die Fremde? Frankfurt a.M.

Portes, A./Guarnizo, L.E./Landholt, P. (1999): The Study of Transnationalism: Pitfalls and Promise of an Emergent Research Field. In: Ethnic and Racial Studies 22(2), pp. 217–237.

Pott, A. (2002): Ethnizität und Raum im Aufstiegsprozess. Eine Untersuchung zum Bildungsaufstieg in der zweiten türkischen Migrantengeneration. Opladen.

Pries, L. (1996): Transnationale soziale Räume. Theoretisch-empirische Skizze am Beispiel der Arbeitswanderungen Mexiko-USA. In: Zeitschrift für Soziologie 25(6), pp. 456–472.

Pries, L. (Ed.) (1997): Transnationale Migration. Soziale Welt, Sonderband 12. Baden-Baden.

Pugliese, E. (2006): L'emigrazione Italiana in Germania: Mercato del lavoro e politiche migratorie. In: Carchedi, F./Pugliese, E. (Eds.): Andare, Restare, Tornare. Cinquant' anni di emigrazione italiana in Germania, Isernia, Fondazione Nicola e Giulia Iannone, pp. 19–44.

Raiser, U. (2007): Erfolgreiche Migranten im deutschen Bildungssystem – es gibt sie doch. Lebensläufe von Bildungsaufsteigern türkischer und griechischer Herkunft. Berlin.

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.

Römhild, R. (2002): Wenn die Heimat global wird. In: Die Zeit, 12/2002.
Ruokonen-Engler, M.-K./Siouti, I. (2006): Biographies dispersed? Interpreting narrations of transnational belongings. Vortrag beim Weltkongress für Soziologie in Durban, South Africa.
Sievers, I./Griese, H./Schulte, R. (2010): Bildungserfolgreiche Transmigranten. Eine Studie über deutsch-türkische Migrationsbiographien. Frankfurt a.M.
Siouti, I. (2013): Transnationale Biographien. Eine biographieanalytische Studie über Transmigrationsprozesse bei der Nachfolgegeneration griechischer Arbeitsmigranten. Bielefeld.
Stonequist, E. V. (1937): The Marginal Man. A Study in Personality and Culture Conflict. New York.
Tepecik, E. (2011): Bildungserfolge mit Migrationshintergrund. Biographien bildungserfolgreicher MigrantInnen türkischer Herkunft. Wiesbaden.

Catherine Delcroix, Elsa Lagier

Intergenerational transmissions in transnational families and national affiliations

Abstract:
This article explains and illustrates the method of family histories, reconstructed from crossed biographical interviews of different members of the same family. This methodology allows for the collection of fine and precious data in order to try to understand the complexity of the dynamics of intergenerational transmissions and the construction of national affiliations of immigrants' descendants. It shows how continuously shifting family relationships underlie creativity in parenting strategies. In addition, this approach can circumvent some specific barriers to the study of immigrant families, who often speak uneasily with researchers. This methodology helps us to avoid reification of static identities.

Key words: Family history, parenting, intergenerational transmission, migration paths, passing on, affiliation, crossed biographical interviews.

1 Introduction

Having followed several immigrant families in France and in other European countries over long periods as ethnographic observers and biographical-narrative interviewers, we specifically focused on how they try to find ways to fight the effects of stigmatization (or "discredit"). We discovered that most parents are continuously adapting their parenting styles and techniques to guide their children's development. Some of their children face a double bind: on the one hand, the host society asks them to "integrate", that means to enter labour markets and melt into the host country ways of life. On the other hand teachers, employers, the police and media keep considering them as "different". This tension is particularly significant in France, whereas it appears easier for immigrants to find their room in Germany (Pape 2012). But in both countries immigrant parents show tremendous creativity in trying to help their children, boys and girls differently, to cope with this double bind[1].

Immigrant parents who succeed in migrating from their country, an ex-colony, to the "colonising" European country have to face not only xenophobia but also

post-colonial prejudices on both labour and housing markets and in the contexts of both work and everyday life. Nevertheless the vast majority of migrants are carrying within themselves a *project for a better life:* for themselves, for their kin at home, and especially for their children, boys *and* girls; a project that orients, drives, and organizes all their *courses of action*. But in bringing up and educating their children, these parents become aware of the difficulty of the task.

Most of these families possess neither economic resources nor credentials but all try to varying degrees to pass down to their children "personal resources", which we call *subjective resources*[2]. One of the ways they do that is by explaining to their daughters and sons their family story, specifically why they have left their country of origin and have come to the host country they live in. Indeed the key element of this process of transmission from generation to generation is through the telling of family histories. As Robert Neuburger suggests, "Passing down successfully amounts to passing down the *ability* to pass down" (Neuburger 1997, p. 15). Family history, as told by parents to children, is a tool, conveying not only information about the past and tradition, but also about the need for change. And the power of these stories, as Toshiaki Kozakaï remarks, rests not on biological parenthood, but on *bonding* through the sharing of childhood years (Kozakaï 2000).

But this is a hard task. Some migrant parents seem to have difficulties in passing down their own life history to their children. This history will have been shaped by a twofold series of humiliating experiences. First, and common to everybody, irrespective of whether they were born in France, Germany or have emigrated, is the experience of having occupied the lowest posts in society. Second, and specific to immigrants, is the racism that they have experienced. Immigrant parents have often difficult family histories in relation to colonisation, wars… They are sometimes prone to silence when it comes to admitting what they have been through. But this silence is also a collective phenomenon in which the media play a large part. Indeed for example the media continue ignoring the history of French working class (immigrant being a significant part of this class), while enhancing the history of the French peasantry as part of national identity.

In our French-German seminar we have worked on this difficulty of passing on family history and we have linked this process *of transmission* to that of *socialisation* which is a conscious process carried out by agents who aim to inculcate into children and teenagers the norms of the host society. Peers from the host society play a crucial role in socialising migrant children. As Jean Piaget explains in his book "Jugement moral chez l'enfant" (The moral judgment of the child) (1392/2000), one cannot neglect the role of the child her or himself as an active participant in this process of self-socialisation. He or she adapts him or herself to the environment, but impinges also on it (and first of all, on his or her parents).

Socialisation cannot be reduced to schooling; it is an implicit impregnation. The moments within the family must contribute to giving meaning to the past and present lived experiences of parents and children here (host country) and there (country of origin). The success (or failure) of this process also depends on how family memory and history are connected, and how parents are able to legitimate in a dynamic way their own culture of origin avoiding contradictions and silences. But parents have to find partners (teachers, friends, neighbours, community leaders or family members) to avoid a "guerre des mémoires" (war of memories) (Blanchard/Veyrat-Masson 2008; Bhabha 1994/2007; Saïd 1979/1994). Colonisation and post-colonialism are indeed difficult subjects to deal with and are often the occa-

sion of such a "war" opposing different ways to understand and talk about past events, regarding the group of belonging. Each group tends to defend its memory and, considering the place or country they live in, some have more chances than the other to be able to have their (his)tory recognized as a legitimate one.

The situation is different in France and Germany. In Germany, because of its "defeat" in World War II, the "re-education" measures by the Allies, the public trials such as those in Nuremberg or the Auschwitz trials in Frankfurt and ensuing public debates, it appears that self-critical reflexivity about national history seems to be more developed than in France. The sense of belonging of migrant children and their national affiliation depends on the dialogue between migrant parents and the host society. This dialogue, more or less easy to establish, depends itself on the history of the different countries. The room given to migrants and their own stories is also due to the political system and tradition in the host countries, more or less centralized. And, more specifically, it comes from the different national histories regarding migration and the different ways the national policies have been dealing with it. "While France has been marked by its integration model through assimilation, there still exists no clear integration policy in Germany (Simon 2005, Thränhardt 2009)" (Pape 2012, p. 430). We focus here on the French situation and its specificities that are enlightened thanks to a comparison with the situation in Germany; this comparison is a further result of our work during the seminar and of the discussion of the papers of our colleagues.

We will first present our methodology of reconstructing family histories by means of "entretiens croisés" (crossed interviews) of parents and children. Then we will present some case histories of transnational families, questioning the dynamics between intergenerational transmissions and national affiliations. For each case, we met and interviewed the two parents and, at least, one of the children (in most cases two). The interviews were biographical: they were following both the life course of the interviewee and the way he or she made links between the different events marking it. They lasted, in general, between one hour and a half and three hours. Some were repeated across time, once or twice.

In the first two cases we provide examples of migrants' descendants facing difficulties in the construction of their affiliation to a given nation, and we show how they tend to choose one main affiliation excluding the others. In the last two case studies we show how immigrant parents help their children to build various affiliations to *several* nations, by using specific strategies of bringing-up. The development of one or the other model has to do with the family's migration history and the meaning they gave to it.

2 The methodology of crossed biographical interviews

Before presenting our comments on the subtle processes involved in intergenerational transmission, it is important to discuss the methodology used to collect the data. We used a process of "récits croisés" (Delcroix, 1995), comparing and contrasting data generated through (biographical interviews) with different members of the same family. We also explain below how this method both provides a source

of rich information and also circumvents some of the specific difficulties commonly encountered in the study of migrant families.

2.1 Using life stories within the same family

To study the evolution of feelings of national affiliation of immigrants and their descendants, we have conducted a large number of biographical-narrative interviews in different fieldwork contexts. As Daniel Bertaux argues, the biographical approach allows researchers to study "a particular fragment of social and historical reality from an ethno-sociological perspective [...] focusing on the patterns of social relations [...] that characterize it" (Bertaux 1997, p. 7)[3]. Given that there are a number of social and cultural dimensions in any specific context (Schütz 1987), identifying the specific configuration of these dimensions requires a study of this case, with an inductive approach, to capture the social logics that it testifies. The stories collected deal with both practices, beliefs and representations, which are presented in a diachronic structure that gives them meaning and allows us to make connections between them. The objective is to encourage the narration of events, the description of the relations linking them and the explanation of the representations that social actors develop about those facts. The challenge is to understand potential causal pathways and to understand the meaning they have for individuals, reasoning in the framework of a comprehensive approach.

To investigate how feelings of national affiliation result from intergenerational transmissions of family migration history in immigrant families in France, we have developed this approach, following the method established by Catherine Delcroix: the reconstruction of family histories, drawn from life story interviews with several members of each family (Delcroix 2000; 2009; 2001/2013). The relevance of this methodology lies in the importance of the family as a "micro-environment of inter-subjective relations where [...] emotional, moral and "semantic" relations dominate, that is to say, generate meaning" (Bertaux 1997, p. 38)[4]. The family members are as "significant others", in the words of George Herbert Mead, particularly important.

In this article we have focused in particular on working-class families, originating from Maghreb or Sub-Saharan Africa, facing economic instability and discrimination. In order to reach a better understanding of the experiences of these families and their members, it was essential for us to hear their own intimate accounts of their lives. This is not easy to achieve and requires the building of a relationship of trust able to counteract the effects of stigmatizing discourses that can hinder the desire of these people to share their life story. It was then important to explain that we were not there to examine and judge them but to grasp and describe the efforts they were making to overcome their difficulties. Thus, we have reconstructed in-depth case studies of immigrant families, using an approach combining ethnographic and sociological methods. The ethnographic approach consists in spending as much time as possible with the families, in their everyday life activities or on outings and on holidays, to observe what they do and discuss what they think. The sociological approach seeks to identify different types of life paths and diverse profiles of families and to analyse the collective processes they are experiencing.

The objective of this method is to locate each of social actors within the framework of family time and historical time, investigating several generations. Meet-

ing parents and children, talking with them about their lives helps us to reconstruct the general history of the family and discover how each of its members has experienced and understood this shared history. But with each of them, we can also collect different information, which allows us to situate the family history in a wider temporality. Parent's stories offer an opportunity to make connections between past and present. Making them talk about their childhood can also be an occasion to know more about the generation of grandparents. The stories of their children provide links between the present and the future. We have access to their projects and how they are becoming adults by re-appropriating their family history.

Before highlighting the richness of data collected through this methodology, we will now describe why it is that this approach is particularly important to overcome difficulties faced in carrying out fieldwork with migrant families.

2.2 Specific difficulties in the study of immigrant families

As Ursula Apitzsch stated in our Franco-German seminar, ethnicity or rather ethnic affiliations, are in tension between potentially stigmatizing ascribed identity and self-claimed identity. She spoke of the difficult dialectic between both ethnicity as a form of often-unwelcome attribution by others and ethnicity as a form of a conscious self-definition of individuals within the social context of a community. She added that, paradoxically, the second process produces the tendency of transforming ethnic belonging into an inheritable social position. But how to study this "transformation" while the claim of an ethnic identity seen as "other" in European societies, is often devalued and causes "social sanctions" as for instance difficulty to find a job?

Indeed, immigrant families in France and Germany face a major discredit because of their geographical origin and their cultural practices. They carry "discrediting differences" which have a double effect: their visibility in the public sphere is subject to negative stereotypes or they are confined to invisibility. In both cases, their existence is not recognised, or is only recognised with difficulty. This discredit tends to make it more complex to know the actions of immigrants and their children, their plans, and their discourses, as soon as they seem to move away from the model to which they are expected to comply: a well "integrated" worker.

This phenomenon is particularly strong in France, because of its republican model that de-legitimises foreign origin and all practices and claims for recognition (Honneth 1992/2000). The discrediting discourse derives partly from the experience of colonisation that initially shaped the representations of colonised people that still weigh on their descendants. This is particularly true for Muslims. A good example of this would be the experience of Algerians who were offered French nationality only if they agreed to renounce Islam (Décret Crémieux 1870; Delcroix 2009).

This public and political discourse has a very tangible impact on the attitudes and discourses of migrants and their descendants. As a reaction, they tend to erase what is perceived in the host country as unacceptable differences in some everyday practises. In the way they present themselves, some seem to deliberately forget their foreign origin, or underestimate its importance. It was only after spending time with them that they began talking openly with us about it. Others, however, respond by "turning the stigma", as Erving Goffman said, claiming their identity in a positive way, as for example when Muslim women decide to wear the

veil, this practice being sometimes associated with an explicitly political discourse. In all cases, they have to deal with multiple identities, some of which are more or less stigmatizing (Lagier 2011).

In addition from the point of view of the host countries, the history of migrants often begins from when they crossed the border to settle here. However, before migrating, these individuals are first emigrants who left their country of origin, as recalled by Abdelmalek Sayad (1999). But everything regarding their past is largely undervalued and is not considered by the institutions of the host countries as a worthy story to be told. Thus, unlike the French and German families in their respective countries, migrant families are isolated to pass on their history and memory (Bertaux/Delcroix 2009). They are not supported by the institutions of the country of installation, especially the schools and the media, and are even discouraged from doing so on behalf of the idea that integration requires forgetting one's origin. It is, again, difficult to have access to their history and how it is passed on through generations.

But these difficulties should not be considered as curbing the study. Instead they are to be treated as being fully part of the study. To better understand the social logic that shapes migrant families' lives, the method of reconstructing family histories is particularly valuable. It gives indeed access to educational strategies implemented by parents, to the dynamics of intergenerational transmissions, to gender relations; and to the processes of collective and individual construction of feelings of affiliation to one or several nations. This is what we want to show in the following case studies.

3 Case studies: a multi-affiliation difficult to manage

Let us now see some examples, case studies, illustrating the efficiency of the method and its relevance to study national affiliations of the different members of transnational families. The first two case studies present situations where the migration paths and the transmission – or non-transmission – of family history lead to affiliations difficult to manage for the immigrants' descendants. They then tend to favour one specific (national) identification among all those they might recognize themselves in, as shown in the first case. Or they face difficulties in building their affiliation and identification, as shown in the second case.

3.1 When "forced migration" and discredit lead to choosing a unique affiliation: the Roinamze Family[5] history

The Roinamze family, of Togolese origin by the father and Ghanaian origin by the mother, has a special story. Parents came to live in France with their young children in the late 1970s to escape Togo after a military coup put an end to the republic. The father, Leon, had kinship-ties with a former member of the president's family who was murdered. When he learnt that he also was threatened, he decided to flee with his family to France – he had already stayed several times in this country before – to ask for the status of political refugee.

The two parents are very bonded to their country of origin and their African origins. The mother regularly goes and stays in Ghana – a country in which the family has no difficulties to travel to – and she brings her children there on holidays. When we met the family, she was in Ghana, where she was creating an orphanage; she has spent most of her time there in recent years. The older daughter has recently settled in Ghana; she works in a bank in Accra. The fact that the mother and the daughter live in Ghana demonstrates the strength of the links maintained with the country, even if the price is the distance between family members.

Leon, the father, is also very attached to his country, Togo, and he wishes to return there as soon as possible and regain a political position. Even if he lives far away, he is very involved in the political life of this country. He is a member, in France, of a Togolese opposition party. He said: *"I have carnal relations with Togo because I am very politically involved in Togo today, since I am a member of the French section of the Union of Forces for Change in Togo"*[6].

But the family is also closely connected to France, and some members are involved in local associative life in their neighbourhood. One of the girls is involved in an association for school tutoring, and Leon is elected to the city council. But the eyes of most members of the family are turned towards Africa, to Ghana and Togo in particular.

The migration trajectory of the parents was not immediately told to the children. Kofi, one of the five children in the family, a young 32 year-old man[7], explained that it is primarily his grandmother, living in Ghana, who made him aware of the history of his father and the danger he faced. Migration is presented as constrained to the political context. But, more broadly, the way parents have explained this trajectory and the way children have understood it as a *"tearing"* (Kofi), may result from the fact their migration meant a significant social downgrading for the family. The father and mother belong to the upper classes of their respective countries of origin. Their families are large landowners. Leon had a large transport company before being forced to emigrate. On arriving in France he worked as boilermaker and then as caretaker.

This "forced" and painful migration trajectory, leading to significant social downgrading, may explain the difficulty in developing a positive affiliation to the French nation. Most members of the family we have met wish to return to Togo or Ghana. But for the father, Leon, and for his son, Kofi – we both interviewed them extensively – ambitions are not the same. Leon wants to go to Togo to participate in the political life of his country. Kofi also wants to return but to carry on its "pan-African political struggle" beyond the Togolese context. If the father defines himself as Togolese, the son primarily defines himself as "Black". The more radical political involvement of Kofi can be understood as a reaction to the discredit and racism experienced in France. But for both, the migration history path, its consequences and its understanding by each of them, could have encouraged the fact that they define themselves by a *single affiliation*, national origin for the father and "racial" identity for the son.

In the Roinamze family, between Leon and Kofi in particular, what has been passed on is not only a relation to the country of origin or to the host country; it is also a relation to *political commitment*. The importance of politics comes from its place in the family history before migration, its essential role as a motivation to migrate, and from the fact that the father is very involved. Thus, if Kofi explains his involvement in radical pan-Africanism from the racism he has been victim of as a Black in France, it can also be understood as a form of affiliation to the line-

age of his father. If the commitments of Leon and Kofi are quite different, they also have much in common: both are "oriented" towards the country or region of origin, and both generate intense activities and identifications. About this, Leon said *"I even think that's what keeps me alive"*. And we find the same idea when Kofi told us *"My political struggle is the struggle of my life"*.

In the end, the intense political involvement certainly strengthens the tendency to affiliate to one nation or one origin for the defence of which they feel they must fight. But this impossible construction of a multi-affiliation is also due to the migration path and how the children understood it, and from the racism experienced in France. More generally, this case illustrates how intergenerational transmissions are made of continuity and discontinuity. Nothing is ever passed on unchanged through generations, without modification, without specific appropriation by descendants. The method of family history reconstruction through crossed biographical interviews allows us to capture these subtle processes by giving access to spheres of meaning construction of various protagonists.

3.2 A "closed family": the impact of being an orphan in the country of origin

The following second case is a typical example of a father categorically refusing to discuss his own experiences with his children. Mr Mohammed is the father of four children. He came from Algeria with his wife twenty years ago. He has just retired from working for a small servicing company that forms part of the French railways (SNCF). For Mr Mohammed, the most important task is to protect his children from the external world that he sees as threatening. His 16-year-old son describes their relation:

"My parents, my father, they don't trust me to go… even now to Wilson Square (the city centre). He has never been to the cinema with me, in fact, I have never been to the cinema at all. During the holidays I do nothing with my parents, with my father… My parents are worried about me."

Mr. Mohammed did not want to be interviewed and his wife explained his refusal in this way:

"My children don't go to their friend's house… The most important thing is to pay the rent first. My husband has just been forced to retire and I don't work. He leaves the house in the morning to go for walks and comes back in the evening… He hasn't had a close friend since he was married. He is a solitary person, like myself."

This inward-looking attitude came about as the result of several negative experiences, as Mrs Mohammed went on to describe:

"When we first came to France, the social worker wanted to send us back to Algeria. She said that the room we were living in was too small. But it was our choice to live in another country, although in coming here in France we are not free. In France, the authorities constantly check us. It is not easy for us… Wherever they go, my children are seen as foreigners. […] I sometimes feel that we have made a big mistake. You are Arabs, you are foreigners, you are immigrants… You go into an office and they make you aware of it all the time. Even my little girl of 6 understands. However, some things are better here than over there: freedom, free speech, and trustworthy persons; but we are still strangers… It is difficult for their father. He never says anything and he doesn't know Algeria (he came

to France at a very young age and never went back to Algeria). At the same time, he doesn't want to change his nationality and he could never live with other Algerians."

Behind the silence of this father is a personal history. As he told it to us, he never knew his own father. Moreover, as he is an orphan, he had no experience of a father-child relationship. In addition to that, he cannot count on the help of anybody in his country of origin to help him in any sense. Thus, he does not have an "ontological security" (Giddens 1991). Opposite to common sense, it is essential for parents to have relations based on *community belonging* to be able to open transnational spaces to their children. Mr Mohammed could not pass on to his children his life story, which according to his wife, was characterized by a great deal of courage in the face of adversity. His children do not know to which country they belong. Here we can see how the two processes of *family transmission* and national belonging are related.

4 Case studies: the opening of a range of possibilities

Unlike the previous cases, the following two case studies show the influence of the passing on of family migration history on the life courses of children, their career choices, their places of residence and how they feel they belong to *several* nations at once. These cases illustrate how intergenerational transmissions open a range of possibilities in the construction of life courses and the identification of children.

4.1 Intergenerational transmissions and the children's choice of a country to work and to live in: the Tahar Family case history

Among the numerous families of migrants from Maghreb that we studied is Mr Tahar, a migrant from Morocco, who has a specific strategy. He has five daughters and one son, who is the last child. He came to France with the project of getting his *baccalauréat* (Abitur in German) and continuing on as a university student. But for various reasons he could not do it, and he has been working for the last twenty years as a truck-driver.

He has developed a particular style of parenting which we find quite imaginative: taking his children, one at a time, with him in his truck when the trip he has to do is only for a few hundred kilometres and back. This way he is able to develop a *personalised* relationship with *each* one of his children. All of them consider these trips with their father as privileged moments. *"We talk a lot"*, his elder daughter told us.

"He has been taking me to various French cities, and he has explained to me their history. He has been telling me about cities he has visited in Germany, Italy… It was so interesting. I developed a taste for foreign languages, and now I am studying to become an interpreter, with a focus on German; because, according to what my father says, Germany is a country I would like to live in".

Her younger sister told us how much she enjoyed the stories her father told her about the times he was growing up in Rabat. This is where she wants to live. She also took much interest in how her father was driving his truck: changing gears, checking that the engine and other parts function well, and taking good care of his truck…*"I watch when he puts on the handbrake. I would love to drive and get my licence"*. Now, at 18 years-old, she knows exactly what she wants to do: to start an international trucking company in Morocco. Still at high school, she has chosen a commercial orientation. She has a passion for trucks and is presently getting her driving license for trucks. Even if her dream does not materialise – it was already the case for her father – this young lady already knows where she wants to go and is busy trying to get there. And it is the same for her elder sister.

A very important point is that this creative strategy has been elaborated together with the mother. The example of this man gave us a first hint about the relevance for children's self-representation, self-esteem, self-confidence and general psychic balance, of whether they knew or not the history of their parents – which is, in fact, their own pre-history. It was clear from what the two daughters explained that, because their father had told each of them, separately, in long informal conversations, who he was, and why he had migrated to France, they knew pretty well where they were and why they were born in France from Moroccan parents. It gives them a sense of continuity, a set of spatial and temporal markers; in short it helps them build their own identity.

This is only a specific example of a much more general attitude and practice which we have observed in many families: passing on to children the inner *subjective resources* they need to overcome the handicap they have from their ethnic and social background, so that, remaining in France or not, they will be able to fully exercise their status of citizen. Mr Tahar has opened the door to future options for his daughters. The elder two sisters do not have to choose between different national affiliations; they already live in *a transnational space* because their father has been able to give them an idea of the world through his own experiences of migration and work. He enables them to be open to but critical of various cultural and social worlds.

4.2 Multi-affiliation as an educational project: the Benarma Family case history

Wahid Benarma, the father, came as a young man to France in the late 1960s; he was unemployed in Algeria. He was hoping to return to school and find a better job than those he had had up to that point. But fairly quickly, he was forced to lower his ambitions. He said: "*I did odd jobs, only odd jobs"*. He became a material handler and workman. He married in Algeria in the late 1970s and his wife Djamila came to live with him in France. Unfortunately he was victim of an industrial accident and Djamila had to take menial jobs to meet the needs of the home and allow their children to go to college.

Djamila and Wahid have two children: a daughter, Zineb, 20 years old and a son, Karim, 25 years old. Their parents strongly encouraged both of them to succeed in school and get a tertiary education. Both have appropriated this discourse on the importance of academic success, seen as a necessary prelude to the success-

ful career their parents hope for them. Djamila and Wahid passed on this project to their children by mobilising their past personal experiences. They explained that they did not have the opportunity to study in Algeria, and encouraged them to take advantage of the opportunity they have to be born in France and be able to get a proper education. Wahid even said: *"If I had been to school, I would have had a job, I would not even have had to come to France"*.

After a Master degree in International Business, Karim became manager in a large international group in the oil sector. Zineb, meanwhile, goes to a school for tourism after having spent a year at university studying English. Karim explained the origins of his ambition:

"My personal motivation is my parents … That's what made me want to go ahead, seeing them sacrifice, so to say, for me and my sister. I have no right to disappoint them [...] whereas they gave me the chance to have a roof, good health, an education, something that millions of people have not yet in some countries"

The sacrifice of his parents that he refers to is twofold: on the one hand their migration to come to France and on the other hand the difficult jobs they have held in order to finance their children's studies.

Indeed, Djamila's choice to work while Wahid could no longer do so is directly related to her children. She said: *"I will continue to work for my children [until retirement] [...] I have much helped Karim [for studying] and again until now, I help Zineb. If I work now, it's mostly for my children"*. The involvement of these parents is well understood by their children who contribute, by their own success, to the success of the whole family project to improve living conditions. Zineb told us about the trajectory of her family: *"It's true that we started a little at the bottom of the ladder because my parents came from Algeria, immigrant parents, we started from nothing and then gradually it rose through the ranks"*.

But the Benarma family project is not merely about social success passed on between generations. It is also about attachment to different national affiliations considered as necessarily multiple. The choices of school and professional trajectories of the children show a real attraction for foreign countries, particularly those overseas. This cosmopolitism is a consequence of a conscious educational strategy of their parents: the Benarma parents tell their story to Zineb and Karim and give them very positive descriptions of their country of origin, Algeria, where they go on holiday, as well as of their home country, France, where they travel often together as a family. Wahid said for instance, that France is a country that has given him a "*second education*", which made him know his rights as a human being. Djamila said that the first day after her arrival in France, she already felt "*at home*". They also talk about the difficult colonial history between France and Algeria. Wahid said about independence: "*We went through hell*". But the colonial period is presented to children in a positive way about France, as if to preserve a "*good image"* of this country. The father explains that France is not responsible for colonialism but accuses Europeans in general and Spain in particular.

In return, the children feel that it is "a chance to be in France", even if it is not *"la vie en rose"* as Karim says. At the same time both are very closely linked to their parents' country of origin. Before getting a job offer in Dubai – where he has lived ever since – Karim wanted to take part in his company's creation of an affiliated branch in Algeria. Zineb, in turn, would like to develop tourism in Algeria. Both present themselves as *"citizens of the world"*, with special bonds to France and Algeria.

As their life courses go, the Benarma parents have had to make compromises on their initial migration project and Wahid in particular on his professional project. In this case study, children have inherited these compromises and have appropriated them to follow the ambitions that accompanied the migration of their parents. Additionally, they also inherit a form of "multi-affiliation", with the parents saying that they are proud to be Algerian and happy to live in France, their children being French. They have gradually rebuilt their national affiliations and passed on to their children this reconstruction in process. Their children appropriate it in their choices of career and country of residence. Such dynamics highlight that what is passed on between generations is not a set of stabilised choices, practices or values but representations, history, ways to act, etc. *that are subject to change*. Using this idea, during the Franco-German seminar, we proposed using the term "transmissions of compromises" (Elsa Lagier) between parents and children. Passing on compromises and changes that parents experienced throughout their life course enables children to build affiliations to several nations at once.

5 Conclusion: Accessing educational strategies and intergenerational transmissions

To conclude, the reconstruction of family histories gives very good access to the point that the object of transmission, according to Pierre Legendre (1985/2004), is to pass on. Beyond the obvious tautological point of this statement lies the fact that it is the act of passing on something (anything) which is by itself the whole point, more than the content of what is passed on (be it land property, political commitment, or some particular attachment). In families with few or no resources, where there is no objective "capital" to pass on, there are still the non-tangible assets of moral values and love which, together with the family history, can give meaning to the current situation. This methodology helps us to avoid reification of static identities.

A method against the reification of representations and affiliations

In general, the biographical approach and the use of narrative as a method of inquiry encourage individuals to place their experiences in time, to refer to their past, and help locate the "turning points" in their life courses. Furthermore, through crossed interviews within a family, we have access to the planned action over several generations. This avoids any temptation to reify representations and affiliations since they are grasped in the long term and in their dynamics. Thus, for instance, it is not a question of studying identity but of studying identifications in their plurality and their evolutions. We thus obtain data on the development of feelings of national affiliation of migrant parents and their children, according to the initial migration project and its progressive reconstruction over life courses.

Studying the dynamics of intergenerational transmissions

Additionally, collecting life stories from parents and children allows an in-depth examination of educational strategies and dynamics of intergenerational trans-

missions. This is to reveal the parents' educational practices and how they organise themselves to try to give their children resources, values and principles. Reciprocally, it is to capture, in the children's discourses, what they retain from the education provided by parents and, more widely, from the family history as it is related.

Moreover, we have information on what is passed on or not, in the private sphere, in a different way for each child, depending on his/her sex, age, sibling position, etc. We then seek to compare the educational projects of the parents with what their children keep, how they build their own family memory, their values and how they make choices from the "palette" of affiliations that is, more or less consciously, offered to them.

Studying the individual and collective construction of feelings of affiliation

Finally, the method that we use provides not only information about feelings of affiliation – with their fluctuations – but also permits us to know how the family members interact with each other and to compare how these affiliations are explained or justified by the different family members. Thus, we can study both the weight of external factors and the personal experiences that take part in shaping these claimed affiliations and how they are individually constructed for each family member, based on the family heritage and the life courses and experiences of each person. In so doing, we are able to analyse the construction of national affiliations as these echo the individual life course and relate to each individual's place within the family, which should be considered a group that is central to the formation of identity and sense of belonging.

Notes

1 This paper is based on the results of several research projects conducted in France mainly and other European countries. Between 2005 and 2008, Catherine Delcroix and Elsa Lagier have worked together on researching participation of inhabitants to the public policy of urban renewal in two French cities: Dreux and Vernouillet, They met and interviewed 40 families living in deprived neighborhood, using the method of crossed biographical interviews presented in this paper. They chose families with similar living situations, and similar problems in terms of migration, work, resources and family life. Our aim was to identify the different types of life paths and diverse profiles of these city families.
To compare with migrant families living in Germany they based their comparisons on the PHD results of Elise Pape (a member of our French-German seminar) on "Intergenerational transmission processes in families with Moroccan origins in France and Germany: "The pride to be oneself", 2012, Strasbourg, Francfort. She had reconstruct the history of 9 families living in France and in Germany. She had interviewed 40 members of these families (half in France and half in Germany).

2 By this Catherine Delcroix means first of all, moral strength, courage, resilience, patience, tenacity but also reflexivity, imagination, and communicative skills; a resource which is developed out of an intense reflexive process on one's own biographical experiences (Delcroix 2000; 2009).

3 Translation by the authors.

4 Translation by the authors.

5 All the names have been replaced by other names, respecting their significance in terms of cultural backgrounds.
6 All quotations from interviews are translated by the authors.
7 At the time we met and interviewed him. This is the same for all the ages given in the different case studies presented.

Bibliography

Bertaux, D.(1997): Les récits de vie, Paris.
Bertaux, D./Delcroix, C. (2009): Transmissions familiales et mobilités . In: Migrations Société 21(123–124), pp. 89–96.
Bhabha, H. (1994/2007): Les lieux de la culture. Une théorie postcoloniale. Paris.
Blanchard, P./Veyrat-Masson, I. (2008): Introduction. In: Blanchard/P./Ferro, M./Veyrat-Masson, I. (Eds.): Les guerre des mémoires dans le monde, pp. 13–22.
Delcroix, C. (1995): Des récits croisés aux histoires de familles- In: Londres, Current sociology/la sociologie contemporaine VOLUME(43), pp. 61–67.
Delcroix, C. (2000): The transmission of life stories from ethnic minority fathers to their children. A personal resource to promote social integration. In: Arber, S./Attias-Donfut, Cl. (eds.): The myth of generational conflict: The family and state in ageing societies. London, pp. 174–189.
Delcroix, C. (2009): Two generation of Muslim women in France: creative parenting, identity and recognition. In: Oral History 37(2), pp. 87–94.
Delcroix, C. (2013): Ombres et lumières de la famille Nour. Comment certains résistent face à la précarité. Paris.
Giddens, A. (1991): Modernity and self-identity. Self and society in the late modern age. Cambridge.
Honneth, A. (1992/2000): La lutte pour la reconnaissance. Paris.
Kozakai, T. (2000): L'étranger, l'identité. Essai sur l'intégration culturelle. Paris.
Lagier, E. (2011): Les usages ambivalents des catégories ethnicisées. Quand les travailleurs sociaux d'origine étrangère parlent des populations d'origine étrangère. In: Hommes et Migrations (1290), pp. 66–76.
Legendre, P. (1985/2004): Leçons IV. L'Inestimable Objet de la transmission. Étude sur le principe généalogique en Occident. Paris.
Neuburger, R. (1997): Le mythe familial. Paris.
Pape, E. (2012): Transmissions intergénérationnelles dans des familles d'origine marocaine en France et en Allemagne : « la fierté d'être soi ». Thèse de doctorat en sociologie, Université de Strasbourg, Université de Francfort (Cotutelle).
Piaget, J. (1932/2000): Jugement moral chez l'enfant. Paris.
Said, E. (1979/1994): Orientalism. New York.
Sayad, A. (1999): La double absence. Des illusions de l'émigré aux souffrances de l'immigré. Paris.
Schütz, A. (1987): Le chercheur et le quotidien. Paris.
Simon, P. (2005):La République face à la diversité : comment décoloniser les imaginaires ? In: Blanchard, P./Bancel, N./Lemaire, S. (eds.): La fracture coloniale-La société française au prisme de l'héritage colonial. Paris, pp. 237–246.
Thränhardt, D. (2009): Allemagne 2008. Consensus sur l'intégration, réminiscences désabusées et nouveaux défis de la mondialisation. In: Hommes et Migrations (1277), pp. 22–33.

Elise Pape, Ayumi Takeda, Anna Guhlich

Three Women in a City

Crossing Borders and Negotiating National Belonging

Abstract
The major theoretical literature has considered the concept of nation primarily from a macro level. This article explores the question of national belonging departing from an individual's point of view, more precisely from the life story of three migrant women. Migration and transnational practices have challenged the perception of the homogeneity of nations, questioning the idea of fixed boundaries, and showing how different national and social forms of belonging may develop simultaneously through migration experience. Drawing on biographical interviews conducted with three migrant women, Amina El Asri, Gule Yildiz and Zuzana Svitá, the present analysis focusses on the construction of national belonging of the women in an intersectional perspective. Mrs. El Asri, Mrs. Yildiz and Mrs. Svitá originate from different countries (respectively Morocco, Turkey and Czechia). They have different social origins and ages, but share the same sex, their residence in the same city in West Germany and the fact that they all have children. The analysis reveals the profound impact of the socio-historical contexts the women come from on their construction of national belonging, but also of age and of transmission processes to their children. It is mainly through passing on their mother tongue and reshaping their conception of national belonging over time that the women manage to establish strong ties to their children, and contribute, by articulating different lines of belonging, to the redefinition of (trans)nation building processes.

Keywords: Nation, national belonging, transmission, intersectionality, gender

1 Introduction

This article explores the question of national belonging departing from the life story of three migrant women. It aims at analysing the construction of the nation from an individual's point of view, thereby investigating the impact of migration on national belonging, but also of gender, a dimension which has often been neglected in studies on nations (Yuval-Davis 1997, p. 28).

The concept of nation has played an important role in the theoretical literature over the past decades. May it be considered as a space in which cultural and poli-

tical borders are congruent with one another (Gellner 1983), as an "imagined community" arisen through the unification of vernacular languages through print capitalism (Anderson 1991), as a "spiritual principle" expressing the common past memories as well as the renewed consent to live together (Renan 1997, first written in 1882), or as a "common destiny" with a common future (Bauer 2000), the nation has formed an area of interest primarily departing from a macro level.

Furthermore, nation building processes have often been described as homogenizing projects, overseeing the complexity with which individuals position themselves along their complex lines of differences and of belonging. Migration and transnational practices have challenged this perception of homogeneity in many ways (Anthias/Yuval-Davis 2002, p. 31). Seen from the point of view of a nation with fixed boundaries and regulations of membership, migration is often considered as an "anomaly" (Lutz 2007, p. 79), which stirs national categories, which are often considered as "natural" (Wimmer/Glick Schiller 2003) and as preceding migrations. Migration questions the idea of fixed boundaries, but also shows how subjective belongings may shift according to the place migrants live in, and, moreover, how migrants and transmigrants may develop simultaneous forms of plural national and social belonging (Pries 1997).

This article will explore the way individuals negotiate their national belonging in a transnational setting. Leaning on Glick-Schiller et al., we understand transnationalism as a "process by which transmigrants, through their daily activities, forge and sustain multi-stranded social, economic, and political relations that link together their societies of origin and settlement, and through which they create transnational social fields that cross national border" (Glick Schiller et al. 1995, p. 48). In doing so, we will pay special attention to the intersectional approach by exploring the interplay of different axes of belonging such as gender, ethnicity, race or age in a transnational setting (Anthias 2008; Anthias et al. 2013; Amelina 2013). We will first evoke our methodological approach and the way our core finding on the formation of national belonging emerged, before we present the three chosen case studies more closely. Our final comparison will conclude on outlining the main insights on the question of national belonging and the emergence of nation departing from a micro-level.

2 The construction of a case – Depicting the importance of transmission on national belonging

In this article, we will explore the question of national belonging by recurring to the biographical method. This will permit us to gain insights into the ways individuals construct their national belonging as actors, but also in the way their belonging is imposed by discourses, politics or social groupings (Apitzsch 2009, p. 94). The biographical approach will also make it possible to gain a perspective which spans over history, showing the changes of positioning an individual may go through with time and along biographical experience (Apitzsch/Siouti 2007, p. 5). While comparing the different life courses, we will analyse the impact of the different axes of belonging such as gender, ethnicity, "race" or age in an intersectional perspective (Anthias/Yuval-Davis 2002; Crenshaw 2011; Lutz et al. 2011).

We will present three case studies of Amina El Asri, Gule Yildiz and Zuzana Svitá[1], which we chose from our respective PhD-projects. We first searched for life-stories from women with migration background in which the topic of national belonging was raised. It appeared that the three case studies we chose had numerous differences. Amina El Asri originated from a country which has experienced a long history of colonisation and has also been marked by ethnic and political conflicts between Berbers, the original inhabitants of the country, and the Arabs, who conquered the country in the 8th century (Vermeren 2010, p. 106). Gule Yildiz, the Kurdish woman on the other hand referred to a "nation" – the Kurdish one, which doesn't have its own State at the moment and is being shaped and practiced in transnational spaces (Østergaard-Nielsen 2003). Zuzana Svitá finally originated from a country where the nation, in a common discourse, is seen as a natural unit, closely linked to its state (Holy 1997) and which, since the fall of the iron curtain, has experienced new migration flows. The impact of these migration flows on the construction of the nation is still to be shown.

The women also had different class belongings, ages, and different migration paths. They were brought closer again by the fact that they all lived in the same city in West-Germany which we named Hochstadt. These women, at the same time so different and sometimes so similar, all shared the same geographical space of life in Germany.

All of us worked with the method of reconstructive case analysis (Schütze 1983; Rosenthal 1995), so that we approached our material in a similar way. We authors have a kind of "migrant" and/or cross-border experiences ourselves, coming from different countries as well. This brought "alienation" effects on our joint working process, sensitizing us to the effects of different historical and social contexts on national belonging. Through our common analysis of interview passages, internal similarities of national belonging in our three cases became apparent, that emerged from the life stories, from the meaning the women attributed to their experiences.

After having compared the case studies of Amina El Asri and Zuzana Svitá, a central point in the construction of national belonging came up: the high importance of having *children* and the role of *transmission*. We therefore chose the third case, Gule Yildiz, accordingly, taking having children as a criterion of our case construction. The importance of *intergenerational transmission* for the *construction of national belonging* emerged as a central finding of our joint work. This point hasn't yet been treated in depth in the existing literature on the construction of nations and national belonging.

After having presented the portraits of these women, we will show how they construct national belonging along gender, transmission processes to their children, language practices, ethnic belonging, or religion. Taking up an intersectional perspective, the analysis will show the importance of the dynamics at work between lines of differences in the construction of national belonging. The comparison of these three women will furthermore reveal the profound impact of contexts, but also of age, on their national belonging, showing how positionings may evolve along collective historical belonging and individual and familial biographical experience.

3 Amina El Asri. A deconstruction and reconstruction of national belonging along contexts of experience

The analysis of Amina El Asri's life story shows the importance of a deconstruction of ethnical and national belonging in family transmission in order to reach family cohesion. This does not only begin after the family's migration to Germany, where the children are socialized in a different context than their parents, but already in Mrs. El Asri's family back in Morocco. Paradoxically, beside this ongoing deconstruction, Amina El Asri at times reifies the idea of national belonging based on "race" in order to legitimize her family's stay in Germany. This case study therefore shows the importance of family links as well as of different contexts – formerly colonized ones and migration countries of arrival on the construction of national belonging. Furthermore, Amina El Asri is the oldest woman of the three case studies we chose to discuss. Her children are meanwhile all over 20 years old, and have left the parental house. Her case study therefore gives an insight into the way the formation and deconstruction of national belonging and family transmission may shape over time.

Amina El Asri was born in a small town in northern Morocco in 1952 as the oldest sibling of her family. Her father was Arabic and while her mother was a Berber. When she was pregnant with her second child, Amina El Asri's father married a second woman. Because she felt treated in an unjust way compared to the second wife, her mother separated from her husband when Amina was about five years old. She took her youngest child with her and returned to her city of origin. Amina El Asri grew up with her father, her stepmother and the enlarged family. She did particularly well in school. At the age of thirteen, she married her husband, following the decision of the grandfather of her husband, a relative of her father. After her marriage, Amina El Asri lived with her in-laws and stopped her studies. Her husband already lived in Germany at that time and came to Morocco during his holidays. She gave birth to her first child, her son Karim at the age of 16. When she was 22 years old, she and her son moved to Germany through the family reunification. There, she had four further children. Eight years after her arrival in Germany, Mrs. El Asri began working in a company, where she worked for 25 years and where she made a career, occupying different work positions going from the cleaning field to the supervision of the house maintenance of her company.

Central themes in the life story of Mrs. El Asri were her school education, the school education of her children, and her contact to Germans and persons of different nationalities. Her openness played, so her children, a central role in their school and professional success in Germany, as it favoured encounters with Germans after their arrival, who helped them to understand the German school system and to communicate with teachers. During an interview, Amina's daughter Loubna mentioned that her mother had even participated in a bowling club and joked: "you can't be more German".

Amina El Asri furthermore evoked having little contact to the Moroccan community in Hochstadt, as the majority of its members are Berbers and speak the Berber language, so that she could not participate in their conversations. This contributed to her strong ties to persons of German origin in her environment. It

was very important to Mrs. El Asri to transmit the Arabic language to her children, so that they could communicate in depth with their family relatives in Morocco.

3.1 Growing up in particularly mixed surroundings

Amina's family background has played a key role in her deconstruction of national and ethnical belonging. As mentioned above, Amina's mother was a Berber, while her father was Arabic. Because of her early age at the separation of her parents, Amina El Asri did not learn the Berber language, her mother's first language. Her siblings, however, have learned this language, as her younger sister grew up with their mother and her oldest brother, following the request of their father, moved into the city of their mother when he married so that she could live with him and his family. Mrs. El Asri insisted on the fact that because she had married so early and had left to live with her in-laws, where all family members were Arabic, she had not been able to spend as much time with her mother as her siblings and therefore did not learn the Berber language. Nevertheless, she kept strong ties to her mother, who lived with her and her family in Germany for two years.

In the interview, Amina El Asri insisted on the strong links between her father and her mother before their separation, despite their different ethnic and social origins. The period in which her mother lived with her in Germany was very important to Mrs. El Asri. She mentions a great proximity, although they did not share the same first language.

Through her familial experiences, Amina El Asri has learned to overcome differences linked to national and ethnical belonging from an early age on: firstly, because her parents, although they did not share the same ethnic and social origins, married and had four children, and secondly, because although she did not speak her mother's first language, she developed an intense relationship to her. Through her family experience, Amina El Asri learned, from her childhood on, that ethnical and linguistic differences do not divide, but can be overcome through emotions and familial attachment.

It is interesting to note that national belonging did not play an important role in the interview with Amina El Asri. This is also linked to the historical context of Morocco Mrs. El Asri has grown up in:

Morocco has stood under a French and Spanish Protectorate from 1912 until 1956. Up until today, there exist two Spanish enclaves in the northern part of the country. Still now, some Moroccans, who work in the enclaves and live outside of them, daily commute between Spain and Morocco. Mrs. El Asri originates from a village near one of these enclaves, which is also located near the former frontier between the Spanish and the French Protectorate. These regions are currently still marked by the use of the French and of the Spanish language.

In addition to this plurality which is linked to colonization, a conflict between Berbers, the original inhabitants of Morocco, and the Arabs, who colonized the country in the 8th century, has had a prevailing influence on the country. Approximately half of the population still speaks the Berber language (Aïd Kaki 2003, p. 106). Berbers have experienced oppression for many centuries, and still experience a lack of political recognition, for example concerning their language. In 2000, a manifest was signed by more than one million Moroccans in order to de-

mand the official recognition of the Berber language and history (Aïd Kaki 2003, p. 112; Vermeren 2010, p. 106).

This situation partly explains the lack of importance of national belonging for Amina. Because of the jigsaw like assemblage of the Moroccan nation, which puts into light paradoxes and dysfunctions of the concept of nation itself, this axis of belonging does not seem to have a dominant importance. It seems that through this contextual influence but also through her migration experience, and her current regular transnational migration between Germany and Morocco, Amina El Asri has deconstructed and put aside the idea of national belonging for a long time.

3.2 The importance and the deconstruction of National belonging in Germany

Living in Germany paradoxically both led Amina El Asri to reify the importance of national and ethnical belonging and to deconstruct it. When she did mention her national belonging in the interview, it was in order to explain and in some way justify her stay in Germany. Here, she recurred to discourses that are strong in Germany and that are based on the idea of the "jus sanguinis", a representation according to which national affiliation would be given according to biological and genealogical descent. In the conducted interview, Amina established a link between Berbers from the Rif – the region in north Morocco where she comes from and Hesse, the region in Germany where she lives, thereby legitimizing her stay in West-Germany. She mentioned the existence of genealogical trees proving this "familial" and biological descent:

"My mother also belongs to this group of Berbers. They are of Hessian descent. They even all have that genealogical tree, they have from **here**. From Hesse. And I was really once, I was app**a**lled, I was with my children, my husband, we were all in an open air museum with German friends[2] I was app**a**lled I saw cl**oth**es of Riffain women. I said 'These h**ere**?' They had been made here. A crocheted shirt. I said that is **ours**! What is it doing **here**? And the man said 'You don't know that people from the Rif are from Hesse?'[3] R**eal**ly **exactly** the clothes from my **grandmother**! [I: no way] I swear to you **really**! **Nothing** – not even a little crooked or a little – . **Original**."

In order to prove the idea according to which Berbers from the Rif are of Hessian descent, Mrs. El Asri did not only recur to genealogical trees – written proofs, but also to museums, a recognized institution on "official" knowledge on the culture in Hesse. Later on, Amina El Asri also raised the argument of physical resemblance, and hereby of "race", as a factor proving the links between Riffians and Hessians.

"But the family of my uncle's wife they are **really** German with eyes, hair-. They also live at home (meaning in Morocco). They have a t**otall**y different mentality. The same as Germans. The s**a**me as the people here. Not like us. (…) The children of my uncle. They are **entirely** blond. Their eyes are **blue**! **Entirely**! My brother is really bl**o**nd. And his children are blond. How many does he have? Four children. His girls are **German** girls. When they don't speak you would say 'What are those girls?' When they don't speak you would say 'what is that?'"

It appeared that in her speech, Mrs. El Asri adapts to the dominant discourse on national belonging in Germany, which has for a long time predominantly been

based on the principle of jus sanguinis and on the idea of "race". She herewith reifies the idea of ethnicity and race in the construction of national belonging. At the same time, she deconstructs the idea of national homogeneity of space, as "Germans" could, according to their appearance and their mentality or other criteria used in a flexible way, be found either among Hessians living in Hesse or among Riffians living in the Rif. Her discourse can therefore be seen as simultaneously adapting to dominant discourses as well as challenging them. Furthermore, it can be noticed that in the cited excerpts, Amina El Asri mainly refers to Hesse and not to Germany. Throughout the interview, she repeatedly expressed her attachment to Hochstadt, the city in which she has lived since her migration. She thereby stresses that it is a local, direct attachment based on concrete daily interactions, and not an abstract construction of a nation, that matters to her.

Amina's case shows the interplay between different lines of belonging such as ethnicity, gender and "race" in a transnational setting. Here, family experience plays a central role. Because of her family past, Amina has early on proceeded to a profound deconstruction of difference. This is reinforced through the history of the geographical context in Morocco she comes from. Paradoxically, difference is at the same time reified in the German context she lives in, showing how the interplay between "race", ethnicity and national belonging may vary according to different transnational settings. The analysis shows that Mrs. El Asri's negotiation of national belonging is primarily oriented towards her aim of holding her family together: firstly, through deconstructing differences that could create a distance between family members who have been socialized in different contexts, and second in order to legitimize her family's migration to Germany, that could be put in question by discourses based on the jus sanguinis. Gender plays a central role here, as family transmission is often considered as a women's task.

4. Gule Yildiz. Between "religious" and "national" belonging in transnational spaces

Gule Yildiz was born in a small town in northeastern Turkey in 1974, as the youngest daughter of eight children in a Kurdish family. The inhabitants in her birth town are strongly affected by the sunni-islamic tradition, as she pointed out numerous times in the interview. When Mrs. Yildiz was four years old, she came to Hochstadt with her mother and other siblings to join her father, who had worked there as a "Gastarbeiter"[4] since several years. Because her mother had a mental disease, she had to accomplish a large part of the household work, and her social contacts with the outside world were strictly limited. Besides going to school, she only went to the mosque with her family, and "had to" wear a headscarf. While her siblings had major difficulties in German schools, and one of her sisters was even sent back to their hometown because of her poor grades, she graduated from the *Gesamtschule* (comprehensive school)[5] with a general certificate of the *Realschule,* and then successfully accomplished an apprenticeship as a pharmacy assistant. At that time, she was engaged with her husband, one of her relatives in her hometown who migrated to Hochstadt after their wedding. Through this marriage, she began to negotiate the complete setting that had ruled

her life with her family and relatives up to then. After she gave birth to her daughter and one year later to her son, she continued to work. At the time of interview, she was employed in a pharmacy in part time, and went to a Kurdish association in Hochstadt with her two children every Sunday in order to participate in a Kurdish language course.

The central themes in the life story of Mrs. Yildiz are the continual and moderate efforts to pass on to her children something better than what she had experienced in her own childhood, marked by heavy confrontations with her family. She evoked "unjust" relationships within traditional Islamic Kurdish families, where she had suffered from violence from her older brothers and her parents because of her young age and her sex. Through negotiating more justice within her family, she has been carrying out her intention to fight against oppressions as a woman on the one hand, and as a Kurdish "nationality-conscious" person on the other. In her narration, she often uses argumentations along the interplay between religion, tradition, gender and national belonging in her family and among her relatives.

4.1 Negotiating inside of borders: Finding resources in existing setting

In an early passage of her interview, she describes herself as "homeless", and her social world and its borders along the division of religious belonging. Since her social life in a Germany was marked by secular customs such as casual clothes and alcohol consumption, which the religious Muslim families tend to regard as both "Christian" and corrupted, she primarily faced religious borders. That appeared to be decisive to feel excluded from the resident country, rather than national ones. In her narration, she reflects on the fact that Islamic settings were "forced" on her by her own family, which was symbolized by the "headscarf". Mrs. Yildiz mainly negotiates freedom *inside* her social borders in order to realize her wishes. Her strategy is to utilize the very norm in which she and her family are embedded. This becomes clearly visible at the beginning of her marriage. On the day when her husband comes to Germany, Mrs. Yildiz "took the chance" – she pulles away her headscarf before she pickes him up at the airport:

"But they (her father and her brothers) couldn't say anything, now I have my husband here. He decides everything for me. My father was so **pissed** off. He said to me, "Are you no more my daughter?", "I don't ever want to see you again". But he spoke about it with my husband, because as woman, I had nothing to say, in his eyes, he discussed this with my husband and said, "Now how can you do that? I brought up my daughter as an Islamic angel with a headscarf, and you come here, and take away my daughter's headscarf." My husband said, "I have nothing to do with it." It was a conflict between my father and my husband. That was for him, he didn't care. He said to me, "You are a free person, you can do as you wish. As long as you behave normally, you can dress however you want.""

Throwing her headscarf away did not result in totally stepping out of her world. In the transnational context and moment in which she was picking up her husband at the airport who was just arriving to Germany, Mrs. Yildiz found a space of possibilities to realize her wish and throw away her headscarf. This was made possible by the fact that according to the gender order in her family, the control on

her was transferred from her father to her husband as the very result of her marriage.

She used similar strategies, in which she remained within the family order but found resources to change it, in other life situations, such as in inheritance questions, in which she managed to avoid unjust sharing by invoking the Koran.

4.2 Reconstructing Borders: Religion, Language and the Nation

A central theme for Mrs. Yildiz was the issue of national belonging as a "Kurd" as an important part of her struggle with her family and relatives.

Compared with Kurdish people in countries such as Iraq or Iran, the Kurdish people in Turkey have lived under strong assimilation politics, in which even their existence as "Kurdish" had been denied. Since the beginning of the 1920's, Turkish nationalism has been strongly affected by the idea of the French Nation. According to this form of nationalism, all people should melt into a new Turkish nation by the means of one single national language (Heyd 1979), although the former Ottoman Empire had different religious and national groups. This state-oriented secular nationalism has on the one hand led to oppressive assimilation policies on the non-Turkish people, in particular on Kurdish populations (Mcdowall 2000). On the other hand, this idea of secularism that was welcomed by non-Sunni religious groups like the Alevi (including Turkish and Kurdish followers), has been eroded through the fact that the government used the Sunni-Muslim ties between Turks and Kurds behind the scenes in order to reinforce the "Turkish" national unity. This religious and national complex is at the origin of today's Kurdish conflict in Turkey. While religion has played an important role in order to integrate all Muslims into the Turkish republican nationalism, Alevi people, a religious minority group who has been oppressed by the Sunni-majority, have been more active in Left-wing movements since the 1960's. Those secular Left-wing movements became the very basis from which the actual Kurdish movement, the PKK, originated (Özcan 2006). Through migration waves from Turkey to Germany, this problem has been located in transnational political and social spaces between Turkey and Germany (Faist 2000, Ostergaard-Nielsen 2003).

This becomes visible in Mrs. Yildiz's experience for example, as she visits a weekly Kurdish language course in a Kurdish association in Hochstadt along with her children. Because Alevi Kurdish people dominate in this association, her relatives in Turkey don't want their relatives in Germany to be in touch with such "faithless terrorists", as they are described on Turkish TV, but want them to visit Turkish mosques. One of her cousins took distance from her family, because his parents in Turkey said that they were "not believers, not Moslems". In these surroundings, Mrs. Yildiz tries to overcome this religious-political split among Kurdish people by emphasizing the importance of learning one's mother tongue, separating it from religious issues. She mentions a conversation she has had with her relatives on this topic:

"They (her relatives) don't dare to say that they are Kurds. (A brother of her sister-in-law) was in prison for about 12 years. He fought for the Kurds. I said, "your brother gave his flesh and blood, only so that you can live in freedom, freely speak your language, so that

the Turks won't oppress us. And what do you do?" She speaks Kurdish perfectly, "Why don't you speak Kurdish?" Her children have learned a few words from us, they didn't even know before that they are Kurds."

Here, she connects transmitting the Kurdish language to her children with the Kurdish struggle in her homeland. Simultaneously, she shows understanding for their reasons for not speaking Kurdish, as one's engagement in the Kurdish movement inevitably leads to harsh family situations in Turkey. One pays for his/her political involvement with his/her family. Through her effort to take her children to a Kurdish language course, however, Mrs. Yildiz aims at bridging this alternative choice of "politics or family", and to unite them, thereby realizing her political goal within the family space. It is within her family and with her relatives that she has been negotiating the borders of transnational communities involved in national movements. For her, belonging to the Kurdish nation neither emerges as something secured by state institutions nor as a total engagement in organizational activities, but as something to struggle with in everyday life, by conscious efforts to speak and transmit the Kurdish language, which is one of the goals of struggles in her homeland.

4.3 Positioning in locality as a biographical resource

As we have seen above, Mrs. Yildiz's self-perception of national belonging draws on highly political discourses and experiences within her family in transnational spaces between Turkey and Germany. This doesn't mean, however, that she has not been affected by interactions within her host society. As those who came to Germany at an early age and who spent their whole education in German institutions, she describes how different what she has learned in Germany might be from what she may have learned in Turkey or from what her husband experienced there

"But I grew up here in Germany. (…) You can live in peace, with many nationalities, and you can teach it to others, if you have already learned it in preschool. And in this city, it is so multicultural, that I have grown up with 40 different nations. I know, from every-, I know a little bit from Buddhists, from Moslems, from Christians, from Jews, from every, I learned a little bit. And I'm happy with that. It is kind of fun to know persons from every nation. And in preschool we learn to eat together, and to play together. There is no racism, there is no separation, while in Turkey this is totally different. In Turkey you will learn nationalism from a very early age on. Not so many nations ... like here in Germany."

There is a clear boundary that is named a "national" one, but it actually refers to religious categories. While religious belongings appears to be fatal for her, feeling excluded from Germany as a foreigner, the experience to have "eaten and played together" with other "nations", that Mrs. Yildiz contrasts with the single nationalism in Turkey, is positively acquired on the basis of the institutionalized and de-facto multicultural surroundings in Hochstadt. This forms a biographical basis for her to negotiate boundaries in her own family and with her relatives and to defend her multi-layered membership both in her religious affiliation and in the Kurdish association she visits.

5 Zuzana Svitá. Shifting 'home' and negotiating belongings

Zuzana Svitá was born in 1977 in a small town in northern Czechia. She spent her childhood in this town and attended school there. After secondary school, she started to work as a seamstress in a nearby factory, since there was a lack of other work opportunities in the region. Since promotion possibilities were denied to her, she soon decided to quit and go to Germany as an Au Pair instead. Her plan was to stay there for one year and improve her language skills, which would help her to start university studies in Czechia. Nevertheless, she spent nearly two years with a family in a small town in Bavaria and cared for a young child and the household. During this time, she repeatedly tried to pass the entrance examinations to various universities in Czechia[6], each time without success. Therefore, instead of going back to Czechia, she moved to Hochstadt in Germany to her best friend from her home town, who was living and working there as an Au Pair as well. Her friend helped her to find a job in another family, where Mrs. Svitá worked for about three years. During this period, she signed up for university in Hochstadt and graduated in 2007. In the course of the first year of her studies, she met her future husband. Shortly before her graduation, she gave birth to her daughter Klara and to a son, Jan, two years later.

Moving to Germany after school meant an important turn in Mrs. Svitá's biography, since new perspectives, such as moving to Hochstadt and starting her studies there, opened up for her. While she moved between places, the notions of "home" shifted as well. As she explains, she feels "at home" in Germany, or more precisely in Hochstadt. Also her social contacts meanwhile prevailed in Hochstadt. In Czechia, as she states, "bridges were torn down"[7] and social contacts were interrupted. Nevertheless, she still wants to leave Germany at some point for some other country in order to make other experiences. She developed this desire when her efforts to find a qualified job in Hochstadt after her graduation had failed. Similarly as before, migration became a strategy for her to overcome the limited opportunities "at home" and to gain new perspectives. While moving her "home", Zuzana Svitá establishes a new space of possibilities, spanning transnationally over the borders of national states. Within this newly established space, she reworks the notion of national belonging.

The topic of national belonging especially gains importance for Zuzana when she speaks about her children who are growing up in a different national context than her. Her children and husband, who himself has a migration background as his parents migrated to Germany from former Yugoslavia, present the main significant others who serve her as a mirror to negotiate her own positioning and belonging in everyday practice. Zuzana's family therefore forms a space in which the notion of nation has been constantly reworked along the ongoing construction of differences and common spaces of belonging. Furthermore, the notion of national belonging is also challenged by transnational links which she creates for herself and her children.

5.1 (Re-) constructing the differences and common spaces in family dynamics

"But we have it in the family, because my husband is Croatian, I am Czech so I speak Czech, his parents speak Croatian to the children, the children grow up in Germany and it is, Klara was really I don't know. Really an ideal child. She spoke only Czech. And it is not like that anymore. So with Jan it will probably be the same. It really **hurts**! I am really sorry for it. But I cannot expect my children to differentiate here somehow, to be-. We are **living** here and we decided for it, so I have to let them watch German fairy tales, listen to German songs, they will have German friends. But I am holding firm to it."

In her life story, Zuzana Svitá outlines the special dynamics of her family concerning national belonging: her husband has parents coming from former Yugoslavia, she herself is Czech and their children are growing up in Germany. Interesting is her statement "I am Czech so I speak Czech", which shows that the understanding of Czech national belonging is closely connected to the language for her. Moreover, Mrs. Svitá underlines the role of (social and geographical) locations for the processes of belonging. Contrary to her children, Zuzana Svitá spent her childhood and adolescence in Czechoslovakia, respectively in the Czech Republic, and was therefore affected by different cultural, political and social contexts than her children who are growing up in Germany. In her perception, the German environment and culture will therefore have effects on them as well. Her understanding of belonging seems to be influenced by dominant Czech discourses about the nation and by the socio-historical development of the country. The Czech nation building in 19th century was to great extent based on the ethnic-cultural model. The main argument for the establishment of the modern Czechoslovakian state in 1918 was the protection of the Czech nation, which, in the national discourses, had suffered during the last centuries under the Habsburg monarchy. The Czech nation was construed as having existed for a millennium with its unity of culture and language and being strongly related to the territory of nowadays Czechia. The perception of common language, culture and shared territory have thus been the main categories along which Czech national belonging has been construed (Holy 1997 p. 38, pp. 50–51).

In her narration, Zuzana Svitá draws not only comparisons to her children, who grow up in a different context than she did, but also between herself and her husband. Mrs. Svitá positions herself in opposition to her husband who, despite of his family background, represents "the German" and the "big city" experience of childhood, with its consumption, acceleration of life and ever complex life structures. However, while outlining the differences between herself and her husband, she simultaneously construes a common space based on their ethnic origins: a common Slavic space with its specific attributes.

"It is a bit ehm a bit different here as I don't have many contacts to Germans, for instance, though through my husband it is somehow. My husband of course has German friends. But after all I feel that we that we found each other. That the Slav spark was set up inside him again. (Laughing) And it is something what for instance I probably need. Also about bringing up the children, it differs a lot."

Zuzana Svitá explains the closeness between herself and her husband in ethnic terms. In her presentation, the "Slavic origin" developed in him over time after they met and became a couple. She constructs a space, a "Slavic space", which they both share and which also influences their perception about the rising up of

their children. The shared "Slavic" cultural and lingual background plays, according to Mrs. Svitá, not only an important role in their relationship, but also influences the contact to Mrs. Svitá's parents, to whom she keeps tight links, to her hometown and, indirectly, to Mrs. Svitá's past.

Zuzana Svitá emphasizes the role of language. As the Croatian and Czech languages have a similar lingual background, it is possible for her husband to communicate with her parents. Also here, she underlines the perceived closeness of the languages rather than their differences, to demonstrate the common space reconstructed with the help of seemingly close ethnic origins. By doing so, she makes an effort to biographically establish links concerning nationality and attributes connected to it between herself, her children and her husband. Zuzana's family, in which three languages coexist, becomes the space of continuous learning and creation of new language and cultural practices not only for the children, but also for the parents and the close relatives. Passing on languages to their children plays a crucial role in the negotiation and in the transmission of national belonging.

5.2 The struggle to pass on national belonging in the context of migration

"I speak Czech to them at home, my friends are Czech (laughing), now I was looking in the internet, I was searching for someone, because there are so few Czechs here. (…) And with Jana[8] we then – Jana put up an advertisement on the internet, which was **really very difficult** for me to find. Ehm, in Munich there is something Czech, in Berlin there is something Czech, in Hochstadt there is simply **nothing**. So at least this. At least I have found these pages and that we see each other from time to time. Little though, but. Still it is nice when one then has a child, that someone else has a child too, who tries to bring them up or so the way you do. At least for instance with the language or so that it still had at least some relation to the Czech culture or to the fairy tales and songs."

In trying to pass on the Czech language and other cultural elements to her children, Zuzana Svitá seeks a community of other Czechs living in Hochstadt to support each other in doing so and to establish a Czech speaking "micro-world" for their children. As she can't find such a network, she herself establishes a Czech mothers' network with one of her a friends. In this context, where the social circle is composed only of women, gender appears to be an important dimension along which the transmission of language and culture is structured.

However, for Mrs. Svitá, it is not only important to transmit the language and a part of the Czech culture to her children, but also to pass them on the legal citizenship.

"Hmm, I still feel being a Czech. (Laughing) Also my children have the Czech citizenship, too, German and Czech, it was very important to me. I don't know. So they also have it somehow written on paper. So they also have another, I don't know. So that they wouldn't have any problems to buy a house or something like that in Czechia.[9] "

Although her children grow up in a different national context than her, Zuzana Svitá seeks to transmit her own national belonging to her children as well as to establish access to the Czech legal system of property based on citizenship. Thus, in her understanding, national belonging does not only have a cultural dimension,

but also a legal one. By establishing the transnational linkages for her children and herself, she creates not only links with her own biographical and migration experience, but establishes a new space of possibilities for her children which spans over national borders. The access to legal frameworks and language plays a crucial role here.

6 Biographies in Comparison

Departing from the biographical narrations of three women, Amina El Asri, Gule Yildiz and Zuzana Svitá, we aimed at gaining an insight into how they construct national belonging and how this may enrich the theoretical concept of nation. The importance of *intergenerational transmission* for the *construction of national belonging* emerged as a central result of our analysis. In an exclusive nation state system, women do not usually play a crucial role in the nation building process (Anthias/Yuval-Davis 2002, p. 28) because the formal institutions of the state fulfil this task to a large extent. Different authors, however, have shown that women do play a central role in the formation of nations in the processes of migration, because they traditionally accomplish a large part of the educational and transmission family work, and pass on elements such as the language (called "mother tongue"), religious or cultural understandings, which are all pillars of the nation building, to their children (Anthias/Yuval-Davis 2002).

The women negotiated national belonging in a different way. Amina El Asri, because of her family history, had already deconstructed the idea of national belonging a long time ago. Ethnicity, "race" and national belonging however related in a new way after her arrival in Germany, showing how lines of belonging may articulate differently according to the transnational contexts the persons are in. In contrast, Zuzana Svitá did not deconstruct the notion of national belonging during her childhood as Amina El Asri did. Nevertheless, she reworked its meaning during the course of her migration process. It was within her "multinational" family, that national belonging gained importance and served as a means for negotiating differences. In order to construct a "common space" which would transcend the differences among the family members based on national belonging, she referred to the similarity of the languages and a common "Slavic" origin of herself and her husband. In the process of comparing and searching for common spaces she has continuously reworked her understandings of national belonging. Gule Yildiz, on her side, held two different categories to which she "should" belong. While she has faced the fatal religious border between her origin and host society, she has found the resource to gain more freedom in the religious belonging. With contrasting her relatives in Turkey, she has tried to transmit to her children not the religious identity as Moslem but the national identity as "Kurds" through language. It was her effort to switch focus on belongings between religious and national, that connected her family to an imagined Kurdish nation and localized them in "multicultural German society" simultaneously. All however revealed to be primarily motivated by transmission processes to their children: Amina El Asri and Zuzana Svitá in order to reach family cohesion and proximity, and Gule Yildiz in order to negotiate a new positionality towards gender, religious affiliation and political ac-

tivism. Here, the role of different socio-historical contexts and the power of particular *discourses* about nation in the countries of origin became apparent. The women's axes of belonging such as ethnicity, "race" or religion also showed to evolve along *time*. In all three cases, national belonging was not static, but evolved along historical and biographical experiences. Mrs. El Asri's pronounced deconstruction of national belonging for example is linked to a long lasting biographical work, which started with the mixed marriage of her parents, and was reinforced by the necessity to strengthen familial bridges in a migratory context. It is to expect that Mrs. Svitá's national belonging will evolve with time, perhaps resembling Mrs. El Asri's deconstruction in order to establish more similarities between herself and her children.

While passing on their mother tongue and their culture of origin and telling their children about their country of origin and about Germany, Amina El Asri, Gule Yildiz and Zuzana Svitá actively contribute in (re)shaping the (trans)national forms of belonging of their children and thereby participate in (trans)nation building processes. Here, the shift between national and transnational belonging becomes visible. The language in particular gaines different meanings in diverse biographical contexts for our interviewees. It was the instrument for continuing and contributing to the Kurdish nation for Gule Yildiz, the inseparable feature of national belonging for Zuzana Svitá, and the instrument for maintaining transnational family ties for her children for Amina El Asri. Transmitting their language and culture of origin was furthermore important, because it enabled to establish strong links between themselves and their children. However, while Gule Yildiz and Amina El Asri can draw on existing communities of migrants from their country origin and on already established transnational ties in their area of destination, Zuzana Svitá, as one of the pioneers of "new migration flows" (Koser/Lutz 1998) between Czechia and Germany, is still in the act of their creation.

Locality and the specific place the women lived in in Germany also plays a role in the negotiation process of national belonging. Relating to local categories, such as Hesse, the Rif and Hochstadt allowes Mrs. El Asri to avoid constructing her belonging along national state units, thereby ensuring a closeness to her children, who were attached to the same local spaces as her. Mrs. Yildiz herself constructs her belonging neither departing from her state of origin, nor from her current place of life, as her statement "I am homeless" indicates. However, it is important to her to position herself in the Kurdish diaspora that has no official state, but that has been developed as an imagined "nation" and practiced in everyday life through efforts to transmit the Kurdish language to her children. In contrast, Zuzana Svitá relates herself both to the country of origin and to local categories. She construes her positioning as a Czech woman who had different biographical experiences than people growing up in Germany. At the same time she strongly related herself to Hochstadt, the city of her current residence. Hochstadt not only becomes her "home", but also the place where her children were growing up and developing their lives. The attachment to Hochstadt allowes her to express her belonging to the place her family lived, while not relating to the country of their residence.

This article showed the importance of considering nation-building processes from an intergenerational perspective, thereby enlarging the scope from individuals to their relationships to close family members. The interplay of different lines of belonging, which may shift in transnational settings, also became visible. National belonging, furthermore, revealed to change over time and through bio-

graphical experience. The biographical reconstruction of these three presented case studies have enabled us to gain insights into the impact of gender on national belonging, which for the women presented in this article went with an intensive reflexion on how to shape practices which would hold their families together across complex national, but also religious and cultural boundaries.

Notes

1 All names of persons and cities in this article are fictitious.
2 Amina is referring to an open air museum in the region on the history of rural life in Hesse which she visited with her family and German friends she had met through her work.
3 Indeed, it appeared during the fieldwork that the resemblance between the "Riffian" and the "German" culture seems to be a shared "knowledge" among the migrants from Morocco in Germany. Amina explained during the interview that this knowledge is also shared by Germans. It was the German friend mentioned in the interview excerpt for example who first told her about the historical and ethnical shared roots between Riffians and Hessians. He himself, so Amina, had read about this in books. Linguistic similarities between the German and the Riffian language were frequently evoked in the field.
4 German word for guest workers.
5 Germany is characterized by its tripartite school system. After primary school, students in Germany pursue their education at one of the three school types: the Gymnasium, which goes until the 13th grade and ends with the obtainment of the "Abitur", the only diploma which enables students to enter University, the Realschule, which ends after 10th grade and the Hauptschule, which ends after 9th grade. Both the Realschule and the Hauptschule lead to apprenticeships. The Gesamtschule forms an exception to these school types and unites all students. It is during the schooling years of the students at the Gesamtschule that it is decided whether they will finish school with the Abitur or a diploma of the Realschule or the Hauptschule. Gesamtschulen, which may be seen as progressive in terms of equal chances at school, are however are rare in Germany.
6 Entrance examinations are required for the access to most Czech universities. Only a limited amount of students who successfully pass the exams can sign up for their studies. The chances of being accepted depends on the universities and on the subjects of study.
7 As she further states, "bridges were torn down" not only by her own migration, but by the fact that most of the young people left this region due to the lack of job opportunities in order to better off their situation and opportunities. However, contrary to her friends, the family of Zuzana Svitá has stayed firmly rooted in their town. Mrs. Svitá keeps regular contact to her parents and visits them with all her family several times a year. Thus, the bridges between her and her family stayed solid, contrarily to those to most of her friends.
8 Jana is Zuzana's friend whom she met in Hochstadt.
9 Indeed, the access to housing property in Czechia is linked to having the Czech citizenship.

Bibliography

Aïd Kaki, M. (2003): Les Etats du Maghreb face aux revendications berbères. In: Politique étrangère 68(1), pp. 103–118.

Amelina, A. (2013): Hierarchies and Categorical Power in Cross-Border Science: Analyzing Scientists' Transnational Mobility between Ukraine and Germany. In: Vullnetary, J./King, R. (eds.): South East and European and Black Sea Studies, special issue 13(2): Migration, Transnationalism and Development in the Balkans and CEE, pp. 141–155.

Anderson, B. (1991): Imagined communities. London.

Anthias, F./Yuval-Davis, N. (2002): Racialized boundaries. Race, nation, gender, colour and class and the anti-racist struggle. London.

Anthias, F. (2008): Thinking through the lens of translocational positionality: An intersectionality frame for understanding identity and belonging. In: Translocations: Migration and Social Change 4(1), pp. 5–20.

Anthias, F./Morokvasic-Müller, M./Kontos, M. (2013): Introduction: Paradoxes of integration. In: Anthias, F./Morokvasic-Müller, M./Kontos, M. (eds.): Paradoxes of integration: Female Migrants in Europe. International Perspectives on Migration. Dordrecht, pp. 1–16.

Apitzsch, U. (2009): Ethnicity as Participation and Belonging. In: Rosenthal, G./Bogner, A. (Eds.): Ethnicity, Belonging and Biography. Ethnographical and Biographical Perspectives, Münster, pp. 83–96.

Apitzsch, U./Siouti, I. (2007): Biographical Analysis as an Interdisciplinary Research Perspective in the Field of Migration Studies.http://www.york.ac.uk/res/researchintegration/Integrative_Research_Methods/Apitzsch%20Biographical%20Analysis%20April%202007.pdf (13.10.2011)

Bauer, O. (2000): The question of nationalities and social democracy. Minnesota.

Crenshaw, K. (2011): Demarginalising the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Anti-discrimination Doctrine, Feminist Theory, and Anti-racist Politics. In: Lutz, H./Herrera Vivar, M.T./Supik, L. (Eds.): Framing Intersectionality. Debates on a Multi-Faceted Concept in Gender Studies, Farnham, pp. 25–42.

Faist, T. (2000): The volume and dynamics of international migration and transnational social spaces. Oxford.

Gellner, E. (1983): Nations and nationalism. Oxford.

Glick Schiller, N./Basch, L./Szanton Blanc, Ch. (1995): 'From immigrant to transmigrant: theorizing transnational migration'. Anthropological Quarterly 68(1), pp. 48–63

Heyd, U. (1979): Foundations of Turkish nationalism: The life and teachings of Ziya Gökalp. Westport.

Holy, L. (1997): The little Czech and the great Czech Nation. National identity and the post-communist transformation of society. Cambridge.

Koser, K./Lutz, H. (1998): The New Migration in Europe. Social Constructions and Social Realities. London.

Lutz, H. (2007): Vom Weltmarkt in den Privathaushalt. Die neuen Dienstmädchen im Zeitalter der Globailsierung. Leverkusen.

Lutz, H./Herrera Vivar, M. T./Supik, L. (Eds.) (2011): Framing intersectionality. Debates on a multi-faceted concept in gender studies. Farnham.

Mcdowall, D. (2000): A Modern History of the Kurds. London.

Özcan, A. K. (2006): Turkey's Kurds. A theoretical analysis of the PKK and Abdullah Öcalan. London.

Østergaard-Nielsen, E. (2003): Transnational Politics: Turks and Kurds in Germany. Hove.

Pries, L. (1997): Transnationale Migration. Baden-Baden.

Renan, E. (1997): "Qu'est-ce qu'une Nation?" In: Renan, E. (Ed.): Qu'est-ce qu'une nation?, Paris, pp. 7–35.

Rosenthal, G. (1995): Erlebte und erzählte Lebensgeschichte: Gestalt und Struktur biographischer Selbstbeschreibungen. Frankfurt a.M.
Schütze, F. (1983): Biographieforschung und narratives Interview. In: Neue Praxis. Kritische Zeitschrift für Sozialarbeit und Sozialpädagogik 13(3), pp. 283–293.
Vermeren, P. (2010): Histoire du Maroc depuis l'indépendance. Paris.
Wimmer, A./Glick Schiller, N. (2003): Methodological Nationalism. The Social Sciences and the Study of Migration. An Essay in Historical Epistemology. In: International Migration Review 37(3), pp. 576–610.
Yuval-Davis, N. (1997): Gender and nation. London.

Sarra Chaieb, Christoph H. Schwarz

Intergenerational transmission of trajectories of suffering in precarious environments

Researching the younger generations' strategies of reinterpretation

Abstract:
This article discusses some pivotal questions regarding processes of the intergenerational transmission of trajectories of suffering in precarious places: to what extent can such processes provide resources that foster agency, and to what extent do they rather constitute barriers to living one's own life? How much do intergenerational relations allow for certain reinterpretations while discouraging or inhibiting others? Which reinterpretations of the older generations' experiences appear legitimate in certain contexts, and which are rebuked by one's social environment?

In order to pursue these questions we present analyses of two very different cases that are based on two forms of data material – the life story of Emma, a woman in her 50s, and ethno-analytic group interviews with adolescents aged 14 to 20. Both cases are embedded in very different regional and political contexts: the former, in the French system of fostering institutions, and the latter a Palestinian refugee camp in the West Bank. Both constitute, however, cases of intergenerational transmission of trajectories of suffering. One objective of this article is to illustrate how the contrasting of such cases across different kinds of data and contexts can be heuristically useful for methodologically gauging the spectrum of the ubiquitous and sometimes paradoxical phenomena of intergenerational transmission, in order to further develop its conceptualization.

Key words: intergenerational transmission, precarious environments, narratives, generations, fostering, refugee camp.

1 Introduction

Intergenerational transmission is a ubiquitous phenomenon that has been discussed across disciplines such as psychoanalysis, sociology, psychology, history, and education. It comes into play when we debate questions of the very reproduction of society, the relationship between structure and agency therein, collective memory, the reproduction of social status and power relations, of historical and family narratives, of cultural practices etc. The objects or contents of these pro-

cesses can be manifold, and of a very different nature or essence. According to Daniel Bertaux and Isabelle Bertaux-Wiame (1988, pp.8–9), there is not just one sort of transmission, but many, and of very different objects or contents, i.e. "of behavior and attitude models, values and bans, linguistic resources, perceptive, cognitive, scholastic, communicational, affective, economic and legacy resources." Daniel Bertaux and Paul Thompson – a sociologist and a historian in reference to the psychoanalyst Pierre Legendre – assert a universality of the desire for transmission in intergenerational relationships. Moreover, they emphasize that for the participants it is not so much the particular content, but the mere fact *that* something is passed on and "that transmission to children in itself constitutes a relationship transcending the limitations of human mortality," (Bertaux/Thompson 1993, pp. 6–7). The latter emphasis on action versus content seems of particular importance for research on intergenerational transmission in precarious environments, where parents are economically not well off and socially excluded. In the same vein, Catherine Delcroix, in her study on intergenerational transmission in a marginalized neighborhood in Toulouse, asserts:

> [It] is the act of transmission itself that is important over and above the content. In families with few or no resources, where there is no objective 'capital' to transmit, there are still the nontangible assets of moral values and love which, together with the family history, can give meaning to the current situation (…). Communicating family history can therefore enrich the minds of young people, whilst at the same time giving them an identity which is other than that associated with their rejection by schools, the labour market and by the way in which society in general shapes its discourse on ethnic minority youths. (Delcroix 1999, p. 187)

Delcroix emphasizes that, in many cases, the only resource parents in such precarious social environments can rely on "is of a subjective nature, composed of physical, psychological and moral energy together with their knowledge of social relations and sociability (…) which they have accumulated throughout the life course" (Delcroix 1999, p. 175). This, however, leads to the question of what happens with difficult, even traumatizing elements, which often characterize precarious family histories and life courses. Can they indeed be considered a resource on which youths can draw – or do they constitute an object that cannot be conveyed without overburdening the children? Is it at all useful for parents to relate life stories that reflect a trajectory of suffering (Schütze/Riemann 1991), a phase in life where they were not able to come to terms with the social reality that was inflicted upon them? But on the other hand, is it at all possible to *not* pass them on?

We discussed these questions during our participation in a French-German seminar on socialization, gender and migration between professors, researchers, and PhD candidates. This led us also to reflect on the concept of transmission and how it could help us understand the diverse phenomena we encountered during our fieldwork.

In the following text we refer to a dynamic notion of intergenerational transmission and not just a vertical or one-way relationship. According to Bernard Lahire, who studied the configurations that allow the transmission of parents' cultural capital in working class families particularly in relation with school, we have to keep in mind that transmission depends on many exterior factors (Lahire, 1995, p. 274). In the two cases presented herein, this requires us to question any notion of transmission that neglects "the *work*, the *appropriation* and *construction* done by the 'apprentice' or the 'heir'" (Lahire 1995, p. 277). To describe this process,

Inowlocki coined the term *generational work* in her research with families of former Jewish displaced persons, in which the middle and younger generation actively *produced* continuity by "trying to know and understand about oneself and one another through each other" (Inowlocki 2013, pp. 30, 41). She develops this concept in her analysis of scenes of personal interaction between family members, but even if this should not be possible anymore, the younger generations can still carry out generational work by reflecting and reinterpreting interactions with the older generations. We postulate with Déchaux, that there is an "elective link to the line" (Déchaux 2007, p. 92) that attributes an active role to the "heirs" in the reinterpretation of the content of what has been transmitted. But if it seems pertinent to question the notion of transmission in precarious environments, can we talk about what Attias-Donfut and Wolff (2009, p. 28) call "le désenchaînement des générations," a generational rupture or disconnection with which the children of migrants are confronted, meaning they are "facing a destiny they have to construct all by themselves"?

The following analysis of two case studies (in part II.) will reveal some unexpected dynamics regarding the questions outlined above. We present two cases of intergenerational transmission of trajectories of suffering – or trauma[1] – in what can be called precarious environments, albeit in very different contexts: the French system of fostering institutions and a refugee camp in the West Bank. In both cases, the previous generation had migrated before our interviewees were born; but in the first case, the migration of the older generation is contextualized by French migration policies and the country's economic need for labor power, while in the case situated in Palestine, the older generation fled out of fear of political violence or was in fact expelled. We are aware that both cases differ in more than in this aspect: the data material consists in the first case of an individual biographical interview, in the second case of consecutive group interviews. Moreover, the interviewees are of a very different age at the time of the interview: in the first case it is a woman of 58 years who by now is a mother herself; in the second case they are young people aged 14 to 21.

Given that our cases differ in a variety of aspects, our idea is not to compare our two cases in the strict sense, but rather to discuss them in their similarities and differences regarding processes of intergenerational transmission. This point of view allows us to understand the "how" rather than the "why" (Becker 1998) and to gain an understanding of the processes that are in the background of our two cases of intergenerational transmission in a precarious environment.

Furthermore, discussing these two cases side by side was at first merely helpful for finding out more about each respective individual case. But we soon realized that both cases have more in common than one would suspect at first sight by assessing their external criteria.

In the ensuing discussion (3) we will reflect upon the common structural dynamics and differences of both cases. However, we are aware that this discussion is testing the limits of casing and comparing. Therefore, in the conclusion (4) we will reflect upon the results but also upon more general questions of "comparability" and casing, and the pitfalls and opportunities that comparisons of such different cases imply.

2 Case studies

On the premise that "[...] a case becomes the opportunity to discover knowledge about how it is both specific to and representative of a larger phenomenon" (Wieviorka 1992, p. 170), we here present two case studies in which we found some interesting elements concerning the process of transmission. The first case study (2.1.) results from Sarra Chaïeb's research project on the experiences of members of minority groups in foster institutions in France, and the second case (2.2.) from Christoph H. Schwarz's (2014) research on adolescence in a Palestinian refugee camp. In order to better understand the cases, we will at first contextualize both and outline the general research question and methodology.

2.1 Case Study 1: Growing up in French child welfare.

By interviewing adults who were fostered during their childhood and adolescence, Sarra Chaïeb's research tries to understand how members of ethnic or religious minority groups experienced their placement in two child protection organizations that are historically characterized by religion (Judaism and Catholicism). On the one hand, she asks how the two care institutions impact people's life courses and their sense of belonging, in regard to the socialization in their families. On the other hand, based on interviews with professionals, she explores how individuals and also groups of individuals – groups of migrants, for example – influence or have influenced the evolution of the boundaries and the professional practices of these organizations. The interview with Emma[2] was one of those conducted in the exploratory phase of this research, and is one which exposes the main topics that also emerged throughout the subsequent interviews: the sense of belonging, the construction of socialization between the institution and the family and the contradictions this can cause, and the place of religion and ethnicity, among others.[3] The importance of this question is underlined by the growing concern regarding the evaluation of public policies, which tries to understand which resources can help fostered children and which constraints can burden them (Delcroix 2005). Despite the existing research on this question presenting a wide array of methodologies and samples, and even though it involves various disciplines and fields, a small number of recurrent issues crop up time and again (Frechon/Dumaret 2008; Chaïeb 2013): success at school, professional insertion, physical and mental health, and housing, as well as the impact of gender on placement trajectories (Bauer et al. 1993; Dumaret/Coppel-Batsch 1995; Frechon 2003; 2009; Dumaret, et al. 2009; Potin 2009, 2012; Stein/Dumaret 2011).

Compared to other countries (Thoburn/Chand/Procter 2005)[4], the specific question of the fostered children's cultural or religious background has only briefly been broached by French research (Gheorghiu 2002). We try to understand the way in which people see their placement trajectory after they have left care, to see how they have structured themselves in this context, in which resources they have found support (Castel, 1995), but also what type of socialization they have developed between their family and the institution in which they have been placed. Interpretations are thus based on their related memory. Using life stories seems to be the most appropriate way to understand these types of data. For Daniel Ber-

taux (2005, p. 36), "there is life story when a subject tells to another person, a researcher or not, any episode from his lived experience," which allows us not to "impose a standardized interview" onto people, and to give them "the time and place to tell their own story," (Burawoy 2003, p. 436). Formerly fostered persons enter in what D. Bertraux (2005, p. 21) calls "*categories de situation*" because it is the situation itself that is common; they all passed a certain phase of their life course being fostered.

Concerning the institutional situation, it seems obvious that the family, after a certain period of fostering, does not play the role of most important agent of socialization and intergenerational transmission anymore. Instead, the fostering institution appears to take the parents' place in the everyday life of the children and youths. This idea leads to more questions: in the context of fostering, is there a sort of institutional intergenerational transmission, too? Does the transmission necessarily come from the family? What about the "plural kinship" (Cadoret 1995) in the framework of foster care? In our case, and referring to the conceptual considerations above, one might ask, which are the contents of intergenerational transmission that are appropriated by Emma? What would parents transmit to their children in a context of fostering? What is the link between transmission and re-appropriation in this case? These dimensions can be considered regarding the conflict and/or the idea of "plural socialization" (Lahire 1998) that foster children are more likely to face. The case presented in the following, Emma's life story, is an example of such a life course.

2.1.1 Emma: Elements of her life course

Emma is a 58-year-old woman. She is married and lives with her husband in their house near Paris. They have three children who are between 20 and 30 years old. She has been a nurse since the age of 27.

Emma was fostered again and again during her youth, often during short periods when her mother gave birth to Emma's brothers and sisters. Emma is the eldest of a family of eleven children, and was born in Tunisia when the country was still a French protectorate. Her mother is Kabyle Algerian. Her father, a Tunisian, fought for France during the Second World War, in which he was wounded. He arrived in France around 1955, when the country recruited immigrants as cheap workers. He was housed, among other immigrant workers, in southern French shanty towns, before he moved to the first public housing built for migrant workers. Emma and her mother, who had stayed in Tunisia until that time, rejoined him in France after 3 years. He subjected Emma to abuse and physical violence. Her mother did not intervene, as a result of which Emma felt betrayed by her. The successive pregnancies of her mother led to Emma's frequent fostering, and by the age of 10, she had already been fostered for 2 to 4 years in a children's house, because of poor housing and malnutrition at home, and to prevent tuberculosis.

From the age of 10 to 14 years, Emma lived in a placement institution. At the age of 15 she returned home, where she was again subjected to extreme violence by her father to the point where he tried to kill her. He also battered her brothers. But now, as an adolescent, she decided to press charges against him. In the trial, her father was sentenced to 30 years in prison, whereas she was transferred to another foster place, this time a religious institution. There, she was subjected to sexual abuse by a priest. Furthermore, she was always rejected by other children and continuously insulted as a "dirty Arab." To escape from this situation, she de-

cided to run away from the foster institution just before she turned 21; she also attempted suicide, but survived. Her later meeting with a social worker allowed her to find a job. Later on she returned to school and graduated in nursing in 1980.

2.1.2 The transmission viewed as a constraint during fostering

In Emma's case, the difficulty concerning intergenerational transmission seems to be situated on two main levels: firstly, her story raises the question whether, inside her family, a family memory was actually developed and passed on. Secondly, which elements could be reinterpreted to keep a trace, an inheritance in this chaotic life course?

For a long time, Emma was ashamed of her family and of where she came from. At the beginning, all the suffering that her parents subjected her to did not allow her to refer to her family in any positive way. For Emma, everything seemed to be negative and destructive.

Emma: And after all these questions, there is everything that goes into pieces, and you ask yourself "Why all this?" You don't want to be a victim, you say to yourself, "I'm sick of all that, I have to assume," but you're always ashamed, it's very strong. I was sometimes making up a story, not to say where I come from. I was tempted to believe that my father was a big man in the army, that my mother was the daughter of a tribal chief, you know, just for fun, to think that they were nice people… After that, I told myself that it wasn't the point, anyway I would never be like that.

Here Emma expresses the shame she felt, and explains the temptation of trying to fend off this shame. This period seems to be difficult for her; she does not want to be in the line of her parents' descent. But even though the negligence, mistreatment and violence she experienced from her parents reappear in Emma's memory, she later on developed something in common with them, some specific memories which are mentioned in her talks. A part of what has been passed on to her was hard to accept for a while: her face, first name and surname are visible traces of what she represents for people. We can see in this interview extract that Emma had experiences of racist discrimination at different moments in her life course. The differentiated treatment (Cossée/Lada/Rigoni 2004; Chaïeb/Cossée 2013) she was confronted with – to be considered just as Arab while she just wanted to be "as the other," – can partially explain the reason why Emma has so much difficulty to accept herself as Arab.

Emma: […] it's true, I always loved my job, it was all I could do to prove to humanity that I could do something good, because during all this time, even during the internships, people considered me a dirty Arab. In so far that I sometimes treat myself as a dirty Arab too although I never recognized myself as Arab. Quickly I changed my first name, when they asked where I come from. I couldn't say that I was Tunisian, because for me it was the reflection of my father and my mother […] But it's true that I was thinking that maybe on my deathbed I will find the courage to take my maiden name again and use it with pride.

Thus, Emma sent a strong signal by changing her name and gaining some distance from her family history. After that, she explains the joy she felt when she took her husband's name, which made her life easier, in particular when she was looking for a job. She felt protected from people's opinions but also from what she disclosed about herself. Emma did not recognize herself in other people's regard and could not consider herself as a part of her parents' cultural origin.

The question of her parents' origin seems to be one of the most important and strong issues for Emma because it is central to her identity construction and her relation to others. It is impossible to override this set of problems, precisely for these two reasons. But how could one feel engaged in a positive intergenerational relation with one's parents, their values, traditions and general cultural frame, when these elements are distorted by a violent climate of mistreatment? Emma's speech reflects this ambivalence very well: on the one hand, the paradox consists in dismissing the elements that could lead to her origins, because she does not identify with them. On the other hand, she describes a possible "return to origins" – in this case reverting to her real first name – as an act of bravery.

2.1.3 The re-interpretation of fostering as a strategy to link with family transmission

In Emma's case, there seem to be two main aspects which come into play when she reinterprets what has been passed on: time and the necessity to draft her own life and her concept of self. Emma needed time to take a different look at how she suffered, and building her own family was significant for the reinterpretation of her life course. Studies on fostering often deal with the dimension of time: the more time has passed after leaving the care institution, the more people can take a global view on their fostering and develop resilience (Frechon/Dumaret 2008, p. 8; Stein 2006, p. 7).

Time is indeed an important factor in the interpretation of events that punctuated her life, and Emma succeeds in describing her life course from a positive point of view despite what she went through. For a long time, Emma felt resentment against her mother. Later, however, she speaks about the mother-daughter relationship as not very developed, but as playing an important role in her life course and the tenacity she found in herself:

Emma: I arrived after a tragedy, it was hard, but I hope… I think that she loved me. I don't know if she wanted me but nevertheless she took me in her arms. I think that someone who copes, who isn't mentally ill, who doesn't commit suicide, maybe such a person was, for the two or three first years of her life, touched, kissed, liked… for me, if you had that, you can come to terms with all uproar, you will always be better off than someone who didn't have that.

Here Emma manages to point out the positive elements that her parents passed on to her, or at least she can see something positive in these elements. According to her interpretation, the fact that she has been able to cope despite all the hardship counts as proof that the past cannot have been all bad, that at least in her early childhood her mother must have loved her and have cared for her. All these elements form part of the construction of family memory, even though the framework in which they evolve does not coincide with the norms of a "normal family." Time is fundamental for a possible construction, deconstruction and reconstruction of a family memory that is passed on, and it is "beyond the individual [that] fits in the movements of continuity and movements of rupture of families' story, in families' links, in forms of transmission and in the content of inheritance." There is also a necessary work for each of us, beginning from what was passed on, to arrive at "be yourself." The family memory, according to A. Muxel (2007, p. 10), has three functions: "a transmission function, in the continuity of a family story, and attached to perpetuate the particularisms" (2007, p. 13); "a regeneration [revivis-

cence] function which allows to stage memories of childhood time and family life" (2007, p. 23); "a reflexivity function: it consists in learning about family experience, have a distant view over the past, the circumstances and persons who made you, do a temporary making-up of oneself destiny" (2007, p. 30).

In Emma's life course, the transmission and reflexivity functions go together, because she is in perpetual questioning of past events. It took a long time to accept what she experienced, the difficulties she went through, and the destructive relationship between her parents and herself. When she speaks about her brothers and sisters, she considers that they have not yet managed to take the plunge in the comprehension of this family story. For her, there are two steps of reconstruction: the search for a guilty person and the attempt to understand the reasons for what happened. The dimension of social supports and/or of people who play the role of resource in the life course is very important in Emma's trajectory as a fostered person (Goyette 2006; Frechon/Goyette 2013). When she was young, Emma met adults who became significant others, such as her school teacher who took on an almost maternal relation towards her. The fact that Emma speaks about her teacher in a vocabulary of love, as the love she did not have from her mother, might indicate that this relation compensated for some of the lack of affection on her mother's part.

Emma desperately seeks information about her parents and their life course. Paradoxically, it is the very lack of information that increasingly becomes a resource for her. After all these years of hatred towards her mother, today Emma believes that her current objective may be to avenge her mother as a woman. According to Emma, her mother never had a chance in life: she did not have the choice to marry or to control her body. Emma defines her life course as a struggle against injustice, especially against men, and feels involved in a mission:

Emma: […] I am on trial. I had problems with all the men I met in my life… and then I put them on trial, so this means there is something wrong. I'm in a woman's revolt against men. As if by chance, from my father, to the educators, clergy, employers, it's always men, so maybe I rebel against that, or maybe it is the rebellion of my mother that she couldn't realize so I'm stuck with all that.

Emma here tackles her *female rebellion* as the result of a mother-to-daughter transmission, even though this might not have been her mother's conscious intention. She actively (re)constructs what her mother experienced as a woman, appropriating these experiences herself, applying them to her biographical process, and striving for continuity. Emma explains everything about her life story, her mother's difficulty to be a subject of her own life, not just because she did not have intellectual resources, but because she did not have any access to the information that would have been useful in a precarious social and cultural context. Hence, she theorizes and attributes the basis of this rebellion to her mother. Emma, by contrast, succeeds in being independent. Even if she speaks a lot about her bad relationships with men in general, we can note that she found such a balance with her husband, with whom she feels independent; she seems to have escaped from a certain pattern of relationships. Another important departure from her mother's story is her job, which in Emma's narration is depicted as a particularly important resource for her independence and emancipation.

Emma: My real freedom, it was when I succeed to graduate at 27; before this moment, I was still under the yoke of authority … the authority of the man from whom I rent my room, and the employer.[…] I keep all my work experience records, be-

> cause it's really my pride to get recognition. Wherever I was, I did not have any value for people, an Arab, a thief, a violent person, so I showed off my abilities, because before they were buried. The more I succeeded, the more I found some self-esteem.

This case illustrates the concept of transmission and allows us to think of this notion as a dynamic one. As a case of an "extreme situation" of transmission (Bertaux 1997), it can challenge the notion and point to some new dimensions. We can see that Emma finds a dimension of transmission from her mother in her life course in spite of how her mother acted towards her. Taking an active part in reinterpretation seems to be very important in the case of transmission in this precarious environment.

2.2 Case Study 2: Growing up in a Palestinian refugee camp

This second case study is based on Christoph H. Schwarz' (2014) research on the structure of potential spaces of adolescence (King 2002) in Palestinian refugee camps in the West Bank. In the West Bank there are 19 of these camps, and another 40 Palestinian refugee camps are scattered throughout Gaza, Jordan, Syria and Lebanon. The socioeconomic and political situations in these camps differ from one another, depending on each camp's relation with the respective political regime and the juridical status it has granted the refugees. But despite the local differences all of these camps seem to provide particularly illustrative cases of the intergenerational transmission of a refugee identity and the concomitant political narrative.

The first generation of the inhabitants of the refugee camps shares a predominantly peasant background. Originally, the camps were established under the auspices of international humanitarian organizations in 1948 in order to give shelter to the approximately 750 000 refugees that fled or were expelled during the course of the first Arab-Israeli war, which in Jewish-Israeli discourse is called the *War of Independence*, whereas in the Arabic discourse it is referred to by the term *Nakba* (*catastrophe* in Arabic) (Sayigh 1979, pp. 6ff.; Bowker 2003, pp. 67ff.). However, using the term "camp" already seems misleading here, as it is usually associated with tents. Today, these camps can better be described as "concrete-structured slum neighborhoods on the peripheries of cities" (Morris 2004, p. 1), which in many cases are difficult to distinguish from the neighboring cities as they merge with their fringes. Nevertheless, three generations after the *Nakba*, the perpetual reference of the term "camp" is accurate insofar as it reflects the political and social paradox that the camp is still defined as a transitory space, and that expressions of the collective intention to "return" are omnipresent in murals and statements. In contradiction to this, however, there is the everyday individual need to come to terms with the current situation and the attempts to improve it, which finds its expression in the construction of three- or four-story apartment houses in the camps. This paradox also characterizes the United Nations Relief and Works Agency (UNRWA), which can be considered an international institutional framework for passing on the refugee identity and the respective collective memory: UNRWA's definition of "Palestinian refugees" includes the children and grandchildren of those who had to flee in 1948, so that, due to the demographic development, the more time passes since the *Nakba* the more persons are defined

as Palestinian refugees. By now, the agency counts approximately 5 million Palestinian refugees (Schiff 1995; Bowker 2003; Schwarz 2012b).[5]

Some authors claim that the refugees' "livelihoods have stabilized after three generations and their basic living conditions resemble those of the host country populations" (Hanssen-Bauer/Blome Jacobsen 2007, p. 29). However, the living conditions in these densely populated areas are difficult, showing unemployment rates above the respective national average, albeit a higher-than-average quality of education provided in UNRWA schools; they constitute precarious environments with limited perspectives for inhabitants and for future generations. As other refugee camps worldwide, they have been in the center of armed confrontations again and again.[6]

2.2.1 The affirmation of intergenerational continuity

The data material presented here is the result of ethno-analytic group interviews[7] conducted from 2008 to 2011 in one of the refugee camps in the West Bank, mostly with members of a youth folklore and theatre group. In their shows these youths combine political theatre with *dabka*, an ubiquitous Arab folk dance in the Levant. The cultural center where they practice – called Markaz[8] here – provides several community services and is at the same time a meeting point for international visitors who want to get an impression of the situation of Palestinian refugees – for example by taking guided tours through the camp – or who are engaging in projects of Palestine solidarity networks.

The participants in the first group interview were four boys and seven girls aged 15 to 19 years, together with their trainer, 20-year-old Adnan. In the beginning the youths were asked to talk about the history of their group, and how they got to know each other. The first one to answer was one of the girls, Yasmeen (15), who introduced the group as the "fifth generation" of the Markaz Dabka Troupe. With this explicit reference to the term "generation" she directly located the group not only in the cultural center but also in a particular intergenerational relationship. It turned out later that the youths are being trained by the "fourth generation" of the group (of around 20 years of age, like Adnan) and they themselves act as trainers of the "sixth generation," that is, children of approximately 8–12 years of age. By this, they reproduce the transmission of the refugee identity and the militant struggle for "return" among the three generations of refugees, which one of the boys, 16-year-old Maher, described later in this interview:

> **Maher:** And you know here, the revo-, the revolution, the struggle, it's moved from generation to generation. Yeah. (...) Yeah, the big man is give like his gun or his-, his thing to his child. And his child will do the same, you know? Like for me, my father told me that there is a revo-, revolution and don't forget Palestine and you have to struggle, you have to do something, and the situation here is... you have to do something. Because we live in a... a camp, we have friends in the prison, we have friends who's died, yeah. And –, and this thing do that –, that you have to ... to struggle, yeah.

Looking at structure and content of this passage from a perspective of Fritz Schütze's (1977, 1983) *text sort differentiation*[9], Maher *reports* what his father told him about the ongoing "revolution," he does not contextualize this conversation in a particular situation. No particular place or point in time is mentioned, the interaction is less described as a relevant one-time experience than as everyday

practice; this, in turn, can be interpreted as an indicator of the ubiquity of the narrative in the camp. Moreover, Maher does not mention his own reaction to his father's demand, it does not appear as a vocal interaction but as a message that is received and accepted, giving the impression of a vertical, one-way direction of transmission. Accordingly, he presents an *argumentation*: "you have to struggle, you have to do something" because of the fact that they live in a camp, that "friends," supposedly of his own generation, died or were serving prison sentences – both presumably because of confrontations with the Israeli security forces. However, although the concrete means of "struggle" to which the group refers are not outlined so far, the demand to struggle here was described as an almost "natural" or logical result of the situation. Still, the argumentative form seems to indicate a certain social pressure to engage in the struggle, a pressure that is not only passed on by the older generation but also exerted within peer relationships.

This argumentative mode also characterized the following course of the interview, when Maher and Adnan took turns in presenting long statements, talking about the general situation at the checkpoints, the imprisonment of minors etc. Sometimes these statements also referred to their own practice as a *dabka* group, which the interviewer was able to attend later. In these shows, the youths combine folkloric dance and music with theatre playing, but the actors would not articulate any monologues or dialogues, or sing songs themselves, which might have given the performance or the enacted character a more individual or personal touch. Instead, the narration that went along with the show came from a recorded CD, just like the music, and the actors would dance and perform to it. The youths enacted the *Nakba* and the ongoing political and militant struggle against Israel. Moreover, they enacted the transmission of the mission to "return" from the older to the younger generation: in the respective scene, one of the actors would die as a martyr on stage and in his last words – again, from the CD, with underlying music – would confer to his son the mission to never give up the land and to fight for it, stating that it was the most precious and meaningful asset on earth – a mission the son willingly accepted and re-enacted, with the other actors rising, joining in, everybody raising their fists.

But in spite of this militant presentation the youths affirmed already in this first interview that "throwing stones" had not had the desired political effect, but had only put the youth at risk. In the same vein, Adnan had at one point distanced himself explicitly from suicide bombing – "I'm not with them!" he reiterated twice[10] – and declared that their mission as a youth group was to carry on the struggle "in a new way," by informing about the situation of the Palestinian refugees on an international level; and like this, he added, "the kids" would also "see other countries." In the following he went back to the issue of the tours Yasmeen had mentioned in the beginning of the interview, and put them in a much more political context:

Adnan: For the new generation everything is, *that means*[11], is changed. In the past you didn't have just one solution, just to fight. Now, I can –, by dabka troupe, I can change, I can by, uh, our education I can change, I can change by a lot of ways. Like for me and for them, we enter Markaz [**CHS:** Hmhm.], we enter the dabka troupe and I remember the-, the president of... ah, not the president, the president of –, ah... (…) For biiig –, for big center [presumably another cultural center, CHS], they told-, they told us (clears his throat), *I mean*, you are 16, aaah, 16 kids, you visited Canada just for three weeks and really, really, you change, you change... like the govern –, the Palestinian government in twenty years. (...) This

> is the good thing. Not just to fight, not just to –, to –, told the people "We need that, and we need that and we need that." I changed how the people, they think about us, there. This is the good thing, good. *I mean*, if the revo –, if the revolution happen again ... maybe I accept and I agree with them. But I must tell them there is a lot of ways.

Maher, in the passage cited earlier, referred to the term "generation" in order to stress the continuity in the process of intergenerational transmission of the struggle, whereas Adnan very clearly highlights the differences between generations when he states that for the new generation, "everything is changed". He contrasts "the past", when one could only fight, to the current situation and to his activities as a trainer for the *dabka* troupe. Moreover, he relates an encounter in which, as it seems, a president of another cultural center praises and compliments the group for its achievements through their cultural activity and their contribution to the national struggle. However, what starts as a situation of praise and compliment in Adnan's narration soon turns into an act of argumentative justification: When the revolution "happens again," Adnan has to decide if he "accepts and agrees with them" (without further explanation who he refers to as "them"). His acceptance on principle granted, he argues that "there is a lot of ways," which he has described before as theatre playing and education. He thereby declares his essential identification with "the revolution" but at the same time the possibility – and the individual right – to choose *how* to support the struggle. Whereas Adnan describes the past shortly as a trajectory of suffering – characterized by a loss of control that leaves no option but "to fight" – the present seems to give more leeway for strategic reflection. Accordingly, one can assume that *dabka* serves indeed as another form of resistance in the asymmetric conflict with Israel, in the sense of claiming a cultural presence and continuity and advocating for the political project of "return." On a psychological level, it might help the youths to deal with political violence they experienced directly (although none of that is mentioned here); moreover, it might serve as a means to deal with trajectory experiences of displacement that were passed on by the older generation. However, it becomes more and more obvious that their *dabka* practice also serves to broker intergenerational and inter-factional power relations within their own community, as the following paragraph will illustrate in more detail.

2.2.2 Adolescent strategies of re-interpretation

In the course of the subsequent interviews, which were conducted without Adnan, and mostly gender-separated, the youths were willing to talk about more personal questions, such as love or familial relations (Schwarz 2012a). Whereas in the first interview the camp community was presented as a family-like community showing solidarity to all of its members, in these subsequent interviews, boys as well as girls soon complained about the sexual repression and social control in the camp, stating that everybody would gossip and ruin the respective girl's reputation, and that parents would react with severe punishment. They namely blamed the more conservative or religious factions in the camp as responsible for this situation, and described the *dabka* group and the cultural center as potential spaces in a hostile environment, and as the most important places where boys and girls could meet without being controlled (there are, by the way, hardly any co-educative schools in Palestine, and the UNRWA schools are no exception). All the youths expressed their hope that their own children might grow up without such social control, in

more "liberal" circumstances. They often referred to the situation of youths in the "Western" countries (Northern America, Europe) as a model. This, in turn, sheds new light on their symbolic militancy – because it is precisely their role as political representatives that allows them to travel as a gender-mixed adolescent group (only looked after by members of the third or fourth "generation" of the group) and in fact to create a temporary space beyond the crowded confinements of the camp without the social control of their parents or the conservative factions of the camp community. Taking into account that travels in general are a very adolescent motive, their trips to foreign countries and the contact with foreign cultures and life projects of other adolescents represent an important "potential space of adolescence" (King 2002), because it allows them a certain reflective distance from which to view the circumstances and moral values of their community, and Palestinian society in general.

In one of the later interviews, the girls also referred to what their grandparents had told them about the *Nakba.* They stressed that their grandparents had kept the keys to their houses to this day. Departing from this topic, they continued to discuss their own hopes for "return" in a much more skeptical way than as presented in their shows, or in the first interview:

Jamila: And they have the keys 'til the –, (in a low voice) 'til this day.

CHS: That's what I was about to ask... do they still have the keys?

Aziza/Jamila: Yeah.

Aziza: But there's no home (smiles) \ [**CHS:** Alright.] or no-, nothing there! It's just the keys. (giggles)

Jamila: \ (smiles) It's destroyed!

CHS: So talk to me about the keys. What –, what do they mean?

Nadia: Hope... That they...they have the keys of their homes, so... [**Jamila:** ~~~] they think that they will come back soon. [**CHS:** Hmhm.] They come back//

Aziza: Maybe not-, not-, eh, not-, *((ours)), how do you say that?*

Jamila: Not ours.

Aziza: Not our hope, like.. *I mean,* the keys.. (clicks her tongue, smiles) I don't know, because, ehm... (to another girl) *go ahead, speak!* (smiles) our Engl-, [**CHS:** *Speak in Arabic if you want.*] our grand –, grand –, *what?* [**Jamila:** Parents.] Yeah. They ju –, they just have the hope. I don't have the hope, [**CHS:** Hmhm.] like them... I have but –, not like//

Nadia: Not the same hope like they do... they have. [**Aziza:** Yeah.]

In this passage, the hope to return is symbolized by the keys their parents or grandparents still keep – objects of memory that will be passed on to the younger generation, just like it is presented in political murals, slogans and songs, which campaign for the "right of return." Here, however, the keys are presented as something that is not relevant for the girls' situation as adolescents or for their life projects. At some point they even seem to ridicule and laugh about their grandparents' hope, which might indicate that among themselves these hopes are also a target of a certain aggressiveness towards the older generation. This, in turn, is seen by some authors as characteristic of an adolescent detachment necessary to reach autonomy and construct one's own life project (Blos 1962; Erdheim 1982; Bosse 1994). Apparently, there are two very different "hopes for return," and their own project of return, which they so fervently defended in previous inter-

views, once more seems to differ a great deal from the old generation's concepts. But after this passage, the girls discussed in an argumentative manner that the connection of their grandparents to the villages was stronger because they had actually lived there. 14 year old Nadia – the youngest of the girls – in the end gave a conclusion, which, again, stressed generational differences, but was characterized by empathy for their grandparents and for their hopes described as futile before:

Nadia: They're old, they can't just, you know... ~~~ ((*leave it behind*))

Jamila: (giggles)

Here it seems like she wants to make the interviewer understand their grandparents' condition, while Jamila is still giggling. Then again, in a later passage Nadia stated:

Nadia: They told us to keep fighting, but there are ways of fighting, you know? Like, ahm, I don't have to hold a stone and threw it at them to say that I'm fighting. (…) Eh, we can study and learn (…) many things and this is how we... can fight. Or dancing dabka...

Statements like this one, which recall Adnan's argumentation cited above, came up quite often in the interviews, and were generally supported by the group, which indicates a high relevance for the speakers and a kind of collective strategy in situations of justification. Such argumentations implicitly indicate that the realization of each individual life project in one way or another has to refer to this collective narrative – otherwise, individuation would be considered betrayal. In her last statement, Nadia once more emphasizes that the youths refuse to stick to "traditional" ways of fighting, which – last but not least – might endanger their lives, their health and their freedom to a much greater extent than dancing *dabka*. Nadia does not mention more militant actions here, but her description is reminiscent of a general political situation that has long been characterized by the veneration for martyrs or *Intifada* fighters who are perpetually invoked as heroes and paragons in the Palestinian public. Here, this (self-) destructive kind of "fighting" is contrasted with the youths' ways of fighting: even before the mentioning of *dabka*, which is still a collective cultural practice that is directly linked to the construction of Palestinian traditions, Nadia refers to studying and learning, activities that can be used for a variety of reasons and for the realization of very individual life projects.

Taking into account that the whole "first generation" of the *dabka* troupe has migrated, and by now lives and works in foreign countries, one can conclude that the group might in some manner implicitly prepare for migration projects; the narrative of "return" in this case appears as a framework through which intergenerational (and inter-factional) conflicts are being brokered, and the youths' adolescent strategy in this framework is to appropriate and re-interpret the narrative. They are partly allowed to actually abandon the collective project of "return" if they pay tribute to it by actively reproducing and embodying it on a cultural and symbolic level.[12]

3 Discussion

The case studies presented here both offer examples of processes of intergenerational transmission of trajectory experiences in precarious places. During the analysis of the interviews it became clear that precariousness in these cases not only refers to economic aspects, but also to the fact that the interviewees grew up in places that are defined as anomalous by their societies and by themselves. Being in these places means that "something went wrong." Therefore, our interviewees feel more compelled than others to deal with the question of where they come from, where they belong, and where they might go, and to retrospectively make sense of their family histories. With respect to the refugee camp and its dire conditions of living, one could assume that – in accordance with Delcroix (1999, 2009) – the narrative (or myth) of struggle and return is one of the few resources parents can pass on to their children. It allows them to make sense of the current situation and explain this very precariousness, and it might serve to symbolize how much more parents would have liked to pass on to their children: houses, homes and opportunities that now lie behind the Israeli border. If their children or grandchildren overtly turned them down by not accepting the narratives' concomitant mission, it might be devastating for the elders. The aspects of this transmission are two-fold: on the symbolic level it refers to their parents' identity constructions as Palestinian refugees and acknowledges their trajectory experiences of suffering; on an institutional level the narrative embodies their claims to UNRWA and to the international community, which provide important services in a precarious situation.

In the situation of fostered children in France, the question of transmission is crucial because of the role the institution of care plays, as it replaces the family, and because of the importance of the fostering institution in the life course. In Emma's case, the family history that she (re-) constructed all by herself, and her fantasies about the relation to her mother in her early childhood years appear as biographical resources that enable her to make sense of her current situation, and to develop and maintain agency. Institutional violence she had to come to terms with during fostering led her to conceive herself as a fighter, and moreover, involved her in a political struggle for gender equality. Furthermore, some of the people who offered social support allowed her to (re-) construct herself. At first sight, the most important entity of intergenerational transmission in this case appears to be the foster institution that replaces the family. However, it was precisely by reconstructing her *family* narrative that Emma was enabled to gain a reflexive distance from this institution and to pursue a process of further individuation. Simultaneously, she engages in a process of politicization of her own case, as she deals with the power relations at the intersection of migration/racism and patriarchal oppression, and defines them as the central theme of her life story.

However, for our discussion, the most important difference between both cases seems to be the level of explicitness and grade of symbolization of transmission. These aspects obviously determine the respective strategies of the interviewees and the character of their generational work: in Emma's case, the content of familial transmission appears unclear and has to be reconstructed all by herself, whereas in the case of the *dabka* group, the transmitted narrative permeates all aspects of life, imposes a very explicit political project onto the younger generation, and functions as a myth, in the sense that it offers ready-made explanations

for everyday life. Albeit very different in structure and context, in both cases the processes of intergenerational transmission and their respective grade of explicitness appear as both resources and obstacles and are pervaded by tensions and contradictions. Regarding the *dabka* group, the paradox apparently consists in the youths re-enacting and paying tribute to the myth, and the more they embody the project of return onstage, the more they are allowed to individuate and in fact diverge from both myth and collective project when it comes to their own life projects. In this sense, they use the narrative of return as a symbolic resource – not only in the struggle against Israel, but also in intergenerational and interfactional conflict – in order to create and preserve a potential space of adolescence (King 2002). In Emma's story the lack of a common language, which does not allow verbal communication with her parents, and therefore at first appears to be an obstacle, is in retrospect used as a biographic resource, offering a certain leeway for active re-interpretation of the family history, which in turn is used to come to terms with the traumatizing foster experience. In both cases, re-interpretation is crucial in order to lead one's own life.

4 Conclusion

Together with Howard Becker and Charles Ragin (1992) we asked ourselves "*What is this a case of?"* We claim that these are cases of intergenerational transmission in precarious places, extreme cases in the sense that in the first the process of transmission is highly obscure and in the second it is highly explicit. The respective younger generation's strategies of appropriation of the content that was passed on differ according to this level of symbolization.

However, the somewhat abstract notion of "appropriation" and case structure only developed in the course of our discussion of the cases, and it would be difficult to do this "casing" beforehand, before speaking to the interviewees, or merely referring to exterior data. We at first had the impression that our cases differed a great deal when it came to a certain "common denominator" that was yet to be identified and theoretically conceptualized. So, going back even further, to the question "*What is a case?"* we would claim that, categorizing these cases as cases of intergenerational transmission results from the process of research and discussion itself, because of the relevance of the issue for our informants. Our informants implicitly outlined their respective strategies of re-interpretation to us and made use of the interview situation to reflect upon them. Regarding the methodology for the research on processes of intergenerational transmission, both life stories and ethno-analytic group interviews are examples of very open approaches of "data retrieval," and it is precisely this openness that might allow interviewees not only to convey, but also to reflect on their experiences, which in turn might result in generational work, if they seek to produce continuity. In Emma's case, it seems that she made use of the research situation as a potential space in order to interpret or re-interpret experiences that were passed on to her, and to actively reconstruct her life story. The intimacy of the life story approach allows Emma to constructively assert a posture of reflexivity. Life story telling allows looking at the process in action, and provides the possibility of understanding the "diachron-

ic dimension" (Bertaux 2005, p. 13) especially of life courses and how processes of intergenerational transmission are embedded therein. The case of the Palestinian youths illustrates the potential of open group interviews in researching how intergenerational transmissions are brokered in adolescent peer groups, and how group dynamics interfere with hegemonic discourses and individual as well as collective self-concepts. The weight of the violence suffered by former generations and of the collective myth built in reaction is obvious – however, it becomes also salient to what extent the dynamics of peer groups can constitute a resource for individual development. Here we cannot delve deeper into the development of the research relation, but also in this case the group used the consecutive talks in order to discuss norms that before seemed to be taken for granted. In this case, a political mission and a transmitted collective narrative resulting from an asymmetric military-political conflict are moreover used to broker a latent conflict between generations; apparently, processes of individuation are only possible if the latter conflict maintains its latent character.

Albeit very different regarding their data form, context, and age of the interviewees, both cases can serve as contrasting cases in order to map the field of intergenerational transmission of trajectories of suffering in precarious environments, and the coping strategies the following generations develop therein. A particular strength of explorative and qualitative research is to find "counter-intuitive cases," cases that do not fit into the scheme we have expected so far. Heuristically, such a contrast of cases, which at first sight do not seem to have a lot in common, may help to illustrate the sometimes paradoxical dynamics of intergenerational transmission.

Notes

1 It seems obvious that in the two cases discussed here the experiences passed on by the older generation were traumatic; in addition to that we assume that our interviewees suffered traumatic experiences later on in their biography and might continue to do so. However, the aim of this article is not to identify transgenerational traumatization or to clinically distinguish between those experiences passed on by the older generation and those that were actually experienced by the interviewees themselves. We assume that trauma was passed on, but that predicting results of this transmission would mean to ignore precisely the capacity of the younger generation to actively make sense of it. Therefore, our focus lies on the younger generation's reinterpretations and their active role in dealing with what is passed on to them.

2 Her name was modified by the author in order to provide anonymity.

3 To briefly contextualize the field of French child welfare: according to ONED's estimation, at the end of 2011, the number of minors supported by child welfare was approximately 275 000 and the number of young adults between 18 and 21 years old was about 21 000. Among all these children concerned by child protection measure, approximately 133 000 children are outplaced in foster families of in institution.

4 This question appears in the international European context. The UN Convention on the Rights of the Child (UNCRC) contains articles that relate to religion or ethnic origins (Articles 2–14–30).

5 This is a central difference between UNRWA's and UNHCR's definition of who is to be considered a refugee. According to UNHCR's definition, this status cannot be passed on. UNHCR was founded in 1950, one year after UNRWA, and caters to all other refugees worldwide. This difference and a more detailed comparison between UNRWA and

UNHCR reveal an important shift of the international community's strategy to react to refugee crises. According to Benjamin Schiff, "UNRWA is surviving, because the conditions for its founding and perpetuation continue, but, as an international organization, it is an evolutionary dead end. It provides assistance vital to the Palestinian refugees and valuable lessons for other aid agencies, but the United Nations learned from its UNRWA experience never again to create an organization dedicated indefinitely to the care of a single refugee group." (Schiff 1995, p. 270)

6 That accounts not only for armed confrontations with Israeli forces in West Bank and Gaza, but also for the "War of the Camps" (1985–1987) in the course of the Lebanese civil war or, currently, the confrontations and the ensuing siege the Syrian army imposed on the Palestinian Refugee Camp Yarmouk in Damascus.

7 The methodology of ethno-analysis/ethno-hermeneutics was developed by Hans Bosse (1979) and combines the perspectives of ethno-psychoanalysis and group analysis. It focuses on the research situation, especially the group dynamics and research relationship developing therein (Bosse 1979, 1994, 1996, 2007; Schwarz 2010, 2014). However, in order to not complicate the contrast of this case with the first one, the interpretations presented in this article are mainly based on an adapted narrative analysis inspired by Fritz Schütze (1977, 1983) and Gerhard Riemann (1985, 1986).

8 All names of institutions and persons were replaced by pseudonyms, and all local references altered by the authors in order to guarantee the anonymity of the interviewees.

9 The notion of narratives in this case study is applied in a twofold sense: with reference to empirical material, i.e. the interviews, we distinguish between narratives, descriptions and argumentations of the interviewed subjects in the sense of Fritz Schütze (1977, 1983) and Gerhard Riemann (1986, 1986). That means, an interviewee's personal, biographical narrative – which can also be the collective narrative of a group of interviewees who experienced certain events together – tells personal experiences of the subjects. Usually they are told as one-time experiences, that is, they are referred to as located in a particular time and place, relevant for one's further biographical development and having the quality of changing one's own perception of the world. This sometimes occurred in the group interviews but not in those passages that can best serve to illustrate the processes of intergenerational transmission, which is why they were not presented here. In contrast, when we speak for example of national narratives or master narratives (Hammack 2011), we don't speak about personal experience per se, but how personal experience is framed within the collective narrative with which one identifies. We touch upon collective memory on a higher level – that of an imagined community (Anderson 1983) instead of the memory of a group that is based on personal relations.

10 This statement was not in reaction to an explicit question by the interviewer but occurred in the course of his monologue.

11 Phrases or words in Arabic have been translated to English but appear in italic letters in order to demark the difference.

12 Therefore, the dabka group can indeed be seen as a potential space of adolescence (King 2002) that conditionally allows for individuation, in the sense of the reflexive development of an individual life project through the experimentation with new roles and the active quest for experiences in new environments.

Bibliography

Anderson, B. R. (1983): Imagined communities. Reflections on the origin and spread of nationalism. Rev. ed. London 2006.

Attias-Donfuz, C./Wolff F.-C. (2009) : Le destin des enfants d'immigrés. Un désenchaînement des générations. Paris.

Becker, H. S. (1998): Tricks of the trade: how to think about your research while you're doing it. Chicago.
Becker, H. S. (1992): Cases, causes, conjectures, stories and imagery. In: Ragin, C. C./Becker, H. S. (eds.): What is a case? Exploring the foundations of social inquiry. Cambridge, pp. 205–215.
Bertaux, D. (1997): Transmission in extreme situations: Russian families expropriated by the October revolution. In: Bertaux, D./Thomson, P. (eds):, Pathways to social class. A qualitative approach to social mobility. Oxford, pp. 231–248.
Bertaux, D. (2005): Les récits de vie. Paris.
Bertaux, D./Bertaux-Wiame, I. (1988) : Le patrimoine et sa lignée : transmissions et mobilité sociale sur cinq générations. In : Life stories/Récits de vie, pp. 8–25.
Blos, P. (1962): On Adolescence. A Psychoanalytic Interpretation. New York.
Bosse, H. (1979): Diebe, Lügner, Faulenzer. Zur Ethno-Hermeneutik von Abhängigkeit und Verweigerung in der Dritten Welt. Frankfurt a.M.
Bosse, H. (1994): Der fremde Mann. Jugend, Männlichkeit, Macht: Eine Ethnoanalyse. Gruppengespräche mit jungen Sepiks in Papua-Neuguinea. Frankfurt a.M.
Bosse, H. (1996): The Strange Man. Youth, Masculinity, Power. An Ethnoanalysis. With the Cooperation of Werner Knauss. In: Group Analysis 29 (3), p. 412.
Bosse, H. (2007): Gruppenanalytische Fallrekonstruktion. Sequenzanalyse und Affektprotokollanalyse – Zwei Wege des szenischen Verstehens in der gruppenanalytischen Hermeneutik. In: Gruppenanalyse 17 (2), pp. 159–185.
Bowker, R. (2003): Palestinian refugees. Mythology, identity, and the search for peace. Boulder.
Burawoy, M. (2003): L'étude de cas élargie. Une approche réflexive, historique et comparée de l'enquête de terrain. In Cefai, D. (ed.): L'enquête de terrain. Paris.
Chaieb, S./Cossée, C. (2013): L'émigration des Juifs d'Afrique du Nord : un défi pour l'OSE . In : Becquemin, M. (ed.) (2013): Une institution juive dans la République. L'œuvre de Secours aux Enfants. Pour une histoire du service sociale et de la protection de l'enfance. Paris, pp.133–178.
Chaieb, S. (2013) : Revue de littérature. Les recherches francophones sur les parcours de placement, la transition à l'âge adulte et le devenir des enfants placés, Observatoire national de l'enfance en danger, (http://www.oned.gouv.fr/system/files/publication/20131016_revue_de_litterature_0.pdf).
Cossée, C./Lada, E./Rigoni, I. (2004): Faire figure d'étranger. Regards croisés sur la production de l'altérité. Paris.
De Singly, F. (2010): Les uns avec les autres. Paris.
Dechaux, J.-H. (2007): Sociologie de la famille. Paris.
Delcroix, C. (1999): The transmission of life stories from ethnic minority fathers to their children: A personal resource to promote social integration. In: Arber, S./Attias-Donfut, C. (eds.): Myth of Generational Conflict. The Family and State in Ageing Societies. London, pp. 174–189.
Delcroix, C. (2005): Ombres et lumières de la famille Nour. Paris.
Delcorix, C. (2009): Transmission de l'histoire familiale face à la précarité. In : Migrations société 21(123–124), pp. 143–157.
Dumaret, A.-C./Coppel-Batsch, M. (1995): Que sont-ils devenus ? Les enfants placés à l'œuvre Grancher. Analyse d'un placement familial spécialisé, Paris.
Dumaret A.-C./Donati, P./Crost, M. (2009) : Entrée dans la vie adulte d'anciens placés en villages d'enfants : fin des prises en charge et parcours d'accès à l'autonomie. In: Société et jeunesse en difficulté [En ligne], n°8 | Automne 2009, pp. 1–23, mis en ligne le 08 janvier 2010, URL : http://sejed.revues.org/6432.
Erdheim, M. (1982): Die gesellschaftliche Produktion von Unbewußtheit. Eine Einführung in den ethnopsychoanalytischen Prozess. Frankfurt a.M.
Favart, E. (2005): Parcours de vie et mémoire familiale. In Guillaume (Ed.): Parcours de vie. Regards croisés sur la construction des biographies contemporaines. Liège, pp. 91–107.

Frechon, I. (2003): Insertion sociale et familiale de jeunes femmes anciennement placées en foyer socio-éducatif. Thèse de doctorat, Université Versailles Saint-Quentin.

Frechon, I./Dumaret, A.-C. (2008): Bilan critique de 50 ans d'études sur le devenir adulte des enfants placés. In: Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence 56(3), PAGES.

Frechon, I./Boujut S./Drieu D./Plagès M../Abdouni S./Philibert A./Bonvalet D./Perrier J. (2009): Les politiques sociales à l'égard des enfants en danger. Rapport Institut National des Etudes Démographiques. Paris

Gheorghi, M./Labache L./Legrand L./Quaglia M., Orra i Rafanell J./Teixeira, M. (2002): Rapport final de la recherche longitudinale sur le devenir des personnes sorties de l'ASE en Seine-Saint-Denis entre 1980 et 2000. Bobigny.

Goyette, M. (2006): Réseaux sociaux, soutiens et supports dans le passage à la vie adulte : le cas de jeunes ayant connu un placement. Thèse de Doctorat, Ecole de service social, Faculté des sciences sociales, Université Laval Québec.

Hanssen-Bauer, J./Blome Jacobson, L. (2007): Living in provisional normality: The living conditions of Palestinian refugees in the host countries of the Middle East. In: Brynen, R./al-Rifai, R. (eds.): Palestinian refugees. Challenges of repatriation and development. Londons, pp. 29–45.

Hammack, Ph. L. (2011): Narrative and the Politics of Identity. The Cultural Psychology of Israeli and Palestinian Youth. New York.

Inowlocki, L. (1993): Grandmothers, mothers, and daughters: Intergenerational transmission in displaced Families in three Jewish communities. In: Bertaux, D./Thompson, P. (eds.): Between generations. Family models, myths, and memories. Oxford, pp. 139–153.

Inowlocki, L. (1995): Traditionsbildung und intergenerationale Kommunikation zwischen Müttern und Töchtern in jüdischen Familien. In: Fischer-Rosenthal, W./Alheit, P. (eds.): Biographien in Deutschland. Soziologische Rekonstruktionen gelebter Gesellschaftsgeschichte. Opladen, pp. 417–431.

Inowlocki, L. (2013): Collective Trajectory and Generational Work in Families of Jewish Displaced Persons: Epistemological Processes in the Research Situation. In: Seeberg, M. L./Levin, I./Lenz, C. (Eds.): The Holocaust as Active Memory. The Past in the Present. Burlington, pp. 29–43.

King, V. (2002): Die Entstehung des Neuen in der Adoleszenz : Individuation, Generativität und Geschlecht in modernisierten Gesellschaften. Opladen.

Lahire, B. (1995): Tableaux de famille. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires. Paris.

Lahire, B. (1998): L'Homme pluriel. Les ressorts de l'action. Paris.

Larzillière, P. (2004) : Etre jeune en Palestine. Voix et regards. Paris.

Morris, B. (2004): The birth of the Palestinian Refugee Problem revisited. Cambridge.

Muxel, A. (2007): Individu et mémoire familiale. Paris.

Observatoire National de l'Enfance en Danger. (2014): Neuvième rapport annuel de l'Observatoire National de l'Enfance en Danger remis au Parlement et au Gouvernement. Paris.

Potin, E. (2009): Enfants en danger. Enfants protégés. Enfants sécurisés ? Parcours de (dé)placement(s) des enfants confiés à l'Aide sociale à l'enfance. Thèse de doctorat.

Potin, E. (2012) : Enfants placés, déplacés, replacés, Parcours en protection de l'enfance. Paris.

Ragin, Ch. (1992): Introduction: Cases of 'What is a case?' In: Ragin, Ch. C./Becker H. S. (Eds.): What is a case? Exploring the foundations of social inquiry. Cambridge, pp. 1–17.

Ricœur, P. (2000): La mémoire, l'histoire, l'oubli. Paris.

Riemann, G. (1985) : Zu einigen auffälligen und argumentativen Sequenzen in biographisch-narrativen Interviews. In: Franz, H.-W. (ed.): 22. Deutscher Soziologentag 1984. Beiträge der Sektions- u. Ad-hoc-Gruppen (S. 381–383). Opladen.

Riemann, G. (1986): Einige Anmerkungen dazu, wie und unter welchen Bedingungen das Argumentationsschema in biographisch-narrativen Interviews dominant werden kann. In: Soeffner, H.-G. (ed.), Sozialstruktur und soziale Typik. Frankfurt, pp. 112–157.

Sayigh, R. (1979): The Palestinians: From Peasants to Revolutionaries. London.
Schiff, B. N. (1995): Refugees unto the third generation. UN aid to Palestinians. Syracuse.
Schütze, F. (1977): Die Technik des narrativen Interviews in Interaktionsfeldstudien dargestellt an einem Projekt zur Erforschung von kommunalen Machtstrukturen. Bielefeld.
Schütze, F. (1983): Biographieforschung und narratives Interview. In: Neue Praxis 13(3), pp. 283–293.
Schütze, F./Riemann, G. (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.
Schwarz, C. H. (2010): Verstrickt in die Forschungssituation. Die Methode der Ethnoanalyse in der Adoleszenzforschung. In: sozialer sinn, 11 (2), pp. 289–318.
Schwarz, C. H. (2012a): "Ich habe mein Dorf noch nie gesehen, doch eines Tages werden wir dorthin zurückkehren." Adoleszenz und politische Sozialisation in einem Flüchtlingscamp in der Westbank. In: Brunner, M./Lohl, J./Pohl, R./Schwietring, M./Winter, S. (eds.): Politische Psychologie heute? Themen, Theorien und Perspektiven der psychoanalytischen Sozialforschung. Gießen: pp. 223–240.
Schwarz, C. H. (2012b): Die UNRWA, das „Recht auf Rückkehr" und die transnationale (Re)Konstruktion des palästinensischen Nationalnarrativs. In: Frey, C./Lutz, R. (eds.): Sozialarbeit des Südens. Oldenburg, pp. 145–178.
Schwarz, C. H. (2014): Adoleszenz in einem palästinensischen Flüchtlingscamp. Generationenverhältnisse, Möglichkeitsräume und das Narrativ der Rückkehr. Wiesbaden.
Stein, M. (2006): Young people aging out of care: The poverty of theory. In: Children and youth services review 28, pp. 422–434.
Stein M./Dumaret A.-C. (2011): The mental health of young people aging out of care and entering adulthood: Exploring the evidence from England and France. In: Children and youth services review 33, pp. 2504–2511.
Thorburn, J./Chand, A./Procter, J. (2005): Child welfare services for minority ethnic families. London.
Webman, E. (2009): The Evolution of a founding myth. In: Litvak, M. (ed.): Palestinian collective memory and national identity. New York,
Wieviorka, M. (1992): Case studies: history or sociology? In: Ragin, Ch. C./Becker, H. S. (eds.): What is a case? Exploring the foundations of social inquiry. Cambridge, pp. 159–172.

Anıl Al-Rebholz

Socialization and Gendered Biographical Agency in a Multicultural Migration Context.

The Life History of a Young Moroccan Woman in Germany

Abstract:
In light of the challenges of globalization, hybridization of cultures, and transnational migration movements worldwide, some central deficits of socialization theory have been identified. As a response to these challenges, the necessity of developing "biographical socialization research"[1] and a "subject-oriented socialization theory"[2] are underlined. In this paper, the notion of "biographical agency", embedded in the social and temporal context of biographies, is proposed to overcome shortcomings of the theories of socialization. Drawing on the concepts of biographical knowledge, biographical work and biographical reflexivity, biographical research can show how individuals develop biographical agency and engage in meaningful social actions within their life courses under the conditions of globalization. On the basis of Samira's case, I will point out the kinds of multiple exclusion/inclusion mechanisms that operate in multicultural societies, mechanisms produced both by majority and minority groups, and how daughters of migrants can acquire biographical resources through their socialization in multicultural contexts to struggle against hierarchical gender norms, conflicting expectations, and restrictive social sites as well as enlarge their sphere of action.

Key Words: Socialization, gender norms, biographical resources, multiple belongings, religious identity

1 *Prologue* – Samira's Puzzle

Interviewer: I am very much interested in your life story. But if you do not feel ready yet, we can start somewhere else, for example, with your daily life or university study?

Samira: I will start simply, namely, I was not born here, that is why. I came here only later. This had some consequences on my life, particularly on my school life.

I: Where were you born?[3]

Very much surprised by her explanation of "that is why" at the very beginning of her biographical narrative, I could not help asking Samira where she was born, even though I was aware that one of the main imperatives of biographical research is not to interrupt the narration. How should this global evaluation and the first coda of the interview be understood and interpreted? Should it be seen as signal of a highly reflected life story? Should it be seen as a difficulty by Samira to develop an extempore autobiographical narration of her life story (Schütze 2007) trying to mask the biographical events and their processing behind her reflexivity, thus gaining control over the possible interpretations of her story? Should it be seen as an attempt of legitimation, argumentation, and positioning in front of some invisible "demons or significant others" linked with some specific issue of her life of which I have no knowledge, neither of their existence nor of their relationship to her? Or should it be seen as a story of normalization, in which Samira tries to make it plausible to herself and the audience that if she had been born in Germany, things would have happened the other way around? Or is it simply a narrative strategy through which Samira actually tries to facilitate my entry into her story: perhaps she wants to integrate me as a "foreigner" in her story? Many unknown variables and a very short but rather complicated answer as a puzzle waiting to be solved: "Namely, I was not born here, that is why!"

Throughout the article I will try to solve what I call "Samira's Puzzle" reconstructing her interpretations in relation to her biographical experiences. I will do this by drawing on the insights of biographical research method and socialization theory.

2 Theories of Socialization and Biographical Research

Writing on the challenges of multiculturalism and pluralization of the majority cultures of Western societies, Andrea Maihofer recognizes that a transformation in the subjectivation modes, in the hegemonic practices of identification, have taken place (Maihofer 2002, p. 21). Accordingly, she argues that the *normative hegemonic model of identity* dominant in Western societies, which requires the individuals to develop some kind of "sameness" with the culture of society in which they live, has become counterproductive in today's time. She emphasizes instead the rise of pluralized lifestyles that necessitate persons to develop diverse emotional skills to cope with the new requirements of gendered, ethnicized multicultural societies (ibid.). New demands are put on individuals, such as mobility, flexibility of life plans, and the development of new skills that would help them to manage increasingly insecure, ambivalent biographies and ruptures (cf. ibid.).

The issue of *subjectivation* (i.e., how an individual becomes a social subject) has been addressed by different theoretical approaches and research paradigms. Writing on gender-specific socialization, Helga Bilden and Bettina Dausien differentiate between subject-centered approaches versus poststructuralist approaches (Bilden/Dausien 2006, p. 10p.) and identify three different conceptual tools which these approaches utilize: the concepts of *habitus, biography,* and *discourse* (Bilden/Dausien 2006, p. 11). While the former approaches put more emphasis on individ-

ual experiences and agency in the creation of social meaning and action, the latter puts more emphasis on the role of social structures and enabling/preventing societal conditions on the life worlds and social actions of the individuals.

As a theory of social agency, socialization research provides answers to the question of how an individual develops agency (Hörning 2000; Geulen 2009; Bilden/ Dausien 2006) and actorship, becoming an "integrated" part of the society in which he or she was born. In the broadest sense, socialization refers to the process of learning, developing, and adopting an individual way of feeling, acting, thinking, and becoming a gendered subject (young adult) in which the subjects select from a pool of socially and culturally defined identification models, ways of life, gendered practices, life visions, and professional aims (cf. Geulen 2009; Maihofer 2002). Most of the socialization theories put particular emphasis on belonging to a specific group, on the internationalization processes, and how individuals fit in with the group they live in (cf. Kidd/Teagle 2012, p. 72; Costa 2013, p. 247).

But there are different types of socialization theories. Unlike researchers employing functionalist approaches, symbolic interactionism and life course researchers put the subject's perspectives into the center of their analyses, and do not overlook that there might be *conflicting socialization influences* exercised by different socialization agents such as parents, school education, peer groups, religion, mass media, and the workplace (Kidd/Teagle 2012, p. 74), as well as – in terms of representations and values – potentially conflicting life worlds and contexts (cf. Tsiolis 2012, p. 114p.).

Socialization involves the processes of constructing, envisioning, and knowing a social reality (Geulen 2009, p. 30; Hörning 2000) that enable the subjects to engage in meaningful social action and to anticipate the consequences of their action (Geulen 2009, p. 31). At the same time, depending on the particular social environment in which one is socialized in relation with one's class, ethnic, religious affiliation, and gender identity, socialization might also become a mechanism of emergence, transmission, and reproduction of social inequalities along the axes of differences (cf. Hörning 2000, p. 4; Geulen 2009, p. 17). In this sense, ethnic differences and other axes of power and social inequality have not yet been sufficiently considered or have even been totally neglected for a long time by studies on gender-specific socialization in Germany (cf. Bilden 2006; Dausien 2006; Ruokonen-Engler 2006). Parallel to this critique, some researchers note that challenges such as the hybridization of cultures, globalization, and transnational migration have not yet been reflected upon and included by gender-specific socialization research and theory (Bilden/Dausien 2006, p.11; Ruokonen-Engler 2006). Consequently, there is also need for a theory of *multicultural* and conflictual sites of socialization and forms of subjectivities that would combine biographical research methods and socialization theory.

After realizing the influences of deconstructivist and discursive approaches on gender and socialization, researchers became cautious about developing an essentialist approach to the construction of gendered identities that obviously carried within it the paradoxical risk of reproducing the unequal gender relations through socialization theory. This has led to a crisis in this field of theorising, even to the extent that its usage eventually became taboo in gender studies in German-speaking environments, as has been noted by many researchers (Dausien 2006, p. 18; Maihofer 2002).

Apart from the crisis of theory, the authors note the lack of a "grand theory" (Dausien 2006) and a lack of an overarching valid theory of socialization that

would be applicable to different fields of empirical research (Bilden/Dausien 2006, p. 9). Different solutions have been proposed for this problem: Some state that, despite the moderate theoretical claims, the question of the relationship between an individual and society is *still valid* (cf. Bilden/Dausien 2006; Thiessen 2002), and researchers try to combine both actor-centered and structuralist approaches to address this issue (Bilden/Dausien 2006, p. 14). Others emphasize the need for *context-related research* (Ruokonen-Engler 2006) and a consequent theory construction based on *empirical reconstructive research* against the shortcomings of socialization theory (Dausien 2006, p. 28).

To address these shortcomings of socialization theory, *biographical research* has been proposed as a response to the main questions posed by the debate on socialization and gender (Dausien 2006, p. 17)[4]. What are the methodological and conceptual advantages of talking about biographies and *biographical agency* instead of general theories of socialization? Biographies are time and context embedded; they are relational, processual, and dynamic products of interactions between individual and social processes: micro-, meso- and macro-social constraints, opportunities and processes (cf. Apitzsch/Siouti 2007; Dausien 2006; Kazmierzska 2006; Apitzsch 2003a, Hörning 2000). The biographical research method looks at agency in relation to *time* and *context* dimensions of biographies in which experiences are processed, contemplated, and interpreted. Biographical research investigates how the life story is (re)narrated, reinterpreted, and retold from the perspective of newly made experiences (cf. Apitzsch/Siouti 2007; Hörning 2000). Accordingly, depending on the particular life stage of the narrator and the social context biographies are constantly reinterpreted, relying on the narrators' *biographical reflexivity,* their *biographical work* (Riemann/Schütze 1991, p. 339; Dausien 2002, p. 102; Apitzsch/Siouti 2007, p. 5)[5] and *biographical knowledge* (Hörning 2000, p. 8; Apitzsch 2003a, p. 69)[6] gained from processing new experiences. Thus, *biographical socialization research* focuses on life experiences and their meaning for the biographical transformation processes (Hörning 2000, p. 8). Therefore, the *experiences*, as well as the biographical *knowledge* gained from these experiences within one's life course, become sources (and resources) for social action and agency (cf. ibid).

Moreover, the biographies overcome the duality of agency versus structure (cf. Dausien 2002, p. 100; Thiessen 2002). Since the biographies show how individuals deal with social institutions, norms, and practices (cf. Apitzsch/Siouti 2007; Schütze 2007), activating both internal and external biographical resources (Günther 2007), they are "radical documents of the sociality of the individual" (Apitzsch 1990; cited in Apitzsch/Siouti 2007, p. 13) and reveal the coping strategies and interpretation processes of subjects in relationship with social structures. In this sense, biographies are relational because they intermediate between the subject and context, individual and collective, social structure and experiences (Dausien 2006, p. 32). In other words, biographies overcome the duality of individual versus society, subjective versus social reality, social versus psychic structure.

In light of the pluralized, globalized character of the subjects' social worlds, there is a need, on the one hand, for intersectional analysis, since the biographical processing of experiences takes place in interaction with gender, ethnic, and class identities (cf. Dausien 2002, p. 100; Maihofer 2002); on the other hand, parallel to this, macro-structural factors such as developments in national and global political economies should be taken more into account in the socialization paradigm (cf. Bilden 2006, p. 65). Bearing in mind these insights of socialization theory and biographical research, I argue that there is a need for an *intersectional, subject-*

oriented, biographical socialization research and subjectivation theory which would consider the contradictory and competing dynamics of socialization in pluralized, multicultural societies under the increasingly unequal conditions of globalized political economies and transnational migration movements.

Drawing on the previously developed insights on biographical agency, the following questions will now be discussed based on a reconstruction of Samira's life story:

- What kind of biographical resources (internal and external) does Samira activate to develop biographical agency in a multicultural migration context?
- What kind of biographical work is done by Samira during self-transformation processes?
- How are the production of biographical knowledge and reflexivity related to the dominant process structures in her life history?

3 Ruptures and Deviation as Biographical Normality of the Migrant Self – *The impact of social work discourse on migrants' lives*

There are two central biographical process structures in Samira's narration: *Creative metamorphoses of biographical identity* during her school life and (ethnically defined) *institutional expectation patterns*[7]. However, they contradict each other, leading her to reposition herself in the "hegemonic field of ethnicized, religious, and gendered identification models" (cf. Maihofer 2002). Continuing with her education by attending a college preparatory high school instead of a vocational school after junior high school constitutes in this sense *the* central biographical turning point in Samira's life story. In the following I will reconstruct the process structures resulting from this biographical turning point, showing how Samira deals with them.

Samira is a young woman of Berber origin of the second generation. She came to Germany at the age of six years to join her family. In the interview, she recalls this situation as "this family reunification law" (P. 1, L. 12). As the interview took place, she was 26 years old and attending a university of applied sciences, where she was studying social work. The main narration part, which is a little less than twenty minutes in duration, consists of various types of text such as narration, argumentation, self-evaluation, and background construction (Rosenthal 2004; Schütze 1984). The narration is dominated by Samira's report on educational life, with the largest part dedicated to recounting the changeover from secondary (*Realschule*) to the college preparatory high school (*Gymnasium*), interpreted as a "change of worldview" and a "break in life".

Samira reports her school life in Germany as a series of ruptures. First the experiences of being helpless and disoriented in the first year of elementary school where "German sounded as if it were Chinese", where she "could not concentrate, only slept and dreamt, and could not add the numbers either"; then junior high school, where "the majority of the students had a migrant background" where she had to learn "again another culture"; and finally the college preparatory high

school, where she got "again a culture shock" and "was under pressure to earn high grades".

This last change became central for the transformation of self. In her words: she had "contact with Germans", her "horizons grew", she got to know "new personalities, characters, new interests, and an abundance of information" which she "needed to reflect upon" (P. 2, L. 73–81). So far she had only known, at junior high school, what appeared to her now, in retrospect, as a single subculture due to the "mono-cultural" character of that junior high school where the Turkish, Moroccan, Tunisian, and Bosnian-Yugoslav students shared – in Samira's view – the same (Muslim) "mentality" (P. 7, L. 244): they would get together to participate in social activities, that were familiar to Samira due to their family background (P. 2, L. 57–61). But now, socialization into the "new" culture of high school (*Gymnasium*) meant the beginning of doing away with prejudices against "Jews" and "Germans"; of breaking away from stereotyped thinking; of getting to know a diversity of scenes, subcultures, and plural life worlds:

"But then at the college preparatory high school, my horizons were broadened. I got much more [from the world]. I got to know Jews who then became my best friends. That means many prejudices that one learns in other subcultures, one has them in high school, and one thinks 'This is not true at all, they are not like… they are not like that!' Many things so much, the world picture changes gradually." (P. 3, L. 89–93)

This dominant process of metamorphosis of Samira's biographical self was criticized and challenged by her peer group (migrant youth) and later by male relatives and by the members of her own ethnic community. At the same time, that marked the beginning of "*social suffering*" (Riemann/Schütze 1991) processes in which *metamorphosis processes* (Schütze 2007) were sanctioned by ethnic notions of a proper way of life, which were very strongly promoted and asserted by the groups of social actors *(peer group, uncle, close relatives and friends of the family)* belonging to minority culture. I propose to call this second process structure that stands in the way of the desired transformation processes of self, as "*ethnic, religious, and (minority) culture-specific institutional expectation patterns*" which were imposed on Samira. Samira felt obliged to justify her transformation, to legitimize her "new identity", and to explain again and again that she still remains the "same" Samira with Moroccan parents. First she got accused of having become "too Germanized"; and later on, of not conforming to the gendered norms of Islam and to her community way of life[8]:

"That was the changing point in my life then. And the old friends whom I met again, so to speak, the Moroccans whom I know from my earlier scene, they always said: 'yeah, you have changed somehow' and 'yeah how?' 'You became somehow German.' 'Oh well, that does not tell me much now. How German? I mean, we **live** in Germany, what you mean with becoming German?' The type of music you listen to and the type of clothes you wear always account for this. Yes, but… Yes, but I think I have improved myself further, and in another direction improved, yeah. But I still know where I come from, what my roots are, and where my parents come from." (P. 3, L. 94–100).

Very interestingly, Samira does this work of argumentation, legitimation, and justification by basically referring to the concepts that she probably picked up during her study of social work at the university. So during her biographical account, Samira frequently employs academic categories and *concept constructions of the second degree* (Schütz 1971, p. cited in Dausien 2002, p. 97). She refers to the concepts of "culture", "cultural shock" or "customs" in order to give meaning to her ex-

periences in the social environments of the elementary school, junior high school, and college preparatory high school. She makes use of the concepts "mentality", "adolescence", "persons with a migration background", and "stereotyped thinking" to contrast the unitary/mono-cultural life and worldview of migrant youth with her new peer group from the junior high school who, in her own words, are free from prejudices. Finally she uses terms such as "scene", "subculture", "world picture", and "Germans and Jews", denoting the pluralist and larger world of the college preparatory high school (*Gymnasium*, or French *lycée*) by categorizations that are relevant there. Moreover, she does it in such a manner that each sequence of short narration is followed by sequences of argumentation and justification.

On the one hand, this "scientific language" enables her to tell a meaningful story of her biographical experiences. On the other hand, her recurrent references to concepts and theories, as well as her need for constant argumentation instead of narration, can be understood as an unfinished active process of repositioning and reinterpretation on her part. In this sense, she is still engaged in biographical work, which must be considered in the framework of the suffering processes caused by the exclusionary and highly normative attitudes of her peer group and ethnic community.

Ruptures exist in Samira's narrative not only at the formal level of text types – namely, constantly switching between sequences of narration and of argumentative abstraction – but also at the level of *content and meaning production*. As already mentioned above, Samira retrospectively constructs her school life as a series of ruptures. Paradoxically, this style of biographical construction enables Samira to tell her life story along lines of continuity and coherence – again, a great accomplishment of the biographical work she has undertaken. Insistence on ruptures rather than continuity makes it possible for the audience to come to see ruptures as almost normal. On the one hand, through the construction of ruptures as a sort of (specific) biographical normality, Samira can show how the "feeling of foreignness" and the necessity to get adapted to the foreign environment was already familiar to her: something which she had got used to.

But on the other hand, these ruptures also signify the "deviations" of her own personal biography from what a normal (German) school biography would have looked like (according to her), had she been born in Germany. Nevertheless, these ruptures have positive aspects as they triggered a biographical learning process for her in which she acquired some strategies of action, such as "first watching and observing the behaviors of others" to get adjusted to each new environment. Her experiences of initial failures (at the elementary school, then at the college preparatory high school) and later achievement and success through her own agency constitute, in this sense, one central principle in her code of conduct (together with her reserved attitude): allowing herself the freedom for experimenting and for new experiences, environments, people, and situations (P. 5, L. 191–198). These are emotional skills and internal biographical resources[9] that Samira has acquired during the processes of biographical learning.

4 Out of the "Prison" of Ethnic Life: The Experience of Plural Life Worlds and the Development of a Cosmopolitan Worldview

In the following, I will treat the question of how the two process structures dominant in Samira's life story, creative metamorphoses of biographical identity and ethnic institutional expectation patterns, contradict each other while a new scheme of biographical action is emerging.

As already mentioned above, against the mirror held up to her: "You have changed, you have become somehow German" by her old peer group, Samira tries to defend herself by arguing that she 'has not forgotten where she comes from, and that (her) parents are of Moroccan origin'. Samira does not want to be restricted by rules, norms, beliefs and conventions as she regards her life and identity as an open-ended project.

Facing the critique of "being too Germanized" by her ethnic peer group, Samira employs basically three types of argumentation. Relying on the insights gained from her study in social work on adolescence and identity building, she argues that "identity building should be considered as an unfinished project, it can never be complete", and that she would have too many different interests to get fixed on a limited set (P. 5, L. 171–178). As a second type of argumentative strategy, she uses what could be called "analysis and critique of the mentality and conventional life expectations of migrant groups": she views the world of college preparatory high school as representing the plurality and diversity of life worlds because there she has met students of different backgrounds and origins, but by contrast the junior high school stands to her as a seemingly "mono-cultural" world of migrant (Muslim) people. Additionally, she uses the concept *mentality* to address a "migrant way" of life in relation to her critique on the gendered division of labor in migrant families. To my question about how the mentality of Tunisian, Moroccan, and Turkish people should be understood she gives the following answer:

"That was actually always so that.. well the mother usually does not work, she brings up the children at home so that there is always something to eat, and the father is always at work, and hmm yeah, when one undertakes family trips, then just with Moroccan people and not with any other nationality, and always the same activities like barbecue and always at X park always like this… well somehow there is such.., and such a program (she laughs) in fact that was the usual case, well but…well in other families…" (P. 7, L. 254–269)

Samira especially resists those gendered institutional expectation patterns which are fostered by the migrant groups. She rejects a life project according to which she would have "to do a vocational education, marrying soon after the vocational training, and getting pregnant at best" (P. 3, L. 104–110). Samira tries to escape the gendered conventions, cultural norms, and roles imposed on her by her peer group of migrant youth. Defending herself against the critiques directed by her peer group, she argues that she has got into touch with "different lives, cultures, people, and lifestyles" that she "must not spend her whole time only with Moroccan people" (P. 27, L. 1061–1069).

Despite this critique on the "ethnic conduct of migrant family life", Samira emphasizes that she has the support of her family, especially of her mother[10]. The relationship with her mother, as she explains, is based on the exchange of mutual

understanding, tolerance, solidarity, and support. The kind of empathetic and protective style with which Samira talks about her mother reveals the rather weak position of the mother in the German migration context: The mother cannot speak German very well, she is a housewife, and it seems that it is mostly through her daughter that she has contact with the outside world. In return, the mother offers protection and tolerance for Samira against the critique of the local migrant community, as well as against relatives in the village back in the homeland[11].

Talking about the support of the family serves many functions as an argumentative strategy. First of all, by referring to the family support, Samira can undermine accusations of "being Germanized" and having changed; she can show that she is still loyal to her Moroccan family. Second, with the support of her family, she may again justify her choices, behaviors and life conduct to her peer group; she seems to imply that "Look, if my family does not raise any objections, if they agree with my way of life and do not intervene, how can you feel authorized to criticize and intervene in my affairs?" Third, within the sphere of family she can be assured of a conflict-free space of action where she can gain the power to realize her life plans, wishes, and become more autonomous[12].

Samira got acquainted, in her words, with new persons, characters, cultures, lifestyles, and environments: A window towards a new, plural vision of the world has been opened for her. In this new world, she has had new experiences; she has gained access to new patterns of thinking, behaving, and feeling; she has learned about new life visions, forms of holidays, places other than Germany and Morocco, new ways of spending leisure time, and cultural activities. She does not want to be deprived of the knowledge of these new experiences, world and people anymore. Such knowledge not only makes her culture richer, but it might provide her with cultural and symbolic capital that is useful to get access to new social worlds.

To come to terms with the conflictual requirements imposed by different agents of socialization and to develop a new biographical action scheme in order to remain capable of social action, Samira keeps collecting and appropriating many tools which seem to be of an argumentative character at first glance. She has learned new ideas, theses, positions, arguments, concepts, and theories such as "identity formation in adolescence", "the culture of migrant youth", "mentality and way of life of migrant groups" through which she can justify and strengthen her new position. She has crossed over from an ethnic minority position to a position in majority society. Through the newly acquired argumentative tools, she still works on her biography to create *a new biographical action scheme*, still in emergence in a social space containing contradictory expectations and conflicts.

5 Multicultural Biographical Agency: Negotiation on Multiple Affiliations in the Domains of Family, Ethnic-Religious Community, Peer Group, and Majority Culture

From the clash of different socio-cultural contexts, Samira is in the process of developing a cosmopolitan, pluralist worldview. But the development of a pluralistic

worldview and cosmopolitan identity does not take place smoothly in a social space free from conflicts. In the following part I focus on Samira's negotiation between her multiple social affiliations, such as gender, religious, and ethnic/cultural affiliation, which is related to the development of a biographical action scheme.

As we have seen above, Samira reworks her biographical action scheme through her reflections on the shift from the milieu of migrant youth in junior high school to the milieu of the majority society in the college preparatory high school. In this process, she leaves behind her old patterns of thinking which categorize people according to stereotypes attached to their ethnic and religious attributions. Very interestingly, struggling against the ethnic and religious prejudices of her community means, at the same time, questioning the established norms and perceptions of how a young Moroccan woman should live a "proper" life and what kind of traditionally (and institutionally) acceptable way of life she should lead. This further demonstrates how closely *ethnic* and *gender* identity are interlinked with each other.

"Well, I live a life in accordance with my **own** beliefs and ideas, which I consider to be the right ones, yeah. I do not think that I should conform myself to conventions: I should do a vocational education, and I should marry immediately after that, and most ideally you get pregnant, because, I do not know, maybe this is the perfect age to get pregnant? Mmmh… that is postponed in my case to an older age. I do not judge the others at all. **Absolutely** not! Every one should know on his own, how one should arrange life best and under what circumstances." (P. 3, L. 89–95)

The creation of a new biographical action scheme pertaining to gender identity and struggling for the right to a self-determined way of life leads therefore Samira to a repositioning, and requires a new form of negotiation between her various affiliations. The *process of emancipation*, that is, becoming autonomous and able to claim herself as an independent young female subject with her own schedule and sphere of activities in daily life, goes hand in hand with her critical approach to the migrants' "ethnic" way of life. She criticizes their way of life as being organized along the traditional gendered division of labor, which she considers to be specific to ethnic minority groups rather than to the majority society in Germany.

What is more intriguing is that Samira questions the prejudices and stereotyped thinking not only of her ethnic groups, but also the prejudices of the majority culture against Muslim migrant groups and cultures.

Contesting the widespread hegemonic constructions of Muslim migrants in German public discourse and among the members of the majority culture, she rebels against the *common-sense perception* that "Muslim migrants are potential terrorists" and the common belief that "every Muslim woman wears a chador". Together with the cultivation of her image as a young modern German woman interested in arts, Samira defines herself as a young *believing Muslim* woman. Like the other children of migrants with a Muslim background, she can remember attending a Quran course when she was between the ages of 9 and 16 at a mosque, where in addition to Quran lessons she learned Arabic and civics. In her narrative, Samira embodies a modern, chic, German young Muslim woman of Moroccan origin. This enables her at the same time to resist the presentation of Muslims as the *Others* of Europe and Muslim women as the oppressed victims of their religion in the German media. The following passage shows how, during the daily interaction processes, Samira must deal with such prejudices and boundary making on the part of the majority culture.

"The people who know me as a Muslim think: "She is a Muslim, too". Sometimes at my workplace, they do not know that I am a Muslim, then they ask: "But you are not a true Muslim, are you?", "What do you mean by not a true Muslim?", "You do not believe in it", "Of course, I do." "But you are like this and like that" then I respond: "A Muslim is not the same as a terrorist" or "You do not necessarily have to wear a hijab." I think there are all these extremist people in every religion, and I don't know, but there might be hooligans everywhere, too." (P. 18, L. 699–712)

In her attachment to Islam, Samira develops a rather profane and secularist version of religious identity. The following passage shows on the one hand, how she finds herself in the position of justifying herself against hegemonic discourses, and on the other hand, how differently as seen in the dominant interpretation frame, she sees her religious identity as a *personal* attribute, in contrast to the perception of Islam as an attribute of *collective* group and identity processes.

"I do not see any reason now why I should take up another religion, because I am happy with mine. I grew up with this religion. I got used to it. I have it with me overall, so I don't know, and it depends on how one lives it out, and I do not have any problem with how I live out my religion." (P. 17, L. 661–664)

Especially in the aftermath of September 11th, Muslim migrants have been increasingly stigmatized in public discourse with regard to integration debates and even in the literature on migration research (cf. Buitelaar 2006; Erel 2003). An overview of this literature shows that social scientists have contributed extensively to a process of ethnicizing migrant women through the distribution of stereotypes (Bilden 2006, p. 52p.) and through essentialist and homogenizing discourses in which the Muslim women of migrant origin are depicted as the passive victims of their religion and oppressed by the patriarchal relations of their communities[13].

In this vein, Samira's religious identification as a Muslim woman together with her claim of belonging to majority culture in Germany should be seen as a remarkable accomplishment of her 'biographical work' (cf. Riemann/Schütze 1991, p. 339; Apitzsch/Siouti 2007). At the same time, her identity synthesis challenges the dichotomizing trend of identity thinking, such as "modern" versus "traditional": For Samira there is no such conflict between being Muslim – which is perceived rather as a traditional identity – and being German, connoted as being modern. Her embodiment of Islam and modernity in her biography challenges "the common view on migrant families that tradition and modernity[14] are opposite forces which would create a generational conflict between parents' traditional views and children's ones" (Delcroix 2008, p. 34). In this sense, social scientists identify the newness of the religious identification practices of young Muslim migrants in the second and third generations in Europe. They propose that instead of the imagined "authentic" identity of Muslim migrants that supposedly does not change across spatial and temporal contexts, one should talk about the emergence of European Islam and European Muslims (cf. Vertovec/Rogers 1998) or, in the words of Catherine Delcroix, about "Muslim Westerners" (Delcroix 2008, p.32).

A closer look at the sequences in which Samira talks about religious and ethnic identity reveals how she considers both of these as located in the family domain. As she defends herself against the members of her peer group, telling them that she is not "Germanized" and cannot understand what they mean, because she still 'gets on well with her family, thus still knows where her roots are', she is basically referring to her family. In defending her Muslim identity against the hegemonic images from the majority society, she refers to her childhood years to tell how, like

other children, she attended a Quran course. Considering that she claims to have multiple affiliations and cannot be limited to her ethnic, religious identity and its "traditional" gender norms, I argue that Samira does not want these collective identities to have such importance. She rather sees being Moroccan and Muslim as personal attributes linked with her family background (cf. Apitzsch/Gündüz 2012), parts of her but not the whole of her. In this sense, in her biography, Samira's deep attitude embodies the opposite of strategies related to *identity politics*. She does not want to be categorized with reference to traditional collective identities, since the other identification model seems to grant her more freedom of choice and thus, more biographical agency.

Negotiating between different affiliations and positioning is in this sense an *act of balance,* and requires considerable biographical work to be done on the part of individual subjects. In this regard, "multicultural experiences" and "multicultural socialization contexts" (Rosenthal 1997) or dual processes of identity construction, that is, the internalization of family values together with prevalent values and norms of the receiving society (Delcroix 2008, p. 33) might offer her the biographical resources which enable the processes of self-reflection and biographical transformation. These young women might even become "the agents of innovation" and social change (cf. Delcroix 2008) through their biographical sketches and multiple affiliations which radically question the established notions of what culture, community, religion, and tradition are (cf. Vertovec/Rogers 1998; Buitelaar 2006), concepts which are very much embedded in the normative framework of the nation-state model.

6 The Crossover from a Minority to a Majority Position as a Biographical Action Scheme

Samira has been socialized in her Moroccan family, in her Quran course, and also in the peer group of migrant youth during her years at the junior high school (*Realschule*). But attending the college preparatory high school (*Gymnasium*) opened up a new world in which she underwent biographical metamorphosis processes and developed a new biographical agency. She was accused by her peer group and ethnic community of becoming too Germanized in this process. Gaining access to a new life world provides her with new resources for developing a biographical action scheme: *Upward social mobility through education becomes the central strategy of her new biographical action scheme.* Through education, Samira acquires discursive tools that help her in interpreting her experiences in a new framework and in envisioning her life in the future, and in developing argumentative strategies to justify and legitimize her life choices against the social pressure exerted by the groups above and to get empowered. These argumentative skills can be also understood as a type of linguistic agency (*sprachliche Handlung*; Geulen 2009).

The central biographical experience of multicultural contexts also enables her to resist the assumed monoculturality of biographies. Furthermore, if one accepts the multiple affiliations as "lived normality", the irreconcilability of identities such as "German versus Muslim", "Moroccan versus German", or their assumed conflicting in-between nature, are put into question. In addition, Samira sees being

Moroccan and being Muslim not as constitutive for her whole identity but just as parts of it. But these parts are located in "family roots" which she does not want to forget or abandon; but just a part (cf. Apitzsch/Gündüz 2012). This provides further evidence that life experiences play a more important role than *origin* for the construction of multiple affiliations and in the interpretation of biographies. But still, Samira cares about a good relationship with her family, and she does not want to break ties with her family. On the contrary, upward mobility and the claim for an autonomous way of life do not contradict with her maintenance of intensive bonds and solidarity with the family[15]. Even the *argumentative crossover* from an ethnic minority position to a position in the majority society does not build an obstacle to the close relationship with family. Neither does she fear the uprooting. I will even argue that her stable family identity empowers her in such a way that she is even ready for uprooting in the form of becoming acquainted with new distant places or living in another country.

Samira's boundary crossing cannot be conceived purely in terms of alteration from one ethnic/cultural identity to the other. On the contrary, the crossover from a minority position to the majority should instead be grasped in socio-economic terms and in this sense it is a result of her new biographical action scheme: an upward mobility strategy through education. Through education, Samira does not only collects argumentative tools and discourses to assure her right for an autonomous sphere of action against the restrictive gender norms of the minority groups, but she also eagerly participates in leisure activities, gaining experiences and skills through contact with different social worlds, social environments, and cultural groups, thus accumulating experiences, relations, knowledge. Together with learning about different consumption styles and techniques of self-management all these result in the development of a cosmopolitan worldview. The argumentative/discursive work she undertakes accompanies her biographical action scheme, not only empowering her in conflicting multicultural social contexts, but also protecting her against the hierarchical gender norms and disciplining attempts put on her by members of the minority culture.

Ruptures in her school life and in migration experiences have also taught her not to rely on "safe identities", and the gender practices, future plans, and life projects dictated by these *safe identities*. In this sense, ethnic and religious identities might have restricting effects on one's agency. Her discursive positioning, "identity as something not fixed, not unitary and as unfinished project", and the lessons derived from the ruptures, "being open for different options, new experiences, future plans without the fear of losing one's way", provide Samira, in terms of Maihofer's postulations (Maihofer 2002) at the beginning, with the best devices for coping with the new requirements (flexibility, mobility, and plurality) and emotional skills (to cope with ambiguity, insecurity, and biographical ruptures) in multicultural modern societies.

7 Epilogue: Samira's Solution

There is not just one solution for Samira's Puzzle. Since she stands at the intersection of different power axes, she herself develops multiple positioning and mul-

tilayered solutions interrelated with her multiple affiliations and multicultural life contexts.

Why is Samira's biography worth studying? What can we learn from her case?

Embedded in the German migration context, upward mobility in the educational system requires Samira to change from a minority position to the majority position. In her boundary crossing, she does not question the boundary itself, but through her privilege of being able to move back and forth over the boundaries, she can develop a critical approach to "both sides". Based on the experience of multiple affiliations, central to her biography, she can pose a radical critique on the assumed unitary, fixed, homogenous, and mono cultural understanding of identities. She refuses to acknowledge that ethnicity and religion have such importance. She rejects fixed essences too, similar to Homi Bhabha's notion of the non-sovereign self[16], especially when these essences form an obstacle to her freedom of action and development.

In her boundary crossing, Samira transgresses the boundaries and systems of categorizations that are constitutive of inclusion and exclusion mechanisms between minority and majority belongings; systems which reduce social inequalities to hierarchical differences between ethnicities and cultures, all this within the normative framework of a given nation state. But still, she has to struggle against the boundaries drawn by the majority society as well as normative expectations of migrant minority groups.

Linking Samira's case reconstruction with the conceptual discussions at the beginning, the following concluding remarks can be made. The postulate of a cultural homogeneous milieu to which the child is born and gets socialized cannot provide sufficient answers to the questions of how the individual subjects come to terms with the contradictory lifeworlds and the experiences made in pluralized, hybrid, multicultural social contexts; nor to how they incorporate these coherently into their self-presentation and narration of their life course under the unequal conditions of globalized world. Fitting in well within a society and a particular social group implies more than a solely passive adaptation to the different socialization domains: as biographical research shows well, it necessitates an *active* social (re)positioning on the part of the individual actor (cf. Tsiolis 2012, p. 115).

With reference to the concepts of biographical knowledge, biographical reflexivity, and biographical work, the case of Samira, a young migrant woman belonging to the second generation, demonstrates well how this repositioning has taken place in connection with the development of a new biographical action scheme. Through the central experience that the minority prejudices toward the life forms and cultures of members belonging to the majority society do not hold true, Samira comes to recognize that identities cannot be conceived of as finished projects, but that they rather should be considered as open-ended, leaving space for further development. By reflecting on the biographical knowledge gained from the new experiences in the context of a college preparatory high school, she can develop a new biographical action scheme that also includes a new understanding of her gendered identity. In this process, she has continuously been exposed to the contradictory normative pressures exercised by various social contexts. The reconciliation of her multiple loyalties and sometimes conflicting senses of belonging is a product of long suffering (feeling of uneasiness) and a negotiation process and, in this sense, is an accomplishment of her biographical work as a German and Muslim, a Moroccan and German, and a migrant and well-educated young modern German woman.

Samira's case also shows well how negotiation on gendered identification practices constitutes a central aspect in multicultural social processes and how struggling against hierarchical gender norms becomes central in understanding the biographical work undertaken by the migrant women both in majority and minority contexts. In this frame the biographical agency developed by Samira, drawing on the familial resources especially the support of her "traditional mother" pose a basic challenge to the alleged traditionality of migrant family[17] and proves even to be false. Returning to the more general reflections of theoretical nature at the beginning, one can underline one more time the importance of contextualized research that combines the valuable insights of biographical method and a subject centered socialization approach for the investigation of gendered, ethnicized migrant biographies within the multicultural settings of European societies.

Notes

1 Please see the article by Erika Hörning (2000).
2 Please see the article by Dieter Geulen (2009).
3 The interview with Samira (name changed) on whose life story this article is based, was conducted in the framework of the research project "Family Orientations and Gender Differences in Intergenerational Transnational Migration Processes", directed by Prof. Ursula Apitzsch (Goethe University, Frankfurt am Main) and financed by the Ministry of Science and Arts of Hessen (HMWK). In 2011, my colleague Robson Marques and I conducted 18 biographical narrative interviews, mostly with women of Kurdish, Moroccan, and Turkish origin from the first, second, and third generation. My participation in the Binational PhD-Colloquium over a number of years developed my awareness of the key concepts in socialization and biographical theory also for the analysis of this interview.
4 But that does not mean that the biographical approach and socialization theory can be thought of as opposites. On the contrary, in their discussions on lifelong socialization processes (Geulen 2009: 16; Hörning 2000:1), the authors talk about biographical socialization research (Hörning 2000: 8) and the necessity of subject-oriented socialization theory (Geulen 2009: 27).
5 Biographical work is defined as the work undertaken by individuals to build coherence and continuity between their experiences in the past and present and their future plans.
6 For a definition and an application of the concepts "biographical work", "biographical knowledge", and "biographical resources" in the study of transcultural identities, see also the article by Giorgos Tsiolis (2012: 115).
7 Please, see for the four biographical process structures that might appear in one's biography (Schütze 1984; Schütze 2007).
8 For the latter, see the following part.
9 For an explanation and an application of the terms "internal and external biographical resources" to the adolescent biographies in a migration context, please see the article by Marga Günther (2007).
10 In the interview, she does not mention her father often except for sentences like "My father is very old, despite his age he is actually rather easy going. He has never said anything about my appearance, never said 'Do not come too late home.'" [P. 3, L. 103–106]
11 The scholars who look at the relationship between educational achievement, socio-economic mobility, and the usage of social capital among migrants have found that migrant youths and women combine their family and ethnic networks (and the social cap-

ital available to them through these networks) in different ways with their extended social networks in order to enlarge their spheres of action and degree of autonomy in migratory processes. These studies have revealed that making use of the social capital and the benefits of the social networks cannot be understood independently of the gender inequality and power relations characterizing these intergenerational ethnic networks. Consequently, the scholars highlight especially the limitations in the use of such networks by 'weaker' subjects, such as youth and women: In striving for a higher degree of autonomy, women and youth try to circumvent the restrictive roles and hierarchical gender norms imposed by these ethnic networks (Saint-Blanchot and Zaltron 2013: 798; Shah 2007: 31).

12 Looking at the gendered processes of upward social mobility and getting autonomous in a migration context, Ursula Apitzsch questions the simplistic assumption that the traditional structures of the migrant family represent an obstacle for the integration of the younger generation, resulting in a weaker social power position in the new social setting (Apitzsch 2009: 84). On the contrary, with reference to her thesis called "dialectics of family orientation", Apitzsch is able to show that identification with the upward mobility project of the migrant family by young women can transmute into increasingly individualized educational aspirations, which in turn might trigger the processes of self-transformation (ibid. 85). In such processes daughters are often supported by their mothers (ibid).

13 For instance Turkish migrant women have been the target of homogenizing and essentializing representations in migration literature. Not only that "the debate on foreign women became a debate on Turkish woman" in which she is represented as "oppressed by her tradition and (Islamic) culture" (Inowlocki/Lutz 2000: 307), but also no differentiation is made among the women from Turkey regarding their different ethnic, cultural, and religious backgrounds. See also Beck-Gernsheim (2007) for a comprehensive discussion on how the Muslim migrant woman is depicted in public debate as well as in scientific research.

14 Drawing on the biographical reconstruction of Samira's case, the author suggests that one should rather develop dialectical ways of thinking and grasping the interaction between the modern ways of life and traditional ways of life, and critically rethink our accounts of what is modern and what is traditional (cf. Salih 2000; cf. Apitzsch 2003). In this case, in her research on headscarf-wearing young Moroccan women in Italy, Ruba Salih shows how, contrary to expectation, Islam can be modern as is revealed in the narratives of "Islamist" young educated Moroccan women compared to the traditional religiosity of their uneducated "Muslim" mothers who do not wear headscarves (cf. Salih 2003).

15 Contrary to the common perception that an upward social mobility through education necessarily leads to a distancing from the family of origin, Andreas Pott (2009) shows, on the basis of a narrative interview with the daughter of a Turkish migrant family, that both upward mobility of the second generation and maintaining strong ties with the family is possible.

16 In the work of Bhabha, the notion of a non-sovereign self refers to a non-essentialist notion of self, which recognizes the fragmented nature of identity and alienation of the self as a positive factor in the construction of solidarities in political struggles. The notion of a non-sovereign self also implies non-assimilationist claims of cultural difference (Rutherford 1990, p. 212).

17 For a contestation of the alleged backwardness of Muslim migrant family and an emphasis instead, on the importance of the intergenerational transmission processess between the mothers and daughters for the construction of gendered biographical narrations in transnational migration context see Al-Rebholz (2013).

References

Al-Rebholz, A. (2013): Negotiations on Tradition and Modernity in the German Migration Context: a Comparison of the Life Histories of a Young Kurdish Woman and a Moroccan Woman. In: Antić-Gaber, M./Krevs, M. (eds.): Many Faces of Migration Ars & Humanitas – Journal of Arts and Humanities, Ljubljana. pp. 177–189.

Apitzsch, U. (2003a): Migrationsbiographien als Orte transnationaler Räume. In: Apitzsch, U./Jansen, M. M. (eds.): Migration, Biographie und Geschlechterverhältnisse. Münster. pp. 65–80.

Apitzsch, U. (2003b): Religious Traditionality in Multicultural Europe. In: Sackmann/ Peters/ Faist (eds.): Identity and Integration: Migrants in Western Europe. Ashgate, Aldershot, pp. 91–104.

Apitzsch, U. (2009): Die Macht der Verantwortung. Aufstiegsprozesse und Geschlechterdifferenzen in Migrationsfamilien. In: Löw, M. (ed.): Geschlecht und Macht. Wiesbaden. pp. 81–94.

Apitzsch, U./Gündüz, E. (2012): Ethnicity and Belonging as Experienced Dimensions in Mixed Marriages. University of Barcelona, PAPERS Revista de Sociologia 97(1), pp. 79–92. http://ddd.uab.cat/record/85219?ln=en (11.06.2015)

Apitzsch, U./Siouti, I. (2007): Biographical Analysis as an Interdisciplinary Research Perspective in the Field of Migration Studies. http://www.york.ac.uk/res/ researchintegration/Integrative_Research_Methods/Apitzsch%20Biographical%20Analysis%20April%202007.pdf (11.06.2015)

Beck-Gernsheim, E. (2007): Wir und Die Anderen. Frankfurt a.M.

Bilden, H. (2006): Sozialisation in der Dynamik von Geschlechter- und anderen Machtverhältnissen. In: Bilden, H./Dausien, B. (eds.): Sozialisation und Geschlecht. Opladen/Farmington Hills. pp. 45–70.

Bilden, H./Dausien, B. (2006): „Sozialisation und Geschlecht" – Einleitung in eine vielstimmige Diskussion. In: Bilden, H. & Dausien, B. (eds.): Sozialisation und Geschlecht. Opladen/Farmington Hills, pp. 7–16.

Buitelaar, M. (2006): "I am the ultimate Challenge". Accounts of Intersectionality in the Life-Story of a Well-Known Daughter of Moroccan Migrant Workers in the Netherlands European. In: Journal of Women's Studies 13(3), pp. 259–276.

Costa, C. (2013): Socialization and Sociability. In: Italian Journal of Sociology of Education 5(3), pp. 246–269.

Dausien, B. (2006): Geschlechterverhältnisse und ihre Subjekte. Zum Diskurs um Sozialisation und Geschlecht. In: Bilden, H./Dausien, B. (eds.): Sozialisation und Geschlecht, Opladen/Farmington Hills, pp. 17–44.

Dausien, B. (2002): "Biographie" als rekonstruktiver Zugang zu "Geschlecht" – Perspektiven der Biographieforschung. In: Lemmermöhle, D. et al. (eds.): Lesearten des Geschlechts. Opladen. pp. 96–115.

Delcroix, C. (2008): Two Generations of Muslim Women in France: Issues of Identity and Recognition. Södertörn Lectures 3.

Erel, U. (2003): Gendered and Racialized Experiences of Citizenship in the Life Stories of Women of Turkish Background in Germany. In: Andall, J. (ed.): Gender and Ethnicity in Contemporary Europe. ORT?. pp. 155–176.

Geulen, D. (2009): Subjektorientierte Sozialisationstheorie. In: Behnken, I./Mikota, J. (eds.): Sozialisation, Biografie und Lebenslauf: Eine Einführung. Weinheim. pp. 11–32.

Günther, M. (2007): "So genieße ich jetzt das Single-Leben in Frankfurt". Adoleszente Bearbeitung der Migrationssituation. In: Riegel, C./Geisen, T. (eds.): Jugend, Zugehörigkeit und Migration. Wiesbaden. pp. 129–146.

Hörning, E. M. (2000): Biographische Sozialisation. Theoretische und forschungspraktische Verankerung. In: Hörning, E. M. (ed.): Biographische Sozialisation. Stuttgart. pp. 1–20.

Inowlocki, L./Lutz, H. (2000): Hard Labour: The 'Biographical Work' of a Turkish Migrant Woman in Germany. In: The European Journal of Women's Studies 7, pp. 301–319.

Kazmierska, K. (2006): Migration Experiences and Changes of Identity. The Analysis of a Narrative. In: Historical Social Research 31(3), pp. 72–89.

Kidd, W./ Teagle, A. (2012): Socialization, Self-Identity and the Life Course. In: Kidd, W. A/Teagle, A. (eds.): Culture and Identity. London, pp. 72–82.

Maihofer, A. (2002): Geschlecht und Sozialisation. In: Erwägen, Wissen Ethik 13(1), pp. 13–26.

Pott, A. (2009): Tochter und Studentin – Beobachtungen zum Bildungsaufstieg in der zweiten türkischen Migrantengeneration. In: King, V./Koller, H.-Ch. (eds.): Adoleszenz – Migration – Bildung. Wiesbaden, pp. 47–65.

Rutherford, J. (1990): The Third Space. Interview with Homi Bhabha. In: Rutherford, J. (ed.): Identity, Community, Culture, Difference. London, pp. 207–221.

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.

Rosenthal, G. (2004): Biographical Research. In: Seal, C./Gobo, G./Gubrium, F./Silverman, D. (eds.): Qualitative Research Practice. London, pp. 48–64.

Rosenthal, G. (1997): National Identity or Multicultural Autobiography. In: Lieblich, A./Josselson R. (eds.): The Narrative Study of Lives, Vol. 5. London, pp. 21–39

Ruokonen-Engler, M.-K. (2006): Differenzen im Kontext. Biographieanalytische Perspektiven auf Intersektionalität und Subjektpositionen. In: Bilden, H./Dausien, B. (eds.) (2006): Sozialisation und Geschlecht. Opladen/Farmington Hills, pp. 199–218.

Salih, R. (2000): Shifting Boundaries of Self and Other Moroccan Migrant Women in Italy. In: The European Journal of Women's Studies 7, pp. 321–335.

Salih, R. 2003: "Shifting Meanings of Islam and Multiple Representations of Modernity: The Case of Muslim Women in Italy". In: Andall. J. (ed.): Gender and Ethnicity in Contemporary Europe. Oxford, pp. 119–137.

Saint-Blanchat, Cl. M. Zaltron, a. (2013): "Making the most of it..." How Young Romanians and Moroccans in North-Eastern Italy Use Resources from their Social Networks: In: Ethnicities 13(6), pp. 795–817.

Schütze, F. (2007): Biography analysis on the empirical base of autobiographical narratives – how to analyse autobiographical narrative interviews. Part 1 In: Biographical counselling in rehabilitative vocational training. Magdebur,. pp.1–63.

Schütze, F. (1984): Kognitive Figuren des Autobiografischen Stegreiferzählens. In: Kohli, M./ Robert, G. (eds.): Biographie und Soziale Wirklichkeit: neue Beiträge und Forschungsperspektiven. Stuttgart, pp. 78–117.

Shah, B. (2007): Being young, female and Laotian: Ethnicity as social capital and the intersection of gender, generation, 'race' and age. In: Ethnic and Racial Studies 30(1), pp. 28–50.

Thiessen, B. (2002): Von der Sozialisation zum Biographiekonzept – Konkretisierung der Verschränkung von Handlung und Struktur. In: Erwägen, Wissen Ethik 13(1), pp. 64–66.

Tsiolis, T. (2012): Biographical constructions and transformations: using biographical methods for studying transcultural identities. PAPERS Revista de Sociologia 9(1), pp. 113–127.

Vertovec, S./Rogers, A. (1998): Introduction. In: Vertovec, S./Rogers, A. (eds.): Muslim European Youth Reproducing Ethnicity, Religion, Culture. Aldershot, pp. 1–24.

Muriel Dudt, Andreas Oskar Kempf, Agnieszka Satola

Experiences of Migration as a Space for Reflection

Renegotiating Gender Roles in Family Relationships

Abstract:
Based on biographical narrative interviews with three migrant women, the article discusses how migration experiences can lead to a reflection of gender roles. In the three cases, there are various motivations for migration, different family arrangements and work experiences throughout the migration process, and also a change of roles of the women within their families. For the interview partners, the access to material resources achieved partly under great sacrifice and the possibility to compare different life contexts and gender regimes triggered an ambivalent process of reflection on gender relations. Their reorganization of gender relations can be rather incomplete or require strong legitimization upon return; it can also be transmitted as a project for the next generation to complete.

Key words: migration, gender relations, agency, biographical analysis, biographical narrative interview

1 Introduction

The fact that women are migrating much the same as men has long been ignored by mainstream migration research. Until the 1980s migration had been linked to young male workers seeking employment and women were either seen as staying at home with their children and waiting for their husbands, or as silent and passive followers (Lutz 2010). Today, the "feminisation of migration" (Castles/Miller 1993) has not only resulted in women outnumbering men in international migration processes, but has also displayed the fact that they might have very different reasons to leave their country of birth. Nowadays, many women are migrating alone and voluntarily (Yinger 2006).

In order to understand the specific situation of female migrants, a gender-sensitive approach to migration is necessary. The gender bias structures the entire field of migration, ranging from the socialization of female migrants in their countries of origin, their motivations and possibilities of migration (such as na-

tion-state migration policies) to gender segregated labour markets (Karakayali 2010; Phizacklea 2003).

Focusing on three different case studies, we will discuss the development and shift of family structures, gender relations and gender roles regarding female migration, in relation to the effects of the gender regimes the women have to face in their countries of destination. We are focusing on women heading to western countries, in which the decline of the traditional breadwinner model and the simultaneous public recourse to family support structures in the organization of reproduction tasks have produced a supply gap, creating a large demand for paid care work at low prices. This gap is filled with an increasing employment of transnational female migrants, also due to the wage-price gap between sending and receiving countries (Guarnizo/Smith 1998, p. 18). Thus, women from the countries of the South and East migrate to industrialised countries, where the private household and other feminized areas of work become one of the largest fields of employment. The specific conditions of this migration are dependent on the state practices of the sending and the destination countries, which structure living conditions in a fundamental way.

2 How we proceeded in our research

In order to grasp female migrants' shifting experiences, we used the method of biographical narrative interviews (Schütze 1983; 1987) as one of the most appropriate research instruments to discover social processes and long-range experiences (Riemann 2006) as well as the conditions and mechanisms that produce them. By initializing 'biographical work' (Strauss 1993) as a reflection of one's own patterns of interpretation and action, a biographical narrative can lead to understand the interviewee's principles and orientations for action. Doing comparative biographical analysis therefore "aims at revealing structures of personal and social processes of action and of suffering as well as possible resources for coping and change" (Gültekin/Inowlocki/Lutz 2006, p. 51).

The biographical analytical research approach is particularly suitable for interviews in the context of migration and irregular employment because "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" (Inowlocki/Mangione/Satola 2010, p. 288). We chose the three female migrants as cases for our comparison for two main reasons: Firstly, we easily detected the great similarity that during migration, all three women started to develop new perspectives on gender roles and gender relations within their family. Secondly, we quickly noticed that the circumstances in which this happened are rather diverse, which particularly inspired us to compare these cases. Furthermore, neither did they come from the same country, migrate at the same historical and biographical times nor do they currently live in the same city, or even country. However, from a qualitative research perspective the biographies of all three protagonists share a lot of similarities: concerning their initial situation in the home country, their experiences of being strangers in the country of destination, as well as with regard

to processes of becoming autonomous and of developing new biographical perspectives.

The first case study deals with Agata, a Polish woman working irregularly as care and domestic worker in Germany. This case points out two important aspects of labour migration, with regard to care work and to an irregular work status. It exemplifies biographical processes of suffering and how an increase of autonomy and agency came about. It is an example of how new experiences and the distance from home can stimulate processes of self-reflection and, as a consequence, enhance the development of a new perspective on one's own resources and gender role.

The second case study deals with Malina, a female migrant in her late thirties who migrated to Italy as a live-in domestic worker from a rural area in Romania. During migration, she started questioning the gender relations she experienced in her marriage and finally asked for divorce.

The third case study deals with a Senegalese woman named Hawa, who first migrated to France due to the right of family reunion before migrating a second time alone. As was the case for Agata and Malina, the experiences of migration and of living in new contexts of life triggered Hawa's reflexivity, especially on gender roles. That reflexivity led to new but also ambivalent practices and ways of thinking concerning gender identity and gender relations.

3 The case studies

3.1 Agata: processes of suffering versus an increase of autonomy

Agata[1] is 36 years old and a mother of three: her son Amar (17), her daughters Kaja (16) and Amina (10 years old) live in Zielona Góra in Poland. She is a professional midwife and worked in a hospital in Poland.

She has been irregularly employed as a care and domestic worker in a German house for two years at the time of the interview. She takes care of a 90-year-old man who is bedridden and suffers from dementia. Agata works together with another Polish woman named Nina, and they commute between Poland and Germany in rotating intervals. They work in a 'tandem-system' and are replaced by two other women from Poland.

Agatha's migration to Germany provides her with the possibility to get out of a debt trap in Poland. At the backdrop of her decision for labour migration is also a need to find a way out of an exploitative relationship; she is thus looking for more financial and emotional independence. The work situation in Germany (and the situation of the interview itself) gave her the distance and opportunity to think about her past and present situation. In her narrative it becomes apparent that she is trying to order her chaotic life situation; her desire for emancipation is implicitly addressed.

The disorder in the narrative starts at the beginning of her interview, when she makes multiple attempts to tell her life story: *"Should I start from the beginning*

or from the end" or *"there is so much that has happened, I do not know, what I should tell first"*. During her childhood, Agata lived in Zielona Góra with her parents, and she visited primary school and economic grammar school.

The normative institutional career[2] at school is disrupted by her untimely motherhood at the age of 18. At that moment, her life is dominated by the biographical process structure of the trajectory of suffering (Schütze 1981, 1995) and she is forced to change from day school to evening school. The language indicator of the biographical trajectory is a suprasegmental marker: *"and there the problems started"*. She did not receive any support from her parents or her teachers, nor from Rachid, the father of her child (and later of two more children), who is a refugee from Algeria. One year later, after the birth of her second child she still lacked any kind of support and suffered from the multiple demands on her everyday life: she had to combine her maternal duties with her educational goals and with supporting her family. During her second pregnancy and with part-time jobs, she was nonetheless able to graduate from evening school. She studied medicine at the department of obstetrics for two years and then took up employment in a hospital in Zielona Góra.

Instead of continuing to work in the hospital to improve her standard of living, Agata decided to quit this job after three months to go to Italy with her children and to start working there as a waitress. The journey to Italy presents an important biographical action scheme of labour migration, since it was undertaken with the objective of improving her financial conditions and towards bringing the whole family together:

"I just risked my neck with careless talk, because of, holy God, how can I tell, so many things happened ... Maybe I'm going to start like this, my children's father; he's a foreigner from Algeria. Well, right here, the problems arose, partly because he should have come to visit me when I was in Italy. Then it turned out that he didn't come, because he still had no Polish citizenship, nor a visa. One year later I decided to go back to Poland, because he was there."

This background construction[3] sheds light on the link between the trip to Italy and the return to Poland; in contrast to Agata's anticipation, Rachid was not able to join her in Italy. Consequently her migration plan failed and her hopes were dashed. In retrospect she regrets her decision of going back to Poland and passing on the opportunity of having a more comfortable life in Italy. After her return to Poland, the financial situation of the family got worse and the birth of the third child further aggravated the already critical situation. Although Rachid got a well-paid job as a translator for the Polish army in Iraq he still evaded his responsibility for the family. Despite her disappointment, she still saw him as the father of her children and was not able to come to terms with the situation rationally and recognise the injustice of the inequality between them. She felt emotionally bound to him and developed mechanisms of self-deception, which helped her to keep the faith in the continuity of their partnership. But the conflicts between them eventually resulted in her moving out of the flat she had rented and into a hotel.

The duty of taking care of the children, with her low wages in the hospital and the lack of financial support from Rachid led Agata into a trajectory of indebtedness (Schlabs 2007). She could not find a way out of a hopeless debt trap. At that point she did not consider it possible to stay in Poland any longer and with the aid of her aunt who worked in Germany she contacted an irregular work agent, who provided her with a job as a caretaker. She left her three children with her par-

ents and ventured on working in Germany illegally, taking care of an elderly man. One month after she left, Rachid went to England, where he was still staying at the time of the interview. Because of the high rent she had to give up the flat in Poland where she had lived together with Rachid and her children and moved to her aunt's place. At the time of the interview she was paying off her debt but also had to move out of her aunt's flat with her children to find a new place to live.

As a result of the distance between her and the children, Agata is unable to supervise the situation at home and partially loses control over it. Her children face early adolescence without parental supervision. She does not only have the feeling of losing control over her children, but also witnesses their exposure to racist discrimination of their dark skin colour. In addition, the neighbours in Poland spread rumours about her work in Germany, marginalising and stigmatising her. Her separation from her children is difficult to handle for all of them. However, her work in Germany allows Agata to stabilise her financial situation in Poland. These circumstances show that her action scheme of migration has a temporal and biographical limited range; under the given conditions she can manage her everyday life very competently and actively. However, she cannot develop long-term biographical projects, which has consequences in her complicated life situation. Fortunately, Agata's employer understands her situation and the impact the separation from her children has on her life. He acknowledges her need to be in contact with her children and provides his support for communication and mobility. He also gives her recognition for her work.

Her employment in Germany thus provides her with the opportunity to improve her financial situation in Poland and to stop the accumulation of debt and the threat of poverty. She can manage on a day-to-day basis (Strauss 1968) and is aware of the development of the relationship between herself and the children, taking care that the difficulties do not increase dramatically and get out of her control. For that reason, she also goes to England to talk to Rachid, who in the meantime financially supports the family in a certain way, but still does not fulfil his role as a father.

Agata's migration experiences and related processes of profound self-reflection and discovery of her resources have lead her from her original situation to a position in which she has more distance to the events and in which she has reinterpreted her biography. She recognizes the "cumulative mess" (Strauss 1985, pp. 163–181) of her life situation, that is the insolvable problems of her relationship with Rachid and the threat of bankruptcy. She is very optimistic and develops plans for the future. Through the recognition of her capabilities and based on her will to improve her own and her children's life, she begins to achieve more autonomy in different areas of her life.

On the one hand she recognises the quality and the universalism of her profession as midwife and that she can also partially use her professional skills, although in a very restricted framework. Her diploma as a midwife is not accepted in Germany and she misses her professional work in the hospital in Poland, which she practiced with passion. Considering the restrictive general conditions, she implements what can be seen as a concept of action with the hope for new possibilities by beginning to consider Europe as a market of vocational opportunities. She experiences her stay and work in Germany as a biographical 'space of potentiality' in which she sees the necessity but also the opportunity to develop her potentials. But she also struggles with the sad reality of the instability of the situation she finds herself in: namely, potential dangers or challenges which could constitute or

lead to a disruption of this important biographical action scheme, such as the unexpected death of her client in Germany, or of her children falling ill in Poland. She thus comments her situation by stating *"I am living from one day to the other"*.

Another important cause of her increase in autonomy is that she becomes more independent through her profound self-reflection of her gender and family role. She gains a new feeling of distance and becomes more and more confident. Should she lose her current employment, which could happen at any time in this kind of work relationship, her action scheme would probably be regressive because of a loss of sovereignty concerning her emancipation. She achieved her gain in autonomy in part through her role as mother and provider. In the past, she tried to compensate for her absence at home and her resulting feelings of neglect, self-contempt and bad conscience through gifts and permissiveness towards her children. Because she solely bore the responsibility for them, she was also the only one being blamed for the mistakes concerning their education. Over the years, she has been able to liberate herself from the feeling of being uniquely responsible for all the difficulties. She now recognises the source of her precarious situation as also being connected to her unfulfilled expectations towards her partner.

3.2 Malina: migration as a means of systematic reflection

For Malina Moșeanu, a 38-year-old kindergarten teacher and mother of two children, her labour migration to Italy as a live-in domestic worker is inextricably related to her divorce that took place during her migration process. In retrospect, she sees it as a means of escape from her affliction and her unpleasant marriage. In addition, it can be interpreted as an act of liberation from what was transmitted to her with regard to gender relations from her parents, who held on to their marriage despite of constant massive conflicts.

In the case of Malina, the decision for and organisation of migration are deeply embedded in the immediate social environment of her Romanian home village: a remote peasant village on the eastern foothills of the Carpathian Mountains whose inhabitants had lived almost exclusively on agriculture and transhumance for generations.

Similarly to other regions in Romania, the collapse of the communist regime and the resulting economic transformation caused far-going professional reorientations among a huge number of villagers, which subsequently led to first external migration movements. Starting in the mid-1990s, after initial seasonal work remained in neighbouring countries, migration to Italy slowly began; finally, the removal of visa regulations in 2002 led to a close chain migration of villagers who were mostly practicing subsistence farming in their home village at this time.

This onset of chain migration caused far-reaching shifts in status. As a result of reproduction practices of transnational families in her home village and their claims to social status due to a better income, Malina felt that her own status as a qualified kindergarten teacher was declining. Explicitly, she describes how she decided to leave for Italy due to income differences between her and her husband who were both state employees, and other families of her immediate social environment living already on remittances from Italy:

"In mutual consent my husband and I decided – our children were still very young; Toma was in fourth grade, Marina in second grade – that I should ask for unpaid vacation for

one year to work somewhere abroad. To make some money in a different way, to buy a computer. However, we bought the computer by instalments. We took a credit and we bought the computer already in advance. I made this payment by instalments, because I had seen that a lot of parents of my children [in the kindergarten and at school A.K.] already had a computer. I felt a difference between us."

At this stage of the migration process, Malina's migration appears as a strategy to slow down her experience of an involuntary status decline.

While it is her direct socio-economic environment that causes her to migrate, it is also her home community that offers her support and social resources to facilitate her labour migration. Regarding her home context she benefits from an already existing tradition of multigenerational transregional family arrangements due to well-established forms of transhumance and internal work migration during the communist regime. Her children can stay together with their father at Malina's parents' house.

Concerning her destination, she organizes her migration with the help of friends from her home context. Spending about two hundred Euros, she leaves Romania for the first time in 2003 on a tourist visa in a minibus right from her home village. In her own community and in several neighbour communities quite a few people start their own transit business at that time. Mostly they know exactly about border police patrols and pay for the transit for most of the migrants do not fulfil all the requirements of the then current travel regulations (Guarnizo 2003; Portes 2001[4]). When she arrives in Italy, she easily finds a job by the help of one of her former colleagues who had already left for Italy a few months earlier to work there as a live-in domestic worker. She stays with her for the first few days after her arrival. Before this colleague's departure, Malina had already arranged to stay in contact with her in case there might be an opportunity to find a job for her as well.

Malina's work migration to Italy as a live-in domestic aid is marked by a sharp contrast between her migration-related status decline on the one hand and her upward social positioning in the family of her employer on the other hand. These migration-related experiences of difference initiate an increasingly lower identification with the gender roles of her immediate social context of origin.

She summarises her feelings on her way from Romania to Italy as follows:

"I was afraid, when I left home. What will it be like? Which family will I find and what will the family be like? I have thought as well, that a woman might be treated differently and maybe that- that they could beat me. I was very lucky, that I found a special family. They treated me very well. I felt totally integrated into this family. I had a place to eat even at their table. (…) And successively it opened my eyes, about life and the place of a woman in a family and in society. I felt a difference, how I was treated at home and how I was treated there [in Italy, A.K.]. I came as a worker, so socially I thought I will drop down. Here I was a kindergarten teacher and there I was someone who took care of someone else. I had to change napkins and clothes, I had to wash the dishes and to cook, I had to do the work Italian women did not like to do. It was seen as lower, inferior work. My conditions got worse, but- (…) to put it this way, I felt very nice, as I had never expected it."

Malina presents her arrival in her new migration context as surprising. For her it it forms a sharp contrast to what she had expected. Compared to her professional background in her home village as a qualified kindergarten teacher, she presumed there would be hard and humiliating working conditions. And even though her work is very demanding and often very unpleasant, she feels that her work is respected.

Although the way she is treated does not compensate her for her tiring labour, it makes her reflect on her situation in her home context, where she suffered in her marriage and where she felt less respected in comparison to how she experiences Italian women as being respected in their marriages, families and in society as a whole. Initiated by her unexpectedly positive living and working conditions in her immediate context of destination, her migration experiences provide a space for reflection (Apitzsch 2000).

Shortly after she arrives in Italy, her husband quits his job as he had done repeatedly in the past. When he does not find another job in Romania, he follows Malina to Italy, where he has difficulties in finding constant employment. For quite a long time, she has to provide for her family alone, while her two children are taken care of by her parents. During this time Malina's discontent with her married life reaches its climax. Her immediate social context in Italy gets to know her husband and assures her that she deserves better than such a quarrelsome and combative relationship. Her experiences during migration question her former experience of her marriage.

Finally, Malina gets divorced. After having been in Italy for two years, she breaks out of her marriage, describing the situation as follows:

"The fact that I left for Italy and the fact that I have seen how women were treated there- I came back home [for holidays, A.K.] and I saw things with different eyes. And I said: It's enough. I don't need to suffer any longer. The children don't need to be stressed, they really count first and then me."

Malina gained enough support to separate from her husband due to significant encounters (Schütze 2001) in her destination context and her enhanced social position during migration that contrasted with her lower occupational status in Italy and reflected her inferior social status within her marriage.

For Malina, migration has meant an increase of autonomy and liberation from her unpleasant marriage and, seen from a broader perspective, even from what was transmitted to her from her parents. Back in her home village as a divorced woman, Malina seems to constantly reinterpret her experiences that she made during her migration process. In the narrative interview conducted three months after her return from Italy, she feels she has to legitimise her divorce again and again because she suffers from her social position as a divorced middle-aged woman with two children in the context of her home village ("it is not easy to be alone, well, I am 38 years old and alone, I have two kids and it is not easy"). Besides, she interprets her divorce as an act of liberation from what was transmitted to her by her parents regarding gender relations.

Right at the beginning of her narration, she refers to early conflicts between her parents in her childhood to illustrate how her divorce would disrupt this negative family tradition to the benefit of her children. At the same time, her current overall perspective on her biography is ambivalent. As much as she tries to present herself as exempt from this negatively influenced family background, it becomes obvious that she still partly sticks to a traditional family model ("…it is not an absolutely good decision to separate the family but from two negative things [divorce vs. staying together, A.K.] I took the less negative").

3.3 Hawa: transmission of new gender roles to the next generation

Hawa is a 53 year-old woman and a mother of seven children, living in a deprived neighbourhood of a French city and working in the restaurant of a nursing home. Her migration experiences are various, both internal and international, and not unidirectional. They have led to an intense reflexivity and an ability to compare various contexts of life that helped Hawa shape and re-shape her identity and strategies.

Hawa was born in a small town near the Senegal River in 1960 and grew up in a family of six children. In order to improve the economic situation of the family, Hawa's father chooses to migrate – with his wife and children – from a small village where agriculture is the main basis of subsistence to a town where he can work in a rice factory for a steady income. Hawa's mother stays at home to take care of the household. For Hawa's parents, migration is thus already a way of escaping a precarious financial situation linked with the difficulties of earning money through agriculture.

Living between that small town and her parents' village, Hawa feels like an "outsider" in both of those contexts of life: she is considered as a "village girl" in her town because she is not allowed to go out at night and to spend time with boys, but she is considered as a "city girl" in the village because she goes to school and is very mobile during the day. From an early age on, these experiences lead Hawa to question the gender assignments she experiences as a girl and the idea of mobility concerning women. Today she reflects on her youth, comparing it with her daughters' life:

"At my time, the girl was not always allowed to go to school and there was another difference between boys and girls: one said to the boys that they were allowed to go out at night, to have fun and the girl did not have the right to do that. Today, we are taking care of our daughters but not that much. [...] At my time, one also said that a girl could not leave the household before she was getting married. Today, they have to leave if they want to study. So when my daughter was 18, 19 years old, she had to leave if the schools were in Nancy, if the business schools were in Paris, she had to leave."

At the age of 13, Hawa leaves her parents' house and moves to Dakar to live with her older sister, Adja. This migration is not Hawa's choice. Since she does not get the expected grades in order to continue school and since her parents do not have the money to pay for private lessons, she has to take care of family members. Adja is married and the mother of a child while studying in Dakar; she needs Hawa's help in her house to take care of the baby, the cleaning and the cooking. Hawa's migration is strongly linked with the idea that it will improve the family's economic situation in a context where public services and facilities are scarce. Hawa becomes a domestic aid at Adja's house, working for free and thereby allowing her sister to study and to send some money to their parents.

As a teenager, Hawa thinks about studying nursing, but her family rejects her educational plans. They believe that as a nurse she would have to go to small villages, live alone and be in close contact with men due to her job. Hawa's plans are denied because of her family's priorities and the role she was assigned to as a girl. After spending four years at her sister's house, Hawa gets married at the age of 17. Her husband is a teacher and lives in a rural area near the Senegal River. His parents are small farmers and live in precarious conditions. When Hawa gives

birth to her first child in 1978, she negotiates her stay in Dakar with her husband. She does not want to move permanently to her husband's parents' place in the small village even though this is traditionally expected of her. Hawa's husband accepts her wish and when their first child is older he takes Hawa with him as he travels from village to village to teach in small schools. This successful negotiation with her husband allows Hawa not to be restricted to a traditional way of life with her in-laws, related to rigid gender roles.

After various internal migrations Hawa experiences international migration. It seems that mobility really becomes a resource for her and her husband in order to improve the well being and the status of their family and to negotiate gender roles in their household. In 1985, Hawa's husband leaves Senegal. Thanks to a scholarship he enrols in a PhD programme in English at a French University. A year later, Hawa migrates with her two youngest children. The older ones (8 and 11 years old) will join the family several months later. Hawa explains that her migration project at the time was to improve the lives of her children: she thinks about France as a land of better opportunities for them.

In 1987, Hawa's family moves from its university apartment to a social housing in a deprived neighbourhood. Even though Hawa's husband gets a scholarship, the family's income is low and some of the money has to be sent to Senegal in order to support the family in the home country. Hawa organises the care of her children with other women in the neighbourhood, as she would do in Senegal. She wants her children to succeed in France and soon sets up educational strategies (Delcroix 2001) to make this happen. With the network of women, Hawa does not raise her children alone; the women help each other with their daily tasks.
In 1989, Hawa's husband gets his PhD degree and moves back to Senegal. Hawa stays in France and decides to start working; after being a housekeeper, she finds a place in the kitchen of a nursing home. For the first time in her life, she earns her own salary and does not have to ask her husband for money. In her new context of life, she finds the opportunity to see the professionalization of skills she has developed for free in the domestic sphere.

Three years later, the couple buys a house in Dakar. Hawa misses her family and decides to move back to her home country. In Senegal, she does not have the possibility to work anymore and takes care of her family. But six years later, when her husband has become a professor in Dakar, Hawa decides to go back to France, arguing that the French context provides better educational and work opportunities for her children. She refuses to go back to Senegal until all of them will have finished studying with at least a Master´s degree:

"I say to my children: "Why do I stay here with you and leave my life in Senegal? It is for you. It is for your future. It is for your success. If you are not behaving well, you will be a housekeeper; if you are working, you will be in beautiful offices. That's all". So if you put that in a child's head beginning when he is two or three years old, then I think that if he wants to succeed, he is going to achieve it."

Hawa never talks about her own professional opportunities in the decision process of coming back to France. In France, she makes use of a family reunification policy to make her children join her. She finally moves to a social housing apartment where she is still living today.

Hawa knows that she is sacrificing a part of her life for the future of her children. Whereas in Senegal she would have been considered a married woman living with her family in her own house, in France she is seen as a single mother, liv-

ing in a deprived and stigmatized neighbourhood. By migrating back to France, Hawa is thus enduring a process of social disqualification in order to achieve social mobility for her children. Her low social status in France, her economic difficulties and the lack of emotional and social support is nevertheless counterbalanced by her work. Thanks to her job in a nursing home, she gains economic independence and also builds a social network with her co-workers and the patients whom she considers family. The sense of working in a "family atmosphere" plays a key role in the image Hawa has of her job and of her life in France.

For Hawa, providing the best chances for success to her children also means adopting original educational strategies that reshape gender roles. Her experience during migration shows that what she experienced in her youth has to be questioned. Hawa refuses that the conception of gender roles that prevented her from becoming a nurse would keep her daughters from succeeding in their professional lives. She knows that today students have to travel on their own to go to the schools they want. To fulfil her migration project, Hawa – as well as her husband – encourage their daughters to leave home and become independent before getting married.

Hawa's questioning of gender assignments thus has multiple dimensions. In relation with her husband, she was able to negotiate her migration and to become one of the breadwinners of the family. She nevertheless does not question the fact that her husband remains the head of the family and that she has to obey him in whatever decisions he makes, showing that the reflexivity and the questioning of gender relations is negotiated with the need to maintain solidarity with her husband (Schmoll 2005). In relation to her children, Hawa reshapes her role as a mother. She legitimates her migration to France with the idea that this is going to improve the life chances of her children; she does not advocate the use of mobility for her own personal interests, to improve her own life, but as her duty as a mother. Hawa also transmits new gender norms to her children by allowing her daughters to be mobile, independent and single. It is also interesting to note how the father's role has been reshaped: not only a breadwinner, Hawa's husband has developed more relational and emotional ties with his children, negotiating the use of authority with Hawa who implements it on a daily basis.

4 Discussion

4.1 Reasons for migration

With regard to the three cases, we can confirm the thesis of the importance of the family for the migration of women (Lim 1995). For all three women, their migration is inextricably linked to their families. None of them decides to migrate only for personal reasons. The main motivation, even though the reasons for migration might change in the course of migration, is always the feeling of responsibility for the family (Lutz/Schwalgin 2004). Nevertheless, the framework conditions of the decision to migrate differ a lot between the three cases. For Agata as well as for Hawa the immediate reasons for migration lie in the circumstances of the family. While Agata leaves for Italy and later on for Germany mainly for financial rea-

sons, for Hawa migration is a way to improve the prospects and the conditions of education for her children. She wants to achieve class-mobility for her children. In the case of Malina, instead, it is the broader social environment of her home context that makes her go. It is the onset of chain migration and the cumulative causation of migration (Massey 1990) that cause her departure for Italy. In her immediate home context she witnesses how "transmigrants can make a claim to social status and have their status and social capital valorized" (Goldring 1997, p. 192). Besides, she gains assistance and access to employment due to already established networks of migration. Moreover, for both, Malina and Hawa, already existing family traditions of internal rural-urban mobility – previous to their external migration – represent a key resource.

4.2 Family arrangements

In all three cases the families are separated due to migration – even though the family constellations within the three cases vary a lot. Not only do the three women become separated from their families, a phenomenon referred to as transnational motherhood (see, e.g. Hondagneu-Sotelo/Avila 1997; Parrenas 2001). Partly also the father is separated from his children (Shinozaki 2003[5]). For Agata and Malina, being separated from their children is even a prerequisite for their employment as live-in domestic workers (Akalin 2007). Besides, Hawa and Malina can already refer to traditions of multi-generational family arrangements due to well-established patterns of internal migration in their families, respectively in their immediate home context. The care for the children is mainly taken over by other female family members (Gamburd 2000, pp. 173–175).

Additionally, for all three women migration shapes their motherhood and influences the relationship to their children. Due to the fact that they earn a significantly higher income than they could earn in their context of origin, they are able to fulfill their mother role by providing for the material resources and the educational careers of their children. At the same time, Agata and Malina actually have hardly any other way than to express their love to their children in tangible gifts, which has been referred to as commodified motherhood (Parrenas 2001, p. 122). Contrary to Hawa who tries to migrate together with her children, resulting partly in an even closer relationship with them, Agata and Malina complain of emotional deprivation. For both the separation from their children is hard to bear. In the case of Agata, this is aggravated by the fact that her children are discriminated against during her absence because of racist views while she is being stigmatised by her social environment in Poland for being a single female migrant (Kałwa 2007).

4.3 Work experiences and social status

For Agata, Malina and Hawa, migration is strongly linked to new work experiences. At first glance, the work strategies of the three women seem quite different. On the one hand, Agata and Malina migrate with the intentional purpose of getting a job in order to provide for their families. On the other hand, Hawa first migrates following her husband, who is the only breadwinner of the household. Nev-

ertheless, Hawa gets a job while living in France and decides to migrate a second time, this time on her own, with the intention of getting her job back. Migration and work strategies in order to improve the wellbeing of one's family are thus two phenomena that are strongly linked in the women's biographies; even though in Hawa's case this strategy is developed by both herself and her husband.

While living abroad, the three women work in devaluated low-paid feminised jobs: Hawa as a cook in a nursing home, Agata and Malina as care and domestic workers living in their employer's home. Working illegally as live-in workers leads to many sacrifices for Agata and Malina, such as leaving their children behind in their home country (even though Agata, thanks to the "tandem-system" is able to go back to Poland on a regular basis). On the contrary, Hawa is working legally, with a permanent contract and on a fixed schedule. This is a big opportunity for her second migration – alone – to France: it enables her to get social housing and to rely on the policy of family reunification so that her children can join her. The suffering linked to being separated from one's children, experienced by Agata and Malina, can be avoided by Hawa who thanks to her legal status is able to have her children with her.

Besides, migration leads to status ambivalences between home and destination contexts (Karakayali 2010). On the one hand, Agata and Malina experience a decline of their social status. Both of them are qualified workers and give up their occupation in order to do domestic and care work abroad. On the other hand, Hawa – who has already worked as a care and domestic worker for free in her own extended family – gains a certain social status through paid work outside the family. But those changes in social status are not unidirectional. Agata and Malina also gain recognition and professionalization in their domestic skills within their new life contexts. While they are experiencing humiliating situations in their families at home – especially from their partners – their paid-work in a foreign family is linked to a new sense of respect and recognition. For Hawa, working outside of the family and getting paid for it is not only a gain in social status. Whereas in Senegal she and her family live in a house she jointly owns with her husband who is a professor of English, in France she is seen as a working-class single-mother living in a deprived neighborhood.

Thus, in all three cases, the work experiences of these women are complex. On the one hand, the three women work in de-qualified, hard and very demanding jobs that compel them to leave their country and their family and to negotiate their social status. On the other hand, through these work experiences, they are able to reflect on their own role in their families and to build new strategies of autonomy regarding their relationship with their partners and their children.

4.4 Changing gender roles in the family

In all three cases, symbolic male and female roles interact. On the one hand, the women retain the reproductive role they have already fulfilled in their context of origin by working as paid care or domestic workers. On the other hand, they professionalize their care and household skills, and in this way participate in or even completely fulfill the role of the breadwinner.

Thus, their migration experiences have enhanced their perception of their role within their families and have made them realize how much in the past their lives

were organized around their families: they constantly adapt to norms and the expectations of their social environment without the possibility of self-realization. Even though migration is strongly related to family needs, it also helps these women to distance themselves from family expectations and to gain agency. They become more confident and start to question their previous positions in their family space.

During migration, cognitive processes take place causing the need for change, which is realized with more or less distance to the partner (Hawa, Agata) or even divorce (Malina).

These processes are neither linear nor only positive but rather characterized by ambivalences. In the case of Agata, the issue lies in the stratification of problems motivated by an exploitative partner relationship with the father of her three children. In her work situation Agata experiences empathy and material support by her employer and by her friend and colleague with whom she shares the work. She can offer her professional skills of medical care and nursing and her competencies from the central family role as a mother, and gain recognition. However, the "cumulative mess" (Strauss 1985, pp. 163–181) of her life situation appears non-resolvable concerning her relationship with her partner and their ongoing precarious debt; she slowly realizes this during her autobiographical narrative interview. In theory, she is aware of her options, but structurally there is no real solution of the situation at the present time.

Malina and Hawa reflect on their gender and family roles based on a comparison of family relationships in the different life contexts. In Hawa´s case, the process of profound self-reflection has already started during migration and becomes increasingly stronger. All three cases contain ambivalences between the will to be autonomous and the will to maintain the existing gender relationship.

Although Agata admits to herself that she is in an unequal relationship, she as well as her children need the recognition and support of her partner, Rachid. Additionally, as a result of the distance between her and her children, Agata cannot remain in touch with the situation at home and because of this partially loses control over it.

Malina, coming back to her home village as a divorced woman, has to legitimize her divorce to herself again and again. It is thus revealed that she is partly still attached to a traditional family model, especially in the social context of her village.

Against the backdrop of an unpleasant marriage, for Agata and Malina their new financial autonomy and self-reflection linked to the experience of migration lead to a shift in gender relations. Although Hawa achieves emancipation for herself through her second migration to France and her job, she does not question her relationship to her husband; for her, he is still the head of the family and she says that she needs to listen to him concerning every decision she makes. Nevertheless, Hawa is working on a shift in gender relations through the education of her children that is linked to her new life context and her aim to make them all succeed in life and professionally.

5 Conclusion

Based on our analyses of biographical interviews with three migrant women, we illustrated how migration processes trigger a shift in perspective on gender relations. New understandings and imaginations as well as new social statuses within the context of migration have allowed processes of deep self-reflection for the protagonists. They have partly already questioned their former orientations and normative assumptions during their migration within their country of origin. In each case, the new life contexts made the women look at past biographical experience and on gender norms before migration from a critical and distanced point of view. Thus, our cases show how migration can constitute constant processes of biographical (re-)interpretation and meaning-building. Moreover, the three cases illustrate how migration has provided these women with a growing faith in their abilities and the development of new capabilities towards greater agency. Migration can therefore be seen as a space of reflection for the migrants themselves and for the implementation of innovative educational practices also for their children.

However, as we have seen, these processes of self-reflection and of questioning gender norms are not unidirectional. They are rather characterized by ambivalences. While there are some shifts regarding norms and practices of gender orders experienced before migration, other aspects of gender power relations remain unquestioned. Migration processes do not just take place in the way that old values, norms and practices are simply left behind in order to embrace "new" ways of thinking and doing. Instead, dealing with migration is permanently encased in processes of reinterpretation and negotiation; their dynamics are constituted along biographical backgrounds and experiences. In this way, structural conditions of deprivation and social decline on the one hand can be accompanied by an increase of reflexivity and agency on the other hand. As we have seen, from a biographical perspective, migration experiences elude linear interpretations speaking of a unidirectional shift from 'tradition' to 'modernity'. It is for this reason that we need further field studies that shed light on the complex interactions between migration experiences and gender relations.

Notes

1 I (A. S.) met Agata through an acquaintance who is a friend of her employer. The interview was conducted in Polish, at the home of the person she takes care of and lasted 90 minutes.

2 Schütze differentiates between four elementary biographical process structures: 1) "Biographical action schemes, by which a person attempts to actively shape the course of his/her life" (Schütze 2007, p. 11. 2) "Trajectories of suffering, in which persons are not capable of actively shaping their own life anymore, since they can only react to overwhelming outer events; in the course of their suffering they become strange to themselves" (ibib.) 3) "Institutional expectation patterns, in which persons are following up institutionally shaped and normatively defined courses of life, e.g. careers in organizations or the family life cycle that opens up family life in the first part of adulthood" (ebd). 4) "Creative metamorphoses of biographical identity by which a new important inner development is starting in one's own biography, that might be miraculous and irritating in the beginning since it is new and that initially prohibits pertinent compe-

tencies of the biography incumbent, and towards which she or he must find out what the very quality of it might be" (ebd. pp. 11–12).

3 "Background constructions are self-corrections of the narrator regarding the course of her or his narrative rendering at points of its implausibility. They are quite often initiated by the narrator her- or himself, when during her or his permanent self-monitoring she or he realizes that the course of presentation becomes questionable, inconsistent, discrepant or even contradictory, enigmatic, phony, etc. Then the narrator is driven by the narrative constraint of going into details. The narrator understands that something is missing between a rendering of event A and a following rendering of event B" (Schütze 2007, p. 27).

4 Portes writes about services for transnational migrants as the transportation of passengers and remittances.

5 Shinozaki refers to transnational father- and parenthood.

Bibliography

Akalın, A. (2007): Hired as a Caregiver, Demanded as a Housewife. Becoming a Migrant Domestic Worker in Turkey. In: European Journal of Women's Studies 14(3), pp. 209–225.

Apitzsch, U. (2000): Biographische "Unordnung" und "Caring Work". Die Entdeckung der strukturellen "Unangemessenheit" weiblicher Migrationsbiographien. In: Feministische Studien Extra 18, pp. 102–115.

Castles, S./Miller, M. J. (1993). The Age of Migration: International Population Movements in the Modern World. London.

Delcroix, C. (2001). Ombres et lumières de la famille Nour. Paris.

Favell, A. (2008). The New Face of East-West Migration in Europe. In: Journal of Ethnic and Migration Studies 34(5), pp. 701–716.

Glaser, B./Strauss, A. (1968). Time for dying. Piscataway.

Goldring, L. (1997). Power and Status in Transnational Social Spaces. In: Pries, L. (ed.): Transnationale Migration. Soziale Welt. Baden-Baden, pp. 179–196.

Guarnizo, L. E. (2003). The economics of transnational living. International Migration Review 37(3), pp. 666–683.

Guarnizo, L. E./Smith, M. P. (1998). The localities of transnationalism. In: Guarnizo, L. E./Smith, M. P. (eds.): Transnationalism from below. London, pp. 3–35.

Gültekin, N./Inowlocki, L./Lutz, H. (2006). Quest and query: Interpreting a biographical interview with a Turkish woman laborer in Germany. In: Historical Social Research 31(3), pp. 50–71.

Hondagneu-Sotelo, P./Avila, E. (1997). "I'm Here, But I'm There": The Meanings of Latina Transnational Motherhood. In: Gender & Society 11(5), pp. 548–571.

Inowlocki, L./ Mangione, C./ Satola, A. (2010). Social Work Students doing autobiographical narrative Interviews with people who experience(d) discrimination. In: Zeitschrift für Qualitative Forschung 10(2), pp. 279–291.

Kałwa, D. (2007). „So wie zu Hause". Die private Sphäre als Arbeitsplatz. In: Nowicka, M. (ed.): Von Polen nach Deutschland und zurück. Die Arbeitsmigration und ihre Herausforderungen für Europa. Bielefeld, pp. 205–227.

Karakayali, J. (2010). Transnational Haushalten. Biografische Interviews mit care workers aus Osteuropa. Wiesbaden.

Lim, L. L. (1995). The status of women and international migration. In: International Migration Policies and the Status of Female Migrants, United Nations Department for Economic and Social Information and Policy Analysis, Population Division. New York, pp. 29–55.

Lutz, H. (2010). Gender in the Migratory Process. In: Journal of Ethnic and Migration Studies 36(10), pp. 1647–1663.

Lutz, H./Schwalgin, S. (2004). Irregular Migration and the Globalization of Domestic Work. Migrant Domestic Workers in Germany. In: Fauve-Chamoux, A. (ed.): Domestic service and the Formation of European Identity. Bern, pp. 277–297.

Massey, D. S. (1990). Current Items. Social Structure, Household Strategies and the Cumulative Causation of Migration. In: Population Index 56(1), pp. 3–26.

Morokvasic, M. (2003). Transnational mobility and gender: a view from post-wall Europe. In: Morokvasic, M./Erel, U./Shinozaki, K. (eds.): Gender on the Move. Opladen, pp. 101–133.

Parrenas, R. S. (2001). Mothering from a Distance. Emotions, Gender and Intergenerational Relations in Filipino Transnational Families. In: Feminist Studies 27(2), pp. 361–389.

Phizacklea, A. (2003). Transnationalism, Gender and Global Workers. In: Morokvasic, M./Erel, U./Shinozaki, K. (eds.): Crossing Borders and Shifting Boundaries/Vol. I Gender on the Move. Opladen, pp. 79–100.

Portes, A. (2001). Global Villagers. The Rise of Transnational Communities. The American Prospect. http://www.prospect.org/cs/articles?article=global_villagers (15.11.2013).

Riemann, G. (2006). An introduction to "doing biographical research". In: Historical Social Research 31(1), pp. 6–28.

Schlabs, S. (2007). Schuldnerinnen – eine biografische Untersuchung: Ein Beitrag zur Überschuldungsforschung. Opladen.

Schmoll, C. (2005). Pratiques spatiales transnationales et stratégies de mobilité des commerçantes tunisiennes. In: Revue européenne des migrations internationales 21(1), pp. 131–154.

Schütze, F. (1981). Prozessstrukturen des Lebensablaufs. In: Matthes, J./Peifenberger, A./Stosberg, M. (eds.): Biographie in handlungswissenschaftlicher Perspektive. Kolloquium am Sozialwissenschaftlichen Forschungszentrum der Universität Erlangen-Nürnberg. Nuremberg, pp. 67–156.

Schütze, F. (1983). Biographieforschung und narratives Interview. In: Neue Praxis 3, pp. 283–293.

Schütze, F. (1987). Das narrative Interview in Interaktionsfeldstudien: Erzähltheoretische Grundlagen. Teil I: Merkmale von Alltagserzählungen und was wir mit ihrer Hilfe erkennen können. Studienbrief der Fernuniversität Hagen.

Schütze, F. (1995). Verlaufskurven des Erleidens als Forschungsgegenstand der interpretativen Soziologie. In: Krüger, H.-H./Marotzki, W. (eds.): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen, pp. 116–157.

Schütze, F. (2001). Ein biographieanalytischer Beitrag zum Verständnis von kreativen Veränderungsprozessen. Die Kategorie der Wandlung. In: Burkholz, R./Gärtner, C./Zehentreiter, F. (eds.): Materialität des Geistes. Zur Sache Kultur – im Diskurs mit Ulrich Oevermann, Velbrück Wissenschaft, pp. 137–163.

Schütze, F. (2007). Biography Analysis on the Empirical Base of Autobiographical Narratives: How to Analyse Autobiographical Narrative Interviews – Part I. In: Biographical Counselling: an Introduction. Module B.2.1., INVITE – Biographical Counselling in Rehabiliative Vocational Training – Further Education Curriculum, www.biographicalcounselling.com/download/0.pdf (02.02.2012).

Shinozaki, K. (2003). Geschlechterverhältnisse in der transnationalen Elternschaft. Beiträge zur feministischen Theorie und Praxis 62(3), pp. 67–85.

Strauss, A./Fagerhaugh S./Suczek B./Wiener C. (1985). Social Organization of Medical Work. The University of Chicago.

Strauss, A. (1993). Continual Permutations of Action. New York.

Treibel, A. (1990). Migration in modernen Gesellschaften. Soziale Folgen von Einwanderung und Gastarbeit. Weinheim.

Yinger, N. V. (2006). "Feminization of Migration", Articles for the Population Reference Bureau, http://www.prb.org/Articles/2006/TheFeminizationofMigration.aspx (24.11.2011).

Janina Glaeser, Monika Kupczyk

Caring for recognition – young women on their way

Abstract
The purpose of this qualitative research – based on biographical narrative interviews – is to trace the migration strategies of two young female domestic workers in private households in Germany. The authors interpret their agency mainly as a successful practice of "coping". The analysis of the case studies reveals that biographical resources, language skills, aspects of class, nation state policies and expectations of the future intersect within the emancipation process. Care and domestic work functions as a strategy to realize long-term migration and thereby emphasizes its fundamental value in societies.

Keywords: care and domestic work, migration policies, biographical recourses, class-mobility, agency

1 Introduction

Currently there are increasing numbers of care and domestic workers in many modern households all over Europe, employed primarily to take care of children and the elderly. A rather "new" aspect of this phenomenon is its international dimension with a strong gender shift, owing to the fact that these care and domestic workers are often migrant women from Eastern Europe, Africa, Asia or South America. They migrate to rich countries to support their families back home, for other political or personal reasons, or to gain economic independence. This trend reflects not only the globalization of the labor market and a world-wide feminization of migration but also the shift of exploitation and dependence from a national to an international context. The care and domestic workers issue is no longer a matter of class, but also one of ethnicity and nationality. A lot of international researchers have put a feminist concern on their agenda, which emphasizes the vital role of care and domestic work in reproducing human life. They claim that private as well as public care and domestic work has to undergo a re-politicization that allows it to gain moral and economic recognition (cf. e.g. Apitzsch 1995, 2008; Grasmuck/Pessar 1991; Hondagneu-Sotelo 1994; Rerrich 2006; Sassen 1998; Tronto 1993, 2002). Ways of re-producing family and gender orders change throughout

history. Migrant women in the early twenty-first century face the realities of transnational lives, which are often connected to duties of care-work as a way to make a living. They deal with person- and performance-oriented tasks such as: cleaning, cooking, and caring. Hence gendered so-called "3C's" jobs are a significant area of employment.

In this article we concentrate on the biographical case studies of two young women (18 and 22 years old), who – due to different circumstances – migrated to Germany and started to work in the 3C's job sector. By focusing on Devi's and Magda's narratives, we explore the role this kind of work plays in their life stories. It will be crucial to find out more about the value of household and care tasks that are represented in the light of a generation of young migrant workers.

Analyzing their social realities, we have noticed some differences to traditional concepts whose focus usually is on seclusion, hard work, long hours, shameless exploitation and suffering of migrant care and domestic workers. Indeed, researchers have found out that "new life" abroad is connected with hard work, loneliness, exploitation, i.e. living on the margins of society (cf. e.g. Anderson 2000, Hochschild 2001, Hess 2002, Parreñas 2001, Lutz 2008); and that it is particularly demanding for middle-aged women, to whom care and domestic work might be the only accessible source of income to support their families left behind (cf. e.g. Morokvasic-Muller 2003, Satola 2011). However, our research revealed that the act of migration in connection with an occupation in cleaning, cooking and caring may also be interpreted as *a chance to gain autonomy*. Many so-called "Gastarbeiter" worked in Germany's industry from the 60s onwards; they mostly came from Italy, Spain, Greece and Turkey and were principally male. Unlike them, entering the post-industrial phase, female care and domestic migrant workers today mobilize a *gendered potential* for care. In contrast to industrial workers, they do not produce goods, but offer services. Thereby they use opportunities of a 3C's labor shortage as a strategy towards "better life".

2 Method and case studies

In our study we used biographical narrative interviews to find out more about the significance of domestic and care work of young women in the modern world. Biographical research helps us to focus on the success or failure of these care and domestic workers, and on their degree of activity and compelling "trajectories"[1] respectively (cf. Schütze 1981). To explore a phenomenon from the perspective of an involved person, out of his or her subjectively reconstructed life story, allows for better understanding it as a *process* (cf. Kohli 1978; Schütze 1983). The narrator will describe her or his past experiences; her or his present situation and what she or he feels about it, and shall talk about her or his views about the anticipated future, hopes, and wishes. The function of the interview (and its transcription into a text) is to give information about what it refers to – the reality that is beyond the transcript (cf. Rosenthal 1995, pp. 14, 22).

For this paper, out of fifteen cases collected we have chosen two contrasted cases: the one of Devi, a twenty-one-year-old woman who migrated from Nepal to Germany in 2009 and worked as an au pair (although the au pair program in

Germany is officially declared as a cultural exchange program, it is mainly used to compensate care and domestic deficits). And the case of Magda, a thirty-six-year old woman who migrated from Poland to Germany in 2000 and started to earn money with domestic work. These two cases attracted our attention, because both Devi and Magda construct their trajectories as success stories.

We were able to collect these cases from our respective field-work during a research collaboration of several years between French and German (post-)doctorial candidates and professors at the University of Strasbourg and at the Goethe-University of Frankfurt. Both our PhD-projects focus on migration and care and make use of biographical narratives[2]. The analysis followed an abductive approach (Ch. S. Peirce 1960), and significant sequences were carefully chosen for more extensive interpretations. The chosen narratives arose from Polish, German and French backgrounds and different languages. As the French-German seminar was itself composed of researchers from diverse countries the quality of the analysis was improved by their various interpretations. A range of issues and dimensions emerged of whom the following will be compared: biographical resources, language skills, aspects of class and their relation to nation state policies. First let us take a closer look at the life stories.

3 Devi's case study

3.1 Family background

Devi was born in India where she went to school until 7th grade. Meanwhile her father moved to Korea and her mother to Nepal. From a lack of information concerning their trajectories we can only assume their motives. Migration from India to Nepal and not reverse is rather unusual. Still we have reason enough to interpret that her parents migrated due to employment reasons. Devi joined her mother and her younger sister in Nepal where she finished high school. For a couple of years they lived the life of a middle-class family in Nepal where her mother is still working for a Swiss company.

3.2 Migration and significant others

After her final secondary-school examinations in Nepal she checked the possibilities of migrating to Europe. Her mother's acquaintances with German employees opened a network:

"See, I always wanted to come to Germany, to learn the language. And then I talked to the friend of my mother, how life is like in Germany and so on, because I knew him. And then somehow he heard of a German couple who needed an au pair, because they had adopted a Nepalese child. And after that he recommended me to them. Yes, and next I decided, okay, and then it is also a good experience."

Devi's motivation to migrate seems to be influenced by educational aspirations that are linked to the migration experience of her parents who improved their living standards through labor migration. Whereas father and mother migrated within Asia, Devi wishes to advance her career by migrating to a Western society. Economy plays a crucial role and money earned in Germany is a lot worth in Nepal. The idea to migrate for economic reasons was successfully tested and then passed on to Devi by her parents. The transnational lifestyle her family cultivates by periodically living apart from each other is not being prolonged by their daughter's initiative. This migration project was relevant for the *whole* family, as Devi was and still is meant to become an important bread-winner. This seems plausible considering the low level of old-age insurances in Nepal, where children traditionally ensure health and wealth of the elderly. Mother and daughter cooperated to negotiate the therms of her migration. 'The role of the provider of the family, traditionally assigned to males, has to be resumed by the remaining women of the family – the daughter(s). Consequently, the feminized mutual assistance also decreases the influence of the male.

3.3 Effects of migration

When she migrated from Nepal to Germany in 2009 Devi was eighteen years old. She used an au-pair visa issued for one year and therefore entered on regular grounds. However, from the beginning of their actual acquaintance an economic discrepancy between Devi and her host family leads to problems of class:

"((Giggling)) So, I didn't know my family, you know?! And this airport was really big. And there I had my first shock. The airport in Nepal is very small but then I looked around and I knew nobody, and so I went to the information centre and I thought: Oh, nobody was looking for an au pair from Nepal. And then my host family arrived. And at first glance I was scared, because ((laughing)) like real German, you know, they looked in apple-pie order ((laughing)). I got a shock. .. ((Laughing)) … To be honest I could not stay with them. We have a lot of class differentiation. They come from a rich family; I come from a middle class family. It doesn't fit. I was displeased with them. [Why?] For example I felt under pressure somehow. For example they were always right and wouldn't listen to my opinion. Ehm, okay, for example, music. They go to the opera a lot. And these tickets are very expensive and they like the music. But I like modern music. Katy Perry or Beyoncé and when I say: No, I like Katy Perry or Beyoncé, they say: No. They always say they know better."

Obviously the "social habitus" of her host parents – the way they live, speak, dress and their personal tastes (cf. Bourdieu 1982) – scares Devi as much as it annoys her. Similar problems occur with the child she has to take care of:

"The child is actually Nepalese. Yes, he has been adopted by German parents. But yes, he is a bit selfish, because he is rich and hasn't learned how to behave. I mean, he thinks, poor people are, you know, he does not play with poor kids or does not know how to behave with older people."

A mutual closeness between Devi and the child does not turn up; they share ethnicity, but this is obviously not enough. It is not Devi's awareness of class differences that is the 'problem' (such is the case for all care workers) but it is her will to stay proud of her own values. As a self-assertive person she is not afraid to assess, the 'worth' of her host family according to her own criteria. She stigmatizes

the child as a spoiled product of a wealthy German household. Quite ironically, the interpersonal consequences of the global 'rich North' – 'poor South' division manifest themselves in a "privileged" couple adopting a "poor" child from the South, and eventually reach an unsatisfying and disillusioning peak in the private sphere.

Over the course of time Devi learns that Germany, that from afar looks "like a land of dreams", is actually a very complex context, full of difficulties, especially, when it comes to practice interpersonal communication and to organize one's rights to stay (i.e. the issue of "papers"). Devi experiences suffering as she struggles to explain her needs and interests adequately. Unlike Magda – as we will see – she quickly identifies the importance of getting proficient language skills in order to be successfully integrated into German society. As the host family's child is very busy attending special educational courses such as Chinese and piano lessons, Devi uses her free time to foster her own language skills. She had already started taking German courses in Nepal, and she goes on with it eagerly at the "Volkshochschule" (an adult education center), taking extra courses in addition to those compulsory for au pairs. Besides, Devi has made friends with other women from around the world who often seem to meet at the "Volkshochschule". Language skills are fundamental to Devi because they did not only help her to cross the border to Germany (level A1 of the European reference agreement is required), but they are also vital to articulate her needs and to carry on negotiations within the German society. The following quote illustrates her will to argue:

"Ehm yes, the second day I went to the Volkshochschule and I had to do a text and I had to apply for something, but that I had to apply for, I t o t a l l y d i d n o t understand ((laughing)). And this woman didn't speak English. Also she was very rude. Not well-behaved. .. Ehm, and in Nepal I had finished the A-levels. Till German-level 2. Again I took a test in Volkshochschule and I got fewer points. And they said: You have to repeat the course A1. But I didn't understand and I always discussed it all through ((laughing)). A2, A3 ((laughs very much)). Yes."

As she deals with institutional authorities a longing for human dignity mixes with cultural ideas of what counts as sophistication. Obviously, language is a key factor to remain self-assertive in those foreign institutions where one employee decides on the migrants' qualifications. Furthermore, language skills are essential for the next step of Devi's plans: to pass successfully the entrance examination for university.

3.4 Career and further life in Germany

Devi aims indeed at becoming a student of economics in Germany. Against the background of these prospects, doing care and domestic work plays a minor role in her plans. However it provides a safe inclusion into Germany's legal rules. With regard to the process of obtaining an au-pair visa she states: "Eh, they have invited me. And ehm then I learned diligently German and I got a Visa easily. I had no problems because of the visa ((laughing)). My papers were always correct ((laughing))." According to the German Parliament's last report (2005) on the situation of au-pair employees, there are no specific policies for the employment of these care workers. In 1969 the Council of Europe passed a European agreement on the employment policies of au pair workers; but Germany has not ratified it until today

(cf. Deutscher Bundestag 2005, p. 2). Furthermore, the employment of au pairs is part of a deregulation process that concerns for instance recruitment agencies. However, in private households it is connected to some national rules which are subject to private employment agreements and safety regulations (a maximum of 30 hours of work per week, free board and lodging, an allowance of 260 Euros per month ...) (cf. Konjunkturumfrage 2011, pp. 27–28). Devi is not a member of the European Union (EU) therefore she had to obtain a visa. Different departments (embassy or consulate, Federal Employment Office, office for foreigners) had to verify if she meets the requirements, such as having a real au pair prospect and sufficient language skills. The care-work only enabled her to come to Germany and to pursue her educational plans, but it is not of predominant value to her. It provides economic security to her, but it is only a temporary means to her true goal: to study economics at university, and hence move upward socially. Paradoxically, for her au pair is merely a stepping stone towards a better professional future – it is not her fulfillment but just as much the condition to approach fulfillment. It provides the possibility to get to know the "recipes" of acting (cf. Schütz 1944, p. 80) in a system that is unknown to her and to whom she is stranger during her legalized first year in Germany as an au pair. In turn, living in Germany permanently and studying in Germany looks promising.

Today, five years later, Devi has realized her plans: she is a student of economics who is self-financing her upper education in a field unrelated to care work.

4 Magda's case study

4.1 Family background

Magda was born in 1978 in one of the larger cities in Poland. During socialism it was a major centre of industry. Under the economic transition in the 1990s its industry collapsed. Consequently, the inhabitants suffered from high unemployment, poverty, crime and alcohol abuse. Until the age of 22 she lived with her parents and her 5 years younger brother visiting kindergarten, primary school (8 years), high school (4 years) and college (2 years). She does not mention her family or speak much about the life she led before her migration. Only when asked she admits that she is from a lower middle-class family, in which both parents were doing some bureaucratic jobs. A few years after Magda's migration to Germany, her father decided to go to Scotland, where he is working in a shopping mall doing night shifts, because he was made redundant from his last job in Poland and could not find a new one. Magda's mother joined her husband shortly after, when she went into early retirement. Therefore we can assume that Magda cannot expect any significant economic help from her parents. Magda's brother still lives in Poland with his wife and daughter. This transnational family stays in contact via Skype or telephone on a daily basis, often visiting each other and commuting between three countries organizing common holidays, family celebrations or Christmas.

4.2 Migration and significant others

The story of Magda's migration is tightly bound to the life story of Robert, her high school love, who later became her husband. In terms of migration he was also a "significant other" for her. Robert already experienced living abroad. As a teenager he spent a couple of years in Germany attending school and, as Magda says, "was already acquainted with life in Germany. It had influenced his mentality, lifestyle etc." By pointing out these differences between her and her husband Magda stresses the contrast of their respective socialization patterns. Robert, after his family's "Germany-episode" and their return to Poland, wanted to become (financially) independent. Still a teenager, he migrated back to Germany again and again, mainly during his school holidays in Poland, to work on a construction site. At some point, he gave up school without completing his A-levels and decided to work abroad in order to earn some money for his life with Magda in Poland. Meanwhile, Magda graduated from college and, after a short time, followed him to Germany in 2000. In comparison to their economically stagnating hometown, moving to one of the richest cities in West Germany seemed to offer more autonomy. It was also a big change in Magda's life as she previously "had a normal teenage life" filled "with some parties, drinking large amounts of alcohol, the first escapes from home, a little bit of everything." Yet, together with Robert, she took a mature decision. Love and the common goal to achieve the still lacking economical wealth to start their independent adult life influenced their work and migration activities. Both assumed that their stay in Germany would only be temporary.

4.3 Effects of migration

The first months after Magda's migration were difficult for her: "The first few months were gruesome, because I couldn't find my place in here, I did not like this place, I didn't know any one, and it wasn't good for me." Everything in the new surrounding was unfamiliar: the language, the people, and the culture. She suffered from depressive moods. Her expectations, perspectives and motivation of starting an independent adult life were getting stronger, but at the same time she had to put a lot of effort in re-directing her life and adjusting it according to the new surroundings. She decided to be more active in looking for new possibilities and to take emerging chances. She experienced e*xclusion* due to *language problem,* and became aware of the need to learn German in order to understand the complexity of the new culture:

"So all the problems with integration here, I can understand what they are all about, because this is, this is terrible! When you do not speak German here you cannot do anything, you cannot be integrated, and there is no chance. So ... this first year was hard: not knowing the language."

She felt isolated, alone and totally dependent (also financially) on her partner Robert. He was the one who – with the help of his own network – supported her in finding her first job, in which she worked for the following years. Finally, getting a job as a domestic worker helped her to reorganize her daily routine, to gain self-confidence and financial independence.

Magda's life story shows some specific and actually often observed aspects of Polish female domestic workers' lives in Germany. Like many other women

performing this kind of work, she started with the assumption that this job would be "only for one year". She ended up doing it for 10 years. And, like a lot of other Polish female workers, she was employed on an irregular basis in many households. Magda started to work as a domestic worker in 2000. At that time Poland was not yet a member of the EU; it joined it in 2004, and only in 2007 it became part of the Schengen Agreement. Before 2004 the only possibility for Polish citizens to legalize their stay in Germany was getting a three-months tourist visa. That is why Magda, like lots of other migrant workers, was commuting between her home country and the country of employment every couple of months. Under the wavering Schengen migration policy, getting the permission to stay and work seemed almost impossible to her. She did not have any further plans for her life in Germany: her plans for the future concentrated on returning to Poland. Assuming that migration would be temporary, Magda was ready to work on an irregular basis. When Poland entered the EU in 2004 she decided to legalize her stay in Germany. This shift in the EU migration policy – and Germany's implementation of this policy – helped her to stabilize her life. She got a work permit along with the possibility to take a regular job as a self-employed cleaner. However, she preferred to continue domestic work on an illegal basis because it was more profitable and she wanted "to live prosperously".

Not knowing the German language was a significant obstacle in Magda's migration experience. Initially she would communicate with her clients exclusively in English; it is only after six months, when she took up a language course, that she slowly started to speak German. Little by little Magda not only learned the language, which enabled her to gradually participate in society, but she also made friends. Then she decided to try to study at a German university. To achieve this goal she attended an intensive language course and then successfully passed the admission exams. She started her studies with Politics as her major, and Media and History of Eastern Europe as a minor. However, during that time she expanded her own network of clients and kept on working as a domestic worker. She saved money and visited Poland a couple of times a year, preparing for their comeback. Thus, Magda and her husband bought a flat in Poland and even fully furnished it.

4.4 Career and further life in Germany

But in the meantime they both changed their plans: they decided to stay in Germany. As Magda says: "All these decisions were made up simultaneously: I started this study, we found that here in Germany is our home." In the interview, contradictions of "here/there" seem to be very important to her, bringing into light the topic of *belonging*. She now sees her life as divided along time and space in two successive parts: the time *before* migration is connected to her life "there" in Poland, and the time *after* her migration means her life "here" in Germany. While "back there" she lost some friends, she gained new friends "here", and closer ties were set up. This new location ("here"), connected with the experience of migration, also gave her new opportunities and life perspectives. She already had a plan she wanted to realize "there" in Poland, because: "(...) everything in my life was arranged from A to Z." But then she had to adjust it to the new circumstances: after the time of pendular migration she finally changed her mind about what was

"here" and what was "there". Deciding that her place of belonging was in Germany helped her to get on the way towards a "better life", which she now wants to spend "here", not "there". Because "here" she has built her "home", a basis for her life activities, a place she belongs to, where she lives, shares her life and always wants to come back to.

Shortly after this change of mind took place Magda decided to give up her studies. She was still in her first year; and through the whole period she had successfully combined work with studying according to her self-made daily schedule. She had established a daily routine: mornings she was usually spending at the university, taking different courses; afternoons she would do her cleaning jobs. When she gave up her studies she gained some spare time. She could get more cleaning jobs. But as domestic work was not fulfilling to her, she decided to look for other options; such as finding a job in an office, which she had always wanted.

She took step after step: (…) "we bought ourselves a dog and a year later Lara was born. The dog was a breakthrough, because having a dog was a first step to decide on having a child; and coming back to the work issue, I changed my job for a better one." Magda is working in an office today, happy with this kind of job. Robert started his own construction company, which has become a prosperous business. This has enabled the couple to buy a house on the outskirts of the German town they are still living in.

5 Comparison

Devi and Magda, two young women coming from different corners of the world, decided at some point in their life to come to Germany. Both of them were at an early age. Devi was 18 and Magda was 22. Poland shares a border with Germany, whereas Nepal is about 6500 kilometers away from Germany. The reasons they had to leave their homeland were not the same, but there are also similarities in their process of migration.

5.1 Biographical resources

According to Standing "the term 'migrant' comes with historical baggage and covers a multitude of types of experience and behavior" (Standing 2011, p. 90). Hence the reasons for migration can be as different as different life courses are. In the context of our research, Devi and Magda both assumed that the journey to a new country would be a way to redirect their lives, a step into another part of life, first and foremost conscious of having life in front of them. For Magda it was supposed to be only a temporary sojourn in Germany, tightly connected with the possibility of earning money; whereas Devi rapidly decided to try to stay and study in Germany. Their decision to leave for Germany was influenced by "significant others" and circumstances life had already brought to them. *Personal experiences*, – also referred to as 'biographical' or "subjective resources" – (Delcroix 2001, p. 73; she also uses the expression "capital (spécifique) d'expérience biographique") are crucial factors for individual acting strategies:

"One has to comprehend under *subjective resources* the physical, mental and moral energies an individual possesses and develops at a given moment of his existence, as well as the knowledge and the know-how that enables him to mobilize these energies (…) to meet the needs and realize family and personal projects." (Delcroix 2009, p. 144; transl. by JG)

For Magda, taking the decision to migrate emerged out of previous experiences she had already made in life, as well as from family-relations. But it was in fact her partner who originally initiated the first trips to Germany. She joined him because by working in Germany she wanted to gain financial independence and prepare for a secured family life in a familiar neighborhood in Poland. Her expectations were thus entirely tied to partnership demands. She has experienced sensations of close local alliances to others in life and feels responsible for her immediate environment.

By comparison, Devi's life in Germany seems more autonomous. She planned her migration with the approval of her family that was already acquainted with transnational life. A place of belonging had never been clearly defined on a specific territory. She was used to be separated from her family, who itself was on the move. The migration experience of both her mother and father that had brought and kept bringing economic resources has been passed on. Devi does not have to take direct care of others of her own kin; but she is expected to improve her and her family's status through migration. Nepal is a poor country. Whereas Magda constantly renews and successively prolongs her migration period, Devi profits from already being an experienced transmigrant. It is all the more interesting that Magda, who expects to stay for a short time and to do care-work temporarily, at times irregularly, gets stuck in it for a long range of years until she can catch hold of her goals, and eventually achieves satisfaction when deciding to stay in Germany. By contrast Devi, who was preparing for a long-term, legal stay abroad and to do care-work temporarily, has realized her plans within a single year.

5.2 Language barriers

According to Eisenstadt "the process of immigration is a process of physical transition from one society to another. Through it, the immigrant is taken out of a more or less stable social system and transplanted into another" (1952, p. 225). The migration of a person to another country is, due to this "uprooting process", loaded most often with feelings of insecurity and inadequacy. This process implies breaking bonds with familiar social, political and cultural surroundings; problems with identity and self-esteem; but also loss of well-known interaction frames within a symbolic universe of common language and values (Han 2010, pp. 198–219). Quite aptly, Devi called it straight away a "culture shock". To both Devi and Magda, the experience of moving to the unfamiliar symbolic universe of Germany was difficult. To both of them, language – their ignorance of the local language, their difficulties in communicating in everyday life – clearly appeared as the main problem. Their own experiences of not being able to express oneself, one's own thoughts and wishes pushed them to the effort of learning German. Becoming able to communicate with locals meant a key step in their life, leading to other steps forward.

In an ongoing debate in 2010 Angela Merkel stated: "Those who want to take part [in our society] must not only obey our laws, they must also master our lan-

guage" (Merkel 2010). Aware of this argumentation, Magda admits that learning the local language is the first and most important step to fit into the receiving society and to avoid exclusion. To Devi it is essential for her "career" options and for negotiating her needs. Comparatively, Devi progressed faster in German and socialized with other German-speaking people, whereas Magda – who spoke Polish with her partner – slowly reactivated some forgotten German from her high school times: her plan of returning to Poland decreased her motivation. But when she finally started with domestic work she built a social net of people who spoke German. Her work, but especially her decision to stay in Germany finally made her advance her knowledge of German. And with it, new possibilities appeared. Finally, both of them passed the entrance language examination to university in Germany.

We can state that language skills in these two cases are one of the most important assets or 'capitals' these migrant domestic workers had to acquire. Language constitutes both the medium of everyday communication and a resource for education and work purposes. Linguistic competence in the relevant national language can be a symbol of belonging; and it plays a crucial role in terms of access to education, income, central institutions, societal recognition and social contact.

5.3 Class-mobility

Next to language, class differences also appear as quite relevant. For Magda it was difficult at first to live in Germany because of the difference between standards of living in Poland and Germany. Devi's critical stand against her host family's upper class education, manners, tastes and what she perceived as arrogance is a forthright critique of class constellations. The link she establishes between their wealth and their attitudes and values reminds one of *The German Ideology*, according to which the material conditions determine the hegemonic production of ideas (cf. Marx/Engels 1846, p. 46). Class is commonly understood as relative social rank in terms of income, wealth, education, status and/or power; it is a most common belief and, as 'internalised society's belief' it is used/ practiced in everyday social-interactions (Kemper/ Weinbach 2009, pp. 12–23).

For a better understanding it is useful to refer to the concept of *classism*, that is: the assignment of characteristics of worth and ability based on social class, individual attitudes and behaviors; systems of policies and practices set up to benefit more class-privileged people at the expense of the less class-privileged people, resulting in drastic income and wealth inequality; the rationale and the culture which support and perpetuates these systems and this unequal valuing (SOA Watch 2011, pp. 44–46). In our research, it occurred to us that although Devi and Magda are aware of their position in the class hierarchy of the receiving society, they do not agree to be treated differently by "a system of beliefs and cultural attitudes that ranks people according to economic status, family lineage, job status, level of education, and other divisions" (SOA Watch 2011, pp. 44–46). The experience of migration has clearly shown them how deep these social inequalities are, and how deep the dominant society's beliefs and attitudes can be internalized. The upper- and middle-class people as well as poor- or working-class people internalize both the social rules of inequality and justification of such status quo. Whereas internalized classism is the acceptance and justification of classism by working

class and poor people (subordinated groups), the internalized superiority is the acceptance and justification of class privilege by upper-and middle-class (dominant group members).

Devi is fully aware of class differences, not only economic ones but also cultural and social ones. Her migration project has been deeply influenced by biographical resources about transnational experiences that her parents passed on to her. She is therefore fully aware of migration's potential for upward class mobility. While coming from a middle-class background she nevertheless experiences a loss in status when landing in an upper-class German family. In societal perception, upper- and middle-class people are usually seen as more articulate and sophisticated than working-class and poor people. This 'legitimacy' allows the dominant group to define for everyone else what is "normal" or "acceptable" in the class hierarchy (Kemper/ Weinbach 2009, pp. 12–23). In this context, listening to classical music appears just "normal" for upper-class members, here Devi's guest-parents, whereas Devi's pop music tastes are clearly "unacceptable". But Devi disagrees: she refuses to be governed by these "classism-conditions" and, like Magda, she aims to improve her own material wealth (which may have influenced her to choose economics as a subject) in order to balance her loss of status in Germany while reinforcing her family's status back in Nepal.

As for Magda, in terms of class affiliation she was part of a subordinated social group *both* in the host society and already in Poland. A way for Magda to improve her situation was to raise her socio-economic status. Both she and her partner went to Germany in order to save part of their earnings and, later on, to live in Poland as a middle-class family. Magda does not think in terms of class constellations (for instance she never uses the words 'class' or 'social hierarchy'). But her job as domestic worker helped her to somehow restore balance with her partner, and also to pursue new career plans: to study and to find work in an office. Consequently, wages to her were means on her way to an autonomous life.

5.4 Nation-state policies

Devi managed to include herself in the legalized nation-state policies. Such an entrance to Germany was provided by her language skills as well as her status as an au pair, which allowed her to obtain a Visa. During that year Devi prepared to become a student and passed the language entrance test successfully. Thus she was able to prove to the office for foreigners that she was engaged in an activity within one of the German institutions, the university. Congruently, she got her next Visa and was able to find a regular side job in the service sector after her year of au pair.

Magda, on the contrary, was often employed on an irregular basis. As the Schengen-agreement wasn't yet completely valid for Poland in 2004, her employment activities fell into a legal limbo; staying for three months as a tourist was allowed whereas working wasn't. She used to commute between Poland and Germany every few months. As Morokvasic-Muller claims, migrant women often use the geographic proximity to move back and forth from Poland to Germany as a way to escape from marginalization and – paradoxically – to avoid emigration: "To prevent being marginalized by social-economic changes of society, they launch themselves into an *economy bound to voyages* and try to improve their situation

by staying mobile as long as possible" (1999, p. 3; transl. by JG). In Magda's case, this possibility to earn money in Germany but to come back to Poland regularly ends up in an exhausting struggle of identity and belonging. One may consider this problem as particularly relevant for young Polish migrant women who are planning to start a family. Older women often already have a resident family in Poland (cf. Satola 2010, p. 177). The temporary character is caused by the policies of the nation-state, who hesitates to legalize their work. Although the work of Polish migrants is nowadays legalized within the EU, they and other migrants from Eastern Europe often prefer to keep working without a legal status, due to a higher profit (cf. Karakayalı 2009, p. 91). On the basis of our research, low-paid legal work as an au pair appears to be more promising than better-paid illegal care and domestic work; migrant women who take the latter need to constantly commute between two nations.

6 Conclusion

In our article we asked about the role care and domestic work plays in the lives of migrant women performing "3C's" work. On the basis of biographical interviews with two young migrant women, it turns out that the care and domestic work they have provided in German private households has been highly significant to both of them, especially in terms of socio-economic aspirations and higher education. Their success or failure has been strongly connected to nation-state policies, class mobility, the knowledge of language, and their own biographical resources. Their expectations were strongly connected to significant others such as Magda's partner or Devi's mother. In retrospect, Devi's calculations emerge as not only more determined, but also more realistic. Devi's plans to study after her au pair time materialized after about two years. Magda's plans to come back to Poland after a year to start a family did not work out.

Magda moved constantly from Poland to Germany and back to Poland while earning money with domestic work in Germany. She worked with an illegal status, (whereas Devi had a legal one). After ten years of performing "3C's", she got a job in an office. The process of migration for Magda was very much dominated by the uncertainty of where to go and what to do. Her migration was influenced by the idea of a partnership and worthy family life. In reality she gradually had to modify and adjust her ideas to problems with language and finding a job. She suffered from depression, isolation and a shortage of money. Besides the possibility to return often to Poland seemed actually to decrease her ability to make cut-and-dried decisions and accumulated into years of struggling. But as there is always an element of uncertainty about the future, strategies towards a "better life" are sets of options rather than fixed plans. In this situation where the available resources for reaching her main goals were limited, Magda still found an option. The decision to settle and start a family in the receiving country was a turning point in Magda's life.

Devi's decisions in migration were more focused. Through the transmission of her parent's transnational lifestyle she was determined to accumulate education with the long-term prospect to improve the economic wealth of her family. Care

and domestic work in the form of a year as au pair was meant to be like a stepping stone towards realizing these aspirations legally and efficiently. Nevertheless, she had to cope with the upper class habitus and economic "authority" of her host parents. Devi's account shows how the re-emergence of migrant women who take care of children in wealthy households – as a consequence of the global 'rich-poor' decision – cause situations in which hierarchical interpersonal negotiations take place. During these negotiations biographical resources and language skills become essential to migrant care and domestic workers who are confronted with forms of internalized classism.

To both, Devi and Magda, care and domestic work appears as a possibility to get employed and to provide for oneself. The paradox is that the low status of such a kind of work is precisely what allows young migrant women to enter Germany: they transform it into an advantage. In turn, the fact that care work provides possibilities for entering a developed society gives it a fundamental value – although it is not named as such.

Notes

1 Invented by Anselm Strauss, the concept of trajectory has been later on applied by Fritz Schütze to the process of suffering. Persons concerned get into a chain of incidents, a 'trajectory of suffering' which they cannot escape; they become progressively passive.
2 Janina Glaeser conducts the PhD-project "Transnational care-work in France and in Germany – a biographical policy-evaluation" with a focus on childminders. Monika Kupczyk does research on Polish migrants in Germany who work either on construction sites or as domestic workers in private households.

Bibliography

Anderson, B. (2000): Doing the Dirty Work? The Global Politics of Domestic Labour. London/New York.
Apitzsch, U. (1995): Frauen in der Migration. In: Gieseke, W. (ed.): Erwachsenenbildung als Frauenbildung. Bad Heilbrunn, pp. 104–122.
Apitzsch, U. (2008): Gendered professional strategies in self-employment. In: Apitzsch, U./Kontos M. (eds.) (2008): Self-employment Activities of Women and Minorities. Their Success or Failure in Relation to Social Citizenship Policies. Wiesbaden, pp. 129–144.
Bourdieu, P. (1982): Die feinen Unterschiede – Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt a.M.
Delcroix, C. (2001): Ombres et lumières de la famille Nour. Comment certains résistent face à la précarité. Paris.
Delcroix, C. (2009): Transmission de l'histoire familiale et de la mémoire historique face à la précarité. In: Migrations Société, CIEMI: Transmissions familiales et migration 21(123–124). pp. 143–157.
Deutscher Bundestag (2005): Unterrichtung durch die Bundesregierung, Bericht der Bundesregierung über die Situation und Entwicklung der Au-pair-Vermittlung, Drucksache 15/4791, Bundesanzeiger Verlagsgemeinschaft mbH.
Eisenstadt, S. N. (1952): The Process of Absorption of New Immigrants in Israel. In: Human Relations 5(3), pp. 223–246.
Grasmuck, S./Pessar, P. R. (1991): Between Two Islands, Dominican International Migration. Berkeley.

Han, P. (2010): Soziologie der Migration. Stuttgart.
Hess, S. (2002): Au Pairs als informalisierte Hausarbeiterinnen – Flexibilisierung und Ethnisierung der Versorgungsarbeiten. In: Geissler, C./Gather, C./M. (Ed.): Weltmarkt Privathaushalt. Bezahlte Hausarbeit im globalen Wandel. Münster.
Hochschild, A. R. (2001): Globale Betreuungsketten und emotionaler Mehrwert. In: Hutton W./Giddens A. (Ed.): Die Zukunft des globalen Kapitalismus. Frankfurt/ New York, pp. 157–176.
Hondagneu-Sotelo, P. (1994): Gendered Transitions: Mexican Experiences of Immigration. Berkeley.
Karakayalı, J. (2009): Transnational Haushalten. Frankfurt a.M.
Kemper, A./Weinbach, H. (2009): Klassismus. Eine Einführung. Münster.
Kohli, M. (1978): Soziologie des Lebenslaufs. Darmstadt.
Konjunkturumfrage (2011): Au-Pairs in Deutschland und weltweit. Entwicklungen und Trends im deutschen Au-pair-Wesen. Eine Studie der Dr. Walter GmbH.
Lutz, H. (2008): Vom Weltmarkt in den Privathaushalt. Die neuen Dienstmädchen im Zeitalter der Globalisierung. Opladen/Farmington Hills.
Marx K./Engels F. (1846/1932): Marx-Engels-Werke. Volume. 3. Berlin/DDR.
Morokvasic-Muller, M. (1999): La mobilité transnationale comme ressource: le cas des migrants de l'Europe de l'Est. In: Cultures & Conflits (33-34), pp. 33–34.
Morokvasic-Muller, M. (2003): Gender-Dimensionen der postkommunistischen Migrationen in Europa. In: Apitzsch, U./Jansen, M. M. (eds.): Migration, Biographie und Geschlechterverhältnisse. Münster. pp. 143–171.
Parreñas, R. S. (2001): Servants of Globalization. Women, Migration and Domestic Work. Stanford.
Peirce, Ch. S. (1934/1960): Pragmatism and pragmaticism, 5/6. In: Hartahorne, Charles (ed.): Collected papers of Charles Sanders Peirce. Cambridge.
Rerrich, M. S. (2006): Die ganze Welt zu Hause. Cosmobile Putzfrauen in privaten Haushalten. Hamburg.
Rosenthal, G. (1995): Erlebte und erzählte Lebensgeschichte. Gestalt und Struktur biographischer Selbstbeschreibungen. Frankfurt a.M.
Sassen, S. (1998): Überlegungen zu einer feministischen Analyse der globalen Wirtschaft. In: PROKLA110 28(2), pp. 199–216.
Satola, A. (2010): Ausbeutungsverhältnisse und Aushandlungsprozesse in der Pflege- und Haushaltsarbeit von polnischen Frauen in deutschen Haushalten. In: Apitzsch, U./ Schmidbauer, M. (eds.): Care und Migration. Die Ent-Sorgung menschlicher Reproduktionsarbeit entlang von Geschlechter- und Armutsgrenzen. Opladen/Farmington Hills, pp. 177–194.
Satola, A. (2011): „Live-in-Szene" – die soziale Welt der älteren polnischen Haushaltshilfen und Pflegekräfte in Deutschland. In: Albert E./Bala E./Cyprian G./Franger G. (Eds.): La Bonne – vom Dienstmädchen zur globalen Dienstleiterin. Frauen in der Einen Welt. Zentrum für interkulturelle Frauenalltagsforschung und internationalen Austausch. Nürnberg, pp. 75–84.
Schütz, A. (1944): Der Fremde. Ein sozialpsychologischer Versuch. In: Merz-Benz, P.-U./ Wagner, G. (Eds.): Der Fremde als sozialer Typus. Konstanz, pp. 73–92.
Schütze, F. (1981): Prozeßstrukturen des Lebensablaufs. In: Biographie in handlungswissenschaftlicher Perspektive : Kolloquium am Sozialwissenschaftlichen Forschungszentrum der Universität Erlangen-Nürnberg, pp. 67–156.
Schütze, F. (1983): Biographieforschung und narratives Interview. In: Neue Praxis 13(3), pp. 283–293.
SOA Watch (2011): Handbook of Nonviolent Action, SOA Watch. http://www.wri-irg.org/system/files/Handbook_for_Nonviolent_Campaigns.pdf (08.07.2015)
Standing, G. (2011): The Precariat: The New Dangerous Class. London
Tronto, J. C. (1993): Moral Boundaries. A Political Argument for an Ethic of Care. New York/London.
Tronto, J. C (2002): The „Nanny" Question in Feminism. In: Hypathia 17(2). pp. 34–51.

Internet resources:
Merkel, A. (2010) cited by Deutsche Welle: http://www.dw.de/chancellor-merkel-says-german-multiculturalism-has-utterly-failed/a-6118859 [03.02. 2013]

Miriam Gigliotti, Laura Odasso

Becoming women: awareness of migration and double loyalty

Abstract:
Based on two case studies of adolescent daughters of migrant and mixed families in Bavaria (Germany) and in Veneto (Italy), the paper aims to study how the daughters solve the conflicting interactions between the contents of the transmission and of the socialization. Focused mostly on gendered interactions and on a sense of belonging, the reflection investigates *if and how* structural elements (e.g.: family configuration, national context and migration trajectories of parents) impact on continuity and discontinuity in passing on values and other sets of information.

The observation of "status passages" and "socio-ecological transitions" *in and between* private and public spheres thanks to the analysis of life histories are suitable to grasp the specific effects of handing down and its interaction with the socialization over generations. This approach entails the articulation of "time" (namely the interplay between past and present) and "space" (namely the private and public spheres) allowing retracing the outline of the "generational work" that each family performs consciously and unconsciously. In different geographical and socio-cultural contexts as well as in different family patterns, parenting and adolescent dynamics reveal common features. By pointing out the restructuration that adolescence imposes in life courses, we show that it is the meaning given to the parental experience of migration that entails specific form of "loyalty" due to emotional and juridical (de)nationalized belonging, as well as to previous experiences of socialization and discrimination.
The originality of the reflection is connected to the patterns of the families compared. The authors widen the concept of migration classically employed in academia introducing the innovative concept of "migration of contact".

Keywords: migration – mixed family – adolescence – transmission – socialization – gender, denationalized belonging

1 Introduction

„I'm not afraid to be what I am even if sometimes it is hard!" (Lia)

Family is the primary setting for socialization, as well as for *intergenerational transmission*. Interpersonal, verbal and non-verbal communications and symbolic acts pass on "something" of the parents (taste, know-how, knowledge) and safeguard family history and "myth" as symbolic heritage[1] (Neuburger 2011, p. 32). Nevertheless, the simple "desire to pass something on" is not enough to assure the success of the process that "takes two to tango" (Varro 1992, p. 31). Considering the nuclear family, two subjects are involved: the parents (father and/or mother) propose "something" that they would want to pass on to their child and a child who either accepts or rather rejects more or less violently "what" is offered (Bertaux/Delcroix 2009, p. 92).

The set of significant information exchanged in the conjugal dyad's intimacy and handed down in the family intertwines with what is coming from the interactions with non-kin significant others (classmates, friends and workmates). Parents are supported or contradicted in their transmission by the subjects that act in the spaces of "secondary socialization", that is, peer groups at school, sports groups and other associations. These non-kin referents propose values that can be discordant or simply different from the ones received at home. Each family shows peculiar dynamics of transmission according to different kinds of capital (Bourdieu 1994) and the "subjective resources" (Delcroix 2013) developed along generations.

For migrant families, transmission is linked to new affiliations built over time through particular "status passages" (Glaser/Strauss 1971) that marked parents' identities and roles[2] along a trajectory of reorganization. When they resettled, mothers and fathers had to redefine their personal identities and roles according to the new environment's "laws of functioning" (Elias 1991, p. 52). They learnt how to live in the presence or absence of supportive networks, to fulfill the "integration" (Sayad 1994) invitation or demand of institutions, as well as how to deal with transnational spaces. These passages impact on the content of the family's transmission. Even if mothers and fathers aim to reach a coherent transmission for preserving family memory as a solid frame, the outcome of their efforts are not just dependent on their effort. Confronted with prejudices, migrant families try to develop strategies to respond to everyday racism (Essed 1991) towards helping their children keep their self-esteem (Delcroix 2013). More than children of non-migrants, these children are used to the everyday work of questioning values.

How does each parent's memory of migration impact on intergenerational transmissions? The meaning of migration changes over generations, impacting differently on children who have not chosen to migrate themselves. For the migrants, their migration has been a conscious decision for a courageous jump into the unknown, often in search of a better life if not for themselves, then at least for their children (Bertaux/Delcroix 2009). But for the children, their parents' migration is a fact of the past taken for granted about which they had no choice of their own and which they cannot change. Migration history is given, just as kin relations *are given and not chosen*. By contrast, non-kin relationships are chosen during pre-adolescence through affinity, thus, constructed, cultivated or dropped autonomously.

During adolescence, when youths need to respond to the biological, psychological and social "developmental tasks" (Claes 2003) entailed in establishing their

own life, kin and non-kin interactions may originate discordances. How does the family's transmission and the external socialization influence the youths, especially when these process exercise "pressures" in opposite directions?

To answer these questions, we met the challenge to articulate the processes of transmission and socialization through the notion of belonging to a family, a group, or a nation by analyzing daughters' kin and non-kin ties in their transitions from adolescence to adulthood (Wall/Gouveia 2014, p. 353). Our aim is to observe *if* and *how* different *national contexts* and *family configurations* impact on the continuity and the discontinuity in *transmission.* Employing a gender perspective, we also ask if the parent's gender has any consequences on the modalities of transmission.

Firstly, we explain the methodology guiding our fieldwork and the analytic tools we employed. Then we will explain the cases we chose from our samples focusing on gender relations in and outside of the family sphere. We will conclude by broadening the classical notion of migration and, consequently, its impact on changes along generations.

2 Grasping generational work

In the framework of wider multi-sited ethnographies, we conducted in-depth and life story interviews[3] with migrant and mixed (migrant/non-migrant) families. By crossing the analyses of each family member's biography with the others (Delcroix 1995), we deepened our analysis of kin relationships. Furthermore, we accessed a wider "fragment of socio-historical reality" (Bertaux 1997); by following the narrative paths of each family's member life history we touched the relevant status passages of these families. Thus, it was possible to perceive the "generational work" (Inowlocki 1993) accomplished. Such work is a reflexive ongoing negotiation (Schütze 1987). It refers to the individuals' effort of making sense on family changes throughout their life trajectory.

Having the possibility to observe everyday dynamics in families, we grasped their "socio-ecological transitions" (Apitzsch 1990, p. 115)[4]. These transitions are concrete frames of lives that unveil how contexts and institutions impact on individuals and, consequently, on their way to pass on and to socialize. Migration is explained as a specific ecological transition between individuals and contexts at large, but we presume that migration affects *all* the frames in which migrants and the individuals who are in contact with them, are involved over time. Concretely, migration impinges in all the spheres of intimate, private and public life and imposes ongoing elaborations of individuals' identities and roles, both in discourse and in practice.

In the following, we focus on the comparative cases of Sara, a German girl, and Lia, an Italian one. These adolescents have not directly experienced migration. Beyond the controversial outcomes of transmissions and socialisation, "instances of biographical work" (Inowlocki/Lutz 2000) in these two cases point out the *impact of migration* and *social norms* on intergenerational conflicts, alliances and solutions leading to adulthood. The case comparison connects the particular with the general, as "all single cases present something that is possible to generalize and as all family histories are not completely unique" (Bertaux-Wiame 1988, p. 9).

Sara is the daughter of an Italian migrant family living in the state of Bavaria (Germany). Lia is the daughter of a Moroccan-Italian binational – and later on 'mixed' – couple[5] (Odasso 2014) living in the region of Venetia (Italy). Our comparison based on these two different family configurations will come up with some counterintuitive results to reconsider the classical idea of migration and to widen the notion of belonging. If local negotiations are inevitable, gender and kin may be analyzed in a more universal perspective.

In more than one way, we were part of our research topics. We were two young Italian researchers based respectively in Strasbourg and Frankfurt, doing their Ph.D. transnationally in cooperation with, respectively, Venice and Trento. Our "migration" for academic reasons inevitably impacted on the interactions with the interviewees. Italian belonging combined with migration experienced *as women* helped to create complicity with both the teenagers and the mothers we interviewed – „*I think you can understand. I speak to you as a friend!"* (Lia) – and with their mothers – „*when you'll have a child you will understand*!" (Anna). As Michael Burawoy (1998) stated, the characteristics of the researcher inevitably affect the fieldwork and the analysis of the results.

3 Family history and kin ties

Sara, twenty-seven years old at the time of the interview, was living in Munich with her parents: Ida, worker at *Siemens*, and Gianni, electrician. They had migrated with their respective families from Campania – the region of Naples – to Germany in the early 1960s during the "recruitment of migrant pioneers"[6]. They were respectively eight and eighteen years old at that time. They met when Ida was twenty-one and decided to get married quite rapidly. According to Sara's narrative, her parents succeeded in their migration project, working hard towards assuring financial security and a better future for her, their only daughter. Nowadays, they own their house and their economic position is stable. Social mobility is represented by the achievement of better economic, socio-cultural, and even linguistic and subjective capital[7]. „*It's unbelievable, they achieved a position without speaking a word of German!"* said the girl before turning the discussion towards their educational model and explaining through concrete examples *how* her parents have passed on a set of common values that have been shaped by the sacrifices they went through.

Nevertheless, Sara's disappointment about her mother's absences becomes obvious. Due to economic constraints, Ida had to work full-time, leaving Sara alone during her childhood. In the future, „*under good economic conditions"*, Sara hopes to be a housewife to spend time with her children. She criticizes her mother's decision to care for her grandmother. She sees the caring attitude towards elderly family members as rooted in the myth of the Italian family unity. Sara's narrative reshapes more classical gendered family's roles: women should take care of the new generation rather than the old one, while men should keep their breadwinners' role. She looks towards her future through a critical reflection of how her mother acted. This process of the "dialectic positioning concerning family values" (Apitzsch 1990)[8] was first found in another biographical research on young Italian

women and mostly concerns mother-daughter relations in term of role contestation. The daughter revisits everyday maternal practices until adopting a personal position. During adolescence, this process implies phases of agreement or disagreement with all the family members. Sara criticizes her mother's submission[9] and incapacity to openly contradict Sara's father's educational model. Conversely, Sara argues with her father until reaching open disagreement and conflicts.

Her father has a significant role in Sara's positioning herself "inside " and "outside" her family. Attached to an Italian way of life, Gianni nonetheless criticizes his daughter's behavior: „*You should not act like other Italians do in Germany! Separate between private and professional life! Outside, don't speak too much!*" Gianni's attitude is the consequence of his own migration experience to Germany. Italians were structurally, socially, and economically marginalized, through disqualified jobs, living in shack houses in suburban areas, and the impossibility to vote. They were considered as temporary workers and "second class citizens" in Germany[10] (Negrini 2001, pp. 60–62). In Italy, they were considered to be "marginal citizens" for living outside the country.

Among "migrants" in Italy, similar family dynamics can been observed. Lia, eighteen years old at the time of the interview, was attending a science oriented high school and living with her parents and younger sisters, Salima and Naima[11], in a village near Treviso in Veneto – North-East of Italy –, where she was born and grew up. Her parents, Amin, a factory worker, and Anna, secretary in a public office, had met a few months after Amin's arrival in Italy from Morocco in 1989[12]. They went out together and starting to cohabit when Anna became pregnant. Her family[13] did not accept her relation with a Muslim foreigner for a long time and she was disqualified by her own society for her choice in love. After ten years together, in 2001, Anna and Amin married in a civil court and in 2002 religiously. Since Amin is Muslim and Anna is Christian[14], they celebrated a "mixed religion" marriage.

Gianni and Amin's migrant conditions share a lot of commonalities. They were both for some time semi-citizens and, as men who were migrant workers from the South, they suffered from violent stigmatization. Amin and his family lived in an economically prosperous region. The remarkable economic boom of the 1990s was accompanied by an increased popularity of right wing parties (*e.g.*: *Lega Nord*[15]) and of a public expression of racism[16]. Since their arrival in 1980, Moroccans in Italy report discrimination very similar to what Italians experienced in Germany. The framework of socio-institutional stigmatization experienced directly or indirectly by their families is an element common to Lia's and Sara's biographical experiences.

In this social environment, Lia's father imposed strict rules, controlling his daughter's friends and her evenings spent outside, exactly as his own father who „*wanted to decide about everything"* used to do[17]. On the opposite, Anna – as Sara's mother – affirms that she does not want to reproduce her parents' behavior, particularly her father's behavior that caused a rupture in the family that only Lia's birth and Anna's mother's mediation were able to repair. Anna's model of education is highly devoted to safeguard family unity: „*It's time for her to make her own decisions, as I have done! But try to put yourself in her shoes! I have a daughter who tells me that she is looking forward to leaving home! It is hard to mediate this! I agree about giving her limits, but she has the right to have certain friendships!*"

As in Sara's case, mother and daughter protect each other while appealing to respectively their husband and father. The men propose "discursive rules" for be-

havior but in practice delegate the implementation of decisions to their wives. Hence, Anna's behavior varies between negotiation and incapacity to openly question her husband's role, as Lia's observations illustrate: „*When I ask my father, he says 'go to your mum!' I go to my mum; she says 'go to your father!' So I directly avoid certain activities without asking, as I already know"*

Similar to her parents[18], Lia is socially active in what she herself defines as "protected" environments. Her father approves that she is involved with scouts and church groups. Family peace both in the conjugal dyad and in the relation between Lia and her parents is preserved. „*Sometimes, my mum forces me to go out! My father's behavior? Maybe it's something cultural. My friends go out drinking in the disco. I don't like it; instead I sit in a circle speaking about peace. I am happy, but sometimes I ask myself if I will have the possibility to do this later?"* To avoid family disputes, she auto-regulates her socialization. With her close friends, she talks about this as a constraint.

What does Lia mean by "cultural"? Amin's behavior is due to his position as a "father" and not to the fact that he is Arab or Muslim[19]. Sara's father, Italian and Catholic, behaves similarly (Odasso 2013). Why, in two differently constituted transnational spaces, would two fathers employ similar modalities of transmission?

Although they admit that they are proud of their daughters' education, they tend to pass on "something" that is somehow "hidden" behind stricter discursive rules than the mothers. Amin argues: „*I have made a big step forward. Sometimes Lia raises her voice when she speaks to me! I have never dared using this tone with my father!"* Remains of a hidden memory emerge. Despite his conflicts with his own father, intergenerational respect is still essential for Amin. By doing reflexive work on her family history, Lia understands that her father's "dead memory" (Fogel 2007, p. 515) is re-activated, often unconsciously, in communicating with her: „*I can understand him. His father was a boss during his adolescence. It's not easy to change a "bad habit" when it seems normal to you".* Amin's past memory, elaborated in the passages and transitions he went through becomes a "live memory" through generational work. Observing Lia's sensitivity, Anna is confident about her daughter's future; instead, she is more worried about her younger daughters who have a different character. Family transmission can take different forms among siblings, as it results from a negotiation between personal characteristics and details of the family history (Favart 2006, p. 84). As stated in the introduction, the involved actors' subjectivity contributes to the success, failure or transformation of what is handed down.

As all adolescents, outside the family Lia and Sara experience norms and values that modify what their parents transmitted by imposing a "restructuration" (Berger/Luckmann 1969). Their socialization as adolescents is different from their primary one and shapes new possible spaces of experience in their lives.

4 Kin and non-kin gendered relations

The choice of peer groups and gender relations outside the family as well as sexuality are representative of the tensions in the family's model of transmission. Daughter-mother and daughter-father interactions perform differently and produce different results. What do the parents think these relations should be like? How do the daughters cope with this?

Anna is aware of her daughter's renouncements: „*She can't have a boyfriend until she finishes university! How will she choose the university? Will she stay with the first guy she will meet? Her life will then become trivial one day!" Her father avoids the confrontation by changing the conversation's direction: „I can't sleep when I know that she is still outside*".

Trust and control are recurrent terms in the description of Lia and her father's relationship. She knows what she is allowed to do. Nevertheless, she searches for unfolding her own desire among the standard way of life of Treviso's society and the extended family's norms, as both grandmothers live nearby (Claes 2003). This struggle between individuality and community[20] is very present in the adolescents' reflections. The predominance of the group versus individuality is still significant in some Italian and Moroccan families.

In this phase of Lia's life, romantic relationships are a subject of her friends' debates. But she affirms, „*I avoid these relationships. Boyfriends are taboo! I should have a clandestine story".* Her parents think differently. Lia's mother prefers mediation to open conflict: „*Things are not so terrible! I have never had to hide what Lia does from him!"* But in reality, as in Sara's case, a contrast in the parental dyad is not a suitable strategy to preserve the family unity. Anna, having developed a wider point of view thanks to her "migration of contact" (Odasso 2013, 2015)[21], balances her husband's discourses and practices and her daughter's well-being. Amin intends to prevent Lia from repeating the errors that Anna and he committed in their youth. Anna's pregnancy modified the couple's life. „*Lia doesn't see my efforts and she treats me as someone from here*[22]!" Amin evokes how he reflected the transmission he received and his socialization in Morocco after having migrated to Italy.

Norms change according to time and space. On the basis of their experience, migrant parents act to prevent their children's stigmatization. But they often can do little about it. Structural objective conditions change and the stigmatization's modalities too, as stigmas (Goffman 1963) belong to the society's "common sense".

In Sara's case, the open-mindedness of the contemporary German cultural model contrast with limitations and taboos on sexuality: „*Italian friends do this*[23] *behind parents' back. They kiss the boys in cars; instead here, I do it freely!"* Sara and her mother talk about sex, but secrets remain (Smetana et al. 2006). Her father's opinion is very important for her, especially regarding her choice of a partner. Sara has integrated some family norms. Like Lia, she has developed a self-regulating behavior: „*The first time I met him, I made it clear: "if my parents don't accept you, if my father says no, I'll leave you soon".* Her father's acceptance is fundamental for her to continue her relationship with a Muslim Turkish boy. „*I was afraid to introduce my boyfriend to my father, how would he react?"*

Media and socio-political discourses on the Turkish community in Germany affect the perception at a micro-level, distorting individuals' uniqueness. This process reproduces the stigmatization that Italians experienced years before, as al-

ready seen in Anna's family. But Italians have seldom re-elaborated their past of worldwide massive migration in a reflexive way[24]. Worldwide the memory of migration is a cross-cultural element primordial in a family's "generational work".

Narrations of her parents and grandparents migrant experiences, as well as her own personal experiences, have contributed to Sara's representations on Italy and Germany. The "listened/seen/felt" transmission raises controversies in how Sara defines her Italo-German identity shaped by the "mixed space" made up by the several worlds that she experiences at home and outside. Furthermore, there is "Italy" and "the South of Italy", *„the place where the respect for people still exists, it is nice to be together within the family",* where there is mutual support. But at the same time Italy is also *„a country where parents are too protective and sex before marriage is not lived freely".* Italians – this she seems to observe from a particular external point of view – are *„people open in their heart but not open-minded".* For instance, Sara's relatives expressed prejudicial commentaries when she told them about her relationship with a Turkish boy – *„Turkish? You're crazy! What do you want with a Turk?"* These words produce emotional and worried reactions in Sara who, somehow, is influenced by this discursive form of control. Even if she shows indifference underling her emancipation in her autonomous choices as compared to her same-age Italian friends, her positioning is not easy. Ida seems ashamed to be part of her daughter's strategy to fight this family taboo: *„I told her that she was too young, sixteen years old!"* Nevertheless she went to the gynecologist with Sara to take the birth control pill and hide her daughter's first dates with boyfriends from the father. Avoiding to reproduce her own strict mother's example, Sara's mother Ida has tried not to impose restrictions on her daughter: *„I could have brought up my daughter strictly as my mother brought me up. But I would have lost her sooner! (…) my daughter has never lied to me, 'cause she has been brought up differently! I had to lie to my mum and my mum lied to my dad".* With some arguments, Sara was allowed to bring her Turkish boyfriend home. It was easier for Ida to accept the origin of her daughter's boyfriend when she found out that he was born in Austria, because according to her this could reduce the cultural gap.

Sara thinks about marriage as a central step in her future, even if her vision is different from the one of her mother. She wants *„first cohabitation, 'cause it's better to see what it means to live together; and then if he is the right man, I will marry freely at the town hall".* Her mother and her grandmother on the other hand dream that she will marry at church: *„it's nice with music, flowers, and people waiting outside; isn't it".*

An analysis through the lens of partner choice and sexuality allows us to observe how biographical experiences and context of residence, more than strictly migration, drive especially mothers to revise, at least parts of, the contents of transmissions.

5 A path towards double loyalty

A number of other topics (*e.g.*: langue and religious practices) emerged in the life stories revealing the importance of *belonging* in the resolution of the conflicts between transmission and socialization. Because of Sara's difficulties at school, Ida

has always spoken German at home to facilitate her daughter's integration, to the point that Sara told us: „*I don't go out with Italians. When I was sixteen years old my Mum said: "we were not born here, but you were born here. I don't want to give you that Italian culture 'cause you have to integrate? Your language has to be German".* Sara felt judged for her Neapolitan origins and for her difficulty in speaking Italian correctly while she was attending an Italian school. Thus, she switched to a German school, where she achieved a professional bachelor in retail trade[25]. Sara still speaks Italian with a strong Neapolitan[26] accent using idiomatic expressions, but when she speaks with or about Ida, however, she prefers to use German, language emotionally associated to the transmission she received from her mother.

Sara's relations to Italy and Germany have been strongly influenced by her father. Gianni has passed on the importance of being able to "adjust" to new surroundings and "to be like a German" (Inowlocki 2000), as he has done: „ *I have been in Germany for many years; I have a daughter who is here. We have to adapt to Germans".* He prevented her from frequenting Italian relatives and friends in Germany, but also discouraged her project of going to work in Italy[27]. Her father wanted to prevent her from re-experiencing the limitations that Italian culture had imposed on him. Once, Gianni told her: „*I have to deal with you as a German girl? So, you have to know, when I was with Italians (…) you couldn't have the same life as you have today. Those Italians speak!"* Sara met Italian relatives and friends during her short stays in Italy for holidays. In comparison, Germany is the environment in which Sara feels freer to express her personality without fear of being criticized: "*Here, you can say what you want and you think, no one looks at you… Germans say directly what they think!"* This is the country where she "feels at home", even if some obscure points emerge when comparing the German spaces where she has been socialized, with her enlarged family: "*In Germany people are cold, heartless. They are able to close the door in front of someone who needs something".* But, at the same time, when in Italy, she does not feel considered as an "Italian" by Italians as she was born and has grown up in Germany – "E*ven if I say: 'look at my Italian passport! I have Italian parents!'".* In Germany, she is not considered fully German because she is a migrants' daughter. "*Your face seems German, but your temperament not at all. You aren't German!"*

There is a contradiction between her parents' will to encourage her integration in Germany and her refusal to acquire German citizenship. Sara, like her mother, has not acquired German citizenship. She has Italian citizenship and probably due to her parents' emigration[28] she experiences a split between juridical and "emotional belonging" (Unterreiner 2015). These difficulties in her belonging have brought her to choose a third community of reference in her own private life: she has recently married her Turkish boyfriend in a civil marriage.

In Veneto, the history of Lia's parents leads her to reveal: "*you put together two things and I am the result".* Her parents have struggled to match their "worlds", sharing all the steps of their couple's joint migration and awareness with her: "*since I was a child they took me to the interreligious association meetings that helped them to speak with others about their difficulties".* The parents' choices result in Lia's everyday confrontation with her double origins but "*I'm not afraid to be what I am even if sometimes it is hard!"*

The regional context, in fact, is even more racist than when Amin arrived. The situation has probably been exacerbated by the economic crisis. Life with a parent or husband who is always considered a migrant – even if he has Italian citizen-

ship – triggers everyday small struggles in and outside the family, as Anna, Amin and Lia confirm through the narration of their experiences of racism. After the events of 11th September, in 2001, Amin asked for Italian citizenship, keeping his Moroccan citizenship that he also passed on to his daughters[29]. Is double citizenship the mirror of emotional belongings, as a comprehensive dimension of citizenship?

Lia has "experienced" Morocco thanks to her father's and her relatives' narrations, her travels there with family and by herself and the daily presence of her Moroccan enlarged family in her village in Italy since 1990. Some months before our meeting, she had accompanied a friend to Morocco and expressed her concern to pass on the real image of the *„Moroccan way of life"* instead of seeing it only as a tourist destination. This loyalty for Morocco puts her own history in the continuity of her family trajectory. At school, some classmates emphasize her "otherness" due to her parents' origins and her desire to *„hang around only with certain groups, not going to bars and discos like others"*. According to Lia's narrative, these same acquaintances assert that *„they don't like Moroccans, but they say I am not like the other Moroccans"*. Lia has discussed this at home. Her father has taught her that *„it is important to confront others!"* The efforts to set up a dialogue are part of her parents' strategies and subjective resources that they have passed on to her to fight stigmatization or indifference.

Amin has encouraged her to learn about the Moroccan and Arab world, for example through watching news from the Arab world during the "Arab Spring", a topic that Lia has chosen to work on in her master's thesis, and by transmitting a sense of pride about her origin. And beyond all conflicts, Lia shares certain experiences with her father, for instance by fasting during Ramadan, even though she has grown up as Christian: *„it's complicated enough to be the daughter of a migrant! It's crazy but it is my father who encourages me to go to church!"* Without imposing his religion or other practices on her, Amin feels the need to educate Lia in a certain way because *„she has Moroccan culture. Maybe it isn't perceivable from the outside but in some of her behavior at home it is evident"*.

Amin and Anna wish for her to establish her own family after she will have completed her studies and after she will have gathered travel experiences, for example through a work camp in Palestine. Curiously, even if Lia criticizes their strategies of transmission, she has the same desires for her future than her parents have for her: *„I'd absolutely like to have a family and a lot of children! But for the moment, it's better to travel! I am defining my future in a concrete way... being trustworthy and responsible, giving back the trust that people have given me, being always myself!"*

For now, Lia is attending a program on International Relations at the faculty of Political Science in Padua.

6 Double loyalties as a form of "becoming"

Transmission is not a linear process (Smetana et al. 2006), especially for those family members that have experienced migration in their biographical trajectories and, thus, have recreated a new notion of self. In these families, women – mothers and wives – constantly act to maintain the family unit while providing their daughters'

independence. The intimate female alliance generates complicity and semi-identification between daughters and mothers who try to mediate between fathers and daughters, for instance on topics such as romantic relations and sexuality.

Conversely, at first glance, men – fathers and husbands – seem mainly oriented towards control. This is more discursive than concrete. Even if the father's word has a decisive role for the daughters' choices, a deeper analysis helps to understand that strategies of transmission are the results of men's previous experiences and internalized educative models. Furthermore, the purpose of protecting their daughters' honor intertwines with the wish for a successful future for them. What is handed down is the best possibility that fathers found to resolve their own constraints.

Similar to the mothers, fathers also try to prevent their daughters from suffering the stigmatization they have been through themselves, however by using different modalities. Considering non-kin gender relations, the meaning given to "honor" varies between mothers and fathers. Fathers have not directly experienced the pressure of "honor", instead, mothers have already learned to deal with it during their own adolescence. During their passage from adolescence to adulthood, mothers have already contested gendered family transmissions (such as Ida's mother strict education and Anna's family refusal of her partner's choice) and they attempt to change transmissions' contents and modalities. The parental dyad's differential experiences of transmission and socialization have to be considered in the analysis, as intergenerational biographical studies suggest.

Tensions and conflicts can even become resources. The daughters are searching for a balance across transmitted values, their parents' wishes and societal norms. They criticize but never completely reject family resources. The respect for the sacrifices of the parents plays a significant role. Thus, what we have called a "double loyalty" is the consequence of each family member's reflexivity towards coherent family generational work. Each individual, in fact, is "the product of the history, the object of concrete conditions of existence and the producer of this history, seeking to become the subject of his own history; challenges and fragilities in transmission show the relative power of individuals: each one has to confront oneself with a duty of recognition towards the others" (Favart 2006, p. 88).

There is a sense of imbalance linked to the choice of living in a national context that belongs to only one of the two partners, in Lia's family, and to none of them in Sara's family. But a broadened notion of migration, encompassing not only movement across geographic spaces but also subjective change – such as "migration of contact" – entails some socio-ecological transitions that may affect individuals' development and vice-versa.

The conjugal dyad in Sara's family reveals a strong loyalty to Italy while demonstrating that they are able to live 'like Germans'. In Lia's family, this loyalty is the result of a process of awareness undertaken by the father, but also by the mother through her choice of marriage. These are not a misleading processes for the daughters who are born and grew up in the country where their family settled, but they are emotionally "*in-between*" (Bhabha 1994, p. 4/173) different geographical transnational spaces. Sara and Lia do not adhere to all kin values proposed; on the contrary, criticizing them and playing with the values proposed outside their family they re-invent their own social position. Neither migrants nor fully nationals, they are able to recreate new structures of plausibility with regard to kin and non-kin norms and values. In the discontinuity of transmission a form of the new generations' double loyalty appears.

7 Conclusions

Multiple national and social references, attempts to balance old and new norms, kin and non-kin gender relationships represent good entrance points to observe transmission and socialization.

Migration influences generations differently due to the contrasting experiences of lived or suffered migration. Concretely, it is the meaning given to the intimate passages of each parents' migration process – both spatial-geographical migration and the *migration of contact* – that plays a core role in transmission modalities. When migration has deeply impinged on parental cohesion, some analogies in the children's positioning emerge both in migrant and in mixed families. The awareness of the family history and parents' experiences awaken a new consciousness of their roots among the younger generations, creating a "double loyalty" to the parents' content of transmissions that can be adapted to the new norms acquired from other referents. This negotiation of transmission and socialization contents contributes to the young generations' challenges to make their own way in the society they were born in.

Choosing two families that share a common Italian element, while presenting different pattern of migration and living in different national contexts, we discovered that family structure and structural contexts do not play a core role in passing on and in adolescents' positioning.

In their path to adulthood, the youths have to integrate coherently the pieces of biographical information into their own personal history. This often happens during adolescence when breaks in the interrelation between intimate family values and public socio-environmental ones tend to be shrouded in ambiguity due to somehow conflicting referents and the loss of the certitude of childhood. This phase might be depicted as a process in itself between the dynamic interactive processes of socialization and transmission. Adolescence is a space of reconstruction and norms' balance which results in new forms of emotional and "denationalized" (Sassen 2002, p. 286) belonging.

A denationalized perspective allows not only to read the process of "becoming women" in the frame of the "nation" from a historical and legal point of view (that is, of migration as movement across borders, residence, citizenship), but also to add some features that nuance the notion of belonging as it appears in alternative solutions of "becoming", such as the *double loyalty*, an emotional affiliation to a family model, to certain practices, to territories). Hence, observing in practice the individual's subjective and discursive feeling of belonging, we propose a comprehensive and creative notion of *belonging* that fits migrants' children, binational families' children and individuals at large. The daughters studied in these micro-cases are a positive metaphor of the denationalization that we witness at the macro-level nowadays. Concretely, migration is not limited to geographical movements, but to an intimate status common to many individuals worldwide.

Lia and Sara, as all (also migrant or semi-migrant) daughters, have to conciliate discordant cultural, social and intergenerational values to develop their biographical space to become women creating a new set of transmissible information that they will hand down eventually themselves. Migration becomes not only a lived experience but a state of mind that is possible to pass on.

Notes

1 Along generations, an operation of selection of what has to be remembered and passed on allows to safeguard the "family myth" (Neuberger 2011, p. 32). This myth perpetrates family identity and it may reinforce personal identity through generations. Thus, transmission derives from searching for an equilibrium between mandates of conservation and imperatives of change (Mannheim 1929/1976).

2 These passages vary considerably according to the initial migratory project, the historical period, and of course social class, age, sex and nationality (Apitzsch 2009). See also Ribbens McCarthy et al. 2013, p. 200.

3 This method was invented to observe transmission over generations (Bertaux 1997; Bertaux/Bertaux-Wiame 1988).

4 Ursula Apitzsch applied to migration Urie Bronfenbrenner's psychological theory of the "ecology of human development" (Bronfenbrenner 1977, p. 514). This is the progressive individuals' accommodation to the changing environment, or systems such as family settings, peer group, larger social environment, institutions and ideologies, in which they are involved during their lives. These systems are defined as micro-, meso-, exo- and macro-systems in Bronfenbrenner's terminology.

5 In a binational marriage, the partners have different nationalities. When the non-national partner has acquired the nationality of the other, the marriage may be still considered as "mixed". A mixed marriage breaks real and/or symbolic boundaries (*e.g.*: religious affiliation, national belonging, culture, social class, etc.), thereby provoking positive and also negative reactions in the social environment. See Odasso (2014) and Varro (2003).

6 Between 1955 and 1960, foreigner guest-workers, named Gastarbeiter, were recruited to support German economic reconstruction (Gabaccia 2000). The history of Sara's family was collected by M. Gigliotti for her PhD dissertation on the experiences of three generations of Italian women who migrated, were born or grew up in Germany since 1955, the year of the agreement between Italy and Germany for workforce recruitment.

7 The notions of "family success" and "social mobility" are linked to quantitative empirical methods. These data have to be integrated by subjective indicators, such as the interviewee's appreciation of his/her position compared to the one of his/her parents and children (Attias-Donfut 2001, pp. 954-955).

8 The original German expression is dialektische Familienorientierung (Apitzsch 1990).

9 Sara opposes her mother's position and stresses her own emancipation by explaining that she ended a relationship with a boy from Calabria in Southern Italy because she found him too jealous and possessive.

10 Italians were named "*Spaghettifresser"* (overeaters of spaghetti), "*Katzelmacher*" (spoon producers), or "*Ithaker*" (globetrotter without a homeland).

11 They are respectively seven and five years old. The daughters' names follow a change of awareness in family choices over time. Different from Lia, her younger sisters have Arab names.

12 Moroccans arrived in Italy after the closure of French borders (1974). Once in Italy with a tourist visa, Amin rapidly obtained a work permit thanks to the migrant law n. 39 of 1990.

13 They had been migrants to Canada, where Anna was born. Her parents went back to Italy when she was three years old.

14 Lia's family history was collected by L. Odasso for her Ph.D dissertation on a comparative study on the influences of everyday and institutional racism on intermarriages in Alsace (France) and in Veneto (Italy). The sample consists of families with one parent who defines him- or herself as "Arab" (Odasso 2013). Starting from the juridical dimension – bi-national couples at the time of marriage – and other symbolic dimensions, such as religious affiliation and ethnicity the analysis shows how "mixedness" is still determined by the outside context and stigmatization affects not only the migrant but also the native partner.

15 Party founded by U. Bossi in 1991. Its electoral scores expanded over the 1980s.
16 To quote the well known speech of the mayor of Treviso: "Our civilization is superior to the one of people coming from the desert, we do not want a kasbah in Treviso and migrants ruin the 'Piave race'". Piave is the main river of the Veneto region and 'Piave race' is a racist metaphorical expression to define Veneto natives (Trocino 2002). It is not by coincidence that during this period Amin applied for Italian citizenship to secure his position.
17 Amin thinks that his father ruined his career as a football player in the Moroccan first division team: "At one point I said to myself 'Stop! I really want to live my life!'"
18 Anna and Amin met in a local group of the Caritas and they are members of an association of inter-religious couples.
19 Reported stereotypes on Arabs recur in Amin's narration (*e.g.*: „in the village, the inhabitants thought that I wanted a lot of children: this idea that an Arab wants a son, the male.")
20 Here, the term means group at large without any ethnic meaning.
21 The choice to marry a foreigner affects the native partner. In this way intermarriage may be conceptualized as a "joint migration", to include the efforts that the native partner continuously makes to get closer to her (spatial) migrant partner's experience (*e.g.*: by sharing and experiencing juridical restrictions). See the psychological approach to this notion in Gozzoli/Regalia (1995, p. 153).
22 Here, Amin means someone who has grown up in Italy.
23 Sara is talking about having sex.
24 Venetia and Campania are Italian regions with a high rate of emigrants. Italians migrated mainly to the United States (more than 5 million), to France and to Switzerland (more than 4 million Italians to each), to Argentina (3 million), to Germany (2, 5 million) and to Brazil (1, 5 million), as well as to Africa and Australia (Gabaccia 2000, pp. XVII-XVIII).
25 In Germany, at home, Italian children were used to speak a dialect and not standard Italian. This led to conflicts with teachers at school, and Sara asked her father for permission to leave the Italian school.
26 Neapolitan is the dialect from the region of origin of Sara's parents
27 Sara wanted to work in a hotel in southern Italy.
28 In order to pass on their Italian citizenship, the descendants of Italian migrants must have never refused their Italian citizenship in the past (law n. 91 of 1992).
29 In Italy, children of at least one Italian parent have Italian citizenship. Double citizenship is permitted since 1992 (law n. 91). In Morocco, the children of a Moroccan man are Moroccan and, since 2007, children of a Moroccan woman too. Foreign partners who want to acquire Moroccan citizenship have to attest a five years' residency in the country. The decision from the Ministry of Justice follows the King's decree.

Bibliography

Attias-Donfut, C./Wolff, F. C. (2001): La dimension subjective de la mobilité sociale. In: Population 56(6), pp. 919–958.
Apitzsch, U. (2009): Transnationales biographisches Wissen, Gender Mobil. Münster.
Apitzsch, U. (1990): Migration und Biographie. Zur Konstitution des Interkulturellen in den Bildungsgängen junger Erwachsener der 2. Migrantengeneration. Habilitationsschrift, Bremen.
Berger P./Luckmann T. (1969): La realtà come costruzione sociale. Bologna.
Bertaux, D. (1997): Les récits de vie. Perspectives ethnosociologique. Paris.
Bertaux, D./Bertaux-Wiame, I. (1988): Le patrimoine et sa lignée: transmissions et mobilité sociale sur cinq générations. In: Families and Careers in History, Life Stories/Récits de vie 4, pp. 8–25.

Bertaux, D./Delcroix, C. (2009): Transmissions familiales et mobilités. In: Migrations & Société 21(123–124), pp. 89–96.
Bhabha, H. (1994): The Location of Culture. London.
Bourdieu, P. (1994): Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action. Paris.
Burawoy, M. (1998): The Extended Case Method. In: Sociological Theory 6(1), pp. 1–28.
Bronfenbrenner, U. (1977): Toward an Experimental Ecology of Human Development. In: American Psychologist 32(7), pp. 515–531.
Claes, M. (2003): L'univers social des adolescents. Montréal.
Delcroix, C. (2013): Ombres et lumières de la famille Nour, Paris.
Delcroix, C. (1995): Des récits de vie croisés aux histoires de famille. In: Current Sociology 43(2-3), pp. 61–69.
Elias, N. (1991): La société des individus. Paris.
Essed, P. (1991): Understanding Everyday Racism. An Interdisciplinary theory. New York.
Favart, É. (2006): La transmission familiale s'approprier le passé familial entre frères et sœurs. In: Pensée Plurielle 1(11), pp. 83–-89.
Fogel, F. (2007): Mémoires mortes ou vives. Transmission de la parenté chez les migrants. In: Ethnologie française 37(3), pp. 509–516.
Gabaccia, D. (2000): Italy's Many Diasporas: Elites, Exiles and Workers of the World. New York.
Glaser, B./Strauss, A. (1971/2010): Status Passage. New Brunswick/London.
Goffman, E. (1963): Notes on the Management of Spoiled Identity. Upper Saddle River.
Gozzoli, C./Regalia, C. (1995): Migrazioni e famiglie. Percorsi, legami e interventi psicosociali. Bologna.
Inowlocki, L./Lutz, H. (2000): Hard Labor. The "Biographical Work" of a Turkish Migrant Woman in Germany. Women in Transit Between Tradition and Transformation. In European Journal of Women's Studies 7(3), pp. 301–319.
Inowlocki, L. (2000): Doing "Being Jewish": Constitution of "Normality" in Families of Jewish Displaced Persons in Germany. In: Breckener, R./Kalenkin-Fishman, D./ Miethe, I. (eds.): Biographies and the division of Europe: Experience, Action, and Change on the "Eastern side".Opladen, pp. 159–178.
Inowlocki, L. (1993): Grandmothers, Mothers, and Daughters. Intergenerational Transmission in Displaced Families in Three Jewish Communities. In: Bertaux, D./Thompson, P. (eds.): Between Generations. Family Models, Myths, and Memories. Oxford, pp. 139–159.
Mannheim, K. (1929/1976): Sociologia della conoscenza. Bari.
Negrini, A. (2001): Uomini e frontiere. Problemi socio-economici dell'emigrazione italiana in Germania. Roma.
Neuburger, R. (1995/2011): Le mythe familial. Paris.
Odasso, L. (2014): Mariage mixte. In: Pfefferkorn R./Bihr, A. (eds.): Dictionnaire des inégalités. Paris, pp. 238–240.
Odasso, L. (2013): Les chemins de la mixité conjugale. In: Migrations et Société (147-148), pp. 11–31.
Pinquart, M/Silbereisen, R. K.(2004): Transmission of values from adolescents to their parents: the role of value content and authoritative parenting. In: Adolescence 39(153), pp. 83–100.
Ribbens McCarthy, J./Gillies V./Hooper C. (2013): Family troubles? Exploring changes and challenges in the family lives of children and young people. Bristol.
Sayad, A. (1994): Qu'est-ce que l'intégration ? In Hommes & Migrations, N. 1182, p. 8–14.
Sassen, S. (2002): Towards Post-National and Denationalized Citizenship. In: Isin, E./Turner, B. (eds.): Handbook of Citizenship Studies, pp. 277–291.
Schütze, F. (1987): Symbolischer Interaktionismus. In: Ammon, U. (ed.): Soziolinguistik. Ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft. Berlin/New York, pp. 520–553.

Smetana, J. G./Metzger, A/Gettman, D. C./Campione-Barr, N. (2006), Disclosure and secrecy in adolescent-parent relationships. In: Childrend Development 77(1), pp. 201–17.
Trocino, A. (2002): Il Vescovo abbraccia gli immigrati. Il Sindaco: li caccerò. In: Il Corriere della Sera, p. 5.
Unterreiner, A. (2015): Enfants de couples mixtes. Liens sociaux et identités. Rennes.
Varro, G. (2003): Sociologie de la mixité. De la mixité amoureuse aux mixités sociales. Paris.
Varro, G. (1992): Discours sur les prénoms et les sentiments identitaires. In: Tradisis 1(0), pp. 27–51.
Wall, K/Gouveia, R. (2014): Changing meanings of family in Personal Relationships. In: Current Sociology 62(62), pp. 352–373.

Eran Gündüz, Johanna Probst

The national framework in international migration: continued importance in times of constant challenges

Abstract:
By analyzing issues of citizenship and asylum policies in a French-German context, this article shows in how far "national belonging" as a category remains relevant in both social research and social reality. Discussing critically the notion of declining relevance of the concept of "nation" in recent academic contributions, the aim of this article is to provide empirical cases which underline the continuance of the analytical categories of nation and national belonging for social research.
Referring in particular to the traditional antagonism of the German "ethnic" and the French "political" understanding of nation and national belonging, this article argues that supra-national forces such as the EU or the partial permeability of national borders to immigration flows have a strong impact on the self-definition of these national societies. With their methodological consequences for the use of "nation" as a concept in the social sciences, these political and social changes illustrate that "nation" cannot be seen as a hermeneutic and unchangeable category of societal life. In this context, the authors interpret the reform of the German citizenship law in 2000 as a significant shift towards an open political society – in contrast to an ethnic understanding. According to the authors, nation and national belonging become particularly relevant in the definition of and struggle over citizenship, i.e. is this national institution inclusive or exclusive vis-à-vis immigrants? The analysis of the French and the German asylum-procedure shows that national belonging is a highly significant element in the treatment of asylum claims.

Keywords: Germany – France; Comparative methods; Nation; Citizenship; Asylum policies; Immigration; Social research

1 Introduction

Both Germany and France are old European nation states with distinctive legal and cultural traditions. Their models of nationhood and citizenship, for instance, used to be seen as opposites (see for example Brubaker 1996, Gosewinkel 2001). Comparative research often underlines that the concept of nation and integration in France goes back to the revolution and promotes quick integration of immi-

grants, whereas Germany's rather traditional conception makes a clearer distinction between Germans and "foreigners" (Collet 2003, p. 234f.). France considered itself a country of immigration much earlier and introduced active policies for immigration and integration while this awareness emerged rather late in Germany.

The history of both nations plays an important role in regard to their approach to issues of migration, naturalization and asylum. The commitment to international asylum law is often described as being linked to the painful experiences with German national-socialism and totalitarianism during the Third Reich. National law reflects national traditions and social norms. Beyond established differences, today, the European process of communitarization and harmonization is putting national particularities and state sovereignty in the field of immigration policies into question. Some researchers point to the emergence of "European citizenship" (Wiener 1998; Apitzsch 2012). Moreover, the globalization and technical progress encourage long-distance migratory movements and transnational practices that make national societies become increasingly heterogeneous and diverse.

Since both actual and virtual borders have lost relevance in the Europeanized and globalized context, the importance of the concept of nation in social research is in question. Hence, social research is to address if a loss of competences of the nation state in the process of globalization can be empirically observed. The aim of this article is to make a contribution to the debate on the relevance of the nation state. Firstly, the question will be discussed whether the nation state is a declining or perhaps even obsolete element of social reality, or if it maintains its influence and relevance for social and political life. On the basis of theoretical approaches presented by different authors, the second part proposes an evaluation of the nation state's importance by presenting two empirical fields: the debate over citizenship policies and practices, and the administrative treatment of asylum claims in France and Germany. The findings of the theoretical and empirical part will show how social sciences can take into account current challenges to the significance of the nation state.

2 The concept of nation in social research

2.1 Nation as an empirical criterion and a socio-political reality

Despite the processes of European communitarization and globalization calling into question the framework of nation states, empirical social research on a cross-social level still largely relies on the national framework. First, it is helpful to consider how this framework appears in methodological constructions of empirical studies in social science.

Citizenship as a legal status of the individual is an often-used and statistically surveyed *socio-demographic* variable. Even if citizenship is (still) strongly associated with the nation state (Mackert 2006; Mackert/Müller 2007), this link is increasingly put into question by several other social scientists. Traditionally, the institution of citizenship integrated different cultural and social groups on an equal footing into the same society. The question today is whether this function of

citizenship can be seen as linked to the framework of the nation state, or whether this framework is widened and modified by the processes of immigration, supranationalization and globalization. Since a country's language as an integrating factor remains omnipresent, national citizenship is not the only, but arguably the most important point of reference for individuals in terms of belonging.

Besides being a *socio-demographic* feature of individuals, nationality frequently determines the framework of scientific observation and reflection. Thus, nation is embedded in a scale of *socio-geographical* unities of observation, ranging from small entities such as neighborhoods, cities or counties to big ones such as confederations, continents, up to the global level. As Matthes (1992) points out, sociological thinking seems to require spatially defined objects, such as "societies of a nation state that are distinctive from other societies while organizing and harmonizing its parts according to quasi-spatial, collective characteristics to achieve, for example, governability" (Matthes 1992, p. 87, translation by the authors). Many contemporary studies are evidence of the frequent use of nation as a basic *socio-geographical* criterion and scale of observation.

The methodological question of whether nationality and nation state can still be considered as *a priori* valid references of sociological reflection and research-design appears to be derived from a rather empirical question: Is *the national* really losing importance in the modern world? Is the importance of the nation state declining? Is national belonging still relevant for the understanding of social reality? Hence, the importance of the national criterion needs to be discussed on two levels: firstly, the *de facto* importance of nation states for the social, political and economic life, and, accordingly, the way that social science should take the national framework into account in empirical studies.

2.2 Is the national framework losing importance in social reality?

Numerous researchers assert that the nation state is losing sovereignty and power in the age of globalization (Soysal 1994, Pries 2008, Benhabib 2008, Habermas 1996, p. 128f. and 1998, p. 105 f.). Analytical approaches such as Ludger Pries' (2008) thesis of *transnationalization* or Thomas Faist's (2000) concept of *transnational spaces* consider national borders as increasingly permeable – especially to transnational activities of migrants. Nevertheless, Pries states that nation states and national societies will remain an important reference "for the processes of self-perception and perception by others, for every-day life, for organizations, and for social institutions" (Pries 2008, p. 37, translation by the authors). Indeed, several researchers disagree with the hypothesis of progressively disappearing national borders, even if they do perceive the blurring of these borders (see for example: Bauman 1998, Malcom 2001, Holzer/Schneider 2002, Bouteillet-Paquet 2001). Namely in the field of international migration, and especially pertaining to certain migratory flows from disadvantaged to privileged parts of the world, borders prove to be more rigid and strictly controlled than ever. A quote from Andreas Wimmer's and Nina Glick Schiller's remarkable article on *methodological nationalism* sums up: "After the first flurry of confusion about the nature and extent of contemporary process of globalization, social scientists moved beyond rhetorical generalities about the decline of nation state and began to examine the ways in which nation

states are currently reconfigured rather than demolished" (Wimmer/ Glick Schiller 2002, p. 301).

Besides the rigidity or permeability of national borders and the influence of national governments, a third aspect is to be considered when examining today's importance of the concept of nation: *citizenship* as a legal concept and as a marker of identity and belonging. The debate between Seyla Benhabib and Will Kymlicka illustrates how these elements are interconnected. Benhabib defends the possibility of cosmopolitan norms, whereas Kymlicka believes in the future importance and relevance of the liberal nation state. According to Benhabib, the emergence of supranational structures like the EU leads to the loss of sovereignty and competences of the nation state. Although she believes that this implies the end of uniform citizenship, it does not mean that its influence on our political imagination or its normative power on our political institutions will automatically cease (Benhabib 2008, p. 45).

To strengthen her thesis of the disaggregation of citizenship, Benhabib cites the dissociation of civic rights formerly linked to the status of citizenship. The voting rights of non-citizens on the local level of European countries, or the concept of free movement of EU-citizens within the Schengen area show that citizenship is no longer limited to the "national citizens" (see also: Soysal 1994 and 2000). Furthermore, the concept of "European citizenship", emerging in EU policy since the 1990s, has to be mentioned. European citizenship was introduced in 1992 by the Maastricht Treaty, and exists parallel to national citizenship of the member states. Even with European citizenship developing within the EU as a "non-state", we can clearly observe the institutionalization of citizenship rights for European citizens valid outside of their home countries (see Wiener 1998). Thus, Benhabib raises an important question: what impact on the concept of *demos* will a supposed rise of "cosmopolitan norms" have? In the future, will this concept refer to a national and limited society, or an international society based on cosmopolitan norms? Benhabib asserts a need to consider forms of political action and subjectivity which anticipate new modalities of political citizenry (Benhabib 2008, p. 45). In contrast to Benhabib, Kymlicka argues that the liberal nation state will maintain its importance since other governance structures are not ready to take over the competences of the national societies. Furthermore, according to Kymlicka, individuals continue to refer to national societies and languages and not to abstract European or cosmopolitan entities (see Kymlicka 2008).

All in all, it appears that the nation state has lost its self-evidence – which is not to say that it has lost all its power, legitimacy and authority. Similarly, Jan Spurk underlines the error in the *theorem of modernity*, which predicts the progressive alignment of the whole world to one common model and the disappearance of national particularisms. In order to take into account these current reconfigurations of national and international space, social scientists have to partially review their methodology and overcome deceptive methodological nationalism. One should not "make the national frame become an inert variable" (Spurk p. 79, translation by the authors).

2.3 Nation as a continuing legal, social and imaginary construct

The debate on the concept of nation in current social research is dominated by the critique of a scientific approach called *methodological nationalism*. Critical authors use this term to highlight the disadvantages of the idea that something as static and confined as a national society could be grasped empirically. Wimmer and Glick Schiller distinguish three variants of *methodological nationalism*: unawareness of modernity's national framing (and that this framing is not self-evident), naturalization of nationally-bounded societies as entities to study and, finally, territorial limitations of social sciences' imagination. According to the *container model* of society dominant in social sciences after the Second World War, "the citizenry is mirrored in a national legal system, the sovereign in the political system, the nation in the cultural system and the solidary group in the social system, all boundaries being congruent and together defining the skin holding together the body of society" (Wimmer/Glick Schiller 2002, p. 309).

Evidently, such a conception of nation and society has consequences for the way social research is designed and conducted. Therefore, several socio-scientific researches currently try to draw attention to the outdated character of the national category. One of the most vehement critics of *methodological nationalism* is the sociologist Ulrich Beck. According to Beck, social research will invariably err if it keeps basing empirical studies on the socio-demographic criterion of national citizenship and continues to take for granted the scientific validity of the national framework (as a *socio-geographical* unit of observation). As the idea of a world comprised of nation states becomes unrealistic, science based on this presupposition becomes unrealistic too. For a more adequate analysis and better comprehension of the modern social world, Beck proposes the concept of *methodological cosmopolitism*. He considers this new approach especially urgent as the salience of the concept of nation in the popular and scientific reflection does not correspond to its *de facto* importance in the contemporary world.

While social research has been focusing on (and somewhat been blinded by) the national framework for a long time, the inclusion of an international dimension seems to become increasingly common. This tendency may be observed in the multiplication of studies including bi- or multinational comparison. However, international comparison is still in a sense hostage of the national framework, as researches tend to "determine unities of comparison spatially" (Matthes 1992, pp. 86–87, translation by the authors). Nation states still are the predominant reference for comparative studies. The legitimacy of this methodology appears questionable. Thus, Michel Lallement notes that, "even though we formally keep on comparing objects that are integrated in national territories, the framework forged by the nation state is transcended from the bottom up (movements of decentralization and governance) as well as from the top down (development of networks, globalization, construction of the social Europe…)" (Lallement 2005, p. 181, translation by the authors).

This is not to say that international comparison is necessarily committing the error of *methodological nationalism*. Rather, it is noteworthy, as Henry Teune puts it, that "today any comparison of countries must take the international-global system into account and consider the vulnerability of countries to penetration from transnational human organizations as well as the world's physical and biological

'environments'" (Teune 1990, p. 53). By changing one's perspective to include international social and political space, phenomena whose perception and analysis seems difficult from an exclusively national point of view appear more clearly. International migration represents a research topic whose analysis requires a broad perspective due to its inherently international character. Wimmer and Glick Schiller argue that the model of *container society* described above is nowadays particularly weakened by international migration. Since immigrants "destroy the isomorphism between people, sovereign and citizenry", they must, from the point of view of national doctrine and *container model*, "appear as antinomies to an orderly working of state and society" (Wimmer/Glick Schiller 2002, p. 309).

While it may certainly be considered a challenge to the nation state, the existence and increase of international migration in the course of globalization does not necessarily entail a weakening of the political construct of the nation state or a vanishing of national borders. Public problems are, in spite of the multiplication of international norms, still generally treated and resolved on a national level (Lima/Steffen 2004, p. 345). For the field of migration policies, it is debatable „if true common migration policy can be established in the near future on the basis of unanimity, different national legal traditions, and varying political ties of migrants' countries of destination and countries of origin" (Köppe 2004, p. 152, translation by the authors).

Bi-national comparative studies concerned with the political and administrative treatment of migratory phenomena in Europe are informative when discussing the significance of the *national* category. In our view, the category of nation or national society will in *some* societal contexts remain an important element for socio-scientific analysis and understanding. Empirical examples shall illustrate this in the case of international mobility and support our argument that national citizenship still is one "objective" and legal category of belonging and far from being replaced by European or even global citizenship.

3 Nationhood and citizenship in social research: two examples of bi-national studies adopting the institutional perspective

The following two empirical studies are both French-German comparisons adopting an institutional and legal-administrative perspective respectively. The first considers the question of national belonging and citizenship related to immigration: It illustrates how the category and the phenomenon of "national belonging" influence the relationship between members of majority and minority in the context of two immigration countries. The second example looks at the national asylum systems of both countries which are challenged by the ongoing process of European harmonization.

France and Germany have traditionally been seen as prime examples of national societies in Europe. Thus, as demonstrated by the debate on citizenship and asylum policies, "nation" is still a major category of social relations and a highly controversial and uncertain social construction. Unsurprisingly, Beck is skeptical of such studies based on the comparison of national units: „this false inference

from national to universal society was criticized and corrected from the beginning by the method of international comparison, for which single case studies are necessary but not sufficient to make general statements about modern society. However, this approach is conceived and practiced in the form of comparison between national societies […]" (Beck 2006, p. 28, translation by the authors). Let us illustrate how bi-national comparison in social research is possible without committing the errors of methodological nationalism.

3.1 National belonging, citizenship and naturalization policies in France and Germany

Despite the progressive citizenship and integration policies in Germany and France, immigrants' identification with the "national community" is highly controversial. Due to the aging population, a trend that is even stronger in Germany than in France, these two traditional immigration countries appear to be reliant on continued immigration. This trend has certainly changed the image of the German nation which traditionally sees itself as a culturally homogenous entity. Processes such as the integration of immigrants as new citizens can possibly change the self-understanding of national societies who have, somewhat reluctantly, become increasingly multicultural. The question of national belonging to the "changing nation" for both, the "autochthonous population" and especially for the new citizens, is a highly complex terrain which has to be reevaluated. In France, the debate on *national identity* sporadically gains relevance1. In Germany, the debate on *leading culture* ("*Leitkultur*") versus *multicultural society* has caused animated public debates since 2000. Both debates centered on immigrants changing the image of the German and the French nation and, furthermore, on whether and to what extent immigrants are part of the national society.

Hence, we see immigration as a process which calls into question long-standing ideas of national identity. In this context of confrontation of immigrants with the majority society, it seems that the question of national or ethnic identity regains importance for both sides. Contrary to the assumed static characters (political French versus ethnic German nations), the recent societal and political changes show that the categories of "nation" and "citizenship" are not static but subject to permanent change in both countries (Gerdes/Faist, 2006).

Two antagonistic models of citizenship?

Even though *nation* as a political and social phenomenon has a dynamic, ever-changing character, it was assumed by most researchers that German and French understandings of nation differ fundamentally. Perhaps the most prominent advocate of this antagonism was the American sociologist Rogers Brubaker. Today, however, this opposition is perceived as constructed and too rigid. The following paragraphs shall outline the most important reasons for the end to this antagonism.

From a historical viewpoint, the German case of nation-building and the conception of the German nation state are considered to be ethnic, whereas the French model of nation is supposed to coincide with a relatively open political community based on voluntary belonging of its members (see Schnapper 2003). The opposition of German and French models of nation has profoundly affected the international study of nationalism and citizenship2.

Political changes have challenged the thesis of a fundamental difference between the German and French understandings of nation and citizenship, i.e. the reform of the German citizenship law in 2000. There is also a central scientific critique against Roger Brubaker's thesis[3]. It aims at its determinist character that interprets the German and French conceptions as antagonistic and deep-rooted[4]. Although this conceptual antagonism has been very influential in historical, social, and political research, it has lost its former power of explication. Other authors currently try to demonstrate the convergence of the two formerly antagonistic models[5]. This convergence is all the more valid in the context of European harmonization. All in all, French and German models of citizenship and nation can serve as an appropriate field of investigation in order to illustrate the dynamic character of the concept of nation and citizenship.

Converging rates of naturalizations in Germany and France

The rate of naturalization of immigrants had been much higher in France than in Germany until the 1990s, hence the image of French society as an open community of citizens (Schnapper 2003). It easily accommodates immigrants and accepts them relatively openly as equal French citizens. The German naturalization practices were comparatively more restrictive until the end of the 1990s. But due to the reform of the German citizenship law in 2000, the number of naturalization has increased in Germany and over few years even reached a level superior to the French[6].

While France registered 35,000–70,000 naturalizations per year between 1973 and 1990, in the same period, Germany only had 10,000–15,000 naturalizations per year. The first reform of the citizenship law in Germany in 1991 led to a significant increase in the naturalization rate; e.g. more than 80,000 in 1996 (for all these figures see Hagedorn 2000, p. 26). In 2000, the year of the reform of the German citizenship law, the number of naturalizations reached an all-time record of 186,700. Since that time, naturalizations in Germany have been decreasing, e.g. 94,500 in 2008[7]. On the other hand, the rate of naturalizations in France averaged 140,000 per year between 2000 and 2010[8].

Arguably, German reunification has contributed to a clarification of the immigrants' status since it led to an inner and territorial consolidation of the German state (Gosewinkel 2009, p. 46). Despite obvious convergence, what areas of societal life continue to display ethnic or culture-based elements for the understanding of being German or French remains in question. Today, the notion of being German is widened by the fact that immigrants acquire German citizenship and become full members of the *national community*. For quite some time, an ethnic understanding of national identity had been prevalent in Germany, at least until the reform of citizenship law in 2000. However, it may be argued that so-called "political nations" such as France are equally exclusive, in that they require cultural assimilation to the political community.

3.2 Two national asylum systems: France and Germany

In order to further discuss the significance of national categories, asylum-policy appears to be another instructive example: questions of national identity, national origin, national traveling documents, and national sovereignty play a key role.

When considering asylum issues, the concepts of nation and nationality are particularly uncertain, as they are subjected to various interpretations. At once, they are highly significant since they influence the outcome of the asylum procedure. The same is true for the two geographic contexts of the asylum issue: the country of origin and the country of destination. Regardless if these contexts may be unequivocally considered as *national* contexts or not, migrants establish a link between them. In doing so, they challenge and confront various conceptions of national belonging. The refugee embodies the conflict-generating dimension of the concept of nation, both in the country of origin and the country of destination. This is why the (forced) migrant can be seen as an indicator of the issues generated by the concept of nation.

An asylum application in Europe can only be addressed to a nation state. Entering the asylum procedure, the applicants are channeled into an administrative apparatus managed on a national level where a public officer will assess if the applicant is to be considered a refugee or not. The asylum procedure can be interpreted as a moment of collision between the international human rights regime and national civil rights regimes.

At this point, the considerable efforts made by the European Union to harmonize its member states' asylum policies and laws should be mentioned. The various directives recently enacted in the field of asylum policies aim at setting minimum standards and common rules regarding the reception of asylum seekers and the processing of their application. As such, they mediate between international asylum law (the Geneva Convention of 1951) and the respective national asylum laws. It is instructive to observe that practically *all* socio-political actors (national governments, national administrations, NGOs, lawyers, international actors such as the UNHCR and of course the European committees) agree on the importance of harmonizing the asylum policies. However, this apparent consent conceals deep antagonisms about the actual design of the common European asylum system. The nation states often remain focused on their own interests and on safeguarding their sovereignty – despite their official call for harmonization. The provisory result is, to some extent, a harmonized European asylum system based on the Dublin II-mechanism[9], encompassing a variety of national asylum procedures. Nowadays, this state is widely accepted – for instance, Schuster notes that "harmonization remains an ideal to which all these countries are committed, though there are different understandings of what it might mean" (Schuster 2001, p. 121, translation by the authors). According to Düvell and Jordan, "national particularities are still important, and here history, tradition and national identity still play a significant part" (Düvell/Jordan 2002, p. 512; on this question, also see: Le Pors 2005, Neumayer 2004 and 2005).

Empirical research on national asylum offices: BAMF and OFPRA

After discussing the concept of nation with regard to asylum policies, it is instructive to look at the results of empirical research on the French and the German asylum system or, more precisely, the two national institutions charged with handling asylum claims addressed to countries, respectively.

Beyond the growing similarities between the French and German asylum procedures caused by the implementation of European asylum law, our sociological look from inside two central institutions enables us to pinpoint several minor, but important, differences. The detailed observation and the comparison of the two administrations allow a more profound understanding of the operations of nation-

al asylum systems and their integration in European structures. By contrasting, bi-national comparisons reveal their informative properties (which have been described by various authors concerned with the methodology of international comparison, for instance Lallement/Spurk 2003).

First, a fundamental organizational difference must be pointed out. While the French asylum system is centralized, the German system functions according to the federal principle. In Germany, asylum seekers cannot freely choose where to settle. State authorities assign them to a certain territory that they are not allowed to leave. Authorities provide housing, food, and a complementary allowance. The German system based on control and assistance is distinct from the French system, which offers more leeway but also less assistance[10]. Asylum seekers are allowed free movement on French territory, but the state organizes housing for only about a third of them. Subsistence allowances are provided as monthly cash remittances by the state. Thus, material conditions of asylum seekers vary across national borders: Even if both systems conform to minimum European standards[11], the German and French provisional systems are shaped quite differently.

Taking a closer look at the French and the German institutions illustrates the way officials interpret and accomplish their task, which varies according to the institutional (and hence national) context. These differences are linked to the very different socio-professional composition of the staff. While the German "Office for migration and refugees" (*Bundesamt für Migration und Flüchtlinge* – BAMF) recruits its asylum officers exclusively in legal or administrative degree courses, the recruitment for the "French office for the protection of refugees and stateless persons" (*Office français de protection des réfugiés et apatrides* – OFPRA) is more extensive and gives favor to candidates with skills in foreign languages, geopolitics, humanitarian or international law. Furthermore, the majority of French asylum officers are predominantly young women starting their professional career. Contrarily, the large majority of their German colleagues are men who have been working as asylum officers for about twenty years. Indeed, the turnover of the OFPRA staff contrasts with the stability observed at the BAMF. These differences have significant effects on the way asylum officers accomplish their daily work: the mostly young and recently hired OFPRA officers seem to encounter their professional task with more idealism and personal commitment, are more passionate and emotional about their daily work. The older, very experienced BAMF officers appear somewhat fatigued, emotionally less affected, and sometimes cynical about the problems they are dealing with[12].

While the differences observed in the way asylum officers deal with their tasks, the general institutional history and discourse presents similarities: in both institutions, leading officers willingly emphasize the "tradition of asylum" in the respective country, as well as their commitment to the noble task of protecting persecuted foreigners. In Europe, France and Germany have always been among the countries who received the largest number of asylum seekers. It should also be noted that the composition of the asylum seeking population received by each country differs. Generally, a higher rate of men is observed among asylum seekers than in the overall immigrant population. In 2011, 39.7% (France) and 38.3% (Germany) respectively of the asylum seekers were women, whereas the proportion of women among the overall immigrant population reached 52.3% (France) and 43.5% (Germany) the same year[13].

The national asylum institutions were founded in 1952 (OFPRA) and 1953 (BAFL[14] – named BAMF today). During the first 60 years of their existence, they

went through profound changes and reforms. In the last 15 years, they have increasingly been confronted with the requirements and rules induced by increased European cooperation in matters of asylum. As mentioned above, the necessity for this enhanced cooperation is not being contested, especially due to the situation after the abolition of intra-European border controls. Nevertheless, empirical research demonstrates the inertia of the national bureaucratic institutions and the national resistance to change established practices and principles. Not only in the European, but also in national contexts, asylum still represents a topic debated heavily and polemically.

The importance of the national criterion in the assessment of asylum claims

The fundamental institutional mission of asylum offices is to grant (or to refuse) a status of international protection to the applicants. By virtue of the institutional supposition that most of the asylum claims are unfounded or even fraudulent, the main task of those in charge of the decision is to verify the assertions of the asylum seekers. The fundamental doubt displayed by administrations is rooted in the experience of asylum applications that, in the officer's eyes, appear fraudulent. For example, applicants conceal their real nationality frequently. Enhancing their (imagined) chances of obtaining a protection status is one of the motives for such concealments. Asylum seekers also have an interest in obscuring their national origin since this might impede their expulsion in (the statistically probable) case of the rejection of their asylum claim. Finally, France and Germany provide special processes disadvantageous to asylum seekers from third countries considered "safe" by the receiving country – another fact that may motivate false declarations concerning national origin. It becomes clear that nationality and citizenship are key elements in the assessment of asylum applications as they form criteria that may have procedural consequences for the applicant.

Asylum officers frequently complain about the lack of objective criteria to assess the legitimacy of an asylum claim, especially the uncertainty about the actual origin of persons who do not present any valid identity documents. Negative decisions on asylum applications often contain formulations like the following, taken from a decision of the BAMF: "*Considerable doubts exist concerning the candidates credibility. Aspects in her disfavor immediately emerged because she was not able to prove her identity and origin, as well as her itinerary, by accordant documents.*" In absence of convincing documents, a person's declarations concerning the most fundamental aspects of his or her identity (nationality, age, gender, religion, ethnic identity, even name) are systematically doubted by the officer meeting the asylum seeker for the obligatory interview. "*The problem is that you do not even know whom you are dealing with*," complains a German asylum officer, and one of his French colleagues affirms that "*one of the most difficult tasks is to establish the national origin.*"

Administrative systems encounter considerable difficulties in dealing with nomad or undocumented individuals who elude bureaucracy. Since national belonging and possession of correspondent identity and travel documents constitute central and normal elements of daily life in European countries, asylum officers tend to take their existence for granted even outside European borders. The unequivocal definitions of national identity and national origin are as relevant for processing the asylum file; yet doubt and uncertainty are cast upon them. The credence an officer will lend to the national origin claimed by the asylum seeker is of-

ten crucial to the outcome of his or her procedure. "*Armenians who state Assyrian origins and who assert having been persecuted due to these origins… sometimes I want to tell them after five minutes: you can go home. Because it is <u>that</u> obvious* [that they do not have such origins, J.P.]", a French asylum officer claims. The detection of e.g. "false Russians", "false Sri Lankans" or "false Sudanese" is an important challenge for administrations. A German asylum officer reports: "*Applications from Sudan are nearly 100% obviously unfounded. Among one hundred, you may have one real Sudanese. But as I said, over the years you get a feeling for it, and in this case, even differences in appearance and skin color are concerned… Mostly, the real are rather the Arabian type, and not the Negroid type, their language is different, the false Sudanese all speak English, or claimed that they only speak English to avoid revealing their true origins.*" In the course of their professional experience, asylum officers develop quite rigid mental constructions and stereotypes concerning the different countries of origin and the characteristics of the according asylum requests. Hence, the (alleged) nationality of an asylum seeker prompts anticipations concerning the quality, the complexity and the chances of success of an asylum application. Among the staff, every national group of asylum seekers has a specific reputation. These national stereotypes present the risk of becoming self-fulfilling prophecies: "*The Bangladeshis really are the most dreadful group of claimants. Other requests are more complicated, such as the Afghan ones. […] Indeed, there are differences between nationalities. When preparing for an interview with a certain nationality we know that it will be more complicated*[15]" (French asylum officer). During the interview, officers tend to adapt their behavior according to the national origin of their respondent. Another French officer explains: "*I do not ask Armenians what their nationality or their citizenship is, because they do not make any distinctions. I will rather ask them: have you ever had a passport?*" Profound knowledge of the different countries of origin and national groups of claimants is considered a key qualification for taking an administrative decision on asylum applications. This knowledge provides assurance to the officers and may compensate for the extreme uncertainty about the asylum seekers' assertions.

It is clear that nationality constitutes one of the most central elements of the daily administrative work of assessing asylum claims. National institutions process, classify and consider asylum claims with regard to the country of origin. Assigning asylum seekers to a national category therefore is an indispensable condition for processing their asylum files.

4 Conclusion

This text looks at two main questions: How does social research use the concepts of nation and citizenship in the analysis of social phenomena (such as immigration and asylum)? In how far is the observed social reality still shaped nationally? Theoretical debates and empirical examples illustrate that the answer to these questions fundamentally depends on the perspective adopted and on the object observed. While a nationally framed research design is probably unhelpful to study global migration-flows and transnational experiences of migrants, it can nevertheless be appropriate, perhaps invaluable, for the study of nationally embedded in-

stitutions or legal deployments. In studying state-run administrative systems in charge of enforcing national immigration policies, the national perspective is to be considered. Thus, the pertinence of the national criterion in research design depends on the perspective from which a topic such as migration is viewed. Accordingly, national belonging and citizenship as two dynamic and contested notions may be of varying relevance according to the context or the interactive situation. Beck´s methodological cosmopolitism may not be able to give a realistic account of the relevance that citizenship and national belonging have for populations that do not belong to freely moving elites, as several critiques already stated it.

Both field studies that allowed us to argue our thesis rely on a bi-national comparison. In fact, comparative research of that kind could be seen as derived from methodological nationalism on account of the national definition of its units of observation. We are, however, convinced that a comparative approach does not automatically render researchers blind for phenomena and implications that transcend national framework(s). It does not necessarily mean adopting a purely national perspective. In the cases considered in this article, an interesting fusion of national and transnational aspects related to the same object can be observed. Furthermore, bi-national comparison allows the researcher to see phenomena otherwise veiled by a "mono-national" point of view. The previous examples show that a comparative approach can also help to discover interesting parallels in the way nation states deal with transnational topics.

As demonstrated, the asylum systems, which are managed mainly nationally, are permanently challenged by the *international* character of the subject matter. Equally, immigration and citizenship policies of the two countries analyzed in this article have undergone convergence, at least since the year 2000. With a view to topics such as globalization and integration of immigrants, especially Germany had to adapt its citizenship policies and to render the nation more open to former "guest workers" and their descendants. The purely "ethnic" (Germany) versus "political" (France) understanding of nation assumed by researchers and politicians since the beginning of the 20th century is no longer valid. By analyzing citizenship, immigration and asylum policies of both societies, the perspective adopted in this article allows to draw a more detailed picture of nation, but also to demonstrate in which circumstances and situations nation and national identity become crucial and contested social categories. Processes of international convergence and the growing complexity of the world – such as European communitarization – call for a profound and simultaneous consideration of social and political issues both on a global and local or national level.

Notes

1 See Noiriel (2007): A quoi sert „l'identité nationale". Marseille. The debate on "national identity" in France got a new dimension with the creation of a ministry of immigration, integration, national identity and solidary developpment ("Ministère de l'immigration, de l'intégration, de l'identité nationale et du développement solidaire").

2 This opposition is expressed in its oldest version by the famous work of Friedrich Meinecke (1907) and in its most modern version by Rogers Brubaker (1996).

3 In his famous book "Citizenship and nationhood in France and Germany" (1996) Rogers Brubaker claimed an ongoing fundamental difference between the two concepts of citizenship and nation in the two countries. He concluded that the political under-

standing of nationhood in France and the ethnic understanding in Germany are deep-rooted: "For several centuries (…) the prevailing French and German idioms of nationhood have differed markedly; and they continue to differ today. These distinctive understandings of nationhood are embodied and expressed in sharply differing definitions of citizenship. The expansive, assimilationist citizenship law of France, which automatically transforms second-generation immigrants into citizens, reflects the state-centered, assimilationist self-understanding of the French. And the German definition of the citizenry as a community of descent, restrictive toward non-German immigrants yet remarkably expansive toward ethnic German from Eastern Europe and the Soviet Union, reflects the pronounced ethnocultural idiom in German self-understanding" (Brubaker 1996, p. 14).

4 In his later work, Rogers Brubaker seems to have adapted his former thesis (Brubaker 2006).

5 In her dissertation published in 2001, Heike Hagedorn tried to disprove the thesis of Brubaker and to demonstrate the convergence of the French and German citizenship models. Based on an analysis of naturalization figures, naturalization practice and policies, and parliamentarian debates on this issue in France and Germany, she concludes that the historical antagonism between German and French concepts of nationhood is no longer valid (Hagedorn 2001).

6 Due to the reform of the citizenship law in 2000, the acquisition of German citizenship has become easier. According to the law, an immigrant who has been living in Germany for at least 8 years, possesses a long-term residence permit, and has stable financial means fulfils the criteria for naturalization by entitlement ("Anspruchseinbürgerung").

7 See: https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/Bevoelkerung/Migration Integration/EingebuergertePersonen/Tabellen/EinbuergerungenEinbuergerungsquote LR.html (March 16th 2013)

8 See: http://fr.wikipedia.org/wiki/Immigration_en_France#Naturalisation_des_.C3.A9 trangers (March 16th 2013)

9 The Dublin II regulation enacted in 2002 completes the Dublin Convention from 1997 by enforcing a technical system which allows tracing the inner-European movements of asylum seekers ("Eurodac"). The mechanism is designed to prevent multiple asylum claims and to determine, for each single application, the single member state in charge of processing it. Owing to this legal-administrative deployment, migrants can only apply for asylum in the state where they have first been registered.

10 Gérard Noiriel (1998) notes that in history, welfare often comes along with surveillance and paternalism. He argues that "control via assistance" („le contrôle par l'assistance") is an elementary form of domination („une forme élémentaire de domination").

11 Council Directive 2003/8/CE of 27 January laying down minimum standards of reception conditions for asylum applicants.

12 Note that observations on which these conclusions are based have been made in 2010/2011. The BAMF is currently recruiting younger officers.

13 Eurostat database, available on http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/statistics/ search_database, visited on the 14th of March 2013.

14 "Federal office for the recognition of foreign refugees" (Bundesamt für die Anerkennung ausländischer Flüchtlinge).

15 Officers often try to collect information on the asylum seekers background (country of origin, political activities, routing...) in advance. This preparation enables them to better assess the truthfulness of the applicants' assertions.

Bibliography

Apitzsch, U. (2012): Transnational Migration. Gender and European Citizenship. In: Saarinen, A./Calloni, M. (Eds.): Builders of a new Europe. Women immigrants from the

Eastern Trans-regions. Papers Aleksanteri 1/2012. Helsinki, pp. 122–131. http://www.helsinki.fi/aleksanteri/julkaisut/tiedostot/ap_1-2012.pdf (10.06.2015)
Bauman, Z. (1998): Globalization - The Human Consequences. New York.
Beck, U. (2006): The Cosmopolitan Vision. Malden.
Benhabib, S. (2008): Demokratische Iterationen – Das Lokale, das Nationale, das Globale. In: Post, R. (Ed.): Kosmopolitismus und Demokratie. Eine Debatte. Frankfurt am Main, pp. 43–71.
Bouteillet-Paquet, D. (2001): L'Europe et le droit d'asile: la politique d'asile européenne et ses conséquences sur les pays d'Europe centrale. Paris
Brubaker, R. (1996): Citizenship and Nationhood in France and in Germany. Cambridge and London. 3. edition.
Brubaker, R. (2006): Ethnicity without groups. Cambridge.
Collet, B. (2003): »Modes d'intégration nationale et mariage mixte en France et en Allemagne: à propos d'un processus de construction de comparaison internationale« . In: Lallement, M./Spurk, J. (Eds.): Stratégies de la comparaison internationale. Paris, pp. 233–247.
Düvell, F./Jordan, B. (2002): Immigration, asylum and welfare: the European context. In: Critical Social Policy 22(498), pp. 498–517.
Faist, T. (2000): Grenzen überschreiten. Das Konzept Transstaatliche Räume und seine Anwendungen. In: Faist, T. (Ed.): Transstaatliche Räume. Politik, Wirtschaft und Kultur in und zwischen Deutschland und der Türkei. Bielefeld, pp. 9–56.
Gerdes, J./Faist, T. (2006): Von ethnischer zu republikanischer Integration. Der Diskurs um die Reform des deutschen Staatsangehörigkeitsrechts. In: Berliner Journal für Soziologie 16(3), pp. 313–335.
Gosewinkel, D. (2001): Staatsangehörigkeit in Deutschland und Frankreich im 19. und 20. Jahrhundert. In: Conrad, Ch. (Ed.): Staatsbürgerschaft in Europa. Historische Erfahrungen und aktuelle Debatten. Hamburg, pp. 48–62.
Gosewinkel, D. (2009): Wandlungen der Staatsbürgerschaft in Deutschland und Frankreich von 1871 bis heute. In: Beier-de Haan, R./Bartsch, M: Fremde? Bilder von den „Anderen" in Deutschland und Frankreich seit 1871. Dresden, pp. 38–47.
Habermas, J. (1996): Die Einbeziehung des Anderen. Studien zur politischen Theorie. Frankfurt am Main.
Habermas, J. (1998): Die postnationale Konstellation. Politische Essays. Frankfurt am Main.
Hagedorn, H. (2001): Wer darf Mitglied werden? Einbürgerung in Deutschland und in Frankreich im Vergleich. Opladen.
Holzer, T.A/Schneider, G. (2002): Asylpolitik auf Abwegen. Opladen.
Köppe, O. (2004): Politische Macht und demokratischer Rechtsstaat. Zum Verhältnis von Politik und Justiz im Ausländerrecht. In: Kritische Justiz 37(2), pp. 132–152.
Kymlicka, W. (2008): Liberale Nationalstaatlichkeit und kosmopolitische Gerechtigkeit. In: Post, R. (Ed.): Kosmopolitismus und Demokratie. Eine Debatte. Frankfurt am Main, Pp. 111–125.
Lallement, M./Spurk, J. (eds.) (2003): Stratégies de la comparaison internationale. Paris.
Lallement, M. (2005): Comparer, traduire, bricoler. In: Barbier, J. C./Letablier, M. T. (Eds.): Politiques sociales. Enjeux méthodologiques et épistémologiques des comparaisons internationales. Brussels, pp. 69–190.
Le Pors, Anciet (2005): Le droit d'asile. Paris:
Lima, L./Steffen, M. (2004): Comparaisons internationales en politiques publiques : stratégies de recherche, méthodes et interprétation. In: Revue internationale de politique comparée 11(3), pp. 339–348.
Mackert, J. (2006): Staatsbürgerschaft. Eine Einführung. Wiesbaden.
Mackert, J./Müller, H.-P. (2007): Die Staatsbürgerschaft vor postnationalen Herausforderungen. In: Mackert, J./Müller, H.-P. (Eds.): Moderne (Staats)Bürgerschaft. Nationale Staatsbürgerschaft und die Debatten der Citizenship Studies. Wiesbaden, Pp. 9–27.

Malcom, A. (2001): Les frontières: un débat contemporain. In: Cultures & Conflits 22(26–27), http://conflits.revue.org/index359.html (03.11.2010)
Matthes, J. (1992): The operation called 'vergleichen'. In: Soziale Welt, Sonderband 8, pp. 75–102.
Meinecke, F. (1907/1962): Weltbürgertum und Nationalstaat. Werke, Bd. V. (Ed.): Herzfeld, München.
Neumayer, Eric (2004). Asylum destination choice. What makes some west european countries more attractive than others? In: European Union Politics 5(2), pp. 155–180.
Neumayer, Eric (2005). Asylum recognition rates in Western Europe. Their determinants, variations, and lack of convergence. In: Journal of Conflict Resolution 49(1), pp. 43–66.
Noiriel, G. (1998): Réfugiés et sans-papiers: la République face au droit d'asile XIXe – XXe siècle. Paris.
Noiriel, G. (2007): A quoi sert „l'identité nationale". Marseille.
Pries, L. (2008): Die Transnationalisierung der sozialen Welt. Sozialräume jenseits von Nationalgesellschaften. Frankfurt am Main.
Schnapper, D. (2003): La communauté des citoyens. Sur l'idée moderne de nation. 2. edition. Paris.
Schuster, L. (2001): A Comparative Analysis of the Asylum Policy of Seven European Governments. In: Journal of Refugee Studies 13(1), pp. 118–132.
Soysal, Y. N. (1994): Limits of Citizenship. Migrants and Postnational Membership in Europe. Chicago/London.
SoysalY. N. (2000): Changing Citizenship in Europe: Postnational Membership and the National State. In: Özdogan, G. Göksu/Tokay, G. (Eds.): Redefining the Nation, State and Citizen. Istanbul, pp. 253–263.
Teune, H. (1990): Comparing countries: lessons learned. In: Oyen, E. (Ed.): Comparative methodology: theory and practice in international social research. London, pp. 38–61.
Wiener, A. (1998): "European" citizenship practice: building institutions of a non-state. Boulder.
Wimmer, A./Glick Schiller, N. (2002): Methodological nationalism and beyond: nation-state building, migration and the social sciences. In: Global Networks 2(4), pp. 301–334.

Websites:

Eurostat: http://ec.europa.eu/eurostat/home (July 6th 2014). Bundesamt für Statistik:
https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/Bevoelkerung/MigrationIntegration/EingebuergertePersonen/EingebuergertePersoen.html#Tabellen (10.06. 2015)
Wikipedia: http://fr.wikipedia.org/wiki/Immigration_en_France#Naturalisation_des_.C3.A9tranges (September 16th 2014).

Ingrid Miethe

Neue Wege in der Biografieforschung

Der Ansatz der theorieorientierten Fallrekonstruktion

New Approaches in Biographical Research

Theory-oriented Case Reconstruction

Zusammenfassung:
Im Beitrag wird das Verfahren der theorieorientierten Fallrekonstruktion als eine modifizierte Form der Fallrekonstruktion nach Rosenthal vorgestellt. Dieses Verfahren basiert zum einen auf einer Interpretation biografischer Daten, die weniger an (impliziten) psychoanalytischen Interpretationen orientiert ist. Zum anderen wird während des gesamten Auswertungsprozesses – und nicht erst nach abgeschlossener Fallrekonstruktion – auch formale Theorie herangezogen. Das Verfahren eignet sich von daher besonders für Forschungsfragen, die daran interessiert sind, mit ex ante Theorien zu arbeiten ohne die fallrekonstruktive Grundlogik aufzugeben

Stichworte: Biografie, Fallrekonstruktion, Typenbildung, soziale Ungleichheit

Abstract:
The paper introduces the method of theory-oriented case reconstruction as a modiefied form of Rosenthal's case reconstruction. This method is based on a less psychoanalytically-oriented interpretation of biographical data. Formal theory is applied not just after the case reconstruction has been completed, but throughout the process of evaluation. As a result, the method is especially suitable for research questions that lend themselves to working with ex-ante theories without sacrificing the fundamental logic of case reconstruction.

Keywords: Biograph, case reconstruction, Typology, social inequality.

1 Einleitung

Über das Theorie-Empirie-Verhältnis ist in der qualitativen Sozialforschung viel diskutiert worden. In der inzwischen klassischen Schrift von Glaser und Strauss (1967) wurden die grundlegenden Prämissen qualitativer Sozialforschung entwickelt und in der Folge differenziert, aber durchaus auch kritisch diskutiert (vgl. z.B. Strübing 2008; Kelle 1996). Konsens dürfte inzwischen sein, dass es gar nicht möglich ist, qualitativ zu forschen, ohne auch Theorie einzubeziehen. Je nach methodischem Vorgehen bestehen aber sehr unterschiedliche Vorstellungen davon, wie stark Theorie den Analyseprozess leiten darf, bzw. nicht leiten darf. Während

beispielsweise inhaltsanalytische Verfahren über den Analyseschritt der deduktiven Kategorienbildung ganz explizit – auch formale Theorien – in den Auswertungsprozess selbst einbeziehen, gehen fallrekonstruktiv arbeitende Verfahren eher davon aus, dass formale Theorien erst nach Abschluss der eigentlichen Fallrekonstruktion stärker zum Tragen kommen. Für den Analyseprozess selbst kommen zwar Theorien insoweit zum Tragen, wie sie ermöglichen den jeweiligen empirischen Fakt zu erklären, sie sollen aber nicht den Analyseprozess selbst leiten, der primär durch das empirische Material geprägt wird.

Die offene Frage ist hier zum einen, ob diese fallrekonstruktiven Verfahren wirklich so theoriefrei sind, wie dies mitunter unterstellt wird, oder ob in diesen nicht auch implizite Theorie enthalten ist, die das Ergebnis mit beeinflusst. Zum anderen stellt sich die Frage, ob wirklich erst der ausgesprochen aufwändige Analyseprozess einer Fallrekonstruktion durchgeführt werden muss, bevor theoretische Verallgemeinerungen erfolgen können.

Am Beispiel der hermeneutischen Fallrekonstruktion nach Rosenthal soll im Folgenden aufgezeigt werden, dass in Fallrekonstruktionen *implizit* durchaus theoretische Vorannahmen eingehen, die dann das Analyseergebnis in einer bestimmten Richtung beeinflussen. Um diese implizite Beeinflussung des Analyseergebnisses zu reduzieren, wird eine Modifikation der von Rosenthal entwickelten Analyseschritte vorgeschlagen. In einem weiteren Schritt wird die zweite oben aufgeworfene Frage aufgegriffen und aufgezeigt, dass es durchaus möglich ist, auch in fallrekonstruktiven Verfahren, über den gesamten Analyseprozess formale Theorie mit einzubeziehen. Das solchermaßen entwickelte Verfahren soll als theorieorientierte Fallrekonstruktion bezeichnet werden. Ziel dieses Verfahrens ist es einerseits, den fallrekonstruktiven Zugang beizubehalten, d.h. den Fall aus sich selbst heraus in seiner jeweils eigenen Logik zu rekonstruieren und damit auch den Sinnzusammenhang von Aussagen zu erhalten. Andererseits soll das Verfahren – stärker als sonst bei fallrekonstruktiven Verfahren – während des gesamten Forschungsprozesses stärker anschlussfähig an *ex ante* gewählte theoretische Konzepte bleiben.

Im folgenden ersten Abschnitt werden zunächst kurz die theoretischen Prämissen des Verfahrens verdeutlicht, indem aufgezeigt wird, dass die Konzeption der Grounded Theory durchaus eine stärkere theoretische Ausrichtung ermöglicht. Eine stärkere Theorieorientierung im Auswertungsprozess stellt von daher keinen Widerspruch zu dieser Forschungstradition dar. Danach wird im zweiten Abschnitt an einem Beispiel das konkrete Vorgehen dieses Auswertungsverfahrens aufgezeigt.

2 Emergenz und theoretische Sensibilität als zwei Seiten einer Medaille – der Ansatz der Grounded Theory

Der Begriff der Grounded Theory (GT) wird uneinheitlich gebraucht und bezeichnet sowohl eine Methode als auch eine Methodologie. Als Methode stellt sie ein konkretes Auswertungsverfahren (unter anderen) dar. Als Methodologie beinhaltet diese eine „spezifische Form eines systematisch-experimentellen Wirklich-

keitszuganges [...], der einer klaren, wissenschaftstheoretisch orientierten Falsifikationslogik unterliegt" (Strübing 2008, S. 8). Diese methodologischen Prämissen bilden die Grundlage der meisten qualitativen Verfahren und sind auch für die theorieorientierte Fallrekonstruktion relevant. Da die Prämissen der GT in der letzten Zeit sehr differenziert diskutiert wurden (z.B. Bryant/Charmaz 2007; Kelle 1996; Mey/Mruck 2007; Strübing 2008), soll hier nur kurz auf zentrale Positionen eingegangen werden.

In der GT werden gegenstandsbezogene Theorien, also Theorien, die sich aus der konkreten empirischen Untersuchung ergeben und auf diese bezogen sind, unterschieden von so genannten „formalen Theorien", also Theorien, die nicht empirisch fundiert sind, sondern lediglich auf „logischen Spekulationen" basieren (Glaser/Strauss 1984, S. 108).[1] Unter gegenstandsbezogenen Theorien verstehen Glaser und Strauss die „Formulierung von Konzepten und deren Beziehungen zu einem Satz von Hypothesen für einen bestimmten Gegenstandsbereich" (Glaser/Strauss 1984, S. 91). Gegenstandsbezogene Theorie kann sowohl das Endprodukt der Forschung in einem bestimmten Bereich, als aber auch die Grundlage für die Entwicklung einer begründeten formalen Theorie sein. Eine zu entdeckende formale Theorie kann dann aus dem Vergleich bereichsbezogener Theorien entwickelt werden, die aus möglichst „vielen Gegenstandsbereichen" gewonnen wurden (Strauss 1998, S. 306). Ganz allgemein gesagt besteht somit der Grundgedanke der GT darin, dass Forschung nicht theoriegeleitet arbeitet, sondern Theorien induktiv im Verlaufe des Forschungsprozesses gebildet werden.

Allerdings ist das Theorie-Empirie-Verhältnis in der GT keinesfalls so eindeutig, sondern hat seit seiner ‚Entdeckung' vielfältige Veränderungen erfahren. In frühen Texten gehen Glaser und Strauss noch stark von der Vorstellung aus, Theorien würden allein aus dem Material heraus emergieren, während das theoretische Vorwissen keine Bedeutung habe bzw. sogar schädlich sei. So empfehlen sie „die Literatur über Theorie und Tatbestand des untersuchten Feldes zunächst buchstäblich zu ignorieren, um sicherzustellen, dass das Hervortreten von Kategorien nicht durch eher anderen Fragen angemessene Konzepte kontaminiert wird" (Glaser/ Strauss 2010, S. 55). Diese Fundamentalposition hinsichtlich der Nachrangigkeit von Theorie ist vor allem im historischen Kontext zu verstehen, positionierten sich doch die beiden Autoren mit ihrer Schrift gegen ein zu diesem Zeitpunkt dominantes Wissenschaftsverständnis, ausschließlich bestehende formale Theorien, auch bezeichnet als „Großtheorien" auf ihre Validität hin zu prüfen. In diesem Sinne ist der Klassiker von 1967 auch als eine wissenschaftstheoretische Streitschrift zu lesen, die „in Teilen rhetorische Zwecke" (Straus/ Corbin 1996, S. 277) verfolgte, was zu einer teilweise geradezu diametralen Gegenposition zu den ‚Großtheorien' der Zeit führte. Von dieser Extremposition hat sich Strauss im weiteren Verlauf explizit verabschiedet und eine deutlich moderatere Position eingenommen (Strauss 1998, S. 26),[2] wie auch insgesamt das Theorie-Praxis-Verhältnis modifiziert bzw. so ausgearbeitet, dass Missverständnisse reduziert werden (vgl. ausführlich Strübing 2008; Kelle 1994).

Wie Kelle (1996, S. 24) feststellt, sind in dem Klassiker von 1967 zwei verschiedene Vorstellungen zur Theoriebildung enthalten. Zum einen ist dies die „Emergenz-Metapher", also die Annahme, Theorie emergiere im Forschungsprozess von selbst aus dem empirischen Material. Zum anderen ist dies das Konzept der „theoretischen Sensibilität", das davon ausgeht, die Generierung von Kategorien sei vom theoretischen Vorwissen der Untersuchenden abhängig, womit dieses implizite Wissen auch zum Gegenstand des Forschungsprozesses wird. Es ist von

daher eine verkürzte Interpretation der GT, ausschließlich den Aspekt der theoretischen Emergenz zu betonen und Kelle (1996, S. 341) sprach diesbezüglich von einem „induktivistische[n] Selbstmissverständnis" der GT. Diese beiden Konzepte implizieren jedoch keinen Widerspruch. Vielmehr können diese beiden Zugänge als zwei (gleichwertige) Möglichkeiten der Theoriebildung betrachtet werden. Das Konzept der Emergenz greift theoretisch stärker auf Überlegungen der „abduktiven Gedankenblitze" von Peirce (1958, S. 181) zurück, d.h. der Beobachtung, dass sich Wissen nie nur systematisch entwickelt, sondern immer wieder auch ‚spontan' entsteht. Weder Peirce, noch Strauss und Glaser haben jedoch behauptet, dass Wissen *nur* so entsteht. Vielmehr stellt der Weg über den heuristischen Einbezug von Theorie, also die Fähigkeit der Forschenden „über empirisch gegebenes Material in theoretischen Begriffen zu reflektieren" (Kelle 1996, S. 29), eine weitere mögliche Strategie der Theoriebildung dar. Emergenz und theoretische Sensibilität stellen in diesem Sinn bei der GT zwei Seiten derselben Medaille dar, auch wenn, wie Kelle (1994) kritisiert, dieser Gedanke methodisch und methodologisch wenig ausgearbeitet ist und die Frage damit offen bleibt, wie theoretisch sensibilisierte Forschende ihr empirisches Material strukturieren können.

Hier setzt das Verfahren der theorieorientierten Fallrekonstruktion an, indem es einen methodischen Vorschlag unterbreitet, sich dem Anspruch anzunähern, theoretische Konzepte einzubeziehen, ohne dabei die Offenheit zu verlieren davon unabhängige Befunde zu erfassen. Die theoretieorientierte Fallrekonstruktion geht davon aus, dass Emergenz und theoretische Sensibilität im gesamten Forschungsprozess gleichermaßen von Relevanz sind. Der Begriff der Theorie*orientierung* soll dabei verdeutlichen, dass es sich keinesfalls um ein theorie*geleitetes* Verfahren handelt, sondern Theorien lediglich eine der Möglichkeiten darstellen, empirisches Material zu interpretieren. Theorie ist von daher ein heuristisches Mittel, das im Sinne einer theoretischen Sensibilität herangezogen werden kann, aber keinesfalls alleinig die Auswertung dominieren darf.

Die entscheidende Frage ist nicht, *ob* Theorie einbezogen wird – sie wird implizit oder explizit ohnehin ständig mit einbezogen. Die Frage ist vielmehr, *wie* dies geschieht. Dafür wurden bereits an anderer Stelle Kriterien formuliert (Miethe 2012, S. 164ff.), die hier nur kurz umrissen werden können. Um trotz einer stärkeren Theorieorientierung noch von Forschung im Sinne der GT sprechen zu können, sollten folgende Prämissen berücksichtigt werden:

- Ein strikter empirischer Bezug der jeweiligen Studie, wobei das empirische Material nicht auf Illustrationszwecke für anderwärtig (theoretisch) gefundene Ergebnisse reduziert werden darf.
- Eine Pluralität theoretischer Konzepte. Diese dienen lediglich als heuristische Mittel und müssen jederzeit auch offen dafür sein, widerlegt oder ergänzt zu werden.
- Die Vermeidung von Subsumtionslogik. Dies bedeutet, dass die Analyse nicht ausschließlich unter einer theoretischen Perspektive erfolgen kann, sondern methodisch immer dafür gesorgt werden muss, dass auch neue, theoretisch nicht angedachte Dimensionen aus dem Material heraus emergieren können.

Sind diese Kriterien berücksichtigt, spricht auch im Sinne der GT nichts dagegen, bereits während des Auswertungsprozesses – und nicht erst nach Abschluss einer Fallrekonstruktion – verstärkt Theorie einzubeziehen, die es ermöglicht den Fall zu verstehen (egal ob formal oder gegenstandsbezogen). Betrachten wir nun, wie dies konkret aussehen kann.

3 Der Ansatz der theorieorientierten Fallrekonstruktion – ein Auswertungsvorschlag

Der Ansatz der theorieorientierten Fallrekonstruktion wurde im Rahmen eines Forschungsprojektes (Miethe u.a. 2015) entwickelt, bei dem es darum ging, herauszuarbeiten, wie bildungspolitische Veränderungen auf der Makro- und Mesoebene individuelle Bildungsaufstiege beeinflussen. Theoretischer Kontext war das Konzept der Politischen Gelegenheitsstruktur (political opportunity structure) das davon ausgeht, dass aufgrund unterschiedlicher gesellschaftlicher und politischer Bedingungen die Chancen für den Erfolg von Entscheidungen unterschiedlich gut sind (vgl. Tarrow 1983, 1991). Diese Konzeption lässt sich auch auf die Frage von Bildungswegen übertragen (vgl. Miethe 2007), indem damit erfasst werden kann, wie das gesellschaftliche Umfeld Bildungsentscheidungen mit beeinflusst, z.B. die Entscheidung für einen weiterführenden Bildungsweg. In verschiedenen historischen Phasen, so die These, sind die Chancen für Bildungsaufstiege unterschiedlich gut. Im Sinne der GT handelt es sich bei diesem Konzept um eine formale Theorie.

Auch das gebildete Sample basierte auf diesen theoretischen Vorannahmen, indem historisch unterschiedlich gute politische Gelegenheitsstrukturen in Ost- und Westdeutschland der Bildung desselben zugrunde gelegt wurden. Was jeweils als günstige bzw. ungünstige Gelegenheitsstruktur verstanden wurde, ergab sich aus dem zugrunde gelegtem theoretischem Konzept und den empirischen Befunden anderer Studien, v.a. der Sozialstrukturanalyse. Entsprechend dieser theoretischen Grundprämissen wurden Bildungsaufsteiger(innen) der 1950er, der 1970er und der 1990er Jahre in Ost- und Westdeutschland untersucht. Die 1950er Jahre in Ostdeutschland und die 1970er Jahre in Westdeutschland standen jeweils für besonders günstige Gelegenheitsstrukturen. Die Fragestellung der Studie war dann darauf gerichtet, zu untersuchen, wie die jeweilige politische Gelegenheitsstruktur die Chancen für Bildungsaufstieg beeinflusst. D.h. bereits die Fragestellung der Studie war stark theoriegeleitet und fokussierte auf die Verbindung der Mikroebene mit der Meso- und Makroebene. Der Anschluss an das Konzept der Politischen Gelegenheitsstruktur war nicht nur eine der theoretischen Möglichkeiten, sondern explizites Ziel der Studie. Die Studie war damit von vornherein theoretisch weniger offen als viele andere qualitative Studien.

Als Methode zur Untersuchung wurde – neben der detaillierten historischen Rekonstruktion der jeweiligen politischen Gelegenheitsstrukturen – ein biografischer Ansatz gewählt. Dies deshalb, da die Biografieforschung, indem sie Biografie als „soziales Konstrukt“ (Fischer/Kohli 1987) in den Blick nimmt, beansprucht, genau diese Verbindung zwischen Mikro-Meso-Makro zu erfassen. Mithilfe eines biografieanalytischen Zuganges, lassen sich „Muster der individuellen Strukturierung und Verarbeitung von Erlebnissen in sozialen Kontexten“ rekonstruieren, die „dabei immer auf gesellschaftliche Regeln, Diskurse und soziale Bedingungen“ (Dausien u.a. 2005, S. 7) verweisen. Innerhalb der möglichen Methoden der Biografieforschung fiel die Entscheidung auf das Verfahren nach Rosenthal (1995), da dieses (über den Auswertungsschritt der Analyse der biografischen Daten) in besonderem Maße den jeweiligen historischen Kontext berücksichtigt.

Betrachtet man allerdings Studien, die in dieser Tradition angesiedelt sind, fällt ins Auge, dass diese zwar den historischen Kontext (teilweise auch sehr detailliert)

rekonstruieren, in ihrem Gesamtergebnis aber unabhängig von der konkreten Fragestellung, immer eine Dominanz der (mehr oder weniger gewalttätigen) Familiengeschichte feststellen. Und dies unabhängig davon, ob das Interesse auf politisches Engagement (Miethe 1999), den Umgang mit Kernenergie (Kissmann 2002), rechtsextremistisches Handeln (Köttig 2004), Migration und Krankheit (Schulze 2006), ärztliches Handeln (Witte 2010) oder den Umgang mit Medien (Schoett 2009) gerichtet ist. Ein solcher Fokus ist nicht nur sehr spezifisch, sondern erschien mit seinem starken Fokus auf die Mikro-Ebene auch für die hier vorgestellte Untersuchung wenig hilfreich. Für die Studie war es deshalb erforderlich, ein Verfahren zu entwickeln, das, ohne die fallrekonstruktive Logik aufzugeben, stärker die Makroebene in den Blick nahm und damit auch anschlussfähig an die gewählte theoretische Konzeption der Politischen Gelegenheitsstruktur blieb.

Das entwickelte Verfahren der theorieorientierten Fallrekonstruktion verfolgte zwei Ziele:

1. Im Unterschied zu inhaltsanalytischen Verfahren (die über den Schritt der deduktiven Kategorienbildung auch eine stärkere theoretische Kontextualisierung ermöglichen), sollte es möglich bleiben fallrekonstruktiv zu arbeiten, da die Bedeutung einzelner Bildungsentscheidungen nur im Gesamtkontext der Biografie verstanden werden kann. Dies erfordert auch eine Berücksichtigung der Sequenzialität der Biografie und des Interviews, da es für das Verständnis von Bildungsentscheidungen notwendig ist zu untersuchen, „welche Erfahrungen dem uns interessierenden Phänomen in welcher Reihenfolge vorausgingen und welche diesem folgen“ (Rosenthal 2005, S. 165).
2. Im Unterschied zu fallrekonstruktiven Verfahren sollte während des gesamten Auswertungsprozesses (und nicht erst nach Abschluss der Fallrekonstruktionen) eine Orientierung an einem *ex ante* festgelegtem Theoriekontext bestehen bleiben – in diesem Fall dem Konzept der Politischen Gelegenheitsstruktur. D.h. das Verfahren ist theoretisch nicht völlig offen, sondern bezieht im Sinne des ebenfalls bei Glaser und Strauss beschriebenen Konzeptes der theoretischen Sensibilität von vornherein auch (formale) theoretische Dimensionen in die Auswertung ein.

Das entwickelte Verfahren der theorieorientierten Fallrekonstruktion stellt eine modifizierte Form der Fallrekonstruktion nach Rosenthal dar. Prinzipiell folgt es dem Vorgehen und der Logik bei Rosenthal. Diese verläuft folgendermaßen: Für die Rekonstruktion des Interviews erfolgt eine getrennte Analyse von erlebter und erzählter Lebensgeschichte. Die aus dieser Analyse gebildeten Strukturhypothesen werden im so genannten Analyseschritt der Kontrastierung miteinander verglichen und es wird eine Strukturhypothese zum Fall entwickelt. Ausgehend von dieser Strukturhypothese erfolgt dann der Fallvergleich und die Typenbildung (vgl. Rosenthal 1995, 2005; Fischer-Rosenthal 1996). Modifikation dieses Verfahrens erfolgt an zwei Stellen: zum einen wird der Schritt der Analyse der biografischen Daten modifiziert. Zum anderen erfolgt ein Einbezug von Theorie bereits vor dem Fallvergleich indem eine frühzeitige komparative Analyse theoretisch interessierender Einzelaspekte durchgeführt wird. Betrachten wir dieses Verfahren im Detail:

3.1 Modifizierte Fallrekonstruktion nach Rosenthal

Um zu verstehen, an welchen Stellen des Verfahrens nach Rosenthal eine Modifikation erforderlich erschien, soll zunächst die Frage verfolgt werden, wodurch es zu der oben kritisierten starken Fokussierung auf die frühe Kindheit und die Familiengeschichte kommt. Dies ist darin begründet, dass dieses Verfahren theoretisch keinesfalls so offen ist, wie dies unterstellt ist, sondern *implizite* theoretische Prämissen beinhaltet, die zu diesen Befunden führen. Der Auswertungsschritt der Analyse der biografischen Daten beinhaltet eine starke Orientierung an psychoanalytischen Positionen, die das Ergebnis in spezifischer Weise mitbestimmen.

Für den Schritt der Analyse der biografischen Daten werden nach Rosenthal (1995, 2005) alle biografischen Ereignisse herangezogen, von denen angenommen werden kann, dass diese relativ wahrscheinlich so stattgefunden haben. D.h. es handelt sich zumeist um Daten des institutionalisierten Lebenslaufes oder zeithistorischer Ereignisse bei denen von einer Relevanz für die Biografie ausgegangen werden kann (z.B. Kriegsende). Außerdem können auch prägnante biografische Daten aus dem Interview genommen werden, bei denen die Darstellung im Interview nahe legt, dass es sich nicht um Konstruktionen handelt (z.B. längere Erkrankungen). Biografische Daten werden sowohl aus dem Interview entnommen als auch – so vorhanden – aus anderen Quellen. Andere Quellen können Interviews mit anderen Personen (Verwandte, Freunde) sein, aber auch historische Akten (z.B. Achivquellen, Jugendhilfeakten). Unabhängig von der Reihenfolge der Erwähnung im Interview und der Art der Information (Interview, Akten), werden die Daten in eine strikt chronologische Reihenfolge in der historischen Zeit gebracht. Die Daten beginnen mit dem frühesten bekannten Datum – das können die Geburt aber z.B. auch frühere Daten aus der Familiengeschichte sein. Die Interpretation der Daten erfolgt dann in einer strikt sequentiellen Abfolge, d.h. jedes Datum wird ohne Einbezug des Wissens über spätere Ereignisse interpretiert. Ziel ist die Formulierung einer Strukturhypothese zur erlebten Lebensgeschichte.

Dieser Analyseschritt hat sich für die Interpretation von Interviews als ausgesprochen fruchtbar erwiesen. Allein das *Erstellen* der biografischen Daten ist bereits ein wichtiger Analyseschritt und wird beispielsweise auch in der historischen Bildungsforschung genutzt, um einen kritischen Blick auf schriftliche Quellen zu eröffnen (vgl. Miethe/Schiebel 2008). Die Neusortierung in der zeitlichen Abfolge eröffnet häufig den Blick darauf, welche Daten nicht erwähnt wurden oder welche eher unwahrscheinlich erscheinen. Die strikt sequenzielle Interpretation dieser Daten birgt dann noch weiter führende Analysemöglichkeiten, die in eine Strukturhypothese münden. Diese Form der Analyse, die der Logik strikter Sequenzialität folgt, beeinflusst jedoch aufgrund impliziter theoretischer Prämissen das Analyseergebnis in spezifischer Weise, denn die Interpretation in der Reihenfolge der historischen Zeit führt unweigerlich dazu, dass die ersten Lebensdaten und damit auch die Familiengeschichte die spätere Interpretation dominieren. Es wird damit theoretisch davon ausgegangen, dass die ersten Lebenserfahrungen (wie auch familiale Traditionen) wichtiger sind als spätere Lebensereignisse. Verstärkt wird diese Dominanz frühkindlicher Erfahrungen noch dadurch, dass die Interpretation der Daten (implizit) stark psychoanalytischen Deutungen folgt. Eine solche Dominanz frühkindlicher Prägungen ist jedoch auch in der Psychologie keineswegs unbestritten, sondern es gibt durchaus Ansätze, die aufzeigen, wie auch Erfahrungen im Erwachsenenleben frühe Prägungen relativieren können bzw. auch spätere Erfahrungen noch biografisch prägend sein können

(vgl. Petzold/Orth 1999). Verstärkt wird dies noch durch die Orientierung auf die Erfassung von *Strukturgesetzlichkeiten* des Falles. Emergentes (und hier bestände die Chance, dass auch spätere Ereignisse zentraler werden könnten) wird demgegenüber deutlich weniger in den Blick genommen. Die scheinbare ‚Neutralität' in der Analyse der biografischen Daten impliziert damit die Dominanz der ersten biografischen Daten.

Im Ergebnis dieser impliziten Prämissen führt der Schritt der Analyse der biografischen Daten in der Regel zur Formulierung von Strukturhypothesen, die frühkindliche und familiengeschichtliche Erfahrungen ungleich stärker gewichten als spätere. Dies ist sicherlich biografisch betrachtet nicht unbedingt falsch, prägt das Ergebnis jedoch auf einseitige Weise und führt zu der kritisierten Dominanz frühkindlicher und familiengeschichtlicher Erfahrungen. Die eigentlich interessierende Fragestellung (so diese nicht auf die Familiengeschichte oder die frühe Kindheit bezogen ist) erhält bei dieser Art der Interpretation eher einen sekundären Stellenwert. Interessiert mich ein Aspekt im Erwachsenenleben, z.B. die Frage wie es dazu kam, dass Menschen einen Zweiten Bildungsweg einschlagen, kommt dies in der Analyse erst relativ spät in den Blick und wird vor allem immer vor dem Hintergrund der Erfahrungen in der primären Sozialisation interpretiert. Prozesse struktureller Diskriminierung werden dabei genauso bagatellisiert wie Ereignisse, die gegenläufig zur Strukturhypothese liegen.

Für das Verfahren der theorieorientierten Fallrekonstruktion wurde deshalb eine Modifikation des Schrittes der Analyse der biografischen Daten vorgenommen. Das Erstellen der biografischen Daten folgt ohne Abänderung dem von Rosenthal empfohlenen Verfahren. Danach wird jedoch nicht sofort mit der sequenziellen Analyse der Daten begonnen, sondern es wird ein Zwischenschritt eingefügt. Bei diesem Zwischenschritt wird in einem „Schnelldurchlauf" durch die Daten eine theoretisch orientierte Priorisierung einzelner biografischer Daten vorgenommen. Bei jedem Datum wird entschieden, ob dieses im Hinblick auf die konkrete Fragestellung und/oder das anvisierte theoretische Konzept und/oder im Vergleich zu anderen Fällen (komparative Analyse) von besonderem Interesse sein könnte. Hintergrund dieses Schrittes ist es, eine Entscheidung darüber zu treffen, welche der vielen biografischen Daten besonders ausführlich interpretiert und welche eher oberflächlicher betrachtet werden. Mit diesem Zwischenschritt der Priorisierung der Daten wird der implizit angenommenen größeren Bedeutung der ersten biografischen Daten bei Rosenthal eine explizite, theoretisch begründete Priorisierung biografischer Daten gegenüber gestellt.

Betrachten wir dies am Beispiel eines Bildungsaufsteigers aus der Studie. Es handelt sich hier um einen katholischen Priester aus dem Sample der 1990er Jahre/ Ostdeutschland. Nennen wir diesen Interviewpartner Markus Novak: Die ersten biografischen Daten sehen folgendermaßen aus:

Tabelle 1: Beispiel Theoretische Priorisierung biografischer Daten.

Biografisches Datum	**Theoretische Priorisierung**
Familienhintergrund: Vater selbstständiger KFZ-Mechaniker, Mutter Buchführung im Familienbetrieb; Großvater (V) in 2. Generation KFZ-Mechaniker; Großvater (M) selbstständiger Schmiedemeister	Hohe Relevanz: enger Zusammenhang soziales Milieu für Bildungsentscheidungen in Theorie bekannt (z.B. Bourdieu oder Boudon) Diese Theorie kann zur Interpretation des Datums mit herangezogen werden
Religion römisch-katholisch	Theoretisch keine hohe Relevanz[3], aufgrund des konkreten Falles (Priester) jedoch biografisch zentral, von daher hohe Priorisierung
Ca. 1965 Geburt eines Mädchens, verstarb nach einem Tag	Geringe Relevanz, s.u.
1967 Geburt von Markus in Wernigerode (DDR)	Hohe Relevanz, zentraler Punkt der Biografie
1969 Geburt der Schwester	Geringe Relevanz, s.u.

Die Priorisierung der Daten leitet sich ab von der jeweiligen Fragestellung – in diesem Fall den Einfluss von bildungspolitischen und/oder gesamtgesellschaftlichen Entwicklungen auf die Bildungsbiografie –, sowie dem zugrunde liegenden theoretischem Konzept – in diesem Beispiel dem der politischen Gelegenheitsstruktur. Die Geschwisterkonstellation wurde hier als weniger zentral eingestuft, da es in der Studie nicht darum geht, welche familialen Konstellationen einen Bildungsaufstieg befördern, sondern darum, einen Einfluss der Meso- und/oder Makroebene aufzuzeigen. Von daher spielt das Milieu eine große Rolle, nicht aber die Geschwisterkonstellation oder gar vor der Geburt liegende Familienereignisse (Tod der Schwester), die hier zwar als Fallspezifik zur Kenntnis genommen werden, im Hinblick auf die Fragestellung jedoch keine weiterführenden Ergebnisse versprechen.

Nach dem Erstellen und der Priorisierung der biografischen Daten wird mit der differenzierteren Analyse begonnen. Diese Interpretation folgt zunächst dem Verfahren nach Rosenthal. Prinzip ist hier eine streng sequenzielle Abfolge der Interpretation, d.h. kein Datum, das früher ist, kann durch ein Ereignis gedeutet werden, das erst später stattfindet. Im Unterschied zum Verfahren nach Rosenthal müssen es aber nicht unbedingt die ersten Daten sein, die besonders ausführlich interpretiert werden, sondern die ersten Daten können auch relativ schnell und kurz interpretiert werden,[4] wenn das Hauptinteresse eher in späteren Daten (z.B. Bildungsentscheidungen) liegt. Das heißt nicht, dass diese Daten gar nicht interpretiert werden, sondern nur, dass diese nicht bis ins letzte Detail analysiert werden. Stattdessen wird beispielsweise ein Schulwechsel sehr viel ausführlicher in den Blick genommen. Mit der getroffenen Priorisierung sind wesentliche Weichen gestellt.

Betrachten wir dies am Beispiel von Markus Novak, könnten die Interpretationen beispielsweise so aussehen:

Die Interpretation des biografischen Datums „1967 Geburt“ erfolgt hier aufgrund der Fragestellung der Studie vor allem im Hinblick auf die Bedeutung des spezifischen Milieus in das der Biograf hineingeboren wurde (katholische Familie in der DDR; seit Generationen tradierte selbstständige Handwerkermeister). Aus diesen Daten resultiert die Hypothese, dass der Biograf in eine Familie geboren wird, in der kein weiter führender Bildungsweg angelegt ist. Vielmehr erscheint eine Einbindung von Markus (als 1. Sohn) in den väterlichen Betrieb mit der Erwartung der späteren Übernahme des Familienunternehmens (vierte Generation) wahrscheinlich. Diese Lesart erhält durch den guten Status der Tätigkeit des KFZ-Mechanikers in der DDR weitere Plausibilität, war dieser Beruf doch mit guten Einkommensmöglichkeiten (z.B. „harte Währung“ für private Dienstleistun-

gen) verbunden. Da für diesen Weg kein Studium erforderlich ist, muss die Familie auch ideologisch wenige Kompromisse machen, d.h. das Praktizieren des katholischen Glaubens würde hinsichtlich der antizipierten beruflichen Zukunft von Markus nicht unbedingt negative Folgen haben.

Das biografische Datum des Todes der älteren Schwester wird nicht näher interpretiert, da dieses als wenig relevant im Hinblick auf die Fragestellung und die bisherigen theoretischen Diskussionen zu Bildungsentscheidungen betrachtet wurde. Bei Rosenthal wäre dies demgegenüber ein ganz zentrales Datum, da in der psychoanalytischen Literatur auf die Bedeutung derartiger Familienkonstellationen hingewiesen wird. Mit der Einstufung als Datum geringerer theoretischer Relevanz können an dieser Stelle jedoch viele Interpretationen zur möglichen Bedeutung dieses Datum für Markus eingespart werden. Dies erspart beispielsweise auch das Einarbeiten in die entsprechende psychologische Literatur, die herangezogen werden müsste, um überhaupt interpretieren zu können was es bedeutet, wenn es vor der eigenen Geburt bereits ein Kind gab, das nicht überlebt hat. Ebenso wird die Geburt der jüngeren Schwester nicht ausführlich interpretiert. Diese Reduzierung erfolgt wohl wissend, dass daraus sehr weit reichende Hypothesen von „Geburt verbunden mit Überlebensschuld“ (ältere Schwester) oder „Thronsturz von Markus durch Geburt der jüngeren Schwester“ möglich wären. Von der „Überlebensschuld“ ließe sich in diesem Fall sogar die Motivation für den Beruf des katholischen Pfarrers herleiten, indem er einen Beruf wählt, der mit Sühne und Schuld(vergebung) verbunden ist. Solche Hypothesen sind keine unwahrscheinlichen Lesarten, bilden aber nicht das Zentrum des (theoretischen) Erkenntnisinteresses der hier beschriebenen Studie, weshalb diese zwar im ‚Hinterkopf' behalten, jedoch nicht weiter vertieft werden.

Frühe biografische Daten, die zunächst nicht unbedingt relevant erscheinen, werden allerdings nicht gänzlich gestrichen, sondern haben den Status von ‚Hinterkopf-Daten'. D.h., es sind Daten, die zunächst eher oberflächlich interpretiert werden, auf die aber auch wieder zurückgegriffen werden kann, sollte sich im weiteren Verlauf der Analyse herausstellen, dass diese zentraler für die Biografie sind als ursprünglich angenommen.[5] In diesem Fall kann wieder zurückgegangen werden und die Interpretation nochmals – nun mit stärkerer Berücksichtigung dieser Daten – erfolgen.

In die Interpretation selbst kann zu jedem Zeitpunkt nicht nur fallbezogene, sondern auch formale Theorie einbezogen werden. So ist es im Fall von Markus Novak durchaus sinnvoll, für seinen weiteren Bildungsweg Theorie heranzuziehen, z.B. entscheidungstheoretische (Boudon) oder reproduktionstheoretische (Bourdieu) Ansätze. Diese ermöglichen es, komplexe, auf die Fragestellung bezogene Hypothesen aufzustellen. Die Relevanz dieser Hypothesen muss sich jedoch aus dem empirischen Material heraus ergeben.

In diesem modifizierten Verfahren ergeben sich für die Analyse biografischer Daten folgende Auswertungsschritte:

1. Erstellen der biografischen Daten
2. Priorisierung der Daten. Kriterien sind:
   a. Relevanz für die Fragestellung
   b. Theoretisches Interesse
3. Sequenzielle Analyse der biografischen Daten. Ausführlichkeit der Interpretation richtet sich dabei nach der Priorität der Daten. Formale Theorie kann als Heuristik in den Interpretationsprozess einbezogen werden.

4. Offenheit dafür, ursprünglich weniger zentral eingestufte Daten doch noch vertiefend zu interpretieren, falls sich im Prozess der Analyse deren Relevanz zeigt.
5. Formulieren von Strukturhypothesen zur erlebten Lebensgeschichte, die bereits konkret auf die Fragestellung bezogen werden (z.B. Bildungsbiografie)

Diese theoretische Priorisierung ist eine scheinbar kleine Modifikation, die aber das Ergebnis stark mit bestimmt, indem die Analyse stärker auf die anvisierte Fragestellung und Theorie orientiert bleibt und die Interpretationen weniger psychoanalytisch und familiendynamisch ausgerichtet sind.

Der Schritt der Rekonstruktion der erzählten Lebensgeschichte und der Kontrastierung folgt dann ganz dem von Rosenthal (1995) beschriebenen Verfahren. Der Schritt der Rekonstruktion der erzählten Lebensgeschichte (thematische Feldanalyse) dient dazu, das (unbewusste) Präsentationsinteresse des Interviews aus der Gegenwart zu rekonstruieren. Im Schritt der Kontrastierung geht es darum, das, was eine Person in ihrem Leben erlebt hat (erlebte Lebensgeschichte), mit dem zu vergleichen, wie sie dieses Leben aus der Heute-Perspektive darstellt.[6] Der bei Rosenthal beschriebene auf die Objektive Hermeneutik (Oevermann) zurückgehende Analyseschritt der Feinanalyse (Rosenthal 2005, S. 189ff.) kann auch beim Verfahren der theorieorientierten Fallrekonstruktion zur Anwendung kommen – muss dies aber nicht notwendigerweise. Ob eine Feinanalyse ausgewählter (thematisch schwer zu verstehender oder falsifikationswirksamer) Textstellen erfolgt, hängt davon ab, ob damit zusätzliche theoretisch relevante Ergebnisse zu erwarten sind.

Ziel dieser Analyseschritte ist die Formulierung von Strukturhypothes*en* über die Lebensgeschichte. Im Unterschied zu Rosenthal ist beim Ansatz der theorieorientierten Fallrekonstruktion das Bestreben weniger darauf gerichtet, *eine einzige* strukturbildende Hypothese zu finden. Vielmehr wird gezielt nach verschiedenen Hypothesen im Hinblick auf die Beantwortung der Fragestellung gesucht, wobei sich durchaus herausstellen kann, dass eine der Hypothesen stärker strukturbildend für die Gesamtbiografie wirkt. Das Bestreben, aus dem Fall heraus möglichst viele Hypothesen zur Beantwortung der Fragestellung aufzustellen, ist darin begründet, dass diese für den Schritt der komparativen Analyse erforderlich sind. Dieser Einbezug des Schrittes der komparativen Analyse für die Fallauswertung ist die zweite Modifikation des Verfahrens nach Rosenthal.

3.2 Komparative Analyse und Typenbildung

Gegen Ende des Interpretationsprozesses, also in dem Moment in dem sich eine Strukturhypothese zum Fall formulieren lässt, weicht die weitere Analyse und Typenbildung vom Verfahren nach Rosenthal ab. Bei Rosenthal, wie auch bei anderen fallrekonstruktiv arbeitenden Verfahren, basiert die Typenbildung auf der Generalisierung der herausgearbeiteten Fallstruktur (vgl. z.B. Rosenthal 2005, S. 195; Wohlrab-Sahr 1994, S. 273; Oevermann 2000). Eine Fallstruktur ergibt sich nach Oevermann (2000, S. 69) nicht aus der Summe unterschiedlicher Einzelfaktoren, sondern aus der Herausarbeitung des „innere[n] Zusammenhang[es] im Leben und Handeln der bestimmten, je konkreten historischen Praxis eines Falles." Diese Struktur wird dadurch gefunden, dass „im Prozess einer komplexen Interpretation die Gesetzmäßigkeiten zutage gefördert" (Wohlrab-Sahr 1994, S. 273) werden, die diese Biografie zu dem machen, was sie ist. Ein Fall gilt dann als ‚ver-

standen‘ wenn „seine Logik an mehreren Stellen nachgewiesen werden kann, d.h. wenn eine sich reproduzierende Struktur erkennbar wird.“ (ebd.).

Mit einem solchen Vorgehen ist die Gefahr der Vernachlässigung von ‚Nebenschauplätzen‘ verbunden, d.h. von biografischen Ereignissen, die nicht die Strukturhypothese bestätigen, aber auch nicht falsifikationswirksam im Sinne der Notwendigkeit der Reformulierung der Fallstruktur sind. Solche ‚Nebenschauplätze‘ können aber für die Fragestellung und die anvisierte Theorie durchaus hoch relevant sein.

Aus diesem Grund wurde hier eine weitere Modifikation des Verfahrens nach Rosenthal vorgenommen. Und zwar wurde nicht nur nach der zentral zu findenden Fallstruktur gesucht, sondern das Bemühen war darauf gerichtet zusätzlich möglichst viele Hypothesen im Hinblick auf die untersuchte Fragestellung zu entwickeln. Diese Hypothesen dienen als Grundlage für eine komparative Analyse. Der Schritt der komparativen Analyse wurde bereits von Glaser und Strauss (1998) vorgeschlagen und später von Bohnsack (1993) zu systematischen Analyseschritten weiter entwickelt. Während bei der Dokumentarischen Methode die komparative Analyse während des gesamten Auswertungsprozesses von Relevanz ist (Bohnsack 1993, S. 96ff.), setzt beim Verfahren der theorieorientierten Fallrekonstruktion dieser Schritt erst nach erfolgtem Abschluss einer ersten Fallrekonstruktion ein. So ist es möglich die Perspektive auf den Einzelfall aufrecht zu erhalten, was für die Biografieforschung zentral ist.

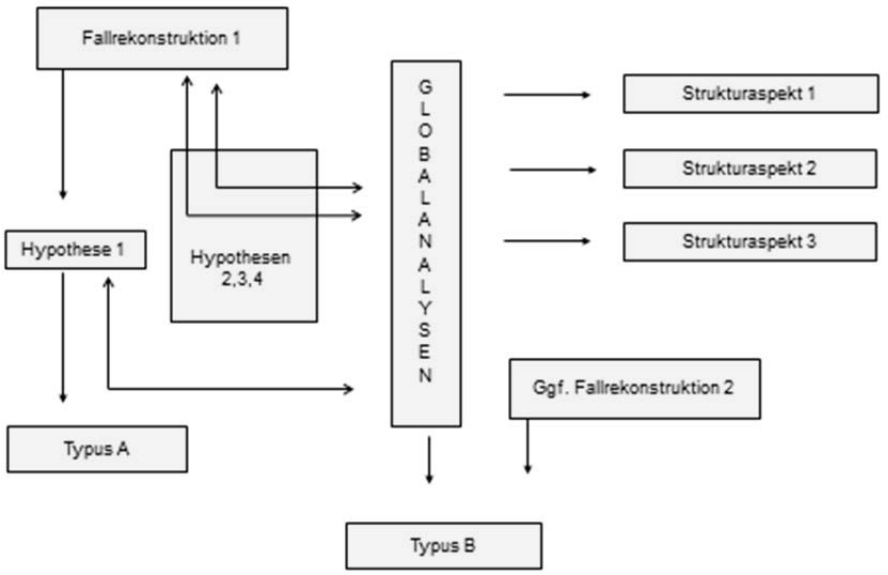

Abbildung 2: Darstellung des Prozesses der Generalisierung bei der theorieorientierten Fallrekonstruktion

Ziel der komparativen Analyse ist es, fallübergreifend wesentliche Strukturaspekte zu rekonstruieren. Strukturaspekte versuchen nicht biografisches Handeln insgesamt zu beschreiben (dazu dient die Typologie), sondern lediglich Einzelaspekte, die im Hinblick auf die Fragestellung und die anvisierten theoretischen

Konzepte relevant sind. Es handelt sich also um generelle (theoretische) Aussagen, die nicht nur in einem Typus sichtbar werden, sondern typusübergreifend von Bedeutung sind. Sie liegen somit ‚quer' zu den rekonstruierten Typen. Basis dafür sind empirische Gegenhorizonte, die sich aus Globalanalysen[7] ergeben. Solche Globalanalysen werden so lange angefertigt, bis die Hypothesen ausreichend gesättigt erscheinen und in ihrer jeweiligen Komplexität dargestellt werden können. Dieses Vorgehen nähert sich einer inhaltsanalytischen Auswertung an. Im Unterschied zu dieser bleiben die Aussagen zu jedem Zeitpunkt der Interpretation auch auf den Einzelfall bezogen.

Zur Verdeutlichung des Vorgehens wieder ein Beispiel aus der Studie. Der oben vorgestellte Fall Markus Novak konnte nach erfolgter Fallrekonstruktion einem Typus zugeordnet werden, der als „Institutionelle Prozessierung" bezeichnet wurde. D.h. sein Bildungsaufstieg wurde dadurch befördert, dass eine Institution (in diesem Fall die katholische Kirche – Meso-Ebene) diesen explizit beförderte (Hypothese 1). Er erhielt dort die notwendigen Anregungen und Unterstützungsstrukturen, um einen Bildungsweg zu gehen, der biografisch in der Familie nicht angelegt war. Damit verbunden ist allerdings auch eine sehr enge Bindung an diese Institution und er wird im gewissen Sinne auch für diese funktionalisiert. Wird dann ein Blick auf das Gesamtsampling geworfen, so wird im Vergleich relativ schnell deutlich, dass sich derartige biografische Strukturen sowohl in der DDR, als aber auch in der alten Bundesrepublik finden lassen. So lässt sich im Sample der Fall eines katholischen Priesters aus der alten Bundesrepublik der 1950er Jahre finden, der eine fast identische Struktur aufweist. Genauso lässt sich im Schritt der komparativen Analyse feststellen, dass nicht nur die katholische Kirche, sondern auch andere Institutionen (z.B. die SED) diese Funktion übernehmen können. D.h. der Typus des „Institutionelle Prozessierung" ist nicht primär an das Gesellschaftssystem und die jeweilige historische Verfasstheit gebunden.

Neben dieser Aussage, die sozusagen biografisch prägend für seinen Bildungsweg war (Typus) lassen sich aus dem Fall Novak heraus jedoch auch andere Hypothesen formulieren, die ebenfalls den Bildungsaufstieg mit befördert haben, aber für den Fall nicht strukturbildend sind. So wird im Fall Novak deutlich, dass der Zusammenbruch der DDR (Makro-Ebene; Fragestellung der Studdie) und die damit verbundenen Auflösungserscheinungen tradierter Milieus – in diesem Fall das Vakantwerden des tradierten Familienbetriebes nach dem Ende der DDR – den Bildungsweg zusätzlich befördern (Hypothese 2). Diese Hypothese wird dann wieder als Ausgangspunkt für die komparative Analyse (auf der Ebene von Globalanalysen) genutzt. Hier wird nun gezielt in den anderen Fällen danach gesucht, ob sich auch dort der Aspekt der Milieuauflösung durch Veränderungen auf der Makro-Ebene finden lässt. Auch diese Fälle lassen sich finden, beispielsweise in der Auflösung bäuerlicher Milieus in Westdeutschland ab den 1950er Jahren oder die Auflösung von Milieus durch Flucht und Vertreibung zum Ende des Zweiten Weltkrieges. Dieser Aspekt der Milieuauflösung ist im Falle von Markus Novak lediglich ein Strukturaspekt, in anderen Fällen war dieser aber so zentral, dass daraus ein eigener Typus, nämlich der des „Sozialen Wandels" entwickelt wurde (vgl. Miethe et al. 2015: 180ff.)

Theoretische Konzepte oder auch Ergebnisse anderer empirischen Studien können als heuristische Konzepte in jeder Phase dieses Prozesses einbezogen werden. Allerdings dürfen diese nicht primär – im Sinne theoretischer Kategorien – die Analyse leiten, sondern sollen lediglich dazu genutzt werden, weitere Hypothesen

zu formulieren. Sie stellen also keine (deduktiven) Kategorien dar, sondern werden lediglich zur Erklärung eines empirischen Faktes herangezogen, wobei der Gesamtkontext der Biografie erhalten bleiben muss.

Mitunter kann nur ein einziger vollständig rekonstruierter Einzelfall den Ausgangspunkt für den gesamten weiteren Auswertungs- und Theoriebildungsprozess darstellen. Inwieweit es erforderlich ist, erneut in den Prozess einer vollständigen Fallrekonstruktion einzusteigen, oder ob es genügt auf Globalanalysen zurückzugreifen, hängt vor allem auch von der interpretativen Kompetenz der Forschenden ab. Forschende, die über fundierte Kenntnisse fallrekonstruktiver Verfahren verfügen, sind zumeist relativ schnell dazu in der Lage, Strukturen in den Interviews zu erkennen, so dass hier häufig Globalanalysen ausreichend sind. Für Forschende, die jedoch eher über inhaltsanalytische Vorerfahrungen verfügen, ist es zu empfehlen, mehrere Fälle fallrekonstruktiv auszuwerten, da sonst die Gefahr groß ist, sich von Oberflächenphänomenen – die durchaus auch theoretisch interessant sein können – beeindrucken zu lassen. Wer noch nie einen Fall vollständig rekonstruiert hat, dem fällt es erfahrungsgemäß schwer, die Logik von Fallrekonstruktionen nachzuvollziehen. Nur mit einem ‚fallrekonstruktiven Blick' ist es möglich, Aussagen in den Gesamtkontext der Biografie integrieren zu können und damit auch entscheiden zu können, inwieweit derartige Details wirklich in irgendeiner Form strukturbildend für die Biografie sind oder eben nur interessante „Nebenschauplätze" darstellen.

Ob am Ende einer Studie eher eine Typologie steht und/oder die Darstellung von Strukturaspekten hängt letztlich vom Material und auch dem theoretischen Fokus ab. In der hier dargestellten Studie wurde die Entscheidung getroffen Typologie und Strukturaspekte gleichberechtigt nebeneinander zu stellen. In anderen Studien wurde auf eine Typenbildung ganz verzichtet und die Argumentation auf der Ebenen von Strukturaspekten geführt (vgl. Metz 2015).

4 Fazit

Das Verfahren der theorieorientierten Fallrekonstruktion stellt eine Modifikation des von Rosenthal beschriebenen Verfahrens dar. Diese Modifikation setzt an zwei Stellen an. Zum einen wird die im Schritt der Analyse biografischer Daten enthaltene implizite (psychoanalytische) Theorie explizit gemacht, um somit den Fokus der Analyse zu verschieben. Es ist sicherlich eine Illusion anzunehmen, dass man jede die Interpretation leitende (implizite) Theorie auch explizit machen könnte, dieser modifizierte Analyseschritt kann jedoch dazu beitragen, das Bewusstsein darüber zu schärfen, wie stark implizite theoretische Annahmen die Richtung der Analyse leiten können. Zum anderen wird durch den Schritt der frühzeitigen komparativen Analyse eine stärkere theoretische Kontextualisierung ermöglicht. In diesem Analyseschritt wird explizit auch formale Theorie zur Analyse mit herangezogen, genauso wie das jeweilige theoretische Interesse die Richtung der Interpretation mit bestimmt.

Das Verfahren ermöglicht es, biografische Studien während des gesamten Auswertungsprozesses stärker an ex ante gewählte (formale) Theorie anschlussfähig zu halten. Der Preis dieses Verfahrens ist jedoch, dass die Komplexität von Fallrekonstruktionen bis zur Mikroanalyse spezieller Familien- oder Lernmilieus ein-

geschränkt wird. Dies wird jedoch bewusst in Kauf genommen. Wenn die Fragestellung auf der Rekonstruktion diese Mikromilieus liegt, gibt es genügend andere Verfahren, die sehr gut dazu in der Lage sind, diese zu rekonstruieren. In diesem Sinne ist natürlich auch das Verfahren der theorieorientierten Fallrekonstruktion lediglich eine der Auswertungsmöglichkeiten, die jedoch sehr hilfreich dafür sein kann, biografische Analysen während des gesamten Auswertungsprozesses stärker mit theoretischen Diskursen zu verbinden. Ein solches stärker theorieorientiertes Vorgehen steht auch nicht im Widerspruch zu den Prämissen der GT, sondern greift sowohl den dort beschriebenen Schritt der theoretischen Sensibilität auf, als dass das Verfahren auch noch so offen ist, dass im Forschungsprozess auch Emergentes entstehen und erfasst werden kann.

Anmerkungen

1 Der _Begriff der formalen Theorie ist bei Glaser und Strauss nicht ganz einheitlich. Während er in diesem Artikel als Synomym für logiko-deduktive Großtheorien verwendet wird, wird an anderer Stelle darunter eine Theorie mittlerer Reichweite verwendet (vgl. z.B. Glaser/ Strauss 2010, S. 50).

2 Auch Glaser und Strauss selbst führten in der Folge heftige Kontroversen über das genannte Thema, auf die hier jedoch nicht ausführlich eingegangen werden kann. Vgl. dazu ausführlich Strübing (2008, S. 65ff.) und Kelle (1994).

3 Bei Dahrendorf wird das „katholische Arbeitermädchen vom Lande“ als Metapher für maximale Bildungsbenachteiligung in den 1960er Jahren in der alten Bundesrepublik geprägt. Die Bedeutung des katholischen Hintergrundes ist jedoch empirisch nicht wirklich nachgewiesen (vgl. Helbig/Schneider 2014), so dass dieser Hintergrund hier zunächst eine geringe Priorität erhält.

4 Dafür, was eine ‚kurze‘ und was eine ‚ausführliche‘ Interpretation ist, gibt es keine allgemeine Regel. Erfahrene Interpretierende werden immer mehr und komplexere Lesarten finden, als Novizen im Feld. Die Begriffe beziehen sich somit auf die Interpretationsleistung insgesamt. Im Vergleich zu anderen Daten desselben Falles, werden bestimmte Daten eben weniger ausführlich interpretiert und beispielsweise nach 3-4 ins Auge stechenden Lesarten abgebrochen. Anders gesagt: Es wird nicht noch mühsam nach der ‚letzten‘ eher unwahrscheinlichen Lesart gesucht.

5 Dies stellt keine Verletzung des Prinzips der Sequenzialität dar, da hier frühere Daten lediglich rückwirkend wieder in den Gesamtinterpretationsprozess einbezogen werden, nicht jedoch vorgegriffen wird.

6 Bei Rosenthal (1995, S. 220) wird außer den hier erwähnten Schritten noch der Analyseschritt der „Rekonstruktion der Fallgeschichte“ genannt. Dieser Schritt ist vor allem in der weiteren Entwicklung der Methode stärker in den Mittelpunkt getreten. Da dieser Schritt jedoch in den verschiedenen Arbeiten sehr unterschiedlich (oder auch gar nicht) umgesetzt wird, wird auf diesen nicht näher eingegangen. Letztlich ist es eher eine Frage der Auslegung, welche konkreten Arbeitsschritte der Kontrastierung und welche der Rekonstruktion der Fallgeschichte zugerechnet werden.

7 Bei Globalanalysen handelt es sich um verkürzte Interpretationen von Einzelfällen. D.h. es werden prinzipiell alle Einzelschritte der Analyse durchgeführt, allerdings bereits stärker fokussiert auf Thesen und Interpretationen, die sich bereit in der Analyse anderer Fälle gezeigt haben (vgl. Rosenthal 2005, S. 92ff.; Miethe 2007, S. 261f.)

Literatur

Bohnsack, R. (1993): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung. Opladen.

Dausien, B./Lutz, H./Rosenthal, G./Völter, B. (2005): Einleitung. In: Dausien, B./Lutz, H./Rosenthal, G./Völter, B. (Hrsg.) Biographieforschung im Diskurs. Wiesbaden, S. 7–20.

Fischer, W./Kohli, M. (1987): Biographieforschung. In: Voges, W. (Hrsg.): Methoden der Biographie- und Lebenslaufforschung. Opladen, S. 25–50.

Fischer-Rosenthal, W. (1996): Strukturale Analyse biographischer Texte. In: Brähler, E./ Adler, C. (Hrsg.): Qualitative Einzelfallanalysen und qualitative Verfahren. Gießen, S. 147–206.

Glaser, B./Strauss, A. (1967): The Discovery of Grounded Theory. Chicago.

Glaser, B./Strauss, A. (1984): Die Entdeckung gegenstandsbezogener Theorie: Eine Grundstrategie qualitativer Sozialforschung. In: Hopf, C./ Weingarten, E. (Hrsg.): Qualitative Sozialforschung. Stuttgart, S. 91–111.

Glaser, B./Strauss, A. (2010): Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung. 3. unveränderte Auflage, zuerst 1998. Bern.

Helbig, M./Schneider, T,. (2014): Religion und Bildung. Schlaglichter auf eine komplexe Beziehung. WZBrief Bildung 29. URL: www.wzb.eu/wzbriefbildung.

Kelle, U. (1994): Empirisch begründete Theoriebildung: Zur Logik und Methodologie interpretativer Sozialforschung. Weinheim.

Kelle, U. (1996): Die Bedeutung theoretischen Vorwissens in der Methodologie der Grounded Theory. In: Strobl, R./Böttger, A. (Hrsg.): Wahre Geschichten? Zu Theorie und Praxis qualitativer Interviews. Baden-Baden, S. 22–47.

Kissmann, U. (2002): Kernenergie und deutsche Biografien. Die Gegenwärtigkeit des Nationalsozialismus in biografischen Rekonstruktionen von Kernenergie-Experten. Gießen.

Köttig, M. (2004): Lebensgeschichten rechtsextrem orientierter Mädchen und junger Frauen. Biographische Verläufe im Kontext der Familien- und Gruppendynamik. Gießen.

Metz, M. (2015) „Biographische Erfahrungen als Ressource im Migrationsprozess. Eine empirische Untersuchung am Beispiel der Migranten und Migrantinnen aus der (ehemaligen) Sowjetunion. Promotion am FB Sozial- und Kulturwissenschaften der Justus-Liebig-Universität Gießen.

Miethe, I. (1999): Frauen in der DDR-Opposition. Lebens- und kollektivgeschichtliche Verläufe in einer Frauenfriedensgruppe. Reihe Forschung Politikwissenschaft, Band 36. Opladen.

Miethe, I. (2007): Bildung und soziale Ungleichheit in der DDR. Möglichkeiten und Grenzen einer gegenprivilegierenden Bildungspolitik in der DDR. Leverkusen.

Miethe, I. (2010): Bildungsaufstieg in drei Generationen in Ost- und Westdeutschland. Theoretische und methodische Konzeptionen. In: Müller, H.-R./Ecarius, J./Herzberg, H. (Hrsg.): Familie, Generation und Bildung. Beiträge zur Erkundung eines informellen Lernfeldes. Opladen/Farmington Hills, S. 129–148.

Miethe, I. (2012): Grounded Theory und Bildungstheorie. In: Miethe, I./Müller, H.-R. (Hrsg.): Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie, Opladen/Farmington Hills, S. 149–171.

Miethe, I./Schiebel, M. (2008): Biografie – Bildung – Institution. Die Arbeiter-und-Bauern-Fakultäten der DDR. Reihe „Biographie und Lebensweltforschung“, Band 6. Frankfurt a.M./New York.

Miethe, I./Soremski, R./Suderland, M./Dierckx, H./Kleber, B. (2015) Bildungsaufstieg in drei Generationen. Zum Zusammenhang von Herkunftsmilieu und Gesellschaftssystem. Opladen, Berlin, Toronto.

Oevermann, U. (2000): Die Methode der Fallrekonstruktion in der Grundlagenforschung sowie der klinischen und pädagogischen Praxis. In: Kreimer, Klaus (Hrsg.): Die Fall-

rekonstruktion. Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung. Frankfurt/M. S. 58–156.
Peirce, C. S. (1958): Collected Papers, hrsg. Von Ch. Hartshorne und P. Weiß, Band V (1931-1935). Cambridge.
Petzold, H. G./Orth, I. (1999): Kritische Überlegungen zu offenen und verdeckten Ideologien in der Psychotherapie. Überlieferungen und Veränderungen im psychotherapeutischen Feld – Präzisierung Integrativer Positionen. In: Petzold, H. G./Orth, I. (Hrsg.): Die Mythen der Psychotherapie. Ideologien, Machtstrukturen und Wege kritischer Praxis. Paderborn, S. 125–261.
Rosenthal, G. (1995): Erlebte und erzählte Lebensgeschichte. Gestalt und Struktur biographischer Selbstbeschreibungen, Frankfurt a. M./New York.
Rosenthal, G. (2005): Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung. Weinheim/München.
Schoett, S. (2009): Medienbiografie und Familie - Jugendliche erzählen. Theorie und Methode der medienbiografischen Fallrekonstruktion. Münster.
Schulze, Heidrun (2006): Migrieren, Arbeiten, Krankwerden: eine biographietheoretische Untersuchung. Bielefeld.
Strauss, A. (1998): Grundlagen qualitativer Sozialforschung. München.
Strauss, A./Corbin, J. (1996): Grounded theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Weinheim.
Strübing, J. (2008): Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung. 2. überarbeitete und erweiterte Auflage. Wiesbaden.
Tarrow, S. (1983): Struggeling to Reform. Social Movements and Policy Change During Cucles of Protest. Ithaca, N.Y.
Tarrow, S. (1991): Kollektives Handeln und politische Gelegenheitsstruktur in Mobilisierungswellen: Theoretische Perspektiven. In: KZfS 43(4), S. 647–670.
Völter, B. (2003): Judentum und Kommunismus. Deutsche Familiengeschichten in drei Generationen. Opladen.
Witte, N. (2010): Ärztliches Handeln im Praxisalltag: Eine interaktions- und biographieanalytische Studie. Biographie- und Lebensweltforschung. Frankfurt a.M./New York.
Wohlrab-Sahr, M. (1994): Vom Fall zum Typus. Die Sehnsucht nach dem „Ganzen“ und dem „Eigentlichen“ – Idealisierung als biographische Konstruktion. In: Diezinger, A. et al. (Hrsg.): Erfahrung mit Methode. Wege sozialwissenschaftlicher Frauenforschung. Freiburg i. Brsg.: S. 269–299.

Claudia Scheid, Bertram Ritter

Mikes Lösung – Rekonstruktion eines Bildungsprozesses in einer Kinderzeichnung

Mikes Resolution – Reconstruction of a development in a Child's Drawing

Zusammenfassung:
Zeichnungen sind ein bedeutendes Ausdrucksmittel für Kinder. Darum ist es erstaunlich, dass sich die sozialwissenschaftliche Forschung zu Kindern nicht stärker für sie interessiert. Dass dieses einzigartige Mittel der Erkundung der Perspektiven von Kindern kaum genutzt wird, dürfte seinen Grund darin haben, dass die meisten der zur Verfügung stehenden Methoden der Bildanalyse als diesem Gegenstand nicht angemessen wahrgenommen werden. Im Aufsatz soll mittels einer exemplarisch vorgenommenen Analyse die Frage zur Diskussion gestellt werden, ob ein bildhermeneutisches Verfahren, das sich methodisch an der Objektiven Hermeneutik orientiert und das man auch methodologisch darin verankern kann, dem Gegenstand möglicherweise gerecht werden kann. Der Zeichnung als Niederschlag einer kindlichen bildnerischen Ausdruckshandlung, die in sich motiviert ist als Vollzug des biographischen Entwicklungsprozesses, soll sich diese Methode anschmiegen. Der Faden der weiterzuführenden methodologischen und auch bildtheoretischen Diskussionen wird aufgenommen.

Schlagworte: Kinderzeichnung, Methodologie, Bildanalyse, Kindheitssoziologie, Objektive Hermeneutik

Abstract:
The drawings of children constitute a unique means of expression and, as such, a sample-material for the reconstruction of a child's learning process and development. But this subject has not yet made it onto the agenda of empirical research in Social Sciences. We suggest that this is to do with missing methods. Only recently has social science shown more interest in the methodology of picture interpretations. In the article we want to discuss by means of an exemplary analysis the question, if a specific hermeneutic method, a derivate of Objective Hermeneutics, could reach this subject. That method should be able to cling to drawings as objectivations of meaningful movements. Further methodological and questions of theory of image have to be discussed. We are adopting these issues.

Keywords: children's drawings, methodology, visual data analysis methods, Sociology of childhood, objective hermeneutics

1 Theoretische und methodologische Vorbemerkungen

Kinderzeichnungen wurden im deutschsprachigen Raum bislang kaum im Rahmen sozialisations- und bildungstheoretischer Fragestellungen untersucht. Auch die Thematisierung der Relevanz des Bildnerischen für Sozialisation und Bildung (Stenger/Fröhlich 2003, Schäfer/Wulf 1999) konnte den Gegenstand nicht auf die Agenda empirischer sozialwissenschaftlicher Forschung setzen. Dieser Sachverhalt kann auch im Zusammenhang damit gesehen werden, dass sich die Sozialwissenschaften erst in den letzten Jahren verstärkt den Methoden der Bildinterpretation zugewandt haben. Inwieweit der Gegenstand Kinderzeichnungen dazu zwingt, offene Fragen für viele bisher vorgeschlagene Methoden der Bildanalyse zu formulieren, wird ausführlicher in Scheid (2012) diskutiert. Unmittelbar relevant für die Frage, warum Kinderzeichnungen nicht zum Gegenstand wurden, dürfte sein, dass fast alle der bisher vorgeschlagenen Methoden sich auf Fotografien beziehen. Doch gemalte und gezeichnete Bilder unterliegen einer anderen Konstitutionslogik als Fotografien (Scheid 2012; s.a. Oevermann 2009, S. 150f.).

Beklagt wird das Auslassen des Gegenstandes Kinderzeichnung aus dem Kanon etablierter Forschungsgegenstände sinnrekonstruktiver Sozialforschung erstaunlicherweise jedoch wenig. Erstaunlich ist dies nicht nur, weil Kinderzeichnungen die meisten Menschen faszinieren – und diese Anziehungskraft an sich als erklärungsbedürftig erscheinen könnte. Kinderzeichnungen könnten auch in der Hoffnung betrachtet werden, mit ihrer Hilfe Wege der Forschung bezüglich Kindern – sei es im Rahmen kindheitssoziologischer, sei es im Rahmen sozialisationstheoretischer und familiensoziologischer Fragestellungen – zu entwickeln. Das Malen ist für die meisten Kinder ein sehr wichtiges Ausdruckshandeln, weshalb alle wissenschaftlichen Disziplinen, die mit Kindern bzw. mit Sozialisation befasst sind, ein Interesse daran haben müssten, einen methodischen Zugang zu diesem „Medium“ zu entwickeln, gerade angesichts dessen, dass Interviews mit Kindern ab einem bestimmten Alter vielleicht möglich, aber sehr schwierig zu führen sind (vgl. u.a. Fuhs 1997; Heinzel 2000; Heinzel 2010). Der Königsweg soziologischer Forschung (König 1962) ist also schlecht gangbar. So kann die Zielstellung, subjektive Perspektiven zu erfassen, von den Sozialwissenschaftlerinnen und Sozialwissenschaftlern, die sich dem immer bedeutsameren Thema der Bildungsprozesse von Kindern widmen, nur schwer erfüllt werden. Inzwischen mahnt aber auch die klassische Kindheitsforschung die Berücksichtigung sozialisationstheoretischer Themen an (so Allison James auf der Tagung der Sektion Kindheitssoziologie 2013 in Hildesheim). Die bevorzugt in der Kindheitsforschung eingesetzten ethnographischen Methoden (Heinzel 2010, S. 712), welche zur Beschreibung von Kinder-Peer-Kultur nutzbringend sind, erlauben einen Zugriff auf Bildungsprozesse jedoch nur begrenzt. Denn der sozialwissenschaftliche Begriff der Bildung bezieht sich auf die Entwicklung von Perspektiven eines Subjektes, doch Beobachtungen geben hier weniger Anhaltspunkte. Die Rekonstruktion der subjektiven Sichtweisen von Kindern (Heinzel 2010) und deren Transformation im Rahmen von familialen, schulischen und Peer-Beziehungen erfordert möglichst reichhaltige Ausdrucksgestalten des in den Blick genommenen Subjekts und deren objektivierende Analyse. Analysen von Kinderzeichnungen bieten hier einen empirischen Weg an, um sozialisations- und bildungstheoretische Fragen unter-

suchen zu können, denn eine Kinderzeichnung kann als reichhaltige Ausdrucksgestalt eines Innenlebens betrachtet werden.[1]

Vereinzelt gab es Versuche, Kinderzeichnungen zum Ausgangspunkt erziehungs- und sozialwissenschaftlicher Forschung zu machen. Ein einigermaßen akzeptiertes Vorgehen deutet sich mittlerweile an, das jedoch die eigentlich interessante Sphäre des Bildnerischen als genuine Ausdrucksdimension nur berührt: Der Mediensoziologe und Kunstpädagoge Norbert Neuss (1999, 2005) empfiehlt zur Deutung von Kinderzeichnungen die Befragung der zeichnenden Kinder und vertritt, wie auch die Entwicklungspsychologin Billmann-Mahecha (1994, 2005), offensiv die These, dass dies der einzige mögliche Weg sei, die bildnerischen Äußerungen mit Anspruch auf Gültigkeit und Überprüfbarkeit zu interpretieren. Auch der Kunstpädagoge Georg Peez hält daran fest, dass sich eine Kinderzeichnung nur erschließt, wenn man den Mitteilungen des Kindes zuhört (Peez 2011, S. 48; 2004).

Dieses methodische Vorgehen führt u.E. jedoch in eine Sackgasse, und zwar aus zwei Gründen: zum einen wegen des „Gehaltes", zum anderen wegen der „Pragmatik" der bildlichen Darstellung. Zum einen ist es die Regel, dass die Komplexität und die Überdeterminationen im kindlichen Ausdruckshandeln generell, auch im verbalen, die Explikationsfähigkeit überschreite.[2] Zum anderen ist davon auszugehen, dass das bildnerische Ausdruckshandeln eine eigene Dimension der Erzeugung und Darstellung von Sinn konstituiert, die in dem, was sich (immerhin) als Darstellungsintention verbal explizieren lässt, nicht aufgeht (s.u.).

Im Folgenden soll nun die Probe aufs Exempel gemacht werden, ob der bildnerische Ausdruck eines Kindes in seiner Sinnmotivation erschließbar ist, auch wenn Norbert Neuss die Ablehnung eines solchen Vorgehens in harten Worten formuliert: „Bildinterpretationen, die ohne die Beachtung der Kontextualität oder der Aussagen des Kindes gemacht werden, sagen zumeist mehr über den Betrachter aus als über den Beforschten" (Neuss 1999, S. 52). Er warnt dabei vor der „maßlosen Überschätzung der Zeichnungen und ihrer Interpretierbarkeit" (ebd., S. 39; vgl. auch Neuss 2005). Die Möglichkeit der kontextfreien immanenten Analyse einer Kinderzeichnung, die ohne Hinzuziehung von Äußerungen des Kindes oder Daten zur Biographie operiert, wollen wir anhand der folgenden verdichteten Darstellung einer Bildanalyse demonstrieren. Dieser Aufgabe widmen wir uns, indem wir die Bildelemente zunächst schrittweise in einer relativ ausführlichen Deskription erfassen. Im Sinne der Verdichtung der exemplarischen Darstellung unseres Analyseverfahrens haben wir diese extensive Deskription der Bildelemente hier jedoch nur bei einigen Elementen vorgenommen, um daran anknüpfend jeweils in einer Sequenz von Hypothesen darzulegen, warum diese Elemente genau in der vorliegenden Weise und nicht anders gezeichnet worden sind und was sich abgeleitet aus den rekonstruierbaren spezifischen Verhältnissen von Motiven, Darstellungsweisen und kompositionellen Ordnungen als Gegenstand der bildlichen Darstellung ergibt. An einer Stelle werden die typischen methodischen Operationen der Objektiven Hermeneutik hervorgehoben und in einer Meta-Perspektive expliziert. Vorweggenommen sei, dass im Zuge der Analyse der objektive Bildgegenstand sich als ein spezifischer komplexer Zusammenhang aus Handlungs- und Beziehungsmustern erweist.

2 Analyse einer Kinderzeichnung

2.1 Der Fall

Die analysierte Zeichnung ist Teil eines Samples, das zur Untersuchung der Sinnstrukturiertheit von Kinderzeichnungen in drei Kindergärten, darunter einer in einer Kinder- und Jugendpsychiatrie, erhoben wurde.[3] Es sei betont, dass die hier analysierte Zeichnung nicht deshalb ausgewählt wurde, weil es die eines psychiatrischen Patienten ist und es eine Tradition gibt, Kinderzeichnungen als Indikator besonderer Belastungen, Traumatisierungen und Entwicklungsstörungen zu verwenden. Sondern ein bestimmtes, nach Ansicht der Autorin und des Autors bedeutendes Moment von Kinderzeichnungen erscheint in diesem Bild besonders eindrücklich und imponiert selbst bei einem oberflächlichen Blick, nämlich die Topographie der gezeichneten Formen. Am Ende des Beitrages gehen wir kurz auf die Bedeutung dieses Moments ein, benennen methodologische Grundlagen der Analyse und geben methodische Empfehlungen. In klassisch sozialisations- und bildungstheoretischer Perspektive gehen wir dabei davon aus, dass das, was Dritte als „Verhaltensauffälligkeit" wahrnehmen, so lange im Kontinuum der möglichen Entwicklungen zu sehen ist, wie keine anderen ursächlichen Faktoren bekannt sind. Das hier analysierte Bild war auch nicht Teil eines therapeutischen Prozesses (Ritter/Zizek 2014), besitzt also keine spezielle interaktionsdynamische Rahmung, die zu berücksichtigen wäre, sondern entstand im Rahmen des Kindergarten-Alltags im sogenannten Freispiel (vgl. die Analyse einer Zeichnung aus einem städtischen Kindergarten in Scheid 2012).

2.2 Extensive Deskription

2.2.1 Vorbemerkung zum methodischen Vorgehen

Mit der Deskription der Kinderzeichnung nehmen wir eine methodische Operation vor, für die bei der Analyse von sprachlichen Ausdrucksgestalten und Protokollen verbalsprachlicher Interaktionen, beispielsweise Interviewmaterial oder Gruppendiskussionen, keine Notwendigkeit besteht. Durch sie vermögen wir Darstellungsentscheide zu fokussieren und sie damit zugleich auf Distanz zu bringen – gemäß der konstitutionstheoretischen Grundannahme, dass auch Zeichnungen als Ausdrucksgestalten zu behandeln sind, d.h. als Protokolle von Entscheidungen. Details und ihre Relationen werden benannt und verbleiben nicht in der Simultanität des Ausdrucks, den das Bild uns bietet. Durch die „Heraushebung" der Gestaltungsentscheidungen stellen sich indes bereits Deutungshorizonte her.

In unserer konkreten Analyse war aber nicht vorher bestimmt, was als relevanter Darstellungsentscheid betrachtet wird, sondern es wurde mit einer auffälligen Motivkonstellation im Bild begonnen und diskutiert, warum sie wohl so und nicht anders angefertigt wurde. Dann wurden weitere Details verbalisiert und die Analyse einbezogen, und zwar immer den im Bild enthaltenen Verweisungslogiken folgend. Die im Folgenden gebotene Deskription summiert bestimmte, im Laufe der Analyse explizierte „Sequenzen" auf, ist also in gewisser Weise ein Artefakt „ex post" und erhebt keineswegs den Anspruch, Protokoll einer spontanen ersten Schau des Bildes zu sein. Mit dieser vorweg gegebenen Deskription versuchen wir sozusagen das Bild aus seiner sinnlichen Präsenz zu heben und es als Gegenstand soziologischer Analyse zu etablieren. Es bleibt für die Analyse aber prägend, dass im Bild simultan gegeben ist, was sprachlich nacheinander bestimmt wird. Aber diese Gleichzeitigkeit kann sprachlich formuliert und konstitu-

tionstheoretisch sowie methodologisch genau durch die Versprachlichung reflektiert werden. Wir folgen bei diesem Vorgehen also der Argumentation Muellers (2012, S. 155), dass es bei dieser Verbalisierung nicht darum geht, ein Bild zu versprachlichen, sondern lediglich darum, es einer wissenschaftlichen Operation zugänglich zu machen.

Wie garantiert man bei diesem Vorgehen Extensivität und Sequenzialität, wie sie Merkmale der Objektiven Hermeneutik sind? Dass die Deskription von bildlichen Daten ein Moment der Interpretation ist, wie Thomas Loer (2010, S. 328) festhält, erscheint uns zwingend, aber unproblematisch, da das Datenmaterial, zumindest fotomechanisch reproduziert, dem Text der Deskription beigegeben werden kann. Dieser methodische Schritt, eine bildimmanente Entscheidung als Entscheidung zu notieren, kann also kritisiert werden (wie auch die daran anschließende eigentliche Deutung des Vermerkten). Anders als Loer (2010) glauben wir aber nicht, dass man ganz auf das deskriptive Moment – wie immer dies auch eingebettet ist – verzichten kann, denn nur die Ausdrucksmaterialität der Schriftsprache protokolliert sich selbst (Oevermann 2009, S. 134). Bezüglich anderer Ausdrucksmaterialitäten muss man „notieren" (vgl. ebd. zu „Notationen")[4], um je zu bestimmen, wo man Entscheide im Ausdruckshandeln identifiziert, wovon also in einer soziologischen Analyse zu reden sein wird. Wir glauben also, dass die Deskription eine je vorläufige und im Laufe der Analyse zu überprüfende Identifizierung des Forschungsgegenstandes ermöglicht. Dieser soll ja ein konkretes Darstellungs- und Ausdruckshandeln sein. Der Forschungsgegenstand wäre ein anderer, wenn man beispielsweise die Möglichkeiten des Gestaltens mittels Buntstiften im Vergleich zu Wasserfarben untersuchen würde oder die Frage, inwieweit der Zeichner, die Zeichnerin einer Abbildungslogik (einem „Naturalismus") folgt. Gerade bei gemalten Bildern und Zeichnungen besteht ohne eine ins Detail gehende Deskription wohl sehr stark eine Gefahr, wie sie Oevermann (1981, S. 51f.) für die ethnomethodologischen Analysen beschreibt: Es geht nur noch um allgemeine Darstellungsoptionen, aber nicht mehr darum, welcher konkrete Fall sich in einem konkreten Material ausdrückt.

In Bezug auf die Forderung der Objektiven Hermeneutik nach Extensivität und Sequenzialität in der Analyse resultieren nun drei Fragen, die wir an diesem Ort nicht abschließend beantworten können – d.h., dass wir nicht abschließend beantworten können, ob die Kriterien der Extensivität und Sequenzialität auf Bildanalysen einfach übertragen werden können. Doch kann man pragmatische Übersetzungen formulieren, die in unseren Augen eine methodische Kontrolle bezüglich der Frage erlauben, ob das, was man tut, etwas mit Sequenzanalyse zu tun hat. Im Folgenden formulieren wir die drei prinzipiellen Fragen und wie wir sie bezüglich der Methodik für uns formuliert haben.

Erstens stellt sich die Frage, ob man alle im Bild enthaltenen Relationen erfasst hat, also das Bild als Ganzes. Diese Frage kann möglicherweise beantwortet werden unter Verweis auf die grundsätzlich gegebene Schwierigkeit, dass die Methode *immer* nur auf partielle Mengen von möglichem Datenmaterial angewendet werden kann. Beim Bild ergibt sich aber das Problem, dass die methodologische Präferenz des „Anfangs" (Oevermann 1983, Oevermann u.a. 1979), mit dessen Analyse eine prägnante Strukturhypothese angestrebt wird, die dann im Folgematerial bezüglich Reproduktion und Transformation beobachtet werden kann, so nicht umzusetzen ist. Allerdings kann diese Präferenz für das Bild „übersetzt" werden in die Analyse eines die nachfolgenden Optionen stark einengenden Motivzusammenhangs. Das Ziel bleibt dann die Rekonstruktion einer Strukturre-

produktion (Oevermann 1981, S. 8) und die sich prinzipiell daran anschließende mögliche Prognose, welche weiteren Details die das Bild hervorbringende Strukturformel noch hervorbringen könnte. So kann die anzulegende erste Frage in Bezug der methodischen Praxis lauten: Wurde die Analyse der die Möglichkeiten des Ausdrucks strukturierenden und determinierenden Darstellungsentscheide und ihrer Bezüge vorgenommen?

Die zweite Frage hängt eng mit der ersten zusammen, da ja das Bild sich synchron darbietet: Wie garantiert man die Extensivität, die Vollständigkeit der Analyse, wenn nicht alle im Bild enthaltenen Relationen abgearbeitet wurden, was also heißt Vollständigkeit unter dieser Bedingung? Das Ziel muss es sein, für einen konkreten, das Bild strukturierenden Zusammenhang eine These gefunden zu haben, die jedes Detail dieses Zusammenhangs einordnen kann (ggf. auch solche, die erst mit der Lupe sichtbar werden) und von der aus ein Ausblick auf die übrigen Motivzusammenhänge plausibel geleistet werden kann. Die zweite an die konkrete Analyse anzulegende Frage lautet also: Wurde an einen bestimmten Zusammenhang extensiv eine Struktur rekonstruiert, die sich als aufschließend erweist auch für weitere Zusammenhänge im Bild?

Auch die dritte Frage hängt mit der ersten zusammen und ergibt sich im Rahmen der Sequenzialitätsforderung: Hat man bei der Auswahl eines Motivkomplexes willkürlich Stellen aus dem Material herausgegriffen? Auch diese Frage lässt sich übersetzen: Ist den Relationen nachvollziehbar im Rahmen von Verweisungen gefolgt worden und kann die Entscheidung, die Analyse an einer bestimmten Stelle nicht weiter fortzuführen, durch die bis dato rekonstruierte Sinnstruktur und ihrer Erschließungskraft auch für weitere Zusammenhänge plausibel dargelegt werden?

2.2.2 Deskription des konkreten Bildes

Der materiale Träger der Zeichnung ist ein homogen hellblau getöntes Papier im Format DIN A4. Sämtliche Farbspuren auf dem Papier stammen von relativ weichen Holzbuntstiften.[5]

Ein durch krakelige dunkelrote Buchstaben gebildetes Wort in der Nähe des oberen Randes der Zeichnung erweist sich als englisch auszusprechender Vorname für eine männliche Person. Richtet man das Blatt Papier entsprechend der Ausrichtung der lesbaren Buchstaben aus, so stehen diese oben im Bild und es ergibt sich für die Zeichnung ein Hochformat. Diese Ausrichtung passt auch zu denjenigen grafischen Elementen der Zeichnung, die auf Anhieb als Gesichts-Schemata zu erkennen sind. Das Bild als Ganzes ist kompositorisch gegliedert in mehrere farblich und motivisch distinkte Bereiche, die sich jeweils mehr oder weniger bildfüllend horizontal über die Breite des Formats erstrecken und die in vertikaler Richtung nacheinander betrachtet gleichsam eine Sequenz von Schichten bilden:

Zuoberst erscheint eine in der vertikalen Dimension bis zu maximal 5 mm dicke, d.h. im Verhältnis zum Bildformat sehr dünne lilafarbene Schicht, die sich von links nach rechts fast über die ganze Bildbreite erstreckt. Unterhalb der lila Farbschicht findet sich der auffälligste Motivzusammenhang der Zeichnung, der sich gemäß dem bereits geschilderten kompositorischen Grundprinzip mit mehreren distinkten Figuren wie ein horizontaler Fries über die Bildbreite erstreckt. Das im Zentrum dieses Sektors, der als solcher durch die darunter liegenden Linien und Figuren abgegrenzt wird, und damit unmittelbar auf der vertikalen Mit-

telachse des Bildes liegende nahezu achsensymmetrische Motiv in Orangerot ist unschwer als menschenähnliche Figur zu erkennen. Insgesamt erscheinen in dem Bildsektor fünf Elemente; dies sind, von links nach rechts: (1) eine nur durch eine Umrisslinie realisierte gekrümmte grüne Figur (beschreibbar als „Wurst", „Sichel" oder „Mond"), (2) der eingangs erwähnte Name in roten Buchstaben, (3) die besagte orangerote menschliche Figur, die einem Kopffüßler-Schema entspricht, (4) ein über dem nach rechts weisenden „Arm" der Figur sich befindender Komplex dreier hellblauer Kringel in vertikaler Anordnung und schließlich (5) eine gelbe „Sonne" mit Gesicht und Strahlen am rechten Bildrand.

Der zentrale Kopffüßler (dessen universelles Schema wir hier nicht besprechen, vgl. Kraft 1982, um stattdessen direkt auf Fallspezifisches zu fokussieren), beansprucht nicht nur innerhalb des hier betrachteten Bildsektors, sondern in der ganzen Zeichnung die Aufmerksamkeit als eine Hauptfigur, und zwar sowohl motivisch, wegen des auffälligen Gesichts- und Körper-Schemas, als auch positionell, wegen seiner Lage auf der Mittelachse. Die gezeichneten Elemente innerhalb des großen orangefarbenen Kreises entsprechen in ihrem Zusammenhang einer Darstellungskonvention für ein menschliches Gesicht, wie sie im Kinderspruch zum Ausdruck kommt: „Punkt, Punkt, Komma, Strich, fertig ist das Mondgesicht". Das Gesicht zieht in der vorliegenden Zeichnung sofort die Aufmerksamkeit auf sich, was nicht allein daran liegt, dass es eben eine menschliche Figur, mithin ein Aktivitätszentrum indiziert, sondern auch an seiner besonderen Expressivität. Auffällig sind insbesondere die runden Augen, die an eine von Zeichentrickfiguren bekannte Darstellungsroutine, aber auch an die Darstellung einer Brille denken lassen. Vom einrahmenden Kreis des Gesichtes, also vom „Kopf" der Figur, gehen an der linken und rechten Seite etwa mittig Striche ab, die als „Arme" zu bezeichnen sinnvoll erscheint. Der für den Betrachter linke ist gegenüber dem rechten etwas höher angesetzt und weist in einem Winkel von ca. 30° nach oben; der rechte, der nicht unmittelbar die Kreisform des „Kopfes" berührt, weist ungefähr im gleichen Winkel nach unten. Zwei ungefähr parallele Striche setzen unterhalb des „Kopfes" direkt an dessen Kreisbogen an und weisen nach unten; diese „Beine" sind nicht so kräftig gezeichnet wie die seitlich angebrachten „Arme", und insbesondere der rechte weist leicht konvexe und konkave Verlaufsabschnitte auf, ist also teilweise gekrümmt. Alle vier Extremitäten der Kopffüßler-Figur wurden offenbar mit dem gleichen orangefarbenen Holzbuntstift gezeichnet wie der „Kopf" und die Elemente des „Gesichts".

Rechts von der Kopffüßlerfigur, unterhalb von deren „Kopf", auf Höhe der „Beine", befindet sich eine mit der zitronengelben Farbe, den Strahlen und dem Gesicht konventionell-schematische Sonnendarstellung, auf deren oberes Ende der rechte „Arm" des orangefarbenen „Männchens" hinzeigt. Die Umrissform, ein mit einem gelben Holzbuntstift gemaltes irreguläres Kreiselement, das in der Höhe einen Durchmesser von ca. 5 cm und in der Breite einen Durchmesser von ca. 4 cm aufweist, ist gefüllt mit einer „piktogrammatischen" Gesichtsdarstellung und umgeben von 22 ca. 1 cm langen Strichen, die von ihr strahlenförmig nach außen weisen. Diese haben eine auffällige Ausrichtung: An der linken Seite der „Sonne" richten sich einige fast parallel stehende Strahlen direkt auf die orangefarbene Figur, durchbrechen also die Erwartung einer strahlenförmigen Anordnung und Auffächerung rings um die „Sonne" in alle Richtungen (die durch die Konvention entsteht). Die „Sonne" liegt so dicht am rechten Bildrand, dass rechts von ihr gar kein Platz für Strahlen mehr besteht.

Ein in hellgrüner Farbe gezeichnetes sichelartiges Element befindet sich links von der orangefarbenen Figur und unterhalb der Buchstaben am linken Bildrand. Die grüne Form wird gebildet durch zwei nahezu parallele Kreissegmente, weshalb hier das geometrische Schema einer Sichel nicht wirklich erfüllt ist, wofür sich ein kleinerer und ein größerer Kreisumfang schneiden müssen. Die Spitzen werden dadurch gebildet, dass das außen verlaufende Kreissegment nach innen schlägt; das innere Kreissegment hat an seinem rechten Ende einen Knick und wird gerade nach oben weitergeführt. Insgesamt erhält die grüne Form so Ähnlichkeit mit einem schräg gehaltenen Telefonhörer; durch die Oppositionsstellung der grünen Figur zu der „Sonne" am anderen Rand des Bildes wird es aber semantisch plausibel, die Figur als „Mond" aufzufassen; diese Lesart wird durch die grüne Farbe weder eindeutig bestätigt noch widerlegt. Das obere Ende der grünen Form liegt unmittelbar neben den roten Buchstaben des Namens. Zugleich wird diese Stelle durch den linken „Arm" der orangefarbenen Figur herausgehoben.

Oberhalb des rechten „Armes" des orangefarbenen „Männchens" liegt eine Figur, die gebildet wird durch drei übereinander gestapelte kreisförmige, aber mehr oder weniger stark deformierte Elemente; das unterste erscheint wie ein quer gelegter Tropfen. Alle Konturen wurden hier mit wenig Druck gezeichnet. Der sich dadurch ergebende Eindruck der Zartheit der zusammengesetzten Figur wird verstärkt durch unter den blauen Formen liegende, gleichfalls mit Absetzen gezeichnete weiße Konturen. Ebenfalls in Weiß ist ein Gesicht in dem oberen der aufgeschichteten Kreise eingezeichnet, ähnlich dem Gesicht der „Sonne", aber kaum sichtbar, da sich auf dem hellblauen Untergrund das Weiß nicht deutlich abhebt. In dem mittleren Kringel erscheinen drei kleine weiße Knäuel in senkrechter Reihe. Die übereinanderliegenden Kringel ergeben zusammen eine Figur, die man als „Schneemann" bezeichnen kann.

Unten im Bild ist kein „Boden" gezeichnet, aber kleeähnliche grüne „Pflanzen"-Formen, die von dem Geschehen im „Himmel" durch eine geschichtete Sequenz von Trennlinien respektive Trennfiguren in der Mitte der Bildfläche – auf die wir noch eingehen – separiert sind.

Auf den ersten Blick bestehen in der unteren Bildhälfte keine Aktivitätszentren. Dazu kommt, dass das Prinzip des Seriellen im Gezeichneten – siehe beispielhaft die vielen grünen Striche mit daraufgesetzten Kringeln – gegenüber den Figuren im oberen Drittel als different und auf den ersten Blick weniger interessant wahrgenommen wird.

Unterhalb des Sektors mit „Mondsichel", Name, Kopffüßler, „Schneemann" und „Sonne" befindet sich, als nächste Schicht des Bildes, die erwähnte längliche horizontale Figur, deren auffälligstes Merkmal eine orangefarbene Zickzacklinie mit acht Zacken oder Ausbuchtungen ist. Im Verlauf von rechts nach links werden die Zacken tendenziell größer bzw. offener, z.T. werden ihre Spitzen durch Bögen ersetzt, und der Druck des Zeichenstiftes wird schwächer; daher ist anzunehmen, dass mit dem Zeichnen der Zickzacklinie rechts begonnen wurde und der Verlauf des Zeichnens dieses Elementes eine gewisse Entspannung und Abschwächung enthält (s.u.).

Im Sinne der exemplarischen Darstellung einer methodisch aus den ganz spezifischen Eigenheiten der Zeichnung abzuleitenden Deutung sei diese Figur noch etwas aufwendiger formal beschrieben: Der erste Zacken auf der rechten Seite (der nicht unterhalb der Umrisslinie der Sonne liegt) ist ca. 1 cm hoch und 0,5 cm breit; der zweite ca.1,5 cm hoch und 0,7 cm breit und zeigt tendenziell nach links; der dritte 2 cm hoch und 1,7 cm breit; der vierte gleicht in seiner Ausdehnung

dem dritten, ist aber mit deutlich weniger Druck gezeichnet; der fünfte Zacken ist ein Bogen, ebenfalls mit weniger Druck gezeichnet als die ersten drei Zacken; die sechste, schmale Ausbuchtung weist zwar wieder eine Spitze auf, doch sind ihre Seiten gekrümmt; die siebte Ausbuchtung ist die größte und wiederum ein Bogen; die achte, mit der der Verlauf mit ca. 3,5 cm Abstand vom linken Bildrand endet, ist eine Spitze mit bogenförmig gekrümmten Seiten. Im Gesamtverlauf der Zickzacklinie, die eigentlich als Zacken-Bogen-Linie zu beschreiben ist, ergibt sich ein leichtes Ansteigen (von rechts nach links) bzw. eine Neigung von ca. 15°. Unterhalb der gezackt-geschwungenen Linie vervollständigt eine einzige gekrümmte, separat gezeichnete Linie die Form zu einer Art Sägeblatt-Kontur. Diese Linie verliert wiederum in ihrem Verlauf von links nach rechts an Intensität, sodass der Schluss naheliegt, der Zeichner habe rechts mit der Zickzack-Bogenlinie begonnen, diese durch acht Hebungen nach links geführt und dabei eine gewisse Lockerung zugelassen, anschließend neu angesetzt und die leicht geschwungene Grundlinie des „Sägeblatts" nach rechts gezogen, wobei der Knick Richtung rechts oben in dieser Linie – unterhalb der dritten Zacke von rechts – der geringeren Amplitude der ersten Zacken geschuldet ist, während an dem Plan festgehalten wurde, die beiden Linien am Ende zusammenlaufen zu lassen. Insgesamt sind die Zacken links, also unterhalb des grünen Elementes, eher weich und geschwungen, während sie rechts, in der Nähe der Sonne, aggressiv und hart wirken. Wie die meisten Strahlen der „Sonne" weisen auch einige der Zacken eine Richtungsneigung zur zentralen orangefarbenen Figur auf. In der Zacke ganz links, unter dem „Mond", erscheinen in diagonaler Anordnung zwei kleine Kreise, ein vom unteren dieser Kreise nach links unten verlaufender ca. 0,3 cm langer Strich und ein zu diesem in einem grob näherungsweise rechten Winkel stehender ca. 0,5 cm langer Strich; die Konstellation dieser Elemente erzeugt den Eindruck einer perspektivisch verzerrten diagrammatischen Gesichtsdarstellung (bei der, ähnlich wie bei den Gesichtern von „Sonne" und „Schneemann", die Augen keine Pupillen enthalten). Die übrigen Zacken bzw. Ausbuchtungen sind mit jeweils einem dunkelroten Kringel gefüllt, mit zwei Ausnahmen: Die abgerundete Ausbuchtung an zweiter Stelle von links trägt zwei rote Kringel, die an diese rechts anschließende trägt dafür gar keine Füllung bzw. Verzierung. Aus der ganz links liegenden Zacke mit „Gesicht" geht ein horizontaler roter Strich hervor. Ein Pendant dazu besteht in einem orangefarbenen horizontalen Strich am anderen Ende der ganzen Figur unterhalb der „Sonne", der allerdings die orangefarbenen Striche der Sägeblattfigur nicht berührt. Vervollständigt durch diese horizontalen Striche auf beiden Seiten fungiert das ganze gezackte Element als Trennfigur, die sich gegenüber den anderen Schichten des Bildes hervorhebt und das ganze Bild in zwei Hälften teilt. Unterhalb der sägeblattartigen orangefarbenen Figur befinden sich – quasi als „Beinchen" – acht orangefarbene, weitgehend senkrechte Striche, welche ungefähr gleichmäßig über den längeren Abschnitt der Grundlinie verteilt sind; diese sind, mit Ausnahme des ca. 5 cm langen und leicht gebogenen Striches ganz rechts, zwischen 2,5 und 3,5 cm lang. Vier von ihnen berühren die gezackte Figur, vier nicht. Links sind also Bögen und abgerundete Zacken zu sehen, nach rechts werden die Zacken immer schärfer. Man kann es auch umgekehrt formulieren: Die ganze Geometrie der „Zackigkeit" geht von rechts nach links allmählich verloren und behält im linken Bereich nur eine Art Reminiszenz im dritten Bogenzacken.

Hier beenden wir die Deskription, die die Ausdrucksgestalt detailliert vermerken, dabei aber zugleich das Ziel nicht aus den Augen verlieren sollte, probeweise

das Bild als Ergebnis eines Ausdruckshandelns zu „notieren", gefällte Darstellungsentscheide in den Blick zu nehmen. Um zu schauen, was dabei herauskommt, wenn man davon ausgeht, dass all die genannten Aspekte Ergebnisse eines Entscheidungs- bzw. Selektionsprozesses sind, wenden wir uns nun der Deutung zu.

2.3 Interpretation des Motivzusammenhanges um die zentrale Figur

In der Bedeutungsanalyse nutzen wir die extensive Deskription und formulieren Hypothesen zur Frage, warum die geschilderten Elemente in dieser Weise und nicht anders und an ihrem jeweiligen Ort und nicht anderswo gemalt wurden. Dabei analysieren wir nicht den Wortlaut der Deskription, sondern die darin vermerkten bildnerischen Darstellungsentscheidungen.

Im konkreten Fall scheint der Konstellation der geschlossenen Kreis- bzw. Sichelformen mit den darin enthaltenen piktogrammatischen Gesichtern im Verhältnis (nebst geschriebenem Namen) besondere Relevanz zuzukommen. Sie lässt Gestaltungsaufwand – z.B. kontrollierter Farb- und Formwechsel – erkennen und die Gesichtsschemata binden Aufmerksamkeit und indizieren die Abbildung von Akteuren. Darum soll die Konstellation der geschlossenen Figuren hier als Erstes in den Blick genommen werden, wobei wir anhand der Analyse dieser Konstellation zugleich zentrale Kennzeichen des objektiv-hermeneutischen Vorgehens explizieren wollen.

Wie kann diese Konstellation zusammengefasst werden? Aus der Position von „Sonne", „Himmel" (violette Strichelung) und „Mond" ergibt sich zunächst als die naheliegende Betrachtungsweise der Gesamtdarstellung, dass auf diesem Bild eine orangefarbene menschliche Figur quasi im Himmel schwebt, dabei eine – durch die Arme als „balancierend" angedeutete – Position zwischen Mond und Sonne einnehmend und einen „Schneemann" präsentierend. Auffällig an der orangefarbenen Figur ist mithin vor allem ihre Position, sowohl in Bezug auf die Bildfläche als Ganzes als auch im Verhältnis zu den umgebenden Bildmotiven. Die unmittelbar unterhalb der Figur befindliche Schicht wird von dieser nicht allein nicht berührt, sondern diese stellt schon aufgrund ihrer Zackigkeit keinen Grund bzw. Boden für die menschliche Figur dar. Der Eindruck des Schwebens, der bereits durch Größe und relative Lage des „Männchens" im Bildformat evoziert wird, wird durch die Semantik der gegenständlich lesbaren Bildelemente gestützt, die eine „Landschaft" konstituieren: grüne Pflanzen unten, Gestirne und Himmel oben. Tilgt man gedankenexperimentell alles, was „zwischen Himmel und Erde", zwischen der Vegetation unten und der Sphäre der Gestirne oben liegt, so ergibt sich das Bild einer Figur, die bis in den Himmel gesprungen oder hinaufgeschwebt ist und sich zwischen die Gestirne gesellt hat.

Der in roten Buchstaben unbeholfen geschriebene Name kann, als einziges Schriftelement im Bild, zunächst als Signatur des Urhebers der Zeichnung gelesen werden; aufgrund seiner für eine Signatur pragmatisch ungewöhnlichen Positionierung kommt für ihn aber außerdem die Funktion einer Bezeichnung bzw. Benennung der orangefarbenen Figur in Betracht (im Sinne eines designierenden Prinzips, das man u.a. aus mittelalterlichen Illustrationen kennt). So entsteht der Eindruck, die dargestellte menschliche Figur präsentiere stolz ihren eigenen Na-

men mit hochgehaltenem Arm. Schließlich ist die Position des Namens noch für eine weitere Lesart anschlussfähig, die zur assoziativen Deutung der grünen Sichel als „Telefonhörer“ passt, nämlich zu der Vorstellung, der Name werde vom oberen Ende der grünen Sichel „ausgesprochen“, die orangefarbene Figur also von der grünen, die ad hoc gar kein lebendes Wesen darstellt, mit ihrem Namen angesprochen. Die Positionierung des Namens im Bild ist also als überdeterminierte Gestaltungsentscheidung anzusehen, wobei die verschiedenen Bedeutungsaspekte durchaus einen systematischen, für die Darstellung konstitutiven Zusammenhang bilden, auf den hinzuweisen für die Bildinterpretation wichtig ist: Mit seinem Namen markiert bzw. präsentiert der Zeichner Mike sein Bild als Dokument seiner eigenen Tätigkeit und sich als verantwortlichen und stolzen Urheber; zugleich vermag er die zentrale Figur des Bildes als Darstellung seiner selbst zu indizieren, wodurch er das Bild zum Selbstporträt werden lässt. Drittens hebt diese Figur ihren Namen als wichtig hoch. Und viertens ist dieser Name ein Verbindungsglied zwischen ihr und einer anderen, schwer entzifferbaren, aber prima vista unlebendigen Figur, die sowohl „Mond“ als auch „Telefonhörer“ sein könnte.

Man kann als eine zentrale Komponente des Bedeutungsgehaltes des Bildes die Darstellung einer problematischen Beziehung des Zeichners, eines Jungen namens Mike, zu einer schwer greifbaren, schwer erkennbaren Gestalt, deren Bedeutsamkeit darin besteht, dass sie Mike „anspricht“ bzw. ihm „seinen Namen verleiht“, rekonstruieren. Offenkundig wurde hier eine solche Beziehungskonstellation dargestellt. Es stellt sich nur die Frage, inwieweit die gemalte und mit dem Namen des zeichnenden Jungen versehene Figur objektiv etwas vom Zeichner repräsentieren kann. Geht man aber davon aus, dass sie dies tut, dann würde der Zeichner mit diesem Bild darstellen, dass er – bildlich gesprochen – die Beziehung zu dieser Figur hochhält – während sich das tendenziell Problematische dieser Beziehung manifestiert in dem Umstand, dass es sich bei der grünen gekrümmten Figur um eine formal wie semantisch nicht hinreichend markante, gegenständlich nur über Hilfshypothesen zu erfassende, unlebendige und grundsätzlich dem Dialog entrückte, weil gesichtslose Figur handelt. Der Knick am unteren Ende der Mondsichel verleiht einer Ambivalenz markant Ausdruck: Damit erhält die Sichel zwar einerseits eine Art Schoss, der sich aber andererseits gegenüber der orangefarbenen Figur nicht öffnet, sodass für diese die Mondfigur als schwer erreichbar erscheint.

An der orangefarbenen Figur sind auffällig die im Verhältnis zu Nase und Mund sehr großen Augen, die wie weitaufgerissen oder wie mit einem Brillengestell umrandet erscheinen. Dadurch stellt sich der Eindruck einer Übersensibilität der Figur, einer besonderen Wachheit und Offenheit für Wahrnehmungs- und Kommunikationsmöglichkeiten her. Der Mund ist sehr ausgeprägt lächelnd gezeichnet. Die Arme sind gerade vom Körper gestreckt und zueinander parallel, während einer nach oben, einer nach unten weist, ganz so, als balanciere die Figur. Dem korrespondiert ein Ausdruck des Tänzelnden in den unterhalb der Kniehöhe leicht auseinanderstrebenden Beinen. Die Figur vermittelt also insgesamt Heiterkeit, Dialogoffenheit und Bewegungslust, während das Balancierende indiziert, dass sie sich – ohne dass unmittelbar ein Handlungszusammenhang deutlich würde – in einer prekären Situation befindet, die sie jedoch zu meistern vermag. Die gewählte Farbe der Darstellung, das Orange, eignet sich, kraftvolle Aktivität und Lebendigkeit als Grundzug der Figur zu vermitteln.

In welcher Situation befindet sich die so charakterisierte Figur des „Mike“? Als zwei wesentliche Aspekte haben wir seine Position des Schwebens und seine prob-

lematische Beziehung zu dem „Mond“ auf der linken Seite des Bildes genannt. Die Deutung der grünen Figur als Mond beruht freilich immer schon auf deren Oppositionsstellung zu der eindeutig als Sonne erkennbaren gelben Figur am rechten Bildrand. In Kinderbüchern oder in der Form von Spieluhren wird eine ähnliche Sichelform häufig für Monddarstellungen verwendet (nicht selten mit einem „Sandmännchen“ auf der Spitze sitzend). Wir gehen davon aus, dass die grüne Figur überdeterminiert ist, dass aber ihrer Deutung als Mond eine gewisse Priorität bzw. Schlüsselfunktion zukommt, und dass ferner unsere Deutung dieser Figur als Mond die Interpretation nicht beschließt, sondern vielmehr erst eröffnet. Die Wahl des Grün erscheint zwar ungewöhnlich, aber passend für die Monddarstellung: Das Grün gewinnt auf dem Hellblau durch den quasi „unterschwelligen“ Farbkontrast etwas Phosphoreszierendes, wodurch durchaus die reflektierende Strahlkraft hergestellt wird, die kennzeichnend ist für den realen Mond. (Diesem „Glimmen“ gegenüber erscheint, ebenfalls aufgrund der Wechselwirkung zwischen blauem Untergrund und Farbe, das Gelb der Sonne in seiner Strahlkraft in diesem Bild sogar eingeschränkt, eben weil es seinerseits auf dem blauen Untergrund unweigerlich ins Grünliche tendiert.)

Warum wird in diesem Bild auf Sonne und Mond Bezug genommen? Die beiden Gestirne verhalten sich objektiv zueinander antithetisch, indem sie die Polarität von Tag und Nacht repräsentieren. In dieser Eigenschaft können sie auch als „symbolische“ Repräsentanten der in Entgegensetzung aufeinander bezogenen Geschlechter gelesen werden. Familie und Gattenbeziehung können in dieser „Bildwelt der Gestirne“ aber strukturell nicht als Handlungszusammenhang wiedergegeben werden (da eben Sonne und Mond niemals gemeinsam erscheinen). Aus dem Darstellungskonzept einer „Zusammenschau“, das in der vorliegenden Kinderzeichnung zugleich ein „Wunschdenken“ und eine „Problemdiagnose“ zum Ausdruck bringt, resultiert insofern die „Aufgabe“ der hier dargestellten menschlichen Figur zu balancieren, d.h. zu vermitteln zwischen den beiden, die untereinander keine Beziehung eingehen, während die Figur selbst zu beiden jeweils eine spezielle Beziehung unterhält bzw. „symbolisch“ darstellt. Damit ist die Darstellung einer familialen Triade gegeben.

Uns ist bewusst, dass wir uns mit der Lesart, dass die konkreten Figuren von „Mond“ und „Sonne“ ein Elternpaar darstellen könnten, dem Verdacht ausliefern, forciert psychoanalytisch zu argumentieren. Und dieser Verdacht ist dann fast gleichbedeutend mit jenem, dass man die empirischen Daten bar jeder Plausibilität psychoanalytischen Theorien zuordnen würde. Die Sozialwissenschaften haben ihrerseits die Relevanz der familialen Konstellation immer betont. Sozialisationstheorien sind ein klassischer Bestandteil der Soziologie und psychoanalytische Theorien wurden dabei nicht einfach nur übernommen, auch wenn sie für Sozialwissenschaftlerinnen und Sozialwissenschaftler inspirierend waren. Deutlicher als dies in den psychoanalytischen Theorien der Fall ist – weil es dort auch gar nicht sein musste – wurde in soziologischen Sozialisationstheorien Wert auf die Beschreibung der konkreten familialen Konstellationen, deren Prädeterminiertheit durch gemeinschaftliche und gesellschaftliche Strukturen und sowie deren konkrete Transmission gelegt (vgl. Bourdieu 1993, 2001; Hildenbrand 2005; Lévi-Strauss 1985; Oevermann 1979, 2000; Parsons 1981). Ein sich daran anschließendes aktuelles Forschungsgebiet ist z.B. die Habitushermeneutik (Lange-Vester/Teiwes-Kügler 2013). Die Relevanz der Eltern für ein Kind, die allenthalben spezifische triadische Symbolisierungen evozieren kann, so auch in Kinderzeichnungen (siehe auch Ritter/Zizek 2014), kann also nicht nur unter Berufung

auf die originär psychoanalytische Theorietradition als Hypothese ans Material angelegt werden – und mehr erfolgt hier nicht: Es geht um eine zu überprüfende Lesartenbildung. Familie heißt im Rahmen dieser genuin soziologischen Theorien, dass ein generatives Fürsorgebeziehungsnetz vorliegt, die Eltern eine konstitutionelle Differenz aufweisen und auf der Grundlage von Sexualität loyal zueinander sind.

Zwei Faktoren unterstreichen in diesem Bild die grundsätzlich höhere Bedeutsamkeit der „Sonne" in der Gegenüberstellung von „Sonne" und „Mond": die Tatsache, dass nur die „Sonne" ein „Gesicht" hat, wodurch sie u.a. als prinzipiell dialogfähig sowie als entfernt verwandt mit der zentralen menschlichen Figur erscheint, und die Tatsache, dass der „Mond" als solcher überhaupt nur eindeutig entzifferbar ist durch seine Opposition zur „Sonne". Zwei andere Faktoren indes werten die so bekräftigte Bedeutsamkeit der „Sonne" in sehr auffälliger Weise ab: die Tatsache, dass die „Sonne" am rechten Bildrand nur wenig Platz zur Verfügung hat, und die tiefere Stellung der „Sonne" in Relation zum „Mond", die durch die sehr auffällige Stellung der „Arme" der orangefarbenen Figur besonders betont wird – sodass sogar der Eindruck entsteht, die erklärungsbedürftige „Tieferstellung" der „Sonne" sei Resultat der ausgleichenden, „dirigierenden" Balanciergeste der menschlichen Figur, die gewissermaßen den „Gestirnen" ihre „Relevanzpositionen" zuweisen kann.

Diese Stelle eignet sich, um die Prinzipien der Objektiven Hermeneutik auszuweisen: Für den Ausdruck der Zeichnung sind entscheidend ganz konkrete Detailsetzungen, ganz konkrete Platzierungen. Wären die Positionierungen andere – und das bedeutet im Fall der Zeichnung: wären die mit Farben gesetzten Figuren etwas anders zueinander platziert, gekrümmt etc. – so würden sich andere Bedeutungen herstellen. Die „Sonne" könnte dann beispielsweise eine dominante und eindeutige Kraft sein.

Für die tiefere Stellung der „Sonne" könnte zwar auch das Argument angeführt werden, dass sie oberhalb der Figur keinen beziehungsweise nur noch sehr wenig Platz gehabt hätte. Eine solche „Notwendigkeit" sollte aber nicht einer Motivierung durch den zu rekonstruierenden Sinn der Figuren grundsätzlich entgegengehalten werden, denn selbst unter der Bedingung eingeschränkter Beherrschung der Darstellungsmittel durch den kindlichen Zeichner ist die Detailstruktur einer Zeichnung völlig kontingent, sodass die exakte Ausführung der Details auch dann, wenn sie formalen Notwendigkeiten Rechnung trägt, zugleich immer auch bedeutungstragend ist.

Da die Figur aber außerdem auf dem Ende des rechten Armes einen „Schneemann" präsentiert, ergeben sich zur Deutung ihrer auffälligen Armstellung bildimmanent drei Bedeutungsebenen, die zusammengenommen die „prekäre Lage" (und „Aufgabe") der Figur konstituieren: (1) Die Armstellung als solche ist „expressiv" und lässt die Figur an sich, wie beschrieben, als in einem Balanceakt befindlich erscheinen, also als ihre eigene aufrechte Haltung und Position stabilisierend, was zu der Lage im Schwebezustand passt; (2) die Positionen von „Sonne" und „Mond" werden durch die „Arme" der Figur gleichsam „angezeigt", was sowohl bedeuten kann, (a) dass den „Gestirnen" ihre Positionen durch die Figur erst zugewiesen werden, quasi im Sinne eines Ausgleiches, der die geringere Bedeutsamkeit des „Mondes" kompensieren soll, als auch, (b) dass es die erklärungsbedürftige „Tieferstellung" der „Sonne" ist, die das Balanceproblem der Figur erst erzeugt; (3) das „Hochhalten" von Name und „Schneemann", die als „Attribute" der Figur erscheinen, begründet die asymmetrische „Armstellung" sekundär, da

der „Schneemann“ größer ist und offenbar gegenüber dem Namen auch mehr wiegt, wobei diese dritte Lesart zur Motivation der „Armstellung“ mit der zweiten nicht nur konkurriert, sondern sich auch verbindet, da die Attribute jeweils auch die Beziehung zwischen der Figur und dem jeweiligen „Gestirn“ illustrieren, da sie – wie etwa „Gaben“ – jeweils dazwischen gehalten werden.

Wie oben dargelegt wurde, kann man bei genauer Inspektion der Zeichnung des „Schneemanns“ eine Gesichtsdarstellung im obersten Kreis und eine typische „Knopfreihe“ im mittleren erkennen. Die zugrundeliegenden weißen Konturen wurden mit Blau sehr vorsichtig und zart nachgezogen. Motiviert ist dieses Nachzeichnen wohl einerseits dadurch, dass das Weiß schlecht sichtbar ist; zweitens kann damit – in der Logik einer hypothetischen bildimmanenten Geschichte – dargestellt werden, dass in der Nähe der „Sonne“ der „Schneemann“ zu Wasser schmilzt. Trotz seiner Unauffälligkeit bringt der „Schneemann“ die linke und die rechte Bildhälfte in Asymmetrie. Die linke Seite ist im Verhältnis weniger ausgefüllt, und es sind mit dem „Gesicht“ des „Schneemanns“ rechts eindeutig mehr Aktivitätszentren oder „Subjekte“ indiziert als links. Das „Beziehungsgeschehen“ ist auf der rechten Seite (der „Sonnenseite“) weit intensiver; so wendet sich die Figur auch mit ihrem „Gesicht“ tendenziell der „Sonne“ zu, nicht dem „Mond“.

Der hier näher betrachtete Motivzusammenhang verschränkt in sich zwei Figuren-Triaden: Die „große Triade“, die zunächst ins Auge springt und als Bildthema prominent in Szene gesetzt ist, baut sich aus „Mond“, „Sonne“ und orangefarbener Figur auf. Letztere ist relativ zu den „Gestirnen“ (im Sinne eines natürlichen Maßstabes) definitiv klein, und sie steht im Bild zwischen jenen; somit erscheint sie hier als das Kind von „Mond“ und „Sonne“. Zum anderen besteht eine „kleine Triade“ aus menschenähnlicher Figur, „Sonne“ und „Schneemann“; darin ist der „Schneemann“ das kleinste Element und auch (semantisch) das verletzlichste. Er ruht auf dem „Arm“ der Figur; sein Abstand zum „Leib“ der Figur ist derselbe wie zum Umriss der „Sonne“. Dadurch wird die Bedeutung vermittelt, dass es sich bei ihm um das Produkt und den Schützling der Figur und zugleich eine Gabe der Figur an die „Sonne“ handelt.

Bis hierhin wurde rein konstellationslogisch argumentiert. Bezieht man nun den klassischen Theoriebestand zur Logik von Familiarität mit ein, dann erweist sich die Rekonstruktion der Relationen der Figuren untereinander als Rekonstruktion der Konstellation zweier ineinander verschachtelter familialer (ödipaler) Triaden. So erscheint einerseits der „Schneemann“ als das „Kind“ von „Sonne“ und orangefarbener Figur, andererseits diese als „Kind“ von „Mond“ und „Sonne“. Es gibt in der Zeichnung Details, die diese Deutung unterstützen, z.B. die übergroße dritte annähernd kreisförmige Figur, also der im Sinne des Kindchen-Schemas akzentuierte „Kopf“ des „Schneemannes“. Denn üblicherweise ist demgegenüber bei einem realen Schneemann, und auch bei einer konventionalisierten zeichnerischen Darstellung eines solchen, der Kopf die kleinste Kugel bzw. der kleinste Kreis. Der „Schneemann“ wurde also wie eine Art Babypuppe in dem Bild platziert, und zwar, wie zu vermuten ist, nachträglich, um die durch die „Armstellung“ bereits qualifizierte, aber noch nicht eindeutig bestimmte Relation von Figur und „Sonne“ zu „vereindeutigen“. Die Tatsache, dass der „Schneemann“ insgesamt kaum Platz findet, kann in diesem Zusammenhang als Beleg dafür angesehen werden, dass er nachträglich an seine Stelle eingefügt wurde, um die „Armstellung“ der Figur noch „auszukosten“; Ähnliches gilt für den geschriebenen Namen.

2.4 Zur „psychodynamischen" Deutung des „gezackten Wesens"

Der bisher betrachtete Motivzusammenhang im oberen Drittel der Zeichnung ist in sich geschlossen und scheint prima vista gar keine Bezüge zu den sich darunter befindenden Motiven und Zusammenhängen zu haben. Das Schweben der orangefarbenen Figur wird allerdings durch den Abstand zu den ganz unten liegenden „pflanzlichen" Motiven betont, deren „Sphäre" zusammen mit der des markierten „Himmels" eine rahmende Verklammerung zur semantischen Definition des gesamten Bildraumes konstituiert. Wie sich jedoch das, was dazwischen, in der Mitte der Bildfläche, liegt, im Sinne eines kohärenten Bildplanes zu dieser Verklammerung und zu der hier bereits interpretierten Motivkonstellation verhält, ist zunächst fraglich. Das gezackte „Wesen" ist, wie schon gesagt, aufgrund der farblichen Entsprechung als Gegenstück zu der menschenähnlichen Figur zu betrachten: Beide gehören zusammen. Aufgrund des beschriebenen Verlaufes der Zackenlinie selbst ist davon auszugehen, dass diese Linie von rechts nach links gezeichnet wurde und dass die Festigkeit des Drucks und somit die Intensität des Ausdrucks von Aggression beim Zeichnen allmählich nachließ. Es besteht ein Passungsverhältnis zur Motivik des „Frieses", den wir unter 2.2 behandelt haben: Rechts ist es energetisch und „aggressiv", links kühlt sich alles ab, und es ist nicht so „gefährlich". Das „Gesicht" in der letzten Zacke links stand demnach hier nicht am Anfang der Zeichnung einer ursprünglich als lebendes Wesen („Raupe", „Drache", „Krokodil" o. Ä.) konzipierten Figur, sondern wurde – so unsere These – eingezeichnet, um eine „Aggressivitätskurve" nachträglich als lebendiges (Fantasie-)Wesen zu deuten bzw. zu „deklarieren". Die nachträgliche Umformung eines Index von Aggressivität (starkes Aufdrücken eines sehr spitzen Stiftes) über ein stärker ikonisches Gestalten von „Aggressivität" (allmählicher Wandel der Linie hin zu einer Art „Fieberkurve") bis zu einem Symbol (drachenartiges Wesen, das „Aggressivität" repräsentieren kann) zeigt eine transformatorische Deutung des eigenen Ausdrucks durch den Zeichner an. Mit dieser „Deutung", von der sich auch als „Verklärung" sprechen ließe, wird die eigene Aggressivität in gewisser Weise genutzt, aber auch versteckt. Dazu trägt dann die wenig markante Gesichtspartie des „Wesens" bei. Die eigene Aggressivität wird tendenziell moderiert, während gleichzeitig unbestimmt bleibt, um was es sich dabei überhaupt handelt. Der aggressive Beginn des Zeichenimpulses, nämlich die rechten scharfen Zacken, wird nachträglich zu etwas tendenziell Bedeutungslosem deklariert, nämlich zum „Hinterleib" eines „Tierchens" mit einem harmlosen Gesicht.

Schließlich bildet dieses „Wesen" als Ganzes eine Art ungangbare Bühne für das Weitere; primär: die menschenähnliche Figur, die hier in diesem Bild auftreten soll, um ein Vermittlungskunststück zu leisten. Diese Figur darf nun (innerhalb der gestalteten fiktionalen Realität des Bildes und der darin implizierten Sequenzialität) niemals „absinken", sie muss eine Balance halten und immer schwebend verharren, also „abgehoben" bleiben, sonst würde sie sich an den Zacken verletzen. Das gezackte „Wesen" hat also eine Funktion und gleichzeitig wird von ihm abgelenkt; nur untergründig – im wahren Sinne des Wortes – bleibt Aggressivität thematisch. Eine weitere Fährte zur Interpretation der übrigen Bildelemente sei hier nur angedeutet. Die Plazierung zweier „Icons" in der Nähe des „Kopfendes" des gezackten „Wesens" impliziert, dass dieses eine Wahl zu treffen habe zwischen heiß und kalt. (Grundsätzlich spielt in diesem Bild, was hier nicht

in der wünschenswerten Tiefe dargelegt werden kann, der Warm-Kalt-Gegensatz auf der Ebene der gewählten Farben eine sehr wichtige Rolle.) Vor der Folie der hier entwickelten Deutung des gezackten „Wesens" – als sich transformierende, ins Ikonische und Symbolische „gewendete" Aggressivität, und als in der Mitte angesiedelte Abtrennung – spricht dies dafür, dass als dessen (Entwicklungs-) Aufgabe eine Stufe der Verarbeitung, der Synthese von heiß/aggressiv und kalt/leblos angesehen wird. Diese wird dann aber erst – auf einer anderen „Ebene" – durch den Balanceakt der orangefarbenen Figur erfüllt, also als Beziehungsaufgabe.

Mit der Ausdeutung des „Raupenwesens" in der Mitte liegt somit ein Schlüssel für die Deutung des ganzen Bildes vor. Wir vertreten die These, dass die Zickzacklinie als Ausdrucksfigur starke, aber ungerichtete Aggression darstellt, und zwar sowohl ikonisch: als „piktogrammatisches" Motiv einer etwa an Sägezähne erinnernden Reihe von Spitzen mit „Destruktionspotenzial", als auch indexikalisch: als Spur einer Gestik des repetitiven vehementen Richtungswechsels. Letzteres gilt umso mehr, wenn es sich nicht um eine kontrolliert und sorgfältig gezogene Linie handelt und wenn ein sehr festes Aufdrücken des Zeichenwerkzeugs zu beobachten ist. In diesem Sinne verbindet sich im gezackten „Wesen" Index und Ikon mit einem Symbolwert, den dieses „Wesen" typischerweise annimmt: Als Raupe ist es „verfressen" und zugleich „wehrlos", dabei aber potenziell „giftig"; als Drache wird es „böse", „aggressiv", „beherrschend" bzw. „besitzend". Die mit dem „Raupenwesen" gebildete Abgrenzung der oberen und der unteren „Welt" kann entsprechend interpretiert werden: Die in sich repetitiven Gestaltungen dort, mit der lila Schraffur des Himmels oben, der Reihe der „Pflanzen" unten, umkleiden und verlagern jeweils die Spuren hinterlassende Aggression, die sich im Zentrum deutlich als „Wesen" manifestiert.

Es ist anzunehmen, dass am Beginn der Zeichnung die Zickzacklinie stand, die der Zeichner dann „deuten" und „aufheben" konnte durch die Vervollständigung zur Darstellung der „Raupe". Demnach wäre nach Vollendung des gezackten „Wesens" alles Weitere entstanden und damit die primär artikulierte Aggressivität immer stärker integriert bzw. gerahmt worden. Direkt nach dem „Raupenwesen" entstand höchstwahrscheinlich die mit dem gleichen orangefarbenen Stift wie diese gezeichnete menschenähnliche Figur – die somit gleichsam aus der „Raupe" (auf)ersteht bzw. sich aus ihr „entpuppt". Die Bedeutung der primären „Aggressionsspur" im „Horizont" der Zeichnung wurde hier also für den Zeichner leitend. Er gestaltet, deutet und entwickelt eine „Szene" entlang eines „Bildplanes", nämlich der „Moderierung" seiner eigenen, ihm als fremd und unbewältigt und ungerichtet erscheinenden Aggression.

Obwohl es semantisch unplausibel erscheint, dass die einzige menschenähnliche Figur des Bildes nur „Beiwerk" oder nur eines unter vielen zusammengestellten Elementen sein soll, arbeitet die „ornamentale" kompositionelle Gliederung des Bildes in Schichten oder Friesen der Markierung eines lebendigen Aktivitätszentrums nicht zu. Zudem ist die Figur im Kontext des ganzen Bildes recht klein, und es wäre ohne Weiteres möglich gewesen, sie mitsamt der sie umgebenden „Attribute" in ein Querformat zu zeichnen. Das Bild als Ganzes kann dennoch als „Selbstporträt" angesehen werden, für das gilt: Die menschenähnliche Figur wird erst dadurch, wie sie kompositorisch eingebunden ist, wesentlich „charakterisiert"; sie „leistet" zwar etwas Bestimmtes, ist aber nicht durch ihr Handeln oder ihren Charakter definiert, sondern als Element eines Zusammenhanges, in dem sie grundsätzlich vermitteln muss.

Was resultiert, wenn man die Zeichnung, als den Versuch einer zeichnerischen Fixierung einer hypothetischen Welt, zugleich als Versuch einer Krisenlösung betrachtet (vgl. Freud 1900; Meltzer 1995; Oevermann 1991)? Das Bild erscheint dann als Ausdruck einer Imagination, wie mit einer Lebenssituation umgegangen werden könnte.

Geht man davon aus, dass das Gezeichnete etwas Reales aus dem Leben des Zeichners aufnimmt, kann man probeweise die rekonstruierten Konstellationen auf eine Biographie hin ausbuchstabieren. Diese manchen vielleicht als „psychologistisch" erscheinende Operation wird nicht allein wegen der Einfügung des Namens des Zeichners in das Bild nahegelegt, sondern auch durch die spezifische Bildkomposition. Denn die dargestellten Beziehungsdynamiken sind derart speziell, dass sie nicht als Ausdruck „allgemeiner" Erfahrungen zu erkennen sind (kontrastiver Fall in Scheid 2012), also trotz fantastischer Inhalte (Schweben der Figur; „Drachenraupe") auch als Märchen oder Abenteuer nicht „funktionieren".

Wie sähen mögliche, nun konkrete, aber hypothetisch entwickelte individuelle biographische Erfahrungen aus, bezüglich derer man die vorliegende Darstellung als Symbolisierung motivieren könnte? Die Gesichtslosigkeit des „Mondes" könnte – folgt man der These der familialen Konstellation, die mit „Sonne", „Mond", „Figur" wiedergegeben wird (vgl. S. 15) und dass die „Sonne" dabei für die Mutter steht – als Hinweis darauf betrachtet werden, dass der Zeichner seinen Vater nicht gut kennt und mit diesem womöglich tatsächlich nur telefonische Verbindung hat. Während eine direkte Beziehung zwischen seinen Eltern nicht mehr gegeben ist, möchte Mike – so ließe sich diese fiktive Biographie im Ausgang von seinem Bild fortspinnen – die Bedeutsamkeit seines Vaters steigern, denn der „Mond" steht leicht über der „Sonne", und dieses Verhältnis entspricht der „Armhaltung" beim „Kind". Diese Bedeutsamkeit wäre aber in sich problematisch, denn sie bestünde darin, dass Mike von seinem Vater eine Ansprache zuteilwürde, während dieser gleichzeitig ominös in der Distanz bliebe, von wo er jedoch eine Form von bedrohlichem Besitz- bzw. Schutzanspruch erhöbe.

2.5 Einbezug weiterer Zusammenhänge und Fallstrukturhypothese

Wenden wir uns der Ausbuchstabierung der gesamten Beziehungskonstellation zu: Die Darstellung der „großen" Triade „Mond" – „Figur" – „Sonne" kann die spezifische Anlage der zweiten, „kleinen" Triade „Figur" – „Sonne" – „Schneemann" motivieren: Die orangefarbene Figur, das Kind Mike, verliert den gesichtslosen „Mond", den Vater, aus den Augen und steht sozusagen in der Gefahr, mit der „Sonne", seiner Mutter, alleine dazustehen. Das erzeugt die Notwendigkeit, etwas zwischen sich und sie zu setzen. Durch die „Ersatz-Triade" wird aber noch mehr Aufmerksamkeit vom „Mond" abgezogen.

Es ergibt sich aus der Verschränkung der Triaden in dem Bild die Darstellung der ödipalen Fantasie, „mit der Sonne" – d.h. mit der Mutter – ein Kind zu haben. Die Positionierung der orangefarbenen Figur im Bildzusammenhang verweist grundsätzlich auf die Möglichkeit der zeichnenden Person, den Eltern-Kind-Beziehungen positive Aspekte abzugewinnen, aber stets auf der Basis eines grundsätzlichen Getrenntseins der elterlichen Figuren, woraus Mikes Probleme resultieren. Schließlich erscheint die Figur in ihrer dynamischen Position als heiter, d.h. sie

meistert die prekäre Lage zumindest emotional. Dass die Figur leicht über der „Sonne“ und auch minimal über dem „Mond“ steht, entspricht einerseits der realen Sequenzialität von Abstammungsverhältnissen: Immer ist es so, dass der Gezeugte den Erzeugern voraus ist, denn er wird ihre Geschichte aufnehmen und dann eine eigene fortführen. Ein Über-den-Eltern-Stehen impliziert andererseits, insbesondere wenn das Kind noch sehr jung ist, etwas Problematisches: Es erschiene entweder frühreif, so als wäre es der elterlichen Fürsorge schon entwachsen, oder aber als verantwortlich für die Eltern. Letzteres passt bildimmanent mit dem Einnehmen einer balancierenden Vermittlerposition zusammen.

So erscheint das Bild als Ganzes wie *Problemdarstellung* und *Lösung* in einem (vgl. auch den Fall in Ritter/Zizek 2014). Diese Lösung ist jedoch noch nicht substanziell, denn die ganze gezeichnete Konstellation ist eine fantastische (siehe z.B. das „Schweben“ der Figur), instabile, prekäre. Betrachtet man das Bild unter der Frage, was eine substanzielle, stabile Lösung denn verhindert, so dürften das Verstecken und damit das Abspalten der Aggressivität hierfür zentral sein. Es sind u.a. die unter der orangefarbenen Figur liegenden Zacken, die diese innerhalb der gezeichneten fiktionalen Realität dazu zwingen, weiter in der „Schwebe“ zu verharren. Aggressivität („Zackenwesen“) und Figur gehören zusammen (beide sind in der Farbe Orange gehalten), werden aber nicht zu einer semantischen Synthese gebracht, weshalb unabhängig von der Figur etwas Bedrohliches im Bild bleibt. Die gezeichneten Relationen sprechen gleichzeitig dafür, dass Figur und „Zackenwesen“ auch betrachtet werden können als im Verhältnis von Raupe und Schmetterling stehend: Die Figur ersteigt aus dem „Zackenwesen“ und erhebt sich über ihr eigenes überwundenes „amorphes“ Stadium. In der imaginierten Lösung des „Ausgleichens“ bleiben ungelöste Probleme bestehen. Überträgt man diese Konstellationen analog dem obigen Argument zur Spezifizität der Darstellung auf einen (hypothetischen) spezifischen, diese Konstellation generierenden biographischen Erfahrungszusammenhang, dann kann man als „diagnostische“ Fallstrukturhypothese entwickeln, dass der Zeichner nicht zu seiner eigenen heftigen Aggressivität stehen kann und dass das Verhältnis der aggressivitätsentleerten, freundlichen Figur zu den großen „Gestirnen“, den Eltern, prekär ist. Möglicherweise ist eine spezifische familiale Konstellation sogar ein Grund, warum der Zeichner in seiner eigenen Vorstellung nicht aggressiv sein „darf“: Hätte er diese Beziehungen als tragfähiger und gleichzeitig weniger einschränkend imaginieren können, wenn er seine heftigen Aggressionen, die er durch Abspaltung überwinden möchte, stärker integrieren könnte? Oder umgekehrt: Könnte er seine Aggressionen stärker integrieren, wären die Beziehungen zu seinen Eltern (und zwischen seinen Eltern) tragfähiger?

Diese Diskussion von auf dem Bild dargelegten Konstellationen im Verhältnis zu vorhergehenden äußeren sozialisatorischen Verhältnissen ist nicht zwingend für die Rekonstruktion der Bildbedeutung. Aber sie ist insofern naheliegend, als damit ein eigentlicher Antrieb für das Zeichnen genau dieses Bildes gegeben wäre. Der Zeichner würde es dabei mit der Zeichnung vermögen, auch noch Prekäres und Falsches in der imaginierten Krisenlösung darzustellen, also wahrzunehmen, und könnte sich dementsprechend weiter entwickeln. Dass der Zeichner bildimmanent den Sinn seiner eigenen Zeichnung „deutet“, dafür spricht das schwer zu deutende gezackte „Wesen“ in der Mitte, das – so unsere These – die zeichnerische Fortentwicklung einer gestisch-expressiven, primär Aggression ausdrückenden Spur darstellt. Das Bild kann insgesamt insofern als Ausdruck einer positiven Entwicklung gewertet werden, als es eine Progression enthält: von der „Raupe“

zur Figur, die ein Gleichgewicht zwischen den „Elterngestirnen“ gefunden hat. Aber natürlich löst genau dies nicht die Problematik des prekären Eingespanntseins im Abgehobenen, Schwebenden, bei Abspaltung von der eigenen Aggressionskraft. Sucht man im Bild selbst einen Schlüssel für das Phänomen des „Bodenlosen“, so ergibt sich: Die Aggression kann nicht integriert werden, ohne dass die gesamte Konstellation gefährdet ist. Dass der Zeichner um die Positivität seiner „Lösung“ selbst bangt, darauf deuten noch zwei weitere Motive hin: der drückende lila „Himmel“, ohne den die Stirn der Figur frei wäre, und die Trennlinie über dem „Kleefeld“ am unteren Bildrand, die dieses prinzipiell unerreichbar macht. Daraus, dass der „Mond“ dieselbe Farbe hat wie die Elemente jener „pflanzlichen Sphäre“, wäre abzuleiten, dass der Vater in der frühen Kindheit einmal eine wichtige Rolle gespielt hat, die aber heute kaum mehr vergegenwärtigt werden kann. – Für eine mögliche „pädagogische Intervention“ hieße dies: Mike sollte das abwesende Elternteil (wieder) besser kennenlernen.

Die Möglichkeit einer Verknüpfung der Ergebnisse unserer Bildbetrachtung mit den uns vorliegenden Lebens- bzw. Krankheitsdaten des Zeichners sei hier angedeutet: Eine Trennung der Eltern und ein Aggressionsproblem bei Mike liegen offenbar tatsächlich vor. Eine Diagnose zum Zeitpunkt der Entstehung des Bildes lautete: „Intelligenzminderung, Sprachentwicklungsrückstand, allgemeiner Entwicklungsrückstand, ‚reaktive Depression’, psychoreaktives Störungsbild und keine organischen Defizite, depressiv-aggressives Verhaltenswesen (…), war wahrscheinlich vielen innerfamiliären Gewalterlebnissen ausgesetzt“. Die von uns anhand von Verlaufsbewegungen und Bedeutungshierarchien in der zeichnerischen Darstellung rekonstruierte spezifische Problematik einer Abspaltung der eigenen unbezähmbaren Aggression als Voraussetzung für ein prekär-heiteres Schweben und Balancieren zwischen den separierten Eltern – um es formelhaft verdichtet auszudrücken – ist geeignet, die Diagnose eines „depressiv-aggressiven Verhaltenswesens“ zu bestätigen, aber auch erheblich zu spezifizieren. Dennoch, dies muss ganz klar gesagt werden, bleibt man hier im Feld der Spekulation, bezüglich derer das mit dem zeichnenden Kind beschäftigte erzieherische und therapeutische Personal entscheiden müsste, ob diese sinnvoll und dienlich ist – wovon wir zwar ausgehen (vgl. ähnlich den ersten Fall in Scheid 2012), was wir aber bisher nicht überprüft haben.

Im Rahmen der Datenerhebung konnten bezüglich des Zeichners nur Jahreszahlen recherchiert werden, etwa wann die Trennung der Eltern stattfand sowie die oben in Auszügen wiedergegebene erwähnte Diagnose. Weiteres Wissen über den Fall besteht nicht. Diese Daten wurden nicht in die Bildanalyse eingespeist, d.h. die Analyse fand unabhängig davon statt und es wurden tatsächlich nur die Logiken und Konstellationen auf dem Bild ausgedeutet. Methodisch durften die Kontextinformationen zum Zeichner keine Rolle spielen, denn da es zum Verfahren der Objektiven Hermeneutik gehört, dass Argumente mit Hinweis auf Kontextwissen nicht gültig sind, wäre damit die Methodik verlassen worden. Dem möglicherweise aufkommenden Verdacht, dass Kontextinformationen unsere Analyse anleiteten, begegnen wir also mit dem Verweis auf die Methodik der Analysen und mit der Überzeugung, dass wir nach der bildimmanenten Analyse viel mehr über den Zeichner (zum Zeitpunkt der Entstehung seiner Zeichnung) wissen, als uns über die besagten biographischen Daten zur Verfügung stand. Die spezifischeren Informationen zum Fall sollen lediglich indizieren – ein Beleg sind sie nicht –, dass unsere Analyse etwas erfasst. Und wie könnte man anders aufzeigen, dass man keine methodischen Artefakte erzeugt hat, sondern derartige

Analysen möglicherweise einen praktischen Nutzen jenseits methodischer Anwendung und wissenschaftsinterner Fragen haben, nämlich auch im Rahmen diagnostischer Maßnahmen, auf deren Grundlage z.B. therapeutische Empfehlungen abgegeben werden können? Dass durch die methodisch unabhängige immanente Bildanalyse ein Problemlösungsversuch Mikes sichtbar gemacht werden konnte, der in der üblichen psychiatrisch-diagnostischen Begrifflichkeit nicht ohne Weiteres wiederzugeben ist, zeigt u.E., welches Potenzial in der Verwendung von Bildanalysen für diagnostische Zwecke – in einem umfassenderen Zusammenhang verschiedener „klinischer" Material- und Datenanalysen – liegt.

3 Methodologische Bemerkungen im Hinblick auf das Spezifische des Gegenstandes

Bei unserer Analyse einer Kinderzeichnung haben wir die textanalytische Methode der Objektiven Hermeneutik (z.B. Oevermann u.a. 1979; Wernet 2000) zur Grundlage genommen. Dies bedeutete methodisch gesehen, dass wir versuchen mussten, ungeachtet des gewählten Einstiegs in die Analyse, anlässlich eines jeden Details zu fragen: Warum so, warum nicht anders, warum hier, warum nicht dort? Was für ein Ausdruck ergibt sich durch genau diese Gestaltung? Was wäre anders, wenn das Element, die Form, das Detail an dieser Stelle kürzer, länger, kräftiger, leicht verschoben, anders gefärbt etc. wäre? Was sagt das über die tatsächliche Gestaltung? Auf diese Weise werden Details und Detailbündel als eingelagert in hypothetische Sequenzen eines Prozesses der „Formbildung" thematisch. Die Dienlichkeit eines solchen methodischen Arbeitens mit „gedankenexperimentell" entworfenen Kontrastfolien zu einer vorliegenden Gestaltung zeigt sich übrigens auch, ohne expliziten Bezug auf die Methodologie der Objektiven Hermeneutik, im analytischen Vorgehen von Max Imdahl (z.B. Imdahl 1996).

Die bestehende *Praxis* der objektivhermeneutischen Analyse und Interpretation von Werken der bildenden Kunst (z.B. Loer 1994; Ritter 2003) und anderen „visuellen" Ausdrucksformen (z.B. Landschaften auf Fotografien in Wienke 2001), körperlichen Symptomen psychosomatischer Erkrankungen (Scheid 1999) mag theoretisch noch nicht umfänglich reflektiert sein. Doch bisher wiederkehrende theoretische Einwände überzeugen nicht: Dass es sich bei Bildern nicht um Texte nach herkömmlichem Verständnis handelt (z.B. Burri 2008), ist jedenfalls kein Argument gegen die Anwendung der Objektiven Hermeneutik auf Bilder, da der Textbegriff in der Methodologie dieser Methode explizit auf jede sinnstrukturierte Ausdrucksgestalt ausgedehnt wird (vgl. z.B. Leber/Oevermann 1994, S. 94). Und der Einwand, dass in Bildern eine „Simultanstruktur" und keine Sequenzialität gegeben sei (Bohnsack 2006), was das sequenzanalytische Vorgehen angeblich verunmögliche, beruht auf einer Verkürzung des Sequenzialitätsbegriffs. Sequenzialität meint nicht primär ein sich in der Zeit Entfaltendes, kennzeichnet also nicht nur die Bildproduktion und -rezeption, sondern es wird damit ein kumulativer Entscheidungsprozess angesprochen, der die dargestellten hypothetischen Welten im Bild immanent hierarchisch bzw. logisch gliedert. Dieses Gliederungsprinzip ist als der Differenz von Zeit und Raum vorgeordnet zu betrachten (vgl. Oevermann 1995), und es überbrückt im Übrigen auch de facto die analytische

Trennung von „Form“ und „Inhalt“ hinsichtlich bildlicher Darstellungen. Analytisch fassbar wird es jeweils als ein konkret operierendes Prinzip, indem man Relationen im visuell Präsenten, die auf Selektionen verweisen (vgl. auch Loer 1994; Oevermann 2009), benennt: „Entscheidend an der Sequenzanalyse ist, auf diesen beiden Ebenen von Wirklichkeit und Möglichkeit als Ebenen der empirischen Realität gleichzeitig zu prozedieren“ (Oevermann 2009, S. 170). „[Z]eitlich gedehnte Erscheinungen“ (ebd.), also z.B. die Geschichte von Beziehungen, können durchaus in räumliche (bzw. beim Bild: flächige) Synchronizität verdichtend überführt werden (oder worden sein). Die Frage, wie vor dem Hintergrund der Gleichzeitigkeit bzw. der Simultanität der „Daten“ im Bild sich das (vermeintlich willkürliche) Nacheinander der Thematisierung von Bilddetails legitimiert, wirft scheinbar ein methodisches Problem auf, das sich aber als Scheinproblem erweist, wenn man die Eigenlogik der Ausdrucksmaterialität akzeptiert: Die Verhältnisse der Einbettung eines jeden Details in das Bild – d.h. in die jeweils umgebenden Binnenzusammenhänge und auch in einen kompositorischen Gesamt-Zusammenhang – sind als solche in ihrem sequenziellen Charakter zu berücksichtigen. Ein Detail kann vielfältige Bezüge im Bild haben, die zwar nacheinander abgearbeitet und dargelegt werden müssen, die aber durchaus als gleichzeitig präsente benannt und bestimmt werden können. Innerhalb einer solchen Perspektive erscheinen die Frage des Einstiegs und die Frage der Reihenfolge als relativ unbedeutend. Wichtig ist, dass die Beziehungen thematisiert werden, die tatsächlich auf dem Bild zu sehen sind. Leitend für unsere Analyse war also das Abarbeiten der ausdruckserzeugenden Relationen – u.a. Form- und Farbzusammenhänge, Homologien, Oppositionen, Symmetrien etc. –, welche die Formen in der zweidimensionalen Fläche eingehen.

Um diesen gegenstandspezifischen Aspekt methodologisch zu fixieren – vor allem auch gegenüber einer „gegenständlich-materiellen“ Deutung der einzelnen Bildelemente, welche sich jeweils mehr oder weniger schnell als „Schlüsseloperation“ der Bildanalyse aufdrängt, aber die Interpretation einengt –, kann man auf den Begriff des Diagramms zurückgreifen, wie er gegenwärtig in den Kunstwissenschaften diskutiert wird (Meister 2007, S. 10f.): „Die diagrammatische Darstellung ordnet Informationen räumlich an und bringt sie in ein relationales Gefüge. Das Diagramm ist ein Aufschreibsystem, das Daten durch konventionalisierte Formen der räumlichen Ordnung miteinander in Beziehung setzt.“

Im Rahmen dieser Begrifflichkeit wird es möglich, das Bild jenseits seiner Funktion einer „naturalistisch-gegenständlichen“ Abbildung zu thematisieren. Ein Bild erschöpft sich nicht darin, mehr oder weniger getreu abgebildete natürliche Gegenstände zueinander in ein bestimmtes Verhältnis zu stellen: Jede einzelne Strichführung muss darauf befragt werden, ob sie exakt so, wie sie stattgefunden hat und sich darbietet, im Verhältnis mit anderen Details einen sinnhaften Zusammenhang ergibt. Der Diagrammbegriff kann die Komposition bzw. Topographie im zweidimensionalen Raum ins Zentrum der Aufmerksamkeit rücken und erlaubt die Bearbeitung der Frage, auf welche Weise bildnerisches Ausdruckshandeln Modus der Reflexion von Zusammenhängen in der Welt und ihrer möglichen Ausformung sein kann (Arnheim 1994).

Die Analyse von Kinderzeichnungen ist – abseits ihres zu vermutenden Wertes für sozialisations- und bildungstheoretische sowie familien- und kindheitssoziologische Forschung – womöglich auch besonders geeignet, bildtheoretische Fragen zu bearbeiten, da Kinderzeichnungen immer auch die Aneignung der bildnerischen Ausdruckssphäre im Zuge des Heranwachsens mit zum Ausdruck bringen,

also deren ästhetische Möglichkeiten in einfacheren Anwendungen greifbar werden lassen (vgl. auch Maurer/Riboni/Gujer 2009). Wir gehen nicht davon aus, dass die methodologischen und bildtheoretischen Konsequenzen gegenwärtig befriedigend formuliert werden können. Dafür werden u.E. weitere empirische Fundierungen und eine sorgfältige methodologische Reflexion der methodischen Praxen nötig sein. Wir betonen indes, dass der weiteren Präzisierung des Sequenzialitätsbegriffs Augenmerk zu schenken ist. Hilfreich wäre es, wenn die Kritik von an die Objektive Hermeneutik sich anlehnenden Bildanalyseverfahren den erweiterten Textbegriff und den viel komplexeren Sequenzialitätsbegriff berücksichtigen würde, damit die Diskussion über das schon lange bestehende Stadium („Bilder sind doch keine Texte!“ und „Sequenziell sind Bilder auch nicht!“) hinauskommen kann. Die Reflexion des Potenzials der bestehenden Praxis und der notwendigen methodischen Abweichungen einer objektiven Bild-Hermeneutik vom Normalverfahren ist voranzutreiben – z.B. auch in Bezug auf die Frage, was man gemacht hat, als man methodologische Fragen nach Extensivität und Sequenzialität „pragmatisch“ wendete. Uns ging es hier vor allem darum aufzuzeigen, dass man Kinderzeichnungen mit soziologischen Methoden analysieren kann und dass man sich in Bezug auf prominente sozialwissenschaftliche Theorien und Themen mithilfe solcher Analysen einen Erkenntnisgewinn versprechen darf.

Anmerkungen

1 Auf der erwähnten Tagung war Allison James allerdings mehr oder weniger die einzige Vortragende, die explizit eine sozialisationstheoretische Perspektive einforderte. Vermutlich liegt hier ein Konnex vor: Dieser beinhaltet ethnographische Methoden, das wissenssoziologisch-konstruktivistisch-foucaultianische Paradigma und einen praktisch-emanzipatorischen Anspruch, und aus diesem Konnex resultiert die Ablehnung einer sozialisationstheoretisch inspirierten Forschung als solcher. Denn diese würde als Projekt der Stabilisierung und der Re-Implementation der „Herrschaft der Sozialisierten“ erachtet: Zum einen maßt sich sozusagen eine Forscherin, ein Forscher an, die Entwicklung eines Innenlebens rekonstruieren zu wollen. Zum anderen ist so eine sozialisationstheoretisch inspirierte Forschung zumeist der Prämisse verpflichtet, dass die Einbettung des (kindlichen) Subjektes in Beziehungen mit bereits Sozialisierten notwendig für dessen Entwicklung sei. So berechtigt nun die methodischen Diskussionen um einen angemessenen Zugang zu den Perspektiven von Kindern sind (Stichwort: „adultozentrische Perspektive“) und so relevant die Kindheitsforschung mit ihren empirischen Anregungen für die Familiensoziologie und Sozialisationstheorie ist (oder sein sollte), so hat doch die sozialisationstheoretische Enthaltsamkeit der Kindheitsforschung die letztlich auch für die Praxis problemaufwerfende Folge, dass das Kind in seiner primären Abhängigkeit – d.h. auch inneren Abhängigkeit – nicht mehr thematisiert wird. Kurz gesagt: Die Differenz zwischen Kind und Erwachsenem wird hinwegexpliziert. Plötzlich erscheinen dann Kinder als „Komplizen“ (Doris Bühler-Niederegger), mithin auch als Mitverantwortliche auch solcher Praxen, die einst im Fokus einer emanzipatorisch motivierten Kritik standen, beispielsweise Gewalt, Herrschaft und Missbrauch. Während somit der beschriebene Konnex hochgradig kontraintuitive Implikationen hat – insofern er keinen soziologischen Begriff von Kindsein gelten lässt, der einem naturwüchsigen Verständnis davon Rechnung trüge – kann ein Ausweg aus der vertrackten Diskurslage nur noch in Forschungen liegen, die geeignet sind, eine sozialisationstheoretische Perspektive empirisch auch jenseits ethnographischer Methoden zu fundieren.

2 Zur Diskussion des Umstands, dass „[d]ie objektive Struktur der Praxis des Kindes […] weit über seine Sinninterpretationskapazität hinaus“ reicht (Oevermann 2000, S. 32), dass also zwischen kindlicher (sprachlicher oder nichtsprachlicher) Ausdrucksgestalt und „kognitive[r], urteilende[r] Realisierung“, die mit der begrifflichen Prädizierung verbunden ist, eine große Differenz liegen kann, siehe auch Oevermann (2000) und Scheid (1999). Sprache hat in dieser Perspektive eine doppelte Stellung. Als eine Ausdruckssphäre unter anderen kann sie selbst das „Element“ kreativer Ausdrucksgestalten sein; zugleich ist sie immer auch das Medium des Austauschs über Sinngehalte, die Grundlage also von „Deutung“ überhaupt und damit auch von „Bedeutung“ (in dem Sinne, dass man über diese sprechen und sie immer sprachlich überprüfen kann; vgl. Leber/Oevermann 1994, S. 384f.).

3 Die PH Bern hat der Autorin Claudia Scheid dankenswerterweise erste Untersuchungen zur Sinnstrukturiertheit von Kinderzeichnungen von 2006 bis 2008 finanziell ermöglicht. In der Datenerhebung haben mir in besonderer Weise meine Kollegin Annalise Schütz, die immer auch noch als Kindergärtnerin arbeitet, und die Oberärztin Kathrin Haucke geholfen. Ihnen und allen, die mir die Tür zu ihrem Kindergarten öffneten, sowie den beteiligten Kindern und Familien gebührt mein Dank. Die Kinderzeichnungen aus dem genannten Sample wurden zuerst in den Forschungswerkstätten der PH Bern und der „AG wildes Praktikum“ in Frankfurt a.M. analysiert. Den Teilnehmern dieser Forschungsgruppen möchten die Autoren gleichfalls an dieser Stelle Dank aussprechen.

4 Neben der Schrift weist die Notensprache dieses Moment noch auf. Entscheidend ist, dass Notationen einen exakten Wert haben. So kann eine Note mal etwas unpräzise zwischen den Linien eingeordnet sein, aber es lässt sich exakt sagen, ab wann eine Note keinen definierbaren Wert mehr besitzt. Dies ist bei bildnerischen Ausdrucksgestalten nicht der Fall. Siehe zu dieser Argumentation Goodmann (2007).

5 Die hier betrachtete Zeichnung eines Kindes enthält zwei handschriftliche Textelemente, die, nach dem Charakter der Schrift zu urteilen, durch eine erwachsene Person hinzufügt worden sind. In der hier abgedruckten Farbreproduktion sind diese Schriftzüge mittels digitaler Manipulation unsichtbar gemacht worden. Unsichtbar gemacht wurden sie für die Zwecke unserer Darstellung aus den folgenden Gründen: Sie stammen nicht von der Hand des Kindes, sie stören visuell die kompositorische Balance der Zeichnung und sie protokollieren allenfalls eine sprachliche Äußerung und damit eine ganz andere Ausdruckshandlung als die der Zeichnung. Die Buchstaben von Kinderhand dagegen wurden nicht überdeckt, jedoch für die Publikation dieser Analyse aus Datenschutzgründen – da sie einen Namen bilden – mittels Computergrafik verändert bzw. maskiert mit einem anderen Namen, der gleichfalls englisch auszusprechen, jedoch viel geläufiger ist. Während die Buchstaben selbst und deren Anzahl dabei verändert wurden, sind Farbe, Gestalt und Position des geschriebenen Namens weitgehend beibehalten worden.

Literatur

Arnheim, R. (1994): Ein Plädoyer für anschauliches Denken.. In: Boehm, G. (Hrsg.): Was ist ein Bild? München, S. 181–203.

Billmann-Mahecha, E. (1994): Über die Interpretation von Kinderzeichnungen. In: L.O.G.O.S. Interdisziplinär 2(1), S. 28–35.

Billmann-Mahecha, E. (2005): Die Interpretation von Kinderzeichnungen. In: Mey, G. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Entwicklungspsychologie. Köln, S. 435–453.

Bohnsack, R. (2006): Die dokumentarische Methode der Bildinterpretation in der Forschungspraxis. In: Marotzki, W./Niesyto, H. (Hrsg.): Bildinterpretation und Bildverstehen. Methodische Ansätze aus sozialwissenschaftlicher, kunst- und medienpädagogischer Perspektive. Wiesbaden, S. 45–74.

Bourdieu, P. (1993): Soziologische Fragen. Frankfurt a.M.
Bourdieu, P. (2001): Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik. Hamburg.
Burri, R. (2008): Bilder als soziale Praxis: Grundlegungen einer Soziologie des Visuellen. In: Zeitschrift für Soziologie 37(4), S. 342–358.
Freud, S. (1940/1900): Die Traumdeutung. Ges.Wer.V. London.
Fuhs, B. (2000): Qualitative Interviews mit Kindern. Überlegungen zu einer schwierigen Methode. In Heinzel, F. (Hrsg.): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. Weinheim, S. 87–103.
Goodmann, N. (2007): Sprachen der Kunst. Entwurf einer Symboltheorie. 7. Auflage. Frankfurt a.M.
Heinzel, F. (1997): Qualitative Interviews mit Kindern. In Friebertshäuser, B./Prengel, A. (Hrsg.), Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, S. 396–413.
Heinzel, F. (2010): Zugänge zur kindlichen Perspektive – Methoden der Kindheitsforschung. In: Friebertshäuser, B./Langer, A./Prengel, A. (Hrsg.), Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 3., vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim, S. 707–721.
Hildenbrand, B. (2005): Fallrekonstruktive Familienforschung. Anleitungen für die Praxis. 2. Aufl. Wiesbaden.
König, R. (1962). Das Interview. Formen, Technik, Auswertung (3., erw. Aufl.). Köln.
Kraft, H. (1982): Die Kopffüßler. Eine transkulturelle Studie zur Psychologie und Psychopathologie der bildnerischen Gestaltung. Stuttgart.
Lange-Vester, A/Teiwes-Kügler, C. (2013): Das Konzept der Habitushermeneutik in der Milieuforschung. In: Lenger, A./Schneikert, C./Schumacher, F. (Hrsg.), Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus. Grundlagen, Zugänge, Forschungsperspektiven. Berlin, S. 149–174.
Lévi-Strauss, C. (1985): Die Familie. In: Lévi-Strauss, C (Hrsg.): Der Blick aus der Ferne. Frankfurt a.M., S. 73–104.
Loer, T. (1994): Werkgestalt und Erfahrungskonstitution. Exemplarische Analyse von Paul Cézannes >Montaigne Sainte-Victoire< (1904/06) unter Anwendung der Methode der objektiven Hermeneutik und Ausblicke auf eine soziologische Theorie der Ästhetik im Hinblick auf eine Theorie der Erfahrung. In: Garz, D. (Hrsg.): Die Welt als Text. Frankfurt a.M., S. 341–383.
Loer, T. (2010): Videoaufzeichnungen in der interpretativen Sozialforschung. In: Sozialer Sinn 11 (2), S. 319–352
Maurer, D./Riboni, C./Gujer, B. (2009): Frühe Bilder in der Ontogenese – Early Pictures in Ontogeny. In: Image. Zeitschrift für Interdisziplinäre Bildwissenschaft 9, S. 4–23.
Meister, C. (2007): Einführung: Diagramme, in: Lammert, A./ Meister, C./Frühsorge, J.-P./Schalhorn, A. (Hrsg.): „Räume der Zeichnung". Nürnberg, S. 10–11.
Meltzer, D. (1995): Traumleben. Eine Überprüfung der psychoanalytischen Theorie. Stuttgart.
Müller, M. R. (2012) »Figurative Hermeneutik. Zur methodologischen Konzeption einer Wissenssoziologie des Bildes«. In: Sozialer Sinn 13(1), S. 129–161.
Neuss, N. (1999): Symbolische Verarbeitung von Fernseherlebnissen. Eine empirische Studie mit Vorschulkindern. München.
Neuss, N. (2005): Kinderzeichnung. In: Mikos, L./Wegener, C. (Hrsg.): Qualitative Medienforschung. Ein Handbuch. Konstanz, S. 333–342.
Oevermann, U./Allert, T./Konau, E./Krambeck, J. (1979): Die Methodologie einer »objektiven Hermeneutik« und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften. In: Soeffner, H.-G. (Hrsg.): Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften. Stuttgart, S. 352–434.
Oevermann, U. (1979) Sozialisationstheorie. In: KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie Sonderheft 21, S. 143–168.

Oevermann, U. (1991): Genetischer Strukturalismus und das sozialwissenschaftliche Problem der Erklärung der Entstehung des Neuen. In: Müller-Dohm, St. (Hrsg.): Jenseits der Utopie. Frankfurt a.M., S. 267–336.

Oevermann, U. (2000): Der Stellenwert der „peer-group" in Piagets Entwicklungstheorie. Ein Modell der Theorie der sozialen Konstitution der Ontogenese. In: Katzenbach, D./Stehenbuck, O. (Hrsg.): Piaget und die Erziehungswissenschaft heute. Bern u.a., S. 25–46.

Parsons, T. (1981): Sozialstruktur und Persönlichkeit. Eschborn.

Peez, G. (2011): Kinder kritzeln, zeichnen und malen – Warum eigentlich? In: Forschung Frankfurt 29(2), S. 45–48.

Ritter, B. (2003): Piet Mondrian, ‚Komposition im Quadrat' (1922) – Eine kunstsoziologische Werkanalyse. In: Sozialer Sinn. 4(2), S. 295–311.

Ritter, B./Zizek, B. (2014): Aufschlusspotentiale – Zur schöpferisch-ausdruckshaften Aneignung der Primärgruppe und der eigenen Positionalität in Kinderzeichnungen. In: Kraimer, K. (Hrsg.), „Aus Bildern lernen – Beobachtungen und Erkenntnisse zur Bildersprache und –magie". Ibbenbüren, S. 107–164.

Schäfer, G./Wulf, C. (Hrsg.) (1999): Bild – Bilder – Bildung. Weinheim.

Scheid, C. (1999): Krankheit als Ausdrucksgestalt. Fallanalysen zur Sinnstrukturiertheit von Psychosomatosen. Konstanz.

Scheid, C. (2012): Eine Erkundung zur Methodologie sozialwissenschaftlicher Analysen von gezeichneten und gemalten Bildern anhand der Analyse zweier Kinderzeichnungen In: FQS 14(1), Art. 3. http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs130132.

Stenger, U./Fröhlich, V. (Hrsg.) (2003): Das Unsichtbare sichtbar machen. Bildungsprozesse und Subjektgenese durch Bilder und Geschichten. Weinheim.

Wernet, A. (2000): Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik. Opladen.

Wienke, I. (2001): Das Luftbild als Datum soziologischer Analyse. Eine objektiv-hermeneutische Textinterpretation als Beitrag zur Rekonstruktion von Strukturen sozialer Räume. In: Sozialer Sinn. 2(1), S. 165–190.

Jürgen Budde

Ausweitung aktueller Professionalisierungsanforderungen am Beispiel der Analyse des Trainingsraum-Konzepts in Lehrforschungsprojekten

Expanding on prevalent professionalising requirements using the example of the analysis of the so called "Trainingsraum"-method in research projects on teaching.

Zusammenfassung:
Der Lehrberuf ist aktuell zahlreichen Transformationen unterworfen, die zu neuen Handlungsaufforderungen führen, zu denen prominent zum einen die Steigerung der Unterrichtsqualität durch Classroom-Management und zum anderen die Sozialpädagogisierung von Schule gehört. Am Beispiel Unterrichtsstörungen wird das Spannungsverhältnis zwischen Einheit und Differenz analysiert, indem Befunde eines universitären Lehr-Forschungsseminars zum so genannten Trainingsraum dargestellt werden. Auf der Grundlage einzelschulspezifischer Falllogiken, Raumgestaltung und differenter Perspektiven der Akteure zeigen sich im Material drei wesentliche Themen, die Unterricht und Trainingsraum als gleichzeitig differente wie auch aufeinander verweisende pädagogische Räume kennzeichnen.

Stichworte: Unterrichtsstörungen, Time-Out Maßnahme, Classroom-Management, Professionalisierung, Schul- und Unterrichtsentwicklung

Abstract:
The teaching profession is currently subject to numerous transformations, leading to new professionalization requirements. This is on the one hand the increase of quality of teaching namely through classroom management. On the other hand teachers have to act more and more in originally social pedagogical fields. Using the example of classroom disruption the relationship between 'Erziehung' and 'Bildung' were analyzed on the basis of data from a university teaching-research seminar. Especially the so-called 'Trainingsraum' as a specific type of time-out measure is at the center of interest. The contribution shows different ways in utilization, interior design and divergent perspectives on the 'Trainingsraum'.

Keywords: classroom disruption, time-out measure, classroom management, professionalization, school- and lesson development

1 Einleitung

Es kann als Gemeinplatz der Professionalisierungsdebatte betrachtet werden, dass der Lehrberuf aktuell zahlreichen Ansprüchen unterworfen ist. Veränderung der Unterrichtskultur, Implementierung neuer pädagogischer Konzepte, zusätzliche beratende und/oder diagnostische Aufgaben, Kompetenzorientierung, Vergleichsarbeiten oder Teilnahme an Schulentwicklungsprozessen sind nur einige Schlagworte, welche die Spannbreite der Anforderungen an Lehrpersonen beleuchten. Grob zusammengefasst verweisen diese Entwicklungen auf zwei zentrale Ausweitungsbereiche: Dies ist einerseits die Ausweitung der professionellen Aufgaben durch (im weitesten Sinne) *sozialpädagogische Aspekte*, zu denen in der letzten Zeit zahlreiche Maßnahmen im Unterricht oder unterrichtsergänzend vorgeschlagen und angewendet werden. Andererseits soll die *Qualität der Bildungsprozesse im Unterricht* gesteigert werden. In diesem Zusammenhang gewinnt (neben didaktischen Aspekten im Zeichen einer „neuen Lernkultur") das Classroom-Management als Teil der Gestaltung von Bildungsprozessen an Bedeutung. Die Sozialpädagogisierung von Schule sowie die Steigerung der Bildungsqualität im Unterricht können als Ausdruck ebenjener Ausweitung von Professionalisierungsanforderungen verstanden werden, die generell auf die zunehmende Bedeutung sowohl von Schule als Sozialisationsinstanz als auch von Bildung im Lebenslauf verweisen. Unmittelbar einleuchtend ist es, dass sich all diese Aufgaben nicht bruchlos ineinanderfügen, sondern konflikthaft zueinander und zu „traditionellen" professionellen Anforderungen stehen können. Damit ist auf einer grundlegenden Ebene auch das Spannungsverhältnis von Bildung und Erziehung von Neujustierungen betroffen, die – so die Ausgangsüberlegung im Beitrag – nicht einfach entschieden werden können, sondern sich als konstitutiv für professionelles Handeln erweisen.

Helsper (1996) macht in seinem strukturtheoretischen Modell darauf aufmerksam, dass professionelles Handeln in pädagogischen Kontexten prinzipiell von Widersprüchlichkeiten gekennzeichnet ist. Dazu gehören beispielsweise die Antinomie von Nähe und Distanz oder etwa von Autonomie und Heteronomie. Diese Antinomien sind nicht auflösbar, sondern lediglich reflexiv zu bearbeiten. Der Umgang mit Unterrichtsstörungen – der im Zentrum des Beitrags steht – verweist insbesondere auf die von Helper als „Pluralisierungsparadoxon" beschriebene Antinomie zwischen Einheit und Differenz (ebd.; vgl. auch Helsper 2011). Mittels anderer Begrifflichkeiten reformuliert kann diese Antinomie auch als Widerspruch zwischen Universalismus und Partikularismus oder dem Allgemeinen und dem Besonderen reformuliert werden. Der Pol Einheit bezeichnet dabei die Orientierung an universalistischen und allgemeingültigen Normen, Regeln und Verfahren unter Absehung von der Singularität des Einzelfalles und zielt auf subsumtionslogische Bearbeitungen. Allerdings steht Unterricht als grundlegend ungewisse soziale Situation gleichzeitig immer unter dem Risiko der Störanfälligkeit, denn „die Spezifik des Einzelfalles lässt sich keiner abstrakten Regel und keinem technologisierbaren Procedere unterwerfen" (Helsper 1996, S. 530). Dieser Pol der Antinomie lässt sich als Differenzorientierung bezeichnen, der durch die Rekonstruktion individueller Bearbeitungsweisen gekennzeichnet ist.

Am Beispiel des so genannten Trainingsraums als Time-Out Maßnahme zum Umgang mit Unterrichtsstörungen werden im Folgenden auf der theoretischen Grundlage eines antinomischen Spannungsverhältnisses zwischen Einheit und

Differenz professionell divergente Perspektiven auf die Relationierung von Erziehung und Bildung rekonstruiert. Zu fragen ist, welche Bedeutung dem Trainingsraum aus der Perspektive der beteiligten Akteure zukommt und welche professionell verbürgten Unterschiede deutlich werden. Anhand dieses Beispiels lassen sich – so die grundlegende Annahme – aktuelle Ausweitungen und Transformationen von Professionalisierungsanforderungen zwischen Erziehung und Bildung in der Schule exemplarisch verdeutlichen.

2 Unterrichtsstörungen – Ursachen und Bearbeitungsansätze

Der Themenkomplex Unterrichtsstörungen bildet ein zentrales Feld schulischen Handelns an der Schnittstelle von Erziehung und Bildung (z.B. Keller 2010; Seitz 2005) und illustriert exemplarisch die oben skizzierte Ausweitung der professionellen Aufgaben. Ein Umgang mit Störungen ist ebenso dem pädagogisch-erzieherischen Auftrag von Lehrpersonen geschuldet wie die Tatsache, dass Fachunterricht nicht abzuhalten wäre, wenn nicht auch auf Störungen desselben reagiert würde. Als Gründe für Störungen werden strukturbezogene (soziale Zusammensetzung der Schüler*innenschaft, schul- und unterrichtsstrukturelle Merkmale) sowie persönlichkeitsbezogene Faktoren (Lehrerpersönlichkeit, psychologische Merkmale einzelner Störer*innen) genannt (vgl. Kiper/Mischke 2008).

Der Umgang mit Unterrichtsstörungen verweist einerseits grundsätzlich auf den Anspruch gleicher Behandlung aller Schüler*innen. Aus diesem Grund werden in der Praxis ganz unterschiedliche (erzieherisch intendierte) Verfahren zum Umgang mit Unterrichtsstörungen angewendet, die auf höhere Transparenz und Einheitlichkeit setzen als traditionelle Handhabungen (wie etwa die Ermahnung oder der Verweis). Dazu sind beispielsweise die Verhaltenspyramide (vgl. Budde/Scholand/Faulstich-Wieland 2008, S. 168ff.), die so genannte „Ampel“, die Stichliste störender Schüler*innen an der Tafel oder etwa der Trainingsraum zu zählen, die allesamt in der Hoffnung gründen, durch regelgeleitete Maßnahmen eine größere Gerechtigkeit beim Umgang mit Störungen herzustellen. Allerdings betonen einige Forscher*innen, dass Lehrpersonen Störungen individuell interpretieren und dementsprechend die jeweils geltenden universalistischen Regeln verschieden auslegen bzw. unterschiedliche Sanktionen ergreifen: Herausgearbeitet wird so der *subjektive* Charakter von Störungen (stellvertretend vgl. Seitz 2005; Winkel 2011). Kalthoff und Kelle beispielsweise rekonstruieren hochdifferente Perspektiven der Unterrichtsakteure auf die Verbindlichkeit von Regeln u.a. anhand von Unterrichtsstörungen (vgl. Kalthoff/Kelle 2000). Mehrere Autor*innen weisen darüber hinaus auf den *interaktiven* Charakter von Regel und Regelübertritt hin, da „unterrichtliche Störsituationen eingebettet [sind] in einen Interaktionsprozess von Lehrern und Schülern, Lerninhalten und Zielen“ (Pfitzner/Schoppek 2000, S. 351). Damit wird eine am Einzelfall orientierte Logik bedeutsam.

2.1 Time-Out als Zentrierung und Dezentrierung von Unterricht

In (vor allem US-amerikanischen) Studien zum Classroom-Management wird darauf hingewiesen, dass spezifische Unterrichtsanordnungen eher störungsbegünstigend wirken, während effizientes Classroom-Management zu einer Reduktion von Störungen führe (Evertson/Weinstein 2006; Kounin 1970; Bohl 2010). Good und Brophy unterscheiden zwischen präventivem Classroom-Management und dem reaktiven Umgang mit Störungen. Sie nehmen an, dass „the key to successful classroom management is prevention" (Good/Brophy 1987, S. 157) und empfehlen einen hohen Time-on-task Anteil. Dies sei sinnvoller als Disziplinierung (vgl. auch Brophy/Evertson 1980). Wettstein, Thommen und Eggert beschreiben einen „Teufelskreis der Disziplinierung" (2010, S. 104), nach dem auf lange Aushandlungen und Moralisierungen Leistungs- und Motivationsminderung bei den Schüler*innen folgt, die wiederum zur Anspruchsabsenkung bei den Lehrpersonen führt. Dieser Teufelskreis ist insofern funktional für beide beteiligten Seiten, da die Schüler*innen negative Schulerfahrung durch Aggression gegen Lehrpersonen kompensieren können, während die Lehrpersonen ihrerseits ihre Vorbereitungsaktivitäten reduzieren können. Entsprechend ziehen sie das Fazit, dass bei einem Umgang mit Störungen „der Veränderungsdruck nicht allein bei problematischen Schülern [liegt, JB], sondern auch bei Schulen" (Wettstein/Thommen/Eggert 2010, S. 105), sodass Prävention zur Reduktion von Störungen an der Veränderung von Unterricht ansetzen sollte. Kommt es dennoch zu Störungen, empfehlen Good und Brophy „nondisruptive strategies" (Good/Brophy 1987, S. 201), die – wie ein älterer Review zu Klassenmanagementpraktiken in den USA belegt – am häufigsten zur Anwendung kommen (vgl. Rosén et al. 1990). Für einige besonders intensiv störenden Schüler*innen allerdings scheinen diese Strategien nicht ausreichend, diese benötigen „extraordinary corrective measures" (Good/Brophy 1987, S. 212).

Ophardt unterscheidet beim Umgang mit Störungen „a) instruktionsbegleitendes Klassenmanagement, b) Etablierung von Verhaltenserwartungen sowie c) Konfliktbearbeitung innerhalb und außerhalb des Unterrichts" (2008, S. 167f). Eine populäre Maßnahme für den dritten Punkt ist der temporäre Ausschluss aus dem Klassenzimmer. Friman und Finney (2003) geben in einem Review an, dass der Time-Out in den USA die meist angewendete Disziplinierungsmethode ist. International liegen einige Studien zu unterschiedlichen Maßnahmen vor, bei denen – ähnlich dem Trainingsraum – der Ausschluss vom Unterricht von pädagogischen Programmen gerahmt wird. Meist wird dieser Time-Out positiv eingeschätzt. Ein Review zu so genannten „timeout ribbons" aus dem Jahre 1995 kommt zu dem Ergebnis, „that the timeout ribbon procedure effectively reduced inappropriate behaviors" (Kostewicz 2010, S. 95). Eine aktuelle Metaanalyse bestätigt diese Einschätzung: „Overall, time-out appears to be an effective intervention for the reduction of disruptive classroom behaviors" (Vegas/Jenson/Kirchner 2007, S. 95). Allerdings zeigen sich auch Widersprüche, denn Time-Out trägt scheinbar nicht in jedem Fall zu einer größeren Regelkonformität bei den Schüler*innen bei (vgl. Ryan u.a. 2007).

2.2 Der Trainingsraum als sozialpädagogisches Instrument

Der Trainingsraum stellt ein solches Time-Out Instrument dar, es ist ein separater Raum im Schulgebäude, den Schüler*innen auf Anweisung ihrer Lehrperson aufsuchen, wenn sie den Unterricht dauerhaft stören und trotz Ermahnungen der Lehrkräfte keine Verhaltensveränderung zeigen. Störende Schüler*innen werden von der Lehrperson in einer festgelegten Prozedur befragt, ob sie sich für eine regelkonforme Teilnahme am Unterricht entscheiden. Verneinen die Schüler*innen dieses, oder stören sie trotz dem bekundeten Willen zu regelkonformen Verhalten den Unterricht weiter, erhalten sie von der Lehrperson einen Laufzettel mit Angaben zum Störgrund, zur Uhrzeit, zum Namen der Lehrperson etc. und suchen den Trainingsraum auf. Der*die im Trainingsraum anwesende Sozialpädagog*in entwickelt mit den Schüler*innen einen Rückkehrplan, in dem Schritte für eine Verhaltensveränderung vereinbart werden. Anschließend kehrt der*die Schüler*in in den Klassenraum zurück. Dort wird dann in einem Rückkehrgespräch mit der Lehrperson über die Störung und den Rückkehrplan gesprochen (vgl. Bründel/Simon 2003, S. 70ff.). Die Maßnahme gründet mit Blick auf den*die Schüler*in in einem lerntheoretischen Modell, welches an behavioristische Theorien angelehnt ist: Schüler*innen können sich für oder gegen störendes Verhalten entscheiden und ihnen wird die Verantwortung für ihre jeweilige Entscheidung zubilligt (vgl. Powers 1973, S. 262ff.). Diesem Moment wird programmatisch eine erhebliche Bedeutung zugemessen, denn gegen den immer wieder vorgebrachten Vorwurf des Strafinstruments oder der Widerkehr des alten Karzers (vgl. Pongratz 2010, S. 64f.) argumentieren Befürworter*innen mit Verweis auf die Entscheidungsfreiheit der Schüler*innen. Entsprechend soll der Trainingsraum – zumindest der Konzeption nach – keine Bestrafung der störenden Schüler*innen sein, sondern die Konsequenz ihrer (freien und individuellen) Entscheidung für die Störung des Unterrichts und gegen die Teilnahme an Lehr-Lernprozessen.

Wissenschaftliche Studien zum Trainingsraum sind bislang kaum existent. Die wenigen praxisorientierten Evaluationen bzw. evaluatorischen Selbstberichte benennen vor allem positive Auswirkungen sowohl auf das Verhalten der Schüler*innen, die den Trainingsraum aufsuchen, als auch auf das Klassenklima (vgl. Winter 2008; Balschun 2006). Positiv hervorgehoben wird, dass die lernwilligen (nicht-störenden) Schüler*innen nicht in ihrem Lernwillen durch Störungen gehindert werden: „Den größten Gewinn scheinen neben den Lehrern die lernbereiten Schüler zu machen“ (Claßen/Nießen 2006, S. 82). Als Vorteil wird weiter eine klare und transparente Regelung des Umgangs mit Disziplinarfällen genannt, die programmatisch als eine besondere Stärke des Konzepts betrachtet wird (vgl. Balke 2003; Bründel/Simon 2003; Daberkow/Lost 2007). Die vorliegenden Evaluationsergebnisse dokumentieren, dass der Trainingsraum vor allem von 7.-Klässler*innen genutzt wird, Jungen stellen im Vergleich mit Mädchen die größere Nutzergruppe. Die Gruppe derjenigen Schüler*innen, die konstant häufig den Trainingsraum besuchen, ist relativ gering, zumeist sind dies Kinder, die weitere pädagogische Förderung erhalten (vgl. Winter 2008, S. 13). Eine explorative Studie zum Trainingsraum offenbart, dass sich im Laufe der schulischen Sozialisation die mit dem Trainingsraum verbundenen Wirkungen verändern. Während jüngere Schüler*innen noch voller Sorge und Ängste den Raum aufsuchen, scheint bei den älteren Schüler*innen ein funktionaler Umgang zu überwiegen, man nutzt die Freiheiten des Raumes und sucht dabei aber eigene Interessen um-

zusetzen und sich der Sanktion aufgrund einer veränderten inneren Haltung zu entziehen (vgl. Richter/Friebertshäuser 2012, S. 74f.).

Als kritischer Punkt wird in den evaluatorischen Selbstberichten zumeist die unterschiedliche Handhabung des Trainingsraumes durch die Lehrpersonen genannt, die angestrebte subsumtionslogische Vereinheitlichung der Verfahrensweisen im Umgang mit Unterrichtsstörungen wird nicht erreicht. Dies führe zu Spannungen und wird als Unterlaufen der Intention des regelhaften Charakters des Instrumentes interpretiert (vgl. Balke 2003; Balz 2005, 2006). Kritisiert wird der Trainingsraum weiter als Ausdruck verfehlten Classroom-Managements, da dieser vor allem von Lehrpersonen genutzt würde, die Probleme mit der Klassenführung haben (vgl. Wellenreuther 2008, S. 101). Die vorliegenden Evaluationsergebnisse deuten darauf hin, dass auch auf Seiten der Schüler*innen der Trainingsraum nicht in jedem Fall zu mehr Einheitlichkeit zu führen scheint. Weiter wird die strategische Handhabung mancher Schüler*innen, die durchschauen, was von ihnen bei der Formulierung von Rückkehrplänen erwartet wird, als negativer Aspekt genannt (vgl. Balke 2003).

2.3 Der Trainingsraum an der Schnittstelle Erziehung und Bildung

Das Instrument Trainingsraum realisiert sich in spezifischer Weise an der Schnittstelle von Erziehung und Bildung, denn die Bearbeitung erzieherischer Aufgaben erhält durch den Trainingsraum gleichsam einen expliziten (ebenso programmatischen, wie materiellen, symbolischen und diskursiven) Raum, der sich an sozialpädagogischen Professionsvorstellungen orientiert. In dieser Maßnahme lassen sich die beiden oben kursorisch skizzierten Ausweitungstendenzen dokumentieren (vgl. Jaumann-Graumann 2000).

Denn der Trainingsraum steht im – nicht unumstrittenen – Kontext der zunehmenden *Sozialpädagogisierung von Schule* (vgl. Giesecke 1985; Fauser u.a. 1996, 2008; Helsper 2001; Deinet 2001; für die Ganztagsschulentwicklung Otto 2005), nach der Schule nicht mehr nur Lernraum, sondern auch Lebensraum für die Schüler*innen sein solle, in dem Erziehungsprozessen eine besonderen Bedeutung zukommt. Beher und Rauschenbach (2006) beispielsweise argumentieren im Kontext der Ganztagsschulentwicklung für einen Dreiklang aus „Bildung, Erziehung und Betreuung“ als Aufgaben von Schule (vgl. auch Holtappels 2008; Thimm 2008). Andere warnen jedoch vor dem „Fehlschluss [der] Sozialpädagogisierung“ (Giesecke 1995, S. 102), indem darauf hingewiesen wird, dass die Schule „ein öffentliches Interesse geltend machen [muss, JB]“ (ebd., S. 96) und in diesem Sinne einer universalistischen Perspektive verpflichtet ist, da sie sich an alle und in gleichem Maße zu wenden habe. Auch Walter und Leschinsky argumentieren, dass die Stärkung erzieherischer Aspekte der organisationalen Logik von Schule widerspreche und „zur Beeinträchtigung der zentralen Struktureigentümlichkeit von Schule“ (Walter/Leschinsky 2008, S. 398) führe. Hier spiegeln sich die grundlegend differenten professionellen Orientierungen von Schule und Sozialpädagogik wider (vgl. Holtappels 2008). Zwar weisen die von Helsper als grundlegende Merkmale von pädagogischem Handeln identifizierten Antinomien darauf hin, sodass eine eindeutige Zuordnung beider pädagogischer Handlungsfelder tendenziell nicht möglich ist, gleichwohl existieren für Schule und Sozialpädagogik diffe-

rente Logiken. Während Schule als Organisation an universalistischen Vorstellungen sowie der exemplarischen Vermittlung von Gegenständen orientiert ist und allgemein(bildend)e gesellschaftliche Funktionen erfüllt (vgl. Zeinz 2009; Wiater 2009), stehen für Sozialpädagogik Aspekte wie Einzelfall- und Subjektorientierung, Sozialraum- und Lebensweltbezug oder Freiwilligkeit im Vordergrund (vgl. Erler 2004; Olk/Speck 2009; Coelen 2007). Grob vereinfacht konstituiert die Antinomie von Differenz und Einheit nicht nur das Handeln der je einzelnen Pädagog*innen (gleich ob Lehrperson oder Sozialpädagog*in), sondern auch unterschiedliche pädagogische Professionen selbst. Dabei ist diese Aufteilung selbstverständlich nicht ausschließend oder umfassend. Ebenso wie Schule den Auftrag zu Bildung *und* Erziehung hat, reklamiert die Sozialpädagogik beispielsweise unter dem Schlagwort, dass „Bildung mehr als Schule" ist, beide Bereiche. Der je andere Bereich (Erziehung für die Schule und Bildung für die Sozialpädagogik) scheint aber nicht in gleichem Maße selbstverständlich, sondern muss eingefordert und legitimiert werden.

Gleichzeitig soll der Trainingsraum dazu dienen, die *Qualität von Bildungsprozessen im Unterricht* zu steigern, da mit dem Trainingsraum (nicht nur, aber auch räumlich) gleichermaßen eine Doppelchoreographie pädagogischer Prozesse einsetzt, welche die Trennung von Erziehung und Bildung zur Folge hat. Während „gängige" schulische Sanktionsinstrumente Störungen im Unterricht (Disziplinierung, Ermahnung) nach dem Unterricht (Gespräch) bearbeiten oder einen temporären Ausschluss vorsehen (und diesen auch mit pädagogischen Argumenten unterlegen), mündet hier der Ausschluss vom Unterricht zeitgleich in ein sozialpädagogisches Setting. Der gleichheitsorientierte Unterricht und die individuelle Bearbeitung von Störung verlaufen parallel, Unterrichtsstörungen werden so als ein eigenständiger sozialpädagogischer Raum mit spezifischen Ressourcen, Programmatiken und Personen etabliert, welcher dadurch wiederum auch Einfluss auf die Konstitution von Unterricht nimmt.[1] Lehrpersonen ‚sourcen' mit dem Trainingsraum einen Teil ihrer Aufgaben aus und delegieren erzieherisches Handeln an einen fest definierten Ort und zwar zugunsten der bildenden Fachorientierung des Unterrichtes. Erziehung und Bildung werden räumlich, personell und zeitlich voneinander abgekoppelt und an jeweilige Teilarenen delegiert. Dies verweist auf ein neu entstehendes Spannungsfeld, welches sich als *Zentrierung und Dezentrierung* des Unterrichts entlang unterschiedlicher Tätigkeitsbereiche beschreiben lässt: hier der bildende Fachunterricht, dort der erziehende, sozialpädagogisch verantwortete Trainingsraum. In dieser Perspektive wird deutlich, dass der Trainingsraum (ebenso wie der Klassenraum) nicht nur ein architektonisch definierter Ort ist, sondern im Sinne einer soziologisch informierten Raumtheorie eine soziale Konstruktion darstellt. Hintergrund ist die Annahme, dass Räume sowohl das Resultat von Handlungen sind als auch anders herum Räume Handlungen strukturieren (vgl. Löw 2001, S. 224ff.). Unterricht und Trainingsraum lassen sich in diesem Sinne als unterschiedliche *pädagogische Räume* in der Schule fassen, die jeweils in spezifischen Relationen zueinander stehen. Diesem Verständnis folgend wird deutlich, dass der Trainingsraum nicht einfach nur etwas ganz anderes als Unterricht sein kann, sondern beide pädagogischen Arrangements aufeinander verweisen und sich durch Abgrenzung jeweils als spezifische pädagogische Räume konstituieren.

3 Studie zum Trainingsraum

Zur Analyse der Ausweitung von Professionalisierungsanforderungen wurde an der Europauniversität Flensburg im Wintersemester 2012/2013 ein studentisches Lehr-Forschungsseminar durchgeführt, in dem Studierende an fünf Schulen in Schleswig-Holstein qualitative Erhebungen zum Trainingsraum durchführten. Ausgewählt wurden aufgrund vier Gemeinschaftsschulen (S1-S4) sowie ein Berufsschulzentrum (S5). An vier der Schulen wurden Interviews mit Sozialpädagog*innen und ausgewählten Lehrpersonen sowie Gruppendiskussionen mit jeweils drei bis sechs Schüler*innen geführt.[2] In einer Gemeinschaftsschule (S3) lag keine Genehmigung für Interviews vor, sodass hier Beobachtungen in Unterricht und Klassenraum durchgeführt wurden. Weiter wurden an allen Schulen Dokumente gesammelt und Fotos der Räume angefertigt.

Ziel von Lehr-Forschungsseminaren ist die Schärfung einer reflexive Haltung und im besten Falle die Anbahnung eines „Habitus der reflexiven Distanz" (vgl. Heinzel 2007; auch Koch-Priewe/Thiele 2009) bei den Studierenden. Die besondere Bedeutung dieser Seminarform liegt in der Anwendung von empirischen Forschungsmethoden bezogen auf den späteren beruflichen Kontext. Reh (2007) jedoch weist auf ungeklärte Fragen in Bezug auf forschendes Lernen aufgrund disparater Ziele hin. Bereits die Datenerhebungen sind von Orientierungen auf berufliche Praxis und dem Mangel an reflexiven Zugängen zu den Perspektiven der beobachteten Unterrichtsakteure beeinflusst. Problematisch ist, dass „die eigene Beobachtungshaltung, biographisch gefärbt, durchwoben von Vorannahmen, in jedem Falle immer getragen sind von der Annahme zu wissen, welches Wissen sie selbst für die Bewältigung der ersten Praxis benötigen" (Berkemeyer/Schneider 2009, S. 141). Diese Beobachtungshaltung stimmt nun jedoch weder mit dem wissenschaftlichen noch mit dem praxistheoretischen Beobachtungsmodus routinierter Lehrpersonen überein. Weiter ist die Hoffnung, dass die angestrebte reflexive Distanzierung durch die Analyse von Fällen tatsächlich realisiert werden kann, zumindest ambivalent. Denn auch im Auswertungsprozess bewahren die Studierenden meinst nicht jene gewünschte „skeptische Distanz" (Reh 2007, S. 231), sondern sind froh, verkürzte Erklärungen für Problemstellungen der Praxis gefunden zu haben (vgl. Budde/Willems 2010, S. 170ff.). Im Vordergrund stehen zumeist normative, auf die berufliche Praxis ausgerichtete Werturteile über die Lehrpersonen (d.h. ob diese richtig oder falsch, gerecht oder ungerecht disziplinieren) und die Schüler*innen (d.h. ob diese brav oder störend sind), die in „starken Alltagstheorien zu Bildung und Erziehung und zur pädagogischen Berufspraxis" (Liebau 2002, S. 295) der Studierenden gründen. Aus diesem Grund wurde die Analyse der Daten für den vorliegenden Beitrag durch die Seminarleitung im Anschluss an das Seminar durchgeführt.

Zur Generierung generalisierbarer Aussagen aus dem vielfältigen Material wurde das Verfahren des ethnographischen „Collagieren[s]" (Richter/Friebertshäuser 2012, S. 82) verwendet, welches sich an der Datentriangulation orientiert.

„Bildlich zeichnet sich dieser Prozess in einem Wechsel zwischen Eintauchen in einzelne Daten und deren Analyse, dem intensiven beschäftigen mit einzelnen Bestandteilen der Collage, und dem Auftauchen als Prozess des Perspektivenwechsels, in dem Deutungen verknüpft, Daten zueinander ins Verhältnis gesetzt werden und nach theoretischen Konzepten gesucht wird, ab." (ebd.)

Das Ziel ethnographischer Collagen liegt „in der wissenschaftlich kontrollierten Zusammenführung der Daten, bei der die Gegenstandskonstitution der einzelnen Zugänge und Daten ebenso in die Reflexion einfließen muss wie die Form der Zusammenführung und Verknüpfung“ (ebd., S. 83). Im vorliegenden Falle werden die *Akteursperspektiven* (Lehrpersonen, Sozialpädagog*innen, Schüler*innen) mit der Perspektive der Programmatik und der Raumordnung sowie der theoriegeleiteten Beobachtungsperspektive der Forschenden in der Rekonstruktion des Gegenstandes zusammengebracht.

Die konkrete Auswertung der verschriftlichten Daten (Interviews, Gruppendiskussionen, Beobachtungsprotokolle, sowie Dokumente und Bilder) orientiert sich an einer Kombination von sequenzanalytischen und kodierenden Verfahren nach der Methode der Grounded Theory (vgl. Strauss/Corbin 1996). Die Interviewtranskripte, die Beobachtungsprotokolle und die (Bild-)Dokumente wurden drei verschiedenen Phasen der Auswertung unterzogen. Im ersten Schritt wurde das Material einer (Begriffe formulierenden) offenen Kodierung unterzogen, die Kodierung orientiert sich dabei an der Verlaufs- und Vollzugslogik, sodass zusammenhängende Textpassagen unter einem (oder unter mehreren) Begriff(en) sequenziell zusammengefasst und mit einem abstrahierenden Kode belegt werden, der das zentrale Phänomen der Sequenz erfasst. In gleicher Weise werden Elemente aus den (Bild-)Dokumenten codiert. In diesem Schritt bildet die je gleiche Datensorte an je einer Schule die Ebene der Analyse. Anschließend werden in einem zweiten Schritt die Kodes zu Begriffen gebündelt, indem die Passagen thematisch geordnet und in ihrem sequenziellen Verlauf interpretiert werden. Die so generierten Begriffe werden an weiteren Textsequenzen kontrastierend überprüft, indem materialimmanent maximale und minimale Kontraste gesucht werden. In diesem Schritt wird, noch immer datensortenimmanent, schul*über*greifend analysierend vorgegangen. Auf diese Weisen wurden relevante Themen identifiziert, die sich in allen fünf Schulen in je unterschiedlicher Weise dokumentieren. Aufbauend auf den Themen wurden dann im dritten Schritt in der Collage der unterschiedlichen Daten *einer* Schule Fallportraits erstellt, die den spezifischen Charakter des Trainingsraums an der jeweiligen Schule darstellen.

4 Die Herstellung des Trainingsraum als Spannungsverhältnis zwischen Einheit und Differenz

Sichtet man die erstellten Fallportraits, dann fällt eine erhebliche Bandbreite der Ausgestaltung des Trainingsraums ins Auge. Dabei lassen sich zwei Extremvarianten rekonstruieren, nämlich zum einen eine universalistische Orientierung auf Bildungsprozesse und zum anderen eine partikulare, an sozialpädagogischen Maximen angelehnte Orientierung.[3] Während die Schulen 1 und 2 als Fallstrukturen eine hohe Unterrichtsorientierung aufweisen, dominiert an Schule 4 und 5 eine Orientierungen am Einzelfall. Die Fallstruktur der Schule 3 ist zwischen den beiden Polen angesiedelt. Mit einzelschulspezifischen Falllogiken, Raumgestaltung und differenten Perspektiven der Akteure zeigen sich im Material drei wesentliche Themen.

4.1 Einzelschulspezifische Falllogiken

An zwei der untersuchten Schulen dominiert als Fallstruktur eine starke *einheitsorientierte Logik*. Lehrkräfte dieser Schulen plädieren für eine allgemeingültige und überindividuelle Anwendung des Trainingsraums, wobei an der Schule 1 dem Programm strikt gefolgt wird, während an Schule 2 ein pragmatisch-verkürztes Prozedere zur Anwendung kommt. Die Lehrpersonen an diesen beiden Schulen fordern eine einheitliche Handhabung im Kollegium und beklagen entsprechende Abweichungen vom Konzept. Eine Lehrerin an Schule 1 beispielsweise kritisiert, dass „das Konzept nicht von allen Lehrern im Kollegium vertreten [wird, JB]. Es stehen nicht alle dahinter" (LpAS1[4]). Angemahnt wird in dem Zitat die Einhaltung der konzeptionellen Dimension des Trainingsraums, und damit eine abstrakte Ebene der formalen Gleichbehandlung von Unterrichtsstörungen. In der Formulierung „Es stehen nicht alle dahinter" wird weiter nicht nur ausgesagt, dass die einheitliche Handhabung als bedeutsam eingeschätzt wird, vielmehr wird implizit der Trainingsraum als kollektiver und erstrebenswerter Identifizierungshorizont aufgerufen. Der Trainingsraum „verdeckt" in dieser Figur die einzelnen Lehrpersonen, denn der Anspruch des „[D]ahinter[-]stehen[s]" wird an alle gerichtet und so vergemeinschaftet. Diese Orientierung ist so dominierend, dass die Lehrkräfte sie über ihre eigenen pädagogischen Ansprüche stellen und eine einheitliche Handhabung selbst dann angemahnt wird, wenn persönlich Distanz zum Instrument zum Ausdruck gebracht wird, wie die gleiche Lehrerin im Interview direkt im Anschluss äußert: „Ich selbst steh' ja auch nicht gänzlich dahinter, nutze aber die Möglichkeit und denke, dass man im Kollegium an einem Strang ziehen sollte" (LpAS1). Die Lehrerin outet sich nun selber, dass sie „nicht gänzlich dahinter [steht, JB]". Die Figur des Dahinter-Stehens wird wieder aufgerufen und über die individuelle pädagogische Orientierung gestellt, dem subsumtionslogischen Konzept wird mehr Bedeutung beigemessen als der individuellen Handhabung von Unterrichtsstörungen.[5] In Bezug auf häufig störende Schüler*innen sind viele Lehrer*innen an der Schule 1 der Ansicht, dass der Trainingsraum eigentlich nicht das richtige Instrument für sie sei, denn die Schüler*innen werden als „resistent" (LpCS1) beschrieben. Damit wird die – an dieser Schule als bedeutsames Ziel ausgegebene – Einhaltung des Konzepts kritisch. Die als resistent markierten Schüler*innen scheinen nicht zu den Bemühungen zu passen. Die universalistische Perspektive führt so zu einer individuell begründeten Stigmatisierung einzelner Schüler*innen, die nicht als passförmig zu dem Trainingsraumkonzept begriffen werden.

Dem gegenüber wird an den Schulen 4 und 5 die Angebotspalette des Trainingsraums mit zusätzlichen sozialpädagogischen Angeboten ausgeweitet. Neben das ursprüngliche Konzept sind – teils aus pragmatischen, teils aus programmatischen Gründen – weitere Aufgaben getreten, die zu einer Ausweitung des pädagogischen Charakters des Raumes beitragen. Je nach Schule ist die Gewichtung unterschiedlich, an manchen Schulen hat er seine ursprüngliche Funktion weitgehend verloren, die Schüler*innen kommen aus ganz unterschiedlichen Gründen. Hier deutet sich eine Fallstruktur in der Handhabung des Trainingsraums an, die durch Distanz zum ursprünglichen Konzept markiert ist, zusätzliche erzieherisch-sozialpädagogische Aspekte ausweist, die sich als *differenzorientierte Logik* kennzeichnen lässt. Insbesondere die Schule 4 baut die sozialpädagogische Angebotspalette des Trainingsraums aus und erweitert das Konzept zum Umgang

mit Störungen um weitere sozialpädagogisch fundierte Themen, der Raum ist Anlaufstelle bei Gewalt, bietet Interventionsangebote bei Mobbing oder Beratung bei Lernproblemen. So erhält er den Charakter eines sozialpädagogischen Mehrzweckraums. Manchmal wird der Trainingsraum aber auch zur inhaltlichen Auslagerung von Unterricht verwendet, indem Schüler*innen dort die Aufgaben erledigen sollen, die ebenfalls im Klassenraum bearbeitet werden. So sollen an Schule 3 die störenden Schüler*innen das Arbeitspensum der Stunde im Trainingsraum bearbeiten und erst nach Stundenende zurückkehren. Weiter wird der Trainingsraum von zu-spät-kommenden Schüler*innen aufgesucht, die dann dort Unterrichtsaufgaben erledigen sollen. In diesen Fällen wird nicht nur erzieherisches Handeln an einen anderen Ort ausgelagert, sondern ebenso die bildenden Lernprozesse. Damit kommt es zu der oben bereits angedeuteten Zentrierung und Dezentrierung von Unterricht zur gleichen Zeit.

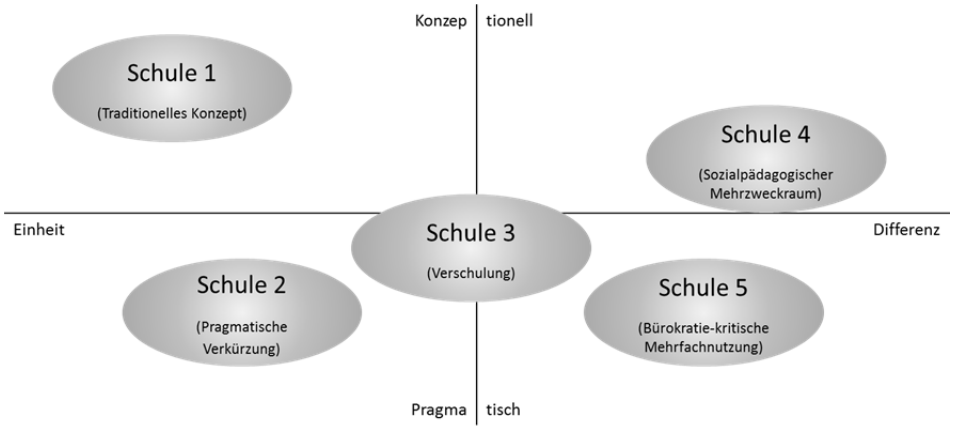

Abbildung 1: Fallvarianten der Handhabung des Trainingsraums

Unterschiede zeigen sich weiter in der programmatischen Orientierung. An den Schulen 1 und 4 liegen dem Trainingsraum konzeptionelle Überlegungen zugrunde (wenngleich in höchst unterschiedlicher Handhabung), an den Schulen 2, 3 und 5 hingegen herrscht eine pragmatische Nutzung vor. Während sich diese an Schule 3 als eine Transformierung schulischer Aufgaben in den Trainingsraum darstellt, erscheint dies in Schule 2 und 5 als bürokratiekritische Sicht, die den Trainingsraum durch eine Kodierung als bürokratischer Akt seiner (möglichen) pädagogischen Sinnhaftigkeit entledigt. Denn das vergleichsweise klare Regelwerk rund um den Trainingsraum entfaltet eine ganz eigene Logik und entsprechende Verwaltungszwänge, die wiederum nicht-intendierte Effekte haben. Entsprechend kritisieren Lehrpersonen und Sozialpädagog*innen dieser Schulen den Verwaltungsaufwand und berichten, dass das Konzept in ihrem Unterricht in modifizierter und vereinfachter Form durchgeführt und das Prozedere der Fragen im Unterricht abgekürzt wird. Paradigmatisch dafür steht die Aussage einer Lehrerin, die zum Umgang mit den Rückkehrplänen meint: „Angucken, Ablochen, Abheften“ (LpHS5). Aus einer pädagogisch intendierten Hoffnung auf Verhaltensveränderung wird so ein lästiger bürokratischer Akt, dessen Bearbeitung nach der Begutachtung („angucken“) als rein formaler Akt („ablochen“) geschil-

dert wird, an dessen Ende die Entsorgung („abheften“) steht. Eine ähnlich kritische, auf bürokratische Aspekte gerichtete Perspektive legen auch die Schüler*innen der Schule 5 an den Tag. Befragt nach dem Konzept, gibt ein Schüler an: „Hingehen, Ausfüllen, Zurückgehen“. Auch hier wird der Trainingsraumbesuch als Choreographie von bürokratischen Verfahrensschritten identifiziert, der auf die (körperliche) Abarbeitung der Aufgaben abzielt. Auch hier wird eine formale, tätigkeitsorientierte Perspektive entworfen, in der die konzeptionell intendierten Selbststeuerungsprozesse gerade nicht deutlich werden. In dieser Fallvariante trifft sich bemerkenswerter Weise die bürokratiekritische Sicht vieler Schüler*innen mit denen der Lehrpersonen.

4.2 Raumkonstruktion

Diese unterschiedlichen Fallstrukturen spiegeln sich in der Raumkonstruktion. In welcher Weise der Raum als pädagogischer Raum durch Artefakte, Design, Einrichtung oder Gestaltung konstruiert wird, ermöglicht Aussagen über die zugrundeliegenden Ordnungen. In jenen beiden Schulen, die den Raum vor allem im Sinne der einheitsorientierten Logik nutzen, wird eine schlichte Einrichtung favorisiert, um den Schüler*innen keine Ablenkung oder Belohnung zu bieten Hier wird betont, dass es „kein Wohlfühlort" (TrS2) sein soll. Abbildung 2 zeigt einen Ausschnitt aus dem Trainingsraum in Schule 1, der Raum ist karg eingerichtet, es wird schulisches Mobiliar verwendet, allerdings fehlt die klassenraumübliche Gruppierung mehrerer Tische zu nachbarschaftlichen Arrangements. Es gibt vielmehr Einzeltische, die jede*n Schüler*in an einem Platz isolieren, verstärkt durch mobile Stellwände, die zwischen einzelnen Tischen aufgebaut sind. Kommunikation mit anderen ist schon räumlich nicht vorgesehen, der*die Schüler*in ist auf seine Einzelarbeit verwiesen. Dieser Charakter wird durch die Regeln an der Wand unterstrichen, die den Raum farblich und gestalterisch dominieren und eine permanente Wiederanrufung der Funktion des Trainingsraumes darstellen. Zugespitzt ließe sich hier die Frage stellen, ob dieses Setting eine (schul-)sozialpädagogische Beratung überhaupt noch möglich macht?

Abbildung 2: Ausschnitt aus dem Trainingsraum in Schule 1

Andere Schulen gehen diesen Punkt entgegengesetzt an, hier wird Raum gemütlich gestaltet und Getränke bereitgehalten, Anspruch ist es, „dass der Raum schön sein sollte, damit eine Wohlfühlatmosphäre herrscht“ (TrS4). Dies zeigt exemplarisch Abbildung 3, welche aus dem Trainingsraum in der Schule 4 stammt. Auf dem Boden liegen farbige Sitzsäcke, die (als Kontrast zur Möblierung des Trainingsraums in Schule 1), Hinfläzen erlauben, ja geradezu erfordern. Formales, an Arbeitsabläufen orientiertes Sitzen ist auf ihnen nicht möglich. Die Wand ist mit bunten Ornamenten geschmückt, die organisch an Blätter erinnern. Ein Sozialpädagoge erläutert, dass die Gestaltung in Kooperation mit einem lokalen Künstler realisiert wurde. Diese einladende Atmosphäre bietet für sozialpädagogische Arbeit möglicherweise eine günstigere Rahmung, kann aber die Fokussierung auf die Bearbeitung von Unterrichtsstörungen unterlaufen, da es für Schüler*innen eine attraktive Alternative zum Unterricht sein könnte, den Raum aufzusuchen. Es kann vermutet werden, dass es in Einzelfällen zur Vermischung der Aufgaben kommen könnte, wenn die Bearbeitung von Unterrichtsstörungen mit weiteren Beratungsangeboten ausgebaut wird. Hier wäre zugespitzt zu fragen, ob der mit dem Trainingsraum intendierte regelhafte und gleiche Umgang mit Unterrichtsstörungen in einem solchen Setting erreicht werden kann.

Abbildung 3: Trainingsraum an Schule 4

4.3 Differente Perspektiven der Akteure

Über die Fallstrukturen hinweg zeigen sich ebenfalls Differenzen, die sich entlang professioneller Tätigkeitsbereiche organisieren. Während die Lehrpersonen je nach Schule das Verhältnis von Differenz und Einheit unterschiedlich gewichten, dominiert bei den Sozialpädagog*innen bemerkenswerterweise in vielen Schulen ein skeptischer Blick auf den Trainingsraum. Viele sehen das vorgegeben Konzept zur Bearbeitung von Unterrichtsstörungen kritisch, da es sozialpädagogische Spielräume einschränke; Sozialpädagog*innen versprechen sich mehr von Maßnahmen zur generellen Verbesserung des Klassenklimas. Bemängelt wird, dass die Lehrpersonen den Trainingsraum vordringlich als Disziplinarinstrument nutzten und die Schüler*innen eben keine Entscheidungsfreiheit hätten, sondern in den Trainingsraum geschickt werden. So äußert der Schulsozialpädagoge an

Schule 2, dass er „den Trainingsraum bereits abgeschafft hätte“ (TrS2). Die Kritik läuft darauf hinaus, dass aus sozialpädagogischer Sicht der Freiwilligkeit eines Angebotes eine zentrale Bedeutung zukommt. Im Trainingsraumkonzept sehen sie genau jene Freiwilligkeit in Frage gestellt: Die Freiheit der sozialpädagogischen Beratung wird durch die Regelhaftigkeit des Konzepts eingeschränkt, so ergeben sich Grenzen für das professionelle Selbstverständnis.

Denn in der Handhabung durch die Lehrpersonen wird der Trainingsraum in einer spezifischen Weise als Verlängerung und Verlagerung erzieherischer Aufgaben eingesetzt, der konflikthaft zu sozialpädagogischen Ansätzen stehen kann. Der Schulsozialarbeiter an der Schule 2 lokalisiert diese Diskrepanz in unterschiedlichen professionellen Perspektiven. Er ist der Ansicht, dass Unterrichtsstörungen „ein gesellschaftliches Problem [sind, JB], das kriegt man mit dem Trainingsraum nicht hin. Jedenfalls sehe ich das so, als *Sozialarbeiter*“ (TrS2; Hervorhebung J.B.). Unter expliziter Berufung auf seine Profession stellt der Sozialarbeiter hier eine Diskrepanz bezüglich der Sicht auf Unterrichtsstörungen heraus. Im gleichen Maße, in dem er damit als seinen professionellen Wissensstand markiert, dass es sich um „ein gesellschaftlichen Problem“ handelt, unterstellt stattdessen der den Lehrpersonen, qua ihrer Profession eine eingeschränkte, auf den reibungslosen Ablauf hin orientierte Perspektive auf das Thema zu haben. Dies wird im weiteren Verlauf des Interviews deutlich, denn er beklagt, dass die Lehrpersonen „nicht an das Problem rangehen“ und „therapeutische Sachen“ (ebd.) vermeiden. Der Vorwurf gründet in einer Verkennung der Grenzen der Professionalität von Lehrpersonen und beurteilt ihr Handeln aufgrund sozialpädagogischer oder therapeutischer Ansätze. Gleichwohl begrüßen die Sozialpädagog*innen die Einrichtung einer speziellen Anlaufstelle für Schüler*innen, deren Anwesenheit im Unterricht sich problematisch darstellt.

Die Schüler*innen sehen quer durch alle Schulen vor allem den programmatischen Anspruch der Freiwilligkeit kritisch. Rekonstruiert man die entsprechende Aussagen in den Gruppendiskussionen scheint klar, dass es keine Entscheidung ist, in den Trainingsraum zu gehen, sondern die Lehrpersonen diese Verordnung als Strafinstrument einsetzen. Allerdings scheint es eine durchaus moderate Strafe zu sein. Eine abschreckende Wirkung übt er lediglich auf die jüngeren Schüler*innen aus, die ihn noch nicht aufgesucht haben, wobei die Sozialpädagog*innen (stärker als Lehrpersonen) vermuten, dass der Raum bei den Schüler*innen negative Emotionen hervorrufe. Eine Schulsoziarbeiterin meint, dass „der Trainingsraum […] bei den Schüler*innen angstbesetzt [ist] und Besuche […] oft negative Wirkungen [haben]“ (TrS1). Der Schulsozialpädagoge der Schule 1 ordnet dem Trainingsraum eine abschreckende und angsterzeugende Wirkung zu, welche bei den Schüler*innen negative Effekte evozieren könne. Die angestrebte Verbesserung des Umgangs mit Störungen wird also gerade nicht erreicht, sondern im Gegenteil wird auf die Gefahr der Verschärfung hingewiesen. Die pädagogische Maßnahme erscheint nicht als Anreiz oder als Instrument für nichtstörende Schüler*innen, sondern wird vornehmlich aus der partikularen Perspektive der störenden Schüler*innen negativ beurteilt und auf diese Weise als Strafinstrument markiert.

Sowohl die einheitsorientierte als auch die differenzorientierte Fallstruktur stehen im Kontrast zur Perspektive vieler Schüler*innen, in denen sich schulübergreifend Momente des Unterlaufens zeigen. An der Schule 1 beschreibt eine Schülerin ihre strategische Besuchsplanung: „Ja, ich muss halt aufpassen, dass die alten Einträge gelöscht werden bevor ich zu oft hinkomme“ [GD1A]. Weniger

Angst vor dem Trainingsraum an sich, wie der Sozialpädagoge an der Schule 1 unterstellt, sondern höchstens das Risiko einer Fehlkalkulation deutet sich hier an. Der Trainingsraum selber scheint kein besonderes Abschreckungspotenzial zu besitzen, sondern erst jene Maßnahmen, die einsetzten, wenn die Besuche überhand nehmen. In ähnlicher Intention äußert ein Schüler: „Ja klar weißt du, was du schreiben musst, und dass du bei ‚Ja' ein Kreuz machen musst" [GD1B] und rekurriert damit ebenfalls auf eine strategische Planung. Es zeichnet sich kein offener Widerspruch gegen das Instrument ab, sondern ein Unterlaufen der erzieherischen Intention. In einem ähnlichen Duktus äußert ein weiterer Schüler: „voll was Geiles, ein bisschen Pause vom Unterricht" [GD1A]. Auch hier zeigt der Trainingsraum keine besondere Abschreckung, sondern wird als attraktive Gegenfolie zum Unterricht dargestellt. In dieser Haltung wird eine Bagatellisierung des Trainingsraums deutlich, ihm wird keine besondere Bedeutung hinsichtlich der Verhaltensveränderung zugeschrieben. Daran schließt der Befund an, dass die Schüler*innen die angestrebte einheitliche Handhabung durch die Lehrpersonen an keiner der fünf Schulen feststellen können, in den Gruppendiskussionen sind die Schüler*innen überwiegend der Ansicht, dass alle Lehrpersonen den Trainingsraum unterschiedlich einsetzen.

5 Diskussion und Ausblick

Das Verhältnis von Unterricht und Trainingsraum wird an allen Schulen (außer an Schule 3) als oppositionelles Verhältnis begründet. Während sich der Unterricht an schulpädagogischen und universalistischen Vorstellungen von Bildungsprozessen orientiert, steht der Trainingsraum im Zeichen partikularer, sozialpädagogischer Erziehungsprozesse. Je nach Fallstruktur sind die beiden Pole Unterricht und Trainingsraum unterschiedlich ausgestaltet. Sowohl der sozialpädagogische Mehrzweckraum der Schule 4 als auch die programmatische Orientierung an Schule 1 positioniert den Trainingsraum als oppositionellen Gegenpol zum Unterricht, im ersten Fall als angenehme sozialpädagogische Alternative, im zweiten Falle als (Trainings-)Raum der Erziehung in Abgrenzung zum (Klassen-)Raum der Bildung. Der Trainingsraum lässt sich somit dem Bereich der Erziehung zuordnen, der vor allem als partikularer, die Individualität der Schüler*innen und die Differenz zwischen ihnen adressierender, sozialpädagogischer Raum erscheint. Der Unterricht hingegen ist dem Bereich der Bildung zuzuordnen, seine schulpädagogische Logik ist auf universalistische Ansprüche und Gleichheit orientiert. Dies würde für Lehrpersonen eine Zentrierung des Unterrichtes auf Vermittlung und Aneignung von Wissen und Kompetenzen bedeuten. Damit wäre die Vorstellung einer „Allzuständigkeit" des (deutschen) Lehrers angefragt.

Allerdings ist diese oppositionelle Gegenüberstellung keine vollständige. In beiden Räumen lassen sich Spuren des jeweils anderen finden. Im Unterricht existieren neben dem Trainingsraum weitere Sanktionsinstrumente, sodass der Umgang mit Störungen auch dort erzieherisches Thema bleibt. Im Trainingsraum selber werden wiederum nicht nur Störungen thematisiert, sondern auch Fachinhalte aus dem Unterricht nachgearbeitet. Somit zeigt sich die Antinomie zwischen Differenz und Gleichheit nicht nur anhand der unterschiedlichen Professionellen,

sondern wird auch innerhalb der verschiedenen pädagogischen Räume reaktualisiert. Die Hoffnung auf eine klare Trennung wird nicht eingelöst, Unterricht und Trainingsraum bleiben unscharf und aufeinander verwiesen. In diesem Sinne konstituieren sich die Räume gegenseitig.

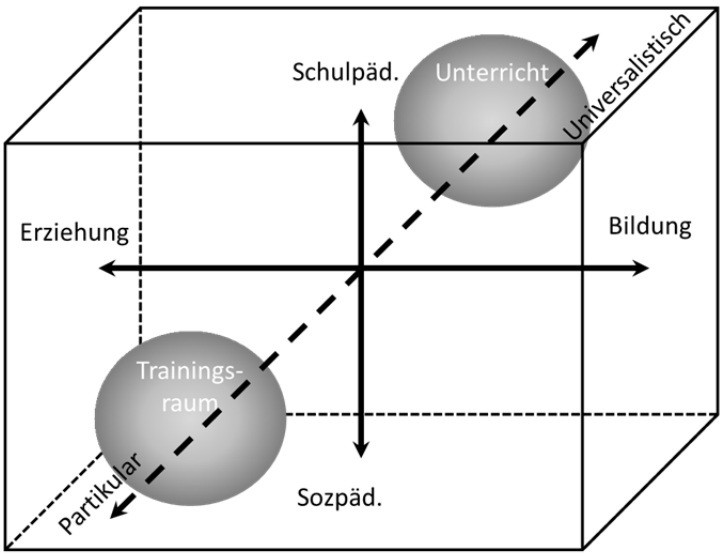

Abbildung 4: Positionierung pädagogischer Räume

Zweifelhaft bleibt die Hoffnung, durch einen geregelteren Umgang mit Störungen ein effektiveres Classroom-Management zu etablieren und so die Qualität von Unterricht zu steigern. Denn in der konkreten Umsetzung kann sich eine einheitliche Handhabung des Trainingsraums an keiner Schule durchsetzten, aus der Perspektive der Akteure erscheint er vor allem als eine weitere – und relativ aufwendige – interaktive und subjektive Disziplinierungsmaßnahme, die seitens der Schüler*innen durch Bagatellisierung konterkariert wird. Die Untersuchung dokumentiert, dass das Instrument Trainingsraum im Kontext einer Ausweitung aktueller Professionalisierungsanforderungen zu verstehen ist. Es kann von einer Ausweitung aktueller Professionalisierungsanforderungen gesprochen werden, die konstitutive Spannungsmomente des Lehrer*innenhandelns eher verschärft bzw. bei jenen Ansätzen, die eine Bearbeitungsstrategie dieser Spannungsmomente zu versprechen scheinen (wie z.B. der Trainingsraummethode), eher zu weiteren Spannungsmomenten, Unterlaufungstechniken und damit zu nicht intendierten Wirkungen führt.

Anmerkungen

1 So erfordert die Bearbeitung von Störungen durch die Schaffung eines eigenen Ortes zusätzliche erzieherische Qualitäten sowohl von den Sozialpädagog*innen als auch von jenen Lehrpersonen, die mit den Sozialpädagog*innen kooperieren.

2 In den meisten Fällen arbeiten die Schulsozialpädagog*innen in dem Raum, in einem Fall auch Lehrpersonen und Honorarkräfte (S1).

3 Zwar gibt es an allen Schulen Varianzen in dem Sinne, dass manche Lehrpersonen den Trainingsraum intensiv in ihr Classroom-Management einbeziehen und andere, die den Raum kaum nutzen. Allerdings zeigen sich darüber hinaus einzelschulisch unterschiedliche Fallorientierungen, die sich entlang der Antinomie zwischen Einheit und Differenz systematisieren lassen.
4 Das Kürzel gibt Auskunft über die interviewte Person, die ersten beiden Buchstaben geben an, ob es sich um Lehrpersonen handelt (Lp) oder Sozialpädagog*in (Tr). Da an den Schulen mehrere Lehrpersonen interviewt wurden, erhalten diese einen zusätzlichen Buchstaben. Ebenso erhalten die Gruppendiskussionen mit den Schüler*innen das Kürzel GD sowie einen Buchstaben. Anschließend folgt die Angabe der Schule mit dem Buchstaben S und einer zugeordneten Ziffer.
5 Allerdings scheinen diese Zustimmungen auch vom Dienstalter abhängig zu sein. An der Mehrzahl der Schulen sind vor allem Lehrpersonen, die bereits länger an den Schulen unterrichten, von dem Konzept überzeugt, während jüngere den Trainingsraum oftmals kritischer beurteilen.

Literatur

Balke, S. (2003): Die Spielregeln im Klassenzimmer. Das Handbuch zum Trainingsraum-Programm. Ein Programm zur Lösung von Disziplinproblemen in der Schule. 2., verb. Aufl. Bielefeld.

Balschun, A. (2006): „… dann entscheide ich mich, in den Trainingsraum zu gehen“. In: Forum Religion 5(3), S. 27–32.

Balz, H.-J. (2005): Evaluation des Trainingsraumprogramms an Schulen (Sek I) in NRW. In: Die deutsche Schule 97(3), S. 368–369.

Balz, H.-J. (2006): Eigenverantwortliches Handeln im Unterricht – das Trainingsraum-Programm im Urteil von Schülern und Lehrern. Bochum.

Beher, K./Rauschenbach, Th. (2006): Die offene Ganztagsschule in Nordrhein-Westfalen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9(1), S. 51–60.

Berkemeyer, N./Schneider, R. (2009): Lehrerbildung in der Wissenschaft. In: Schneider, R./Szczyrba, B./Welbers, U./Wildt, J. (Hrsg.): Wandel der Lehr- und Lernkulturen. Bielefeld, S. 121–147.

Bohl, Th. (2010): Forschung für den Unterricht: Zwischen selbstbestimmtem Lernen und Classroom-Management. In: Bohl, Th./Kansteiner-Schänzlin, K./Kleinknecht, M./ Kohler, B./Nold, A. (Hrsg.): Selbstbestimmung und Classroom-Management. Bad Heilbrunn, S. 15–30.

Brophy, J. E./Evertson, C. H. (1980): Lernen durch Unterricht. Bochum.

Bründel, H./Simon, E. (2003): Die Trainingsraum-Methode. Umgang mit Unterrichtsstörungen: klare Regeln, klare Konsequenzen. Weinheim.

Budde, J. (2011): Fächerübergreifender Projektunterricht. Lernbezogene und soziale Auswirkungen von geöffnetem Unterricht in der Sekundarstufe I. In: Artmann, M./ Herzmann, P./Rabenstein, K. (Hrsg.): Das Zusammenspiel der Fächer beim Lernen. Fächerübergreifender Unterricht in der Sekundarstufe I und II. Immenhausen, S. 66–93.

Budde, J./Scholand, B./Faulstich-Wieland, H. (2008): Geschlechtergerechtigkeit in der Schule. Eine Studie zu Chancen, Blockaden und Perspektiven einer gender-sensiblen Schulkultur. Weinheim.

Budde, J./Willems, K. (2010): Feedback ans Feld als Chance für reflexive Unterrichtspraxis. In: ZQF 11(1), S. 111–130.

Claßen, A./Nießen, K. (2006): Das Trainingsraum-Programm. Unterrichtsstörungen pädagogisch auflösen. Mülheim an der Ruhr.

Coelen, Th. (2007): Dimensionen der empirischen Ganztagsschulforschung aus sozialpädagogischer Sicht. In: Bettmer, F./Maykus, S./Prüß, F/Richter, E. (Hrsg.): Ganztags-

schule als Forschungsfeld. Theoretische Klärungen, Forschungsdesigns und Konsequenzen für die Praxisentwicklung. Wiesbaden, S. 43–72.
Daberkow, P./Lost, H. (2007): Das Programm „Sozialer Trainingsraum“ – Umgang mit Unterrichtsstörungen. Stuttgart.
Deinet, U. (Hrsg.) (2001): Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Ein Handbuch für die Praxis. Opladen.
Erler, M. (2004): Soziale Arbeit. Ein Lehr- und Arbeitsbuch zu Geschichte, Aufgaben und Theorie, 5. Aufl. Weinheim und München.
Evertson, C. M./Weinstein, C. S. (eds.) (2006): Handbook of classroom management. Research, practice, and contemporary issues. New York.
Fauser, P./Giesecke, H./Kucharz, O./Sörensen, B. (Hrsg.) (1996): Wozu die Schule da ist. Eine Streitschrift. Neue Sammlung, 36(1).
Friman, P. C./Finney J. W. (2003): Time-out (and time-in). In: O'Donohue, W./Fisher, J. E./Hayes, S. (eds.): Cognitive behavior therapy: Applying empirically supported techniques in your practice. Hoboken NJ, pp. 429–435.
Giesecke, H. (1985): Replik. Vorbehalte gegen eine Sozialpädagogisierung der Schule. In: Neue Sammlung 25(4), S. 510–517
Giesecke, H. (1995): Wozu ist die Schule da? In: Neue Sammlung 35(4), S. 93–104.
Good, Th. L./Brophy, J. E. (1987): Looking in classrooms. 4th. Ed. New York.
Heinzel, F. (2007): Fallarbeit und Fallstudien in der Lehrerbildung. Zugang zum Denken und Handeln von Kindern. In: Heinzel, F. (Hrsg.): Lernbegleitung und Patenschaften. Bad Heilbrunn, S. 146–156.
Helsper, W. (1996): Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen: Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main, S. 521–569.
Helsper, W. (2011): Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrerberuf. In: Terhart, E./Bennewitz, H./Rothland, M. (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster, S. 149–171.
Holtappels, H. G. (2008): Schule und Sozialpädagogik. Chancen, Formen, und Probleme der Kooperation. In: Helsper, W./Böhme, J. (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. 2., durchges. und erw. Aufl. Wiesbaden, S. 495–512.
Jaumann-Graumann, O. (2000): Lehrerprofessionalität – Lehrerprofessionalisierung. Bad Heilbrunn.
Kalthoff, H./Kelle, H. (2000): Pragmatik schulischer Ordnung. Zur Bedeutung von „Regeln“ im Schulalltag. In: Zeitschrift für Pädagogik 46(5), S. 691–710.
Keller, G. (2010): Disziplinmanagement in der Schulklasse. Unterrichtsstörungen vorbeugen – Unterrichtsstörungen bewältigen. 2., aktualisierte Aufl. Bern.
Kiper, H./Mischke, W. (2008): Selbstreguliertes Lernen, Kooperation, soziale Kompetenz. Fächerübergreifendes Lernen in der Schule. Stuttgart.
Koch-Priewe, B./Thiele, J. (2009): Versuch einer Systematisierung der hochschuldidaktischen Konzepte zum Forschenden Lernen. In: Roters, B./Schneider, R./Koch-Priewe, B./Thiele, J./Wildt, J. (Hrsg.): Forschendes Lernen im Lehramtsstudium. Hochschuldidaktik, Professionalisierung, Kompetenzentwicklung. Bad Heilbrunn, S. 271–292.
Kostewicz; D. E. (2010): A Review of Timeout Ribbons. In: The Behavior Analyst Today 12(2), pp. 95–102.
Kounin, J. S. (1970): Discipline and group management in classrooms. New York.
Liebau, E. (2002): Bildungswissenschaft. Zur Weiterentwicklung der Disziplin. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 78(3), S. 293–299.
Löw, M. (2001): Raumsoziologie. Frankfurt a.M.
Olk, Th./Speck, K. (2009): Was bewirkt Schulsozialarbeit? Theoretische Konzepte und empirische Befunde an der Schnittfläche zwischen formaler und non-formaler Bildung. In: Zeitschrift für Pädagogik 55(6), S. 910–927.
Ophardt, D. (2008): Klassenmanagement als Anforderung an die professionelle Expertise von Lehrkräften. Theoretische und methodische Überlegungen zur Rekonstruktion von

Handlungs- und Orientierungsmustern. In: Jahrbuch Jugendforschung Bd. 7, S. 164–179.
Otto, H.-U. (Hrsg.) (2005): Ganztägige Bildungssysteme. Innovation durch Vergleich. Münster.
Pfitzner, M./Schoppek, W. (2000): Gemeinsamkeiten und Diskrepanzen in der Bewertung von Unterrichtsstörungen durch Lehrer und Schüler — eine empirische Untersuchung. In: Unterrichtswissenschaft 28(4), S. 350–378.
Pongratz, L. A. (2010): Einstimmung in die Kontrollgesellschaft. Der Trainingsraum als gouvernementale Strafpraxis. In: Pädagogische Korrespondenz, 10(41), S. 63–74.
Powers, W. T. (1973): Behavior: The control of perception. Chicago.
Reh, S. (2007): „Lernbegleitung" und „Patenschaft" als Studienprojekte. In: Heinzel, F. (Hrsg.): Lernbegleitung und Patenschaften. Bad Heilbrunn, S. 226–233.
Richter, S./Friebertshäuser, B. (2012): Der schulische Trainingsraum – Ethnographische Collage als empirische, theoretische und methodologische Herausforderung. In: Friebertshäuser, B./Kelle, H./Boller, H./Bollig, S./Huf, Ch./Langer, A. (Hrsg.): Feld und Theorie. Herausforderungen erziehungswissenschaftlicher Ethnographie. Opladen, S. 71–88.
Rosén, L. A./Taylor, S. A./O'Leary, S./Sanderson, W. (1990): A Survey of Classroom Management Practices. In: Journal of School Psychology 28(3), pp. 257–269.
Ryan, J. B./Peterson, R./Tetreault, G./Vander Hagen, E. (2007): Reducing Seclusion Timeout and Restraint Procedures with At-Risk Youth. In: The Journal of At-Risk Issues 13(1), pp. 7–12.
Seitz, O. (2005): Unterrichtsstörungen. In: Apel, H. J./Sacher, W. (Hrsg.): Studienbuch Schulpädagogik. 2., überarb. und erw. Aufl. Bad Heilbrunn., S. 343–358.
Strauss, A./Corbin, J. (1996): Grounded Theory. Grundlagen Qualitativer Forschung. Weinheim.
Thimm, K. (2008): Schuldistanzierung. In: Henschel, A./Schmitt, Ch./Stange, W./Krüger, R. (Hrsg.): Jugendhilfe und Schule. Handbuch für eine gelingende Kooperation. Wiesbaden, S. 311–332.
Vegas, K. C. /Jenson, W./Kircher, J. C. (2007): A Single-Subject Meta-Analysis of the Effectiveness of Time-Out in Reducing Disruptive Classroom Behavior. In: Behavioral Disorders 32(2), pp. 109–121.
Walter, P./Leschinsky, A. (2008): Überschätzte Helfer? Erwartungen an die Sozialpädagogik in der Schule. In: Zeitschrift für Pädagogik 54 (3), S. 396–415.
Wellenreuther, M. (2008): Wieweit lösen individualisierende Methoden Probleme der Heterogenität in Schulklassen? In: Lehberger, R./Sandfuchs, U. (Hrsg.): Schüler fallen auf. Heterogene Lerngruppen in Schule und Unterricht. Bad Heilbrunn, S. 178–190.
Wettstein, A./Thommen, B./Eggert, A. (2010): Die Bedeutung didaktischer Aspekte in der Aggressionsprävention – drei Videostudien. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht 57(2), S. 88–106.
Wiater, W. (2005): Bildung und Erziehen als Aufgaben der Schule. In: Apel, H.-J./Sacher, W. (Hrsg.): Studienbuch Schulpädagogik. 2., überarb. und erw. Aufl. Bad Heilbrunn.
Winkel, R. (2011): Der gestörte Unterricht. Diagnostische und therapeutische Möglichkeiten. 10. Aufl. Baltmannsweiler.
Winter, G. R. (2008): Wenn ich nur wüsste, wie ich es besser machen kann? Der Trainingsraum – Konzept und Erfahrungen. In: Pädagogik 28(12), S. 10–13.
Zeinz, H. (2009): Funktionen der Schule. In: Sigrid Blömeke, Thorsten Bohl und Ludwig Haag (Hg.): Handbuch Schule. Theorie – Organisation – Entwicklung. 1. Aufl. Stuttgart, S. 87–94.

Tanya Tyagunova

Das Timing der lokalen Interaktionsordnung in universitären Settings

Timing of local interaction order in university settings

Zusammenfassung:
Das Ziel dieses Beitrags ist es, alltägliche Interaktionspraktiken von Teilnehmern universitärer Situationen in den Blick zu nehmen und zu zeigen, wie das Verständnis institutioneller Settings und ihrer Regeln sowie der zur Verfügung stehenden Ressourcen von Seiten der Studierenden es diesen erlaubt, die Lehr-Lern-Interaktionen ihrerseits geschickt zu managen. An konkreten Beispielen aus universitären Situationen wird analysiert, wie Zeit als eine dieser Ressourcen benutzt wird und welche Praktiken des Zeit-Managements von den Studierenden dabei entwickelt werden. Die Analysen basieren auf ethnographischen Beobachtungen sowie Audio- und Videoaufnahmen von Interaktionen zwischen DozentInnen und Studierenden im Format des Seminars.

Schlagworte: Zeit-Management, lokale Interaktionsordnung, universitäre Settings, Ethnomethodologie

Abstract:
This article focuses on the ordinary everyday interaction practices of participants in university situations and will show how the students' understanding of institutional settings with their rules and resources permits them to knowingly manage educational interactions. By way of concrete examples from university situations, the analysis examines how time is used as one of these resources and which practical methods of the students' time management are developed. The analysis is based on ethnographic observations as well as audio and video recordings of interactions between lecturers and students within the seminar format.

Keywords: time management, local interaction order, university settings, ethnomethodology

1 Einführung

Die Organisation der Lehr-Lern-Interaktion und das damit eng verbundene Thema der Hervorbringung, Aufrechterhaltung und Steuerung lokaler Unterrichtsordnung stellen die zentralen Schwerpunkte der Bildungsforschung aus ethnomethodologischer bzw. konversationsanalytischer Perspektive dar. Während aber die Techniken und interaktiven Ressourcen für „classroom management" von Seiten

der Lehrenden seit den 1970er Jahren einen festen Untersuchungsgegenstand bilden, sind die Möglichkeiten und Formen des Interaktionsmanagements von Seiten der Studierenden kurioserweise noch weitgehend unerforscht (vgl. dazu Breidenstein/Tyagunova 2012). Weiterhin fällt auch auf, dass ein Großteil dieser Studien das Feld der Schule und insbesondere der Grundschule in den Blick nimmt. Die Hochschule erscheint noch deutlich vernachlässigt. Dieser Beitrag zielt darauf ab, diese Lücke ein Stück weit zu füllen.

Vorherige Studien haben sich auf unterschiedliche Aspekte des praktischen Managements der Lehr-Lern-Interaktionen fokussiert wie etwa den Unterrichtsanfang (Payne 1976), den Umgang mit spät kommenden Schülern am Anfang der Unterrichtsstunde (Payne 1982), einen „stillen Tadel" an die Schüler von Seiten des Lehrers (Macbeth 1990) oder die Art und Weise wie Autorität des Lehrers durch eine solche einfache Ressource wie Pause etabliert werden kann (Macbeth 1991). Die anderen Arbeiten wurden den Praktiken der Organisation der Kohorte gewidmet (vgl. Payne/Hustler 1980; Macbeth 1992, 2000; Francis/Hester 2004a), die die Lehrenden beim Umgang mit Studierenden einsetzen und die in einem engem Zusammenhang mit der „Initiation–Reply–Evaluation"–Struktur[1] bei der Organisation der Redezüge stehen. Macbeth (2000, S. 30) bemerkt in diesem Zusammenhang:

„of all resources of classroom teaching, cohort organization may be the most generative and complex. Practically, the organization of classroom cohorts is the social organization of classroom discourse, wherein the room shows the two parties of the teacher and the cohort, and systematic methods for deciding just who among the cohort will produce a next cohort turn".

In der Praxis geht es um eine Reihe von Techniken, mittels derer die Interaktionsordnung an bestimmten Momenten der Lehrveranstaltung hergestellt und aufrechterhalten wird, indem einzelne Lernende in eine kohärente Einheit, eine Gruppe, transformiert werden. Diese Momente, so Payne und Hustler (1980, S. 60), sind die Zeitpunkte im gesamten Ablauf einer Lehrveranstaltung, "when the teacher is concerned to bring about some change of activity for everyone".

Macbeth (1992) zeigt wesentlich reflexive Beziehungen zwischen den Praktiken der Konstitution der Kohorte, der Organisation von Redezügen und der Instruktionsarbeit, die vom Lehrer bezüglich der Klasse durchgeführt wird. In Abgrenzung zu herkömmlichen Betrachtungen der Lehr-Lern-Situationen, die die Ordnung in der Vorverteilung von Rollen, Stundenplänen, Lehrplänen u.ä. finden, demonstriert Macbeth anhand seiner Analyse, dass die Organisation der Ordnung im Klassenraum eine „lokale Hervorbringung" ist (ebd., S. 147). Es geht um die Ausführung von Instruktionen, Zielen, Autorität u.s.w. als öffentliche, beobachtbare und analysierbare Ensembles instruktiv-materialer Details.

Der vorliegende Beitrag folgt der Untersuchungslogik dieser Studien, nimmt aber *universitäre* Situationen in den Fokus und stellt die Frage in den Mittelpunkt, welche Möglichkeiten und interaktiven Ressourcen für die Interaktionsregulierung den *Studierenden* zur Verfügung stehen und *wie* sie verwendet werden.

2 Zeit als Ressource

Im Unterschied zu alltäglichen Gesprächen, die an irgendeiner Stelle im Gesprächsablauf mittels entsprechender Abschlusstechniken beendet werden können (Schegloff/Sacks 1973), dauern universitäre Lehrveranstaltungen eine festgelegte Zeit (in der Regel 90 Minuten). Sie beginnen und enden zum angegebenen Zeitpunkt. Das heißt: Sie enden, weil ihre Zeit abgelaufen ist und nicht weil ihr Thema ausgeschöpft ist. Wie Hustler und Payne (1982, S. 54) bemerken: „Lessons take place within fixed periods of time. Their beginnings and their endings are publicly scheduled and their timetabled character cannot be inconsequentially violated." Die institutionell festgelegte ‚Anfangszeit' und ‚Endzeit' einer universitären Sitzung bezieht sich darauf, was konventionell als ‚objektive', in Stunden, Minuten und Sekunden zu messende Uhrzeit, oder „clock time" (Button 1990), bezeichnet wird. „Clock time" scheint in diesem Sinne eine der entscheidenden Ressourcen zu sein, die den beiden Seiten – Lehrenden sowie Studierenden – für den Anfang bzw. die Beendigung einer universitären Vorlesungs- oder Seminarsitzung zur Verfügung steht. Andererseits ist es aber nicht „clock time", die determiniert, wann eine Lehrveranstaltung ‚tatsächlich' beginnt oder endet (wenn z.B. der Dozent nicht da ist, kann die Sitzung nicht zur angegebenen Zeit beginnen).

Obwohl „time and the passing of time are a continuously relevant feature of the occasion of a lesson" (Hustler/Payne 1982, S. 54) und obwohl die Thematisierung der Zeit als Ressource für die Organisation der Interaktionen in unterschiedlichen sozialen Situationen immer im Fokus der ethnomethodologischen und konversationsanalytischen Untersuchungen stand[2], gibt es nur sehr wenige Arbeiten, in denen sich ein Bezug auf die Zeit als Ressource für die Organisation der Lehr-Lern-Interaktionen finden lässt.

So betrachten Payne und Hustler (1980) den Anfang einer Unterrichtsstunde und zeigen, dass Lehrer beim Anfang oft ein gemeinsames Thema dieser Unterrichtsstunde „by simultaneously doing some resuming work through his recapitulations on their previous lesson" (ebd., S. 56) einführt, d.h. zeigt, dass diese Stunde eine Stunde-in-der-Serie ist. Diese Eigenschaft der Unterrichtsstunden – ihr serieller Charakter – wird von Lehrern als Ressource für die Organisation der Interaktion benutz: Die Autoren beschreiben die Arbeit des Rekapitulierens als eine der Techniken der Bildung der Kohorte von Zuhörenden. Denn die Aufgabe einer Lehrerperson am Anfang einer Lehrveranstaltung ist es, einen gemeinsamen Fokus der Aufmerksamkeit zu etablieren[3] und damit die sich immer noch in Bewegung befindende Zusammensetzung von Studierenden in eine mehr oder weniger homogene Gemeinsamkeit zu transformieren.

Dieser Studie von Payne und Hustler sowie einer früheren von Payne (1976) folgt Francis und Hesters kurze Analyse zum Anfang einer universitären Vorlesung (2004b). Sie fokussieren zwar den Anfang einer Vorlesungssitzung, analysieren ihn aber nicht explizit mit Bezug auf die Zeit, sondern auf die Arbeit der Kategorisierung, durch welche die Mitglieder – Dozent und Studenten – als Mitglieder universitärer Settings und ihre Aktivitäten als an die Kategorien ‚Dozent' und ‚Student' gebundene Handlungen gegenseitig verstanden und anerkannt werden können. Eine spätere Analyse von Eglin (2009) basiert wiederum auf der Studie von Francis und Hester und beschreibt den Anfang einer universitären Vorlesung auf eine ähnliche Art und Weise.

In einer von Garfinkel und Burns gemeinsam durchgeführten und von Burns verfassten Analyse zur „Lecturing's work" (Burns 2012) finden wir einen weiteren – wiederum inderekten – Bezug auf die Zeit. Die Autoren sprechen über das Phänomen, welches sie „locally historicized reference" (ebd., S. 184) nennen:

"By locally historicized reference, we referred to those times when the lecturer say-shows some matter that had been previously covered during a prior lecture by audio-visibly re-evoking it. In this say-shown work the prior point is locally revived, produced, shown and understood for its definiteness of sense and reference".

Diese lokalen Hinweise sind in eine gemeinsame Geschichte eingebettet, über welche dieser Dozent bzw. diese Dozentin und diese Studierenden im Rahmen ihrer Vorlesungs- bzw. Seminarsitzungen verfügen und welche sie alle kennen. Sie sind nur als Teil dieser Geschichte verstehbar, auf welche der Dozent bzw. die Dozentin an unterschiedlichen Momenten der Veranstaltung zugreifen kann, indem er bzw. sie z.B. auf eine leere Stelle an der Wandtafel zeigt, an welcher vor einer Woche ein Schaubild gezeichnet wurde. Dies weist nicht nur darauf hin, dass Lehrveranstaltungen einen seriellen, mit der „calendar time" abgestimmten Charakter haben, sondern auch darauf, dass ihr Seriencharakter in materialen Details konkreter Seminar- bzw. Vorlesungssitzungen verkörpert ist.

Was diese Arbeiten miteinander gemein haben ist, dass in keiner von ihnen Zeit als Interaktionsressource explizit analysiert wird. Die meisten fokussieren zwar auf den Anfang einer Schulunterrichtsstunde bzw. universitären Vorlesung, machen aber nicht deutlich, ob und inwieweit der zeitlich begrenzte Charakter der Lehrveranstaltungen von den Teilnehmern selbst thematisiert wird. Es bleibt unklar, ob und welche Timing-Methoden dabei praktiziert werden. Der Anfang wird außerdem aus der Perspektive des Lehrers bzw. Dozenten betrachtet, welcher als „authorized starter" – um mit Turner (1972, S. 395) zu sprechen – auftritt.

Eine Ausnahme bildet die Studie von Hustler und Payne (1982). Sie nehmen einen expliziten Bezug auf die Zeit und analysieren, wie die direkten Hinweise auf die Zeit in der Lehrerrede als Ressource für die Kontrolle der Schüleraktivitäten benutzt werden. Die Autoren zeigen, dass die zeitliche Dimension des Unterrichts – "the scheduled and phased nature of the lesson" (ebd., S. 54–55) – auf unterschiedliche Art und Weise von Lehrern artikuliert werden kann (z.B. indem die Lehrer „lesson time" als ihre eigene Zeit charakterisieren) und als ein konstitutiver Bestandteil der Realisierung der Macht-Beziehungen auftritt. Wie aber in den oben erwähnten Arbeiten wird auch hier der Bezug auf die Zeit ausschließlich aus der Perspektive des Lehrers analysiert. Zwar betonen Hustler und Payne, dass "the passing of time is omni-relevant feature for all participating in the lesson" (ebd., S. 60), es wird aber nicht beleuchtet, ob und inwieweit die Schüler darin aktiv involviert sind.

Das Ziel dieses Beitrages ist es, die Orientierung der Teilnehmer auf die Zeit als Interaktionsressource für die Regulierung und Steuerung des Ablaufs einer universitären Lehrveranstaltung explizit in den Blick zu nehmen und zu zeigen, dass dies auch von den Studierenden realisiert werden kann. Ich richte dabei meinen Fokus auf die Beendigung der Lehrveranstaltungen (nämlich der universitären Seminarsitzungen), die bisher nicht im Mittelpunkt analytischer Betrachtungen standen und die als ein paradigmatischer Fall des Timings betrachtet werden können. Auf der einen Seite gehört die Beendigung einer Lehrveranstaltung zu der Sorte von praktischen Problemen, welche normalerweise ganz un-

problematisch gelöst werden, indem z.B. der Dozent als „authorized starter" der Beendigung den Schluss der Sitzung einfach ankündigt. Auf der anderen Seite kann dies auch zu einem ‚echten' Problem werden, wenn z.B. die Teilnehmer angesichts der festgelegten Endzeit der Sitzung entscheiden müssen, ob ein nächster Teil des Seminarthemas in die übrigbleibende Zeit hineinpasst und die Sitzung fortgesetzt werden kann. Dem Beenden kommt aber auch eine andere organisatorische Bedeutung zu: Während Anfänge einen gemeinsamen Aufmerksamkeitsfokus etablieren (vgl. Hecht 2009, S. 159), wird mit dem Beenden einer Seminarsitzung bzw. Schulstunde dieser Fokus – und damit die für den Unterricht konstitutive Aufforderung zum Zuhören (‚doing listening') – aufgelöst. Will man den Unterricht als solchen zustande bringen, ist man notwendigerweise nicht nur mit dem Problem des Anfangs, sondern auch des Beendens konfrontiert, und zwar so, dass dies nicht nur zu einem angemessenen Zeitpunkt, sondern auch auf eine angemessene Art und Weise geschehen soll.

3 Untersuchungsanlage

Den Schwerpunkt der vorliegenden Analyse bilden also die Praktiken, die Studierenden im Laufe der Interaktionen innerhalb eines institutionell etablierten Formats akademischer Veranstaltungen, wie etwa eines Seminars, routinemäßig entwickeln und als Verfahren des Zeit-Managements – hier: der Beendigung einer Seminarsitzung – einsetzen können. Ich fokussiere mich auf die Szenen, in denen sich studentische Aktivitäten am Ende der Sitzung offenbar als Schluss initiierende Handlungen identifizieren lassen, was offensichtlich gegen das ‚Beendigungsinitiationsrecht' der Lehrkräfte geht. Die zentrale analytische Frage bei der Bearbeitung dieser Szenen ist die folgende: Welche Möglichkeiten haben die Studierenden und wie setzen sie sie ein, um selbst ein Ende einer Seminarsitzung einzuleiten?

Methodologisch ist die Untersuchung an der Schnittstelle zwischen Ethnomethodologie und Ethnographie verortet. Sie basiert auf ethnographischen Beobachtungen sowie Audio- und Videoaufnahmen von real ablaufenden Interaktionsprozessen zwischen DozentInnen und Studierenden. Diese Kombination hat zwei Gründe: die Untersuchung zielt sowohl darauf ab, die sequenzielle Ordnung der universitären Seminar-Interaktionen zu verstehen, als auch darauf, die spezifischen „setting's phenomena" (Garfinkel 2002, S. 172) zu erfassen. In dieser Hinsicht steht sie der Forschungslogik der „ethnomethodologisch informierten Ethnographie" (Crabtree at al. 2000; vgl. auch Crabtree/Rouncefield/Tolmie 2012) sehr nahe. Dieser ethnografische Ansatz zur Untersuchung der Interaktionen in Arbeitsprozessen vor Ort entstand in den letzten Jahren im Rahmen der Workplace Studies[4] und lässt sich von der analytischen Orientierung der Ethnomethodologie sowie der Konversationsanalyse leiten. Die allgemeine Orientierung der Ethnographie auf die Beschreibung der alltäglichen Praktiken in ‚real time' und ‚real settings' wird hier folgenderweise spezifiziert: „The description should consist in the witnessable 'methods' of practical reasoning employed to accomplish activities" (Iszatt-White et al. 2004). Die Rekonstruktion dieser praktischen Methoden lässt sich nicht von den standartisierten methodischen Festschreibungen und vor-

gegebenen theoretischen Kategorien, sondern von dem Untersuchungsgegenstand selbst – den tätigkeitsbezogenen Äußerungen und Handlungen der Praktiker während der Ausführung ihrer Interaktions- und Arbeitsaktivitäten – leiten (vgl. Bergmann 2011, S. 396).

Den Datenkorpus der Untersuchung bilden Transkripte von Audio- und Videoaufnahmen sowie ethnographische Feldnotizen aus 10 Seminaren für Bachelor- und Masterstudenten im Fach Psychologie, die im Zeitraum vom Anfang Februar 2011 bis Ende Januar 2012 an zwei Universitäten in Deutschland und Belarus beobachtet und aufgezeichnet wurden. Für Zwecke der vorliegenden Analyse wurden 4 Beispiele ausgewählt und sequenzanalytisch analysiert. Die ausgewählten Beispiele sind auf keinen Fall erschöpfend. Sie wurden eher ausgewählt, um zu zeigen, wie das lokale Verständnis institutioneller Settings es *den Studierenden* erlaubt, die Lehr-Lern-Interaktionen und -Tätigkeiten ggf. geschickt zu managen.

4 Zusammenpacken

Das folgende Beispiel (1) stammt aus einem Seminar, in dem die Enden zeitlich regelmäßig über der ‚clock time' (vorgesehene 90 Minuten) lagen. Zwei Studentinnen aus dem Seminar (S1 und S2 im Transkript) haben noch ein anderes Seminar besucht, das einige Minuten nach diesem Seminar an einem anderen Ort statt fand, sodass es für sie besonders wichtig war, dass die Sitzungen rechtzeitig abgeschlossen werden. Da der Dozent regelmäßig über den zeitlich festgelegten Rahmen hinausging, ‚übernahmen' diese zwei Studentinnen in gewisser Weise die Funktion, auf die Zeit zu achten, indem sie als erste gleich nach dem Ablauf der geplanten Seminarzeit anfingen zusammenzupacken.

Beispiel 1

01 D:	((*kommentiert ein Schaubild*	((*S1 schaut auf*	01:26:41
02	*an der Tafel*))	*das Display*	
03		*ihres Handys*))	
	(*etwa 1 Minute und 9 Sekunden ausgelassen*)		
04 D:	((*kommentiert das Schaubild*	((*S1 zieht ihren*	01:27:50
05	*weiter, macht ab und zu*	*Schal an,*	
06	*kurze Pausen,*	*hört weiter zu,*	
07	*schaut auf die Studenten*	*schreibt mit*))	
08	*und kommentiert weiter*))		
	(*etwa 1 Minute und 32 Sekunden ausgelassen*)		
09 D:	((*setzt seine Kommentare*	((*S1 und S2 fangen an*	01:29:22
10	*fort, macht ab und zu*	*zusammenzupacken*))	
11	*kurze Pausen und*		
12	*schaut auf die Studenten*))	((*S1 unterhält sich*	01:29:51
13		*leise mit einer*	
14		*Studentin*))	
15 D:	(...) die Fläche der (rt)-Kurve	((*S1 und S2 stehen auf,*	01:30:34

16	wird vom Auswertungsprogramm	*ziehen ihre Jacken an*))	
17	meistens angegeben ( )		
18	die Wahrscheinlichkeit für		
19	die richtige Entscheidung	((*S3 und S4 fangen an*	01:30:36
20	in der Standardsituation	*ihre Sachen zu packen*))	
21 D:	((*nähert sich der Tafel,*		
22	*wendet sich von der Tafel ab,*	((*S1 und S2 gehen*	
23	*geht zurück, schaut*	*Richtung Tür,*	
24	*die Studenten an,*	*S3 und S4 packen*	
25	(5.0)	*weiter zusammen*))	
26	So. Ich höre dann sofort auf. (.)		01:30:41
27	Die Frage ist ähm wollen wir eine		
28	andere Aufgabe dazu machen? (.)		
29 St:	Die nächste Woche.		
30 D:	Ich biete Ihn/ich biete Ihnen an	((*S4 steht auf und*	
31	einfach mal ähm einen Datensatz	*zieht ihre Jacke an,*	
32	ähm zum Durchrechnen mal gucken	*S1 und S2 verlassen*	
33	was dabei rauskommt eh es ist	*den Seminarraum,*	
34	meistens ganz hilfreich (2.0)	*andere Studenten*	
35	wenn Sie es partout nicht	*packen zusammen*))	
36	schaffen weil andere Sachen zu		
37	tun sind dann (.) ist es eben so		
38	aber ich stelle die Aufgabe (hoch)		
39	und (.) wir gucken uns das nächste		
40	Mal an wie es mit dem ( ) Wert		
41 St:	((*klopfen auf die Tische*))		01:31:22

Wie man den Zeitangaben rechts im Transkript entnehmen kann, dauert die Sitzung zu dem Zeitpunkt, als einige Studenten anfangen zusammenzupacken bzw. den Seminarraum verlassen (Z. 15–25, 30–35), 1 Stunde und 30 Minuten, d.h. die festgelegte Seminarzeit ist gerade abgelaufen. Von Interesse ist hier nicht nur, dass studentisches Zusammenpacken parallel zu den Erklärungen des Dozenten abläuft, sondern auch dass dies zu der ‚Unterbrechung' in seinen Erklärungen und zum Übergang zum Beenden der Sitzung führt. Auf der Videoaufnahme ist dies deutlich zu sehen. Der Dozent, der vorne in der Mitte vor der Tafel steht, macht zuerst einige Schritte in Richtung Tafel, um dort möglicherweise auf ein Schaubild zu zeigen bzw. eine neue Formel zu schreiben. Während er sich der Tafel nähert, fangen zwei Studentinnen (S3 und S4) an, sichtbar und hörbar zusammenzupacken, und zwei andere gehen mit den zusammengepackten Taschen und angezogenen Jacken Richtung Tür (S1 und S2, Z. 22–23). Ohne an der Tafel etwas aufzuschreiben bzw. auf etwas zu zeigen, kehrt der Dozent zurück, schaut fünf Sekunden auf die Studenten (Z. 25) und sagt: „So. Ich höre dann sofort auf" (Z. 26). Als Reaktion auf die studentischen Handlungen markiert diese Äußerung eine Unterbrechung in der Fortsetzung des Seminars und den Übergang zum Schluss (Z. 27 und weiter).

Hier lassen sich unterschiedliche Orientierungen erkennen, die miteinander in Konkurrenz treten. Während sich der Dozent offensichtlich an der Fortsetzung des Seminars orientiert, indem er das Thema des Seminars immer noch erklärt bzw. mit den Erklärungen fortfahren will, zeigen die Studierenden ihre Orientierung an ‚clock time', indem sie zusammenpacken und damit signalisieren, dass die Zeit der Sitzung abgelaufen ist, sodass ihre Fortsetzung zu einer Überschreitung führen kann. (Vgl. auch Zeilen 01–03 im Transkript, in denen

S1 einen kurzen Blick auf das Display ihres Handys wirft: Handys werden oft als Uhr genutzt.)

Die Handlungen der Studierenden und die des Dozenten zeichnen sich hier durch die Koordiniertheit, jedoch nicht durch die Kooperation aus. Indem die Studierenden zusammenpacken, zeigen sie keine Kooperationsbereitschaft zum ‚Weitermachen'. Das Zusammenpacken und Verlassen des Seminarraums, welches normalerweise nach der Ankündigung des Schlusses der Sitzung von Seiten des Dozenten statt findet, funktioniert hier als Signal zum Beenden, auf welches sich der Dozent im Folgenden orientiert. Anders gesagt: Das Zusammenpacken wird von den Dozenten als Zeichen betrachtet, seine Handlungen zu korrigieren und den Schluss der Sitzung, der hier von den zusammenpackenden und losgehenden Studentinnen faktisch initiiert wurde, verbal zu ‚ratifizieren'.

Weder von dem Dozenten noch von den Studierenden wird explizit artikuliert, dass die festgelegten 90 Minuten abgelaufen sind. Dies findet jedoch auf der nonverbalen Handlungsebene statt. Der Hinweis auf eine potentielle Zeitüberschreitung manifestiert sich im studentischen Zusammenpacken und Verlassen des Seminarraums, konkret: In der Art und Weise, wie dies durchgeführt wird – hörbar und sichtbar für den Dozenten, sodass Letzterer sich bemüßigt sieht, seine Erklärungen zu unterbrechen. Die fünf Sekunden Pause (Z. 25) ist hier zentral: Das Zusammenpacken und Losgehen von vier Studentinnen wird von dem Dozenten bemerkt, doch weder in Frage gestellt noch ignoriert. Im Gegenteil: Es führt zur ‚Reparatur' seiner Handlungen.

Aus der Perspektive der Studierenden kann das Zusammenpacken als effektive Technik verstanden werden, auf die Relevanz von ‚clock time' hinzuweisen und das ‚verspätete' Ende zu forcieren. Indem man zusammenpackt, zeigt man: Man hört auf zu zuhören.

Das Zusammenpacken bekommt instruktive Bedeutung nicht nur für den Dozenten, sondern auch für die anderen Studenten. Während S1 und S2 aufstehen und sich anziehen, wirft S3, eine der vorne sitzenden Studentinnen, einen kurzen Blick auf sie. Gleich danach schließen S3 und die neben ihr sitzende Studentin S4 ihre Hefte und beginnen ihre Sachen in die Taschen zu packen. Das Zusammenpacken und Aufstehen von S1 und S2 ruft hier eine Art ‚ripple effect'[5] hervor: Es wird zu einem Signal für die zwei anderen Studentinnen, die auch anfangen zusammenzupacken, was dazu führt, dass sich die Kohorte der Zuhörenden allmählich in die Kohorte der Zusammenpackenden transformiert.

Entscheidend ist dabei die Umstrukturierung der Aufmerksamkeit und damit des gemeinsamen Orientierungsrahmens. Als S1 und S2 anfangen zusammenzupacken, sind die anderen Studenten noch in das Zuhören und Abschreiben involviert. Das Zuhören verliert seine Relevanz, nachdem auch S3 und S4 (und dann die übrigen Studenten) anfangen zusammenzupacken: Auf der Videoaufnahme kann man sehen, dass die letzten Worte des Dozenten im geräuschvollen Zusammenpacken buchstäblich untergehen.

Der Übergang vom Abschreiben zum Zusammenpacken, vom Zuhören zum Aufhören ist eine lokal erzeugte Sichtbarkeit, die der Dozent nur bis zu einem bestimmten Zeitpunkt ignorieren kann (siehe Z. 23–26). Der ‚ripple effect' des Zusammenpackens führt zur Reorganisierung der Kohorte der Studierenden, genauer gesagt zu ihrer Auflösung. Gerade auf diesen Effekt reagiert der Dozent, indem er sich unterbricht und die Seminarsitzung offiziell abschließt. Konkret: Erst nachdem auch S3 und S4 angefangen haben ihre Sachen zu packen, und nicht während des Zusammenpackens der ersten zwei Studentinnen, hört der Dozent

mit seinen Kommentaren auf und kommt zum Abschluss. In dieser Hinsicht orientiert sich der Dozent offenbar an dem kollektiven Charakter des Zusammenpackens der Studierenden, die sich ihrerseits explizit an ‚clock time' orientieren und ihre Relevanz praktisch etablieren. Die Handlungen des Dozenten auf der einen Seite und die der Studierenden auf der anderen Seite lassen sich hier zwar als koordinierte, jedoch nicht als kooperativ ausgerichtete beschreiben.

Die relativ ‚unproblematische' Reaktion des Dozenten auf studentische Aktivitäten, die hier offensichtlich als Initiierung des Schlusses zu interpretieren sind, kann aber nur im Zusammenhang mit dem konkreten zeitlichen Rahmen verstanden werden, nämlich dass es sich hier um die potenzielle Überschreitung der zeitlich geplanten Dauer der Seminarsitzung handelt.

5 ‚Vorzeitiges' Klopfen

Das folgende Beispiel (2) zeigt die Seminarteilnehmenden ca. 10 Minuten vor dem zeitlich festgelegten Ende der Sitzung. Es stellt einen Fall dar, in dem das Beenden der Seminarsitzung nicht nur von Seiten der Studierenden initiiert, sondern auch zum Gegenstand der Verhandlungen zwischen dem Dozenten und den Studierenden wird.

Beispiel 2

01 D:	(...) (7.0) Aber es ist plausibel und	01:20:13
02	(auf das deutet das hin) damit Sie wissen	
03	was da zu tun ist (2.0) und ich schicke Ihnen	
04	auch einen kleinen Datensatz (2.0) um es ausprobieren.	
05	(5.0)	
06 D:	Okay?	
07 St:	mhm <*zustimmend*>	
08	(3.0)	
09	((*S1 und S2 klopfen leise und kurz auf den Tisch*))	01:20:46
10 D:	Warum? denn	
11 S1:	((*lacht*))	
12 D:	Warum, wir haben noch 10 Minuten Zeit, aber es ist Ihre Zeit.	
13	(3.0)	
14 S3:	Wir haben die letzten beiden Male überzogen.	
15 D:	Wir haben die letzten beiden Male überzogen,	
16	das wollen wir jetzt rein holen. Und eh wenn Sie das möchten,	
17	sträube ich mich nicht. Aber ich bin verpflichtet Sie zu fragen,	
18	eh obs obs dazu noch ne Frage gibt, ob wir dazu noch was klären	
19	sollen. (.) Und wenn Sie sagen nee, reicht für heute,	
20	dann machen wir Schluss.	
21	(3.0)	
22 S3:	((*flüstert dem neben ihr sitzenden Studenten*))	
23	( ) (stell ne Frage)	
24 D:	Okay. Dann machen wir's so. Ich stelle Ihnen ihre Anfrage hoch	
25	(.) und (2.0) dann (.) können wir auch das Kapitel	
26	BTS abschließen und (2.0) und was Neues machen.	
27	(3.0)	
28 St:	((*packen inzwischen ihre Sachen*)) (...)	01:22:38

Nach einer 7 Sekunden langen Pause und einem ergänzenden Kommentar zum Seminarthema macht der Dozent ein Angebot an die Studierenden (sie bekommen einen kleinen Datensatz zum Ausprobieren) und scheint auf ihre Reaktion zu warten (5 Sekunden Pause in Zeile 05 und anschließendes „Okay?“ in Zeile 06). Mit dem studentischen „mhm“ kommt eine lokale Interaktionslogik zum Abschluss: Ein Angebot und letztendlich seine Annahme. Damit wird ein thematisch-bezogener Interaktionsschritt beendet. Die Frage ist, ob dieser Abschluss einer inhaltlichen Sequenz auch als Abschluss der Sitzung in Frage kommt bzw. als solcher verstanden werden kann. Denn wie man sehen kann, folgt nach dem „mhm“ und einer 3 Sekunden langen Pause das Klopfen der zwei Studentinnen (Z. 09).

Interaktionsstrukturell gesehen bedeutet Klopfen mit den Fingerknöcheln auf die Tische eine Bestätigung von Seiten der Studierenden des Beendens einer Seminar- bzw. Vorlesungssitzung: Mit dem Klopfen ‚antworten‘ die Studierenden auf den vom Dozenten bzw. der Dozentin eingeleiteten Schluss der Sitzung. Im Unterschied zum Zusammenpacken zeigt das abschließende Klopfen eine höhere Sensibilität zur normativen Interaktionsordnung des Seminars: Zum ‚Beendigungsinitiationsrecht‘ der Lehrperson. Zumindest findet sich in meinem Material kein einziger Fall (außer diesem), in dem das abschließende Klopfen der Studierenden *vor* den abschließenden Formulierungen der Dozentin bzw. des Dozenten vorkommt. Das Klopfen im hier analysierten Fall ist in dieser Hinsicht ‚*deplaziert*‘: Sequentiell (insofern es vor der Ankündigung des Schlusses von Seiten des Dozenten auftritt) und zeitlich („10 Minuten“ früher als erwartet). Genauer gesagt: Angesichts der Ambivalenz der Situation – das „Okay“ des Dozenten in Zeile 06 kann potenziell als Übergang zum Schluss interpretiert werden – wird es ‚deplaziert‘ gemacht, indem der Dozent eine Reparatur durchführt.

Die Reaktion des Dozenten (Z. 10, 12) zeigt, dass das Klopfen der zwei Studentinnen eher als ‚Ereignis-im-Seminar‘ denn als Markierung seiner Grenzen interpretiert wird (vgl. Schegloff/Sacks 1973, S. 295). Während im folgenden Beispiel

21 D: Okay, dann schließen wir dies hier ab
22 und (.) machen Feierabend.
23 St: ((*klopfen auf die Tische*))

das Klopfen den abschließenden Formulierungen des Dozenten folgt, tritt hier das Klopfen vor den abschließenden Formulierungen des Dozenten. Aufgrund seiner untypischen Position, welche durch die Reaktion des Dozenten markiert wird, ist es hier erklärungsbedürftig. Die Frage des Dozenten „Warum denn?“ (Z. 10) und sein expliziter Hinweis auf die Restzeit von 10 Minuten (Z. 12) zeigen an, dass die Seminarsitzung aus seiner Sicht noch nicht zu Ende ist und in diesem Sinne das Klopfen hier, an dieser Stelle, unangemessen erscheint.

An der Art und Weise, wie das Klopfen ausgeführt wird, lässt sich ablesen, dass es sich um einen *Versuch* handelt, bei dem die Klopfenden nicht sicher sind, ob es gelingt oder nicht. Erstens wird das Klopfen nur von zwei Studentinnen ausgeführt. Zweitens wird leise und kurz geklopft. Drittens lacht eine der klopfenden Studentinnen nachdem der Dozent durch das „Warum denn?“ seine Überraschung geäußert hat. Durch ihr kurzes und leises Klopfen und das Lachen zeigen die Studentinnen, dass sie sich selbst bewusst sind, dass das Klopfen zu dem Zeitpunkt deplaziert sein kann. Die Studentinnen versuchen ein Ende herbeizuführen, indem sie die Ambivalenz der Situation und die Möglichkeit, sie verschieden zu rahmen, nutzen.

Bemerkenswert ist ferner, dass die Erklärung für das ‚frühzeitige' Klopfen von einer anderen Studentin angeboten wird, die selbst nicht mitgeklopft hat (Z. 14). Dadurch wird das Klopfen von zwei Studentinnen zum Akt der *ganzen Gruppe*. Dies manifestiert sich auch in der Frage des Dozenten (Z. 12), welche er nicht an die zwei Studentinnen, die geklopft haben, sondern an alle Anwesenden richtet und mit der ganzen Gruppe über den Schluss der Sitzung im Folgenden verhandelt. Anders gesagt: An der Art und Weise, wie gefragt und geantwortet wird (vgl. auch die ‚Wir'-Formulierung, welche von beiden Seiten verwendet wird), ist die Zwei-Parteien-Struktur der Interaktion zu erkennen, welche von *beiden* Parteien als Ressource für die Bearbeitung des Problems genutzt wird.

An der Logik der Verhandlung, in welche sich die Seminarteilnehmenden im Folgenden involvieren, kann man sehen, dass in diesen Fall dem Dozenten die (Ver-)Handlungsposition zukommt, potentiell länger zu machen, während den Studierenden die Position zukommt, potentiell abzukürzen. Zwei miteinander konkurrierende Orientierungen lassen sich deutlich erkennen. Während der Dozent in seiner Reaktion auf das Klopfen auf die zeitlich festgelegte Endzeit der Sitzung hinweist, beziehen sich die Studierenden auf die lokale Geschichte des Seminars, konkret: Auf die zwei letzten Sitzungen, die „überzogen" wurden. Dadurch wird angedeutet, dass nicht die festgelegte Endzeit, sondern das konkrete Verhältnis zwischen dem Beenden und der zeitlich vorgesehnen Dauer der Seminarsitzung in der aktuellen Situation von Relevanz ist.

Die Fallspezifik dieses Beispiels besteht darin, dass obwohl hier der Dozent derjenige ist, der letztendlich den Schluss der Seminarsitzung ankündigt (Z. 24–26), in der Tat die Studierenden Schluss machen.

6 Verweigerung der Fragebeantwortung

In den bisher analysierten Beispielen konnte man sehen, wie die Initiierung des Schlusses einer Seminarsitzung durch die Studierenden mit Hilfe solcher nonverbalen Verfahren wie Zusammenpacken und Klopfen realisiert wurde. Die folgenden Beispiele fokussieren *verbale* Mittel, auf welche die Studierenden dabei zurückgreifen können.

Die Szene im Beispiel (3) zeigt die Seminarteilnehmenden ca. fünf Minuten vor dem zeitlich festgelegten Ende der Seminarsitzung. An der Tafel vorne stehen vier Studentinnen, die eine Präsentation vorgeführt haben und jetzt die Fragen der Dozentin bezüglich ihres Vortrags beantworten:

Beispiel 3

01 D: Gut. Wir haben noch zwei weitere Forschungsansätze.
02 Der Persönlich-orientierte Ansatz=
03 S: =Die Sitzung ist vielleicht schon vorbei=
04 D: =Nein. Wir haben noch fünf Minuten.
05 (5.0)
06 S: Also, das ist ein Ansatz, der ((*spricht weiter*))

Die Frage der Dozentin „Wir haben noch zwei weitere Forschungsansätze. Der persönlich-orientierte Ansatz" (Z. 01–02)[6] wird von einer Studentin, die den Vor-

trag gehalten hat, mit einem expliziten Hinweis auf ‚clock time' erwidert, der suggeriert, dass der zeitliche Rahmen der Sitzung – falls die Frage beantwortet wird – überschritten werden kann und demzufolge die Frage nicht verfolgt werden sollte (Z. 03). Die Dozentin verweist aber darauf, dass es bis zum vorgesehenen Ende der Seminarsitzung noch fünf Minuten sind (Z. 04), d.h. genug Zeit aus ihrer Sicht, um die gestellte Frage zu beantworten. Auffallend an dieser Szene ist die *implizite Konfrontation* von zwei divergenten Handlungsorientierungen. Während die Dozentin sich auf die Fortsetzung der Sitzung orientiert, zeigt die Studentin die Orientierung auf das Ende der Sitzung. Mit dem Bezug auf ‚clock time' versucht sie die Beantwortung der Frage der Dozentin *indirekt zu verweigern*, was jedoch nicht gelingt (Z. 06).

Im nächsten Beispiel (4) befinden sich die Seminarteilnehmenden in einer ähnlichen Situation: Drei an der Tafel stehende Studentinnen beantworten die Fragen der Dozentin, nachdem sie ihre Präsentation beendet haben:

Beispiel 4

01 D:	Können Sie selbst diese Liste ergänzen?	01:03:19
02	(2.0)	
03 S:	((*zieht ihre Augenbrauen zusammen und zeigt*	
04	*mit der Hand auf das Poster an der Tafel*))	
05	Sie (.) ist vollständig wie sie ist.	
06	((*leises Lachen einiger Studenten*))	
07	(8.0)	
08 D:	Hat die Gruppe noch irgendwelche Fragen?	
09	(4.0)	
10 D:	Wenn es keine weiteren Fragen gibt, dann	
11	danke schön für Ihre Präsentation	
12	(3.0)	
13	ähm	
14	(3.0)	
15	und wir sehen uns nächstes Mal.	01:03:51

Die Dozentin bittet die an der Tafel stehenden Studentinnen um die Ergänzung der „Liste" (Z. 01), die den Vortragenden als Grundlage für die Darstellung ihrer Informationen während der Präsentation diente und als Poster an der Tafel aufgehängt wurde. Die Reaktion einer der Studentinnen stellt eine *explizite Ablehnung* der Beantwortung der Frage dar: Die Liste braucht keine Ergänzung aus ihrer Sicht (Z. 03–05). Im Vergleich zum Beispiel (3) lässt sich hier eine *manifeste Konfrontation* mit der Aufforderung der Dozentin zur Ergänzung der Liste und damit zur Fortsetzung der Sitzung erkennen: Sowohl verbal, als auch paraverbal (Zusammenziehen der Augenbrauen, Betonung von „wie sie ist") signalisiert die Studentin, dass die Frage der Dozentin nicht verfolgt werden sollte. Ebenso ‚scheitert' die nächste Aufforderung der Dozentin, welche sie nach einer 8 Sekunden langen Pause als Frage an die ganze Studiengruppe adressiert (Z. 08): Keiner der Studierenden meldet sich mit einer Frage, sodass die Dozentin zur Ankündigung des Schlusses – ca. 26 Minuten vor dem vorgesehenen Ende der Sitzung – kommt (Z. 10–15).

In beiden Fällen können studentische Handlungen als Versuch betrachtet werden die Fortsetzung der Sitzung in ihre Beendigung zu transformieren. Während aber im Beispiel (3) der explizite Hinweis auf das (mögliche) Ende der Sitzung misslingt, hat die studentische Strategie im Beispiel (4) Erfolg.

7 Fazit

Wie die Analysen dieser Studie am Beispiel der Beendigungen von Seminarsitzungen gezeigt haben, ist die Orientierung an Zeit eine wesentliche Ressource für die Regulierung des Seminargeschehens nicht nur für die Lehrkräfte, sondern auch für die Studierenden. Die Studierenden nutzen ihr Wissen um die Funktion von ‚clock time' und haben die Techniken zu markieren und darauf hinzuweisen, dass es Zeit ist, Schluss zu machen. Es werden nicht nur für Enden typische nonverbale Praktiken (Zusammenpacken, Aufstehen vom Platz, Klopfen etc.), sondern auch verbale Ressourcen eingesetzt, die eine explizite bzw. implizite Konfrontation mit den Handlungen der Lehrperson ausdrücken können.

Wie die Ergebnisse dieser kleinen Studie nahelegen, ist die Rolle, welche die Studierenden bei der Konstitution der Seminarordnung spielen, nicht lediglich die der passiven Rezipienten. Damit ist natürlich nichts Neues gesagt. Bereits in den früheren Studien zur Konstitution des Schulunterrichts wurde gezeigt, dass die Schüler eine aktive Position in der Herstellung und Aufrechterhaltung der Unterrichtsordnung einnehmen (vgl. z.B. Mehan 1979, S. 122, 126–171; Hammersley 1974; Davies 1983). Davies (1983, S. 56) z.B. konstatiert: „[...] pupils collaborate with their teachers in the initial establishment of the order of their classrooms".

Dennoch: Diese klassische Konzeptualisierung der Rolle der Schüler als „active contributors" hat aus meiner Sicht zwei wesentliche Einschränkungen. *Erstens* basiert sie auf einem lehrer-zentrierten pädagogischen Model der Koproduktion, welches den Einfluss der Schüler auf den Interaktionsverlauf ausschließlich auf ihre *kooperativen Beiträge* zu der Aufrechterhaltung der normativen Unterrichtsordnung zurückführt. Nehmen die Schüler eine aktive Teilnahme am Unterricht und leisten ihren Beitrag zum Unterrichtsgeschehen, so besteht dieser darin, den Lehrkräften bei ihrer Gestaltung der Unterrichtsagenda zu *assistieren* (Hammersley 1974, S. 365; Mehan 1979, S. 81–122; Davies 1983, S. 57). Die Gegenposition wird durch die Idee des „abweichenden Verhaltens" vertreten. Beziehen sich die Beiträge der Schüler nicht auf die von Lehrkräften etablierte ‚Kernaktivität', so werden sie als ‚Abweichung' von der normativen Ordnung (Heinze 1976, 1980; Hargreaves/Hestor/Mellor 1981) bzw. ‚Unterrichtsstörungen' (Willis 1976; Woods 1976; Alpert 1991) und als Indikator von „a lack of control in the class" (Denscombe 1985, S. 157) konzeptualisiert. Aus dieser Perspektive stellen Schüleraktivitäten „a form of insurrection against the legitimate government of the classroom" (Manke 1997/2008, S. 124–125) dar.

Zweitens werden Beiträge und Einflussmöglichkeiten der Schüler auf den Unterrichtsverlauf hauptsächlich mit Bezug auf den ‚instruktiven Diskurs' der Lehrkräfte thematisiert. Auch wenn die Teilnahme der Schüler am Unterricht nicht nur als ‚Verfolgen' und Unterstützung der durch die Lehrperson etablierten Kernaktivitäten, sondern auch als Initiative ergreifende Handlungen verstanden wird, so wird dies überwiegend im Rahmen des IRE-Interaktionsformates als Grundmuster der Unterrichtskommunikation betrachtet (vgl. Mehan 1979, S. 126–171; Scott/Mortimer/Aguiar 2006; Reinsvold/Cochran 2012). Schülerinitiierte Interaktionsbeiträge können nur dann erfolgreich sein, wenn sie an bestimmten Stellen hinsichtlich der IRE-Sequenz produziert werden (Mehan 1979, S. 159).

Der ‚instruktive Diskurs' ist jedoch „only one of some number of ways of speaking, and likely not the only occasion on which teachers and students produce and display the asymmetry of their status and work there" (Macbeth 1990, S. 199). Die

Untersuchungen von Candela zeigen beispielsweise, dass diskursive Interventionen der Schüler auf die Konstruktion eines alternativen Konsensus ausgerichtet sein können, das der Version der Lehrperson widerspricht (1995), oder unter Umständen zur situativen ‚Umwandlung' der Interaktionsrollen durch „creat[ing] new conditions of relevance for the following turns" (1999, S. 156) führen können.

Vor dem Hintergrund der hier analysierten studentischen Timing-Praktiken kann die Vorstellung vom Unterricht als einem kollaborativ produzierten ‚gemeinsamen Produkt' – jedenfalls was *universitäre Seminare* betrifft – re-spezifiziert werden. Der Einfluss, den Studierende auf den Interaktionsverlauf in universitären Seminaren ausüben (können), besteht nicht nur in den kooperativen Beiträgen, sondern wird auch durch grundsätzlich konkurrierende Orientierungen und Interaktionshandlungen konstituiert. Letztere lassen sich jedoch nicht in Termini von ‚Unterrichtsstörung' oder ‚Verletzung' der normativen Ordnung beschreiben. Vielmehr können sie besser als „Interaktionsmanagement ‚von unten'" (Schmitt 2009) verstanden werden. In diesen sowohl verbalen als auch nonverbalen Praktiken der Interaktionssteuerung von Seiten der Studierenden tritt aus meiner Sicht der *gemeinsame* Aspekt der Hervorbringung des Seminars am deutlichsten zutage. Diese Praktiken ermöglichen unter Umständen eine lokale Transformation der Interaktionsdynamik und Situation, indem z.B. die Lehrperson in eine reaktive Position gedrängt wird bzw. die Interaktionsordnung zu einer Verhandlungssache wird. Sie zeigen, dass ‚Gemeinsamkeit' keineswegs ein Ausgangspunkt, sondern vielmehr ein durch *gegenseitige* Einflussmöglichkeiten aller Beteiligten geprägtes Produkt des Seminars ist, das durch Verständigungsprozesse und sowohl kooperative als auch konfrontierende Handlungsorientierungen konstituiert wird.

Dank

Ich danke den StudentInnen und DozentInnen, die sich in ihrem universitären Alltag beobachten lassen haben und diese Untersuchung möglich gemacht haben. Für Diskussionen und Rückmeldungen möchte ich meinen Dank Georg Breidenstein, Christian Greiffenhagen, Michael Hecht, Markus Komm und zwei anonymen Gutachtern der Zeitschrift aussprechen, die verschiedene Fassungen dieses Beitrags gelesen und mir wertvolle Überarbeitungshinweise gegeben haben. Die vorliegende Arbeit ist ein Teil meiner Untersuchung zu studentischen Praktiken des Managements der Seminar-Interaktionen, welche vom Deutschen Akademischen Austauschdienst (DAAD) gefördert wurde.

Anmerkungen

1 Die „Initiation–Reply–Evaluation"-Struktur (IRE-Struktur) weist darauf hin, dass die Lehr-Lern-Interaktion durch ein spezifisches System des Sprecherwechsels gekennzeichnet ist: Frage (des Lehrers) – Antwort (des Lernenden) – Bewertung (des Lehrers). Die verschiedenen Aspekte der IRE-Struktur wurden in einer ganzen Reihe von Arbeiten untersucht (vgl. McHoul 1978; Mehan 1979; Heap 1985; Lerner 1995; Nassaji/Wells 2000; Hellermann 2005; Lee 2007). Den erwähnten Arbeiten zufolge lässt sich diese dreiteilige IRE-Struktur als konstitutiver Mechanismus der Organisation der Interaktionsordnung im Unterricht und der Interaktionsgliederung in einzelne Episoden auffassen.

2 Die Ethnomethodologie betrachtet Zeit als internes Phänomen sozialer Praktiken, welches sich auf das lokale Verständnis und die materiale Artikulation der „Zeit" für die Durchführung und Vollendung der jeweils partikularen Aktivitäten unter situativen Umständen bezieht. Zeit wird hier verstanden in Bezug auf die praktische Kompetenz der Mitglieder, ihre Tätigkeiten und Interaktionen mit der Zeit zu arrangieren. Zur ethnomethodologischen Konzeption der Zeit allgemein vgl. Rawls 2005; zur Thematisierung der Zeit in unterschiedlichen sozialen Settings vgl. z.B. Sudnow 1979; Lynch/Livingston/Garfinkel 1985; Button 1990; Crabtree/Rouncefield/Tolmie 2011.
3 Zur Herstellung von Aufmerksamkeit als einem ‚echten' Problem des Unterrichtsbeginns vgl. Hecht 2009, S. 159–245.
4 Zu einer ausführlichen Darstellung der Workplace Studies vgl. Knoblauch/Heath 1999; Luff/Hindmarsh/Heath 2000; Heath/Button 2002.
5 Kounin (1970) spricht von „‚ripple affect' of reprimand": „how a reprimand to one student ripples through the others" (zitiert nach: Macbeth 1987, S. 155).
6 Die Worte der Dozentin „Wir haben noch zwei weitere Forschungsansätze. Der persönlich-orientierte Ansatz" sind hier nicht syntaktisch, sondern interaktionell als ‚Frage' zu verstehen: sie werden zwar als Aussagesätze formuliert, erfordern aber eine Antwort als Erläuterung dessen, was ein „persönlich-orientierter Ansatz" ist.

Literatur

Alpert, B. (1991): Students' resistance in the classroom. In: Anthropology & Education Quarterly 22(4), S. 350–366.
Bergmann, J. (2011): Studies of Work. In: Bergmann, J./Ayaß, R. (Hrsg.): Qualitative Methoden der Medienforschung. Mannheim, S. 391–405.
Breidenstein, G./Tyagunova, T. (2012): Ethnomethodologie und Konversationsanalyse. In: Bauer, U./Bittlingmayer, U. H./Scherr, A. (Hrsg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. Wiesbaden, S. 387–404.
Burns, St. L. (2012): Lecturing Work: A Collaborative Study with Harold Garfinkel. In: Human Studies 35(2), S. 175–192.
Button, G. (1990): On Member's Time. In: Réseaux, Hors Série 8(1), S. 161–182.
Candela, A. (1995): Consensus construction as a collective task in Mexican science classes. In: Anthropology & Education Quarterly 26(4), S. 1–17.
Candela, A. (1999): Students' power in classroom discourse. In: Linguistics and Education 10(2), S. 139–163.
Crabtree, A./Nichols, D./O'Brien, J./Rouncefield, M./Twidale, M. (2000): Ethnomethodologically Informed Ethnography and Information System Design. In: Journal of the American Society for Information Science 51(7), S. 666–682.
Crabtree, A./Rouncefield, M./Tolmie, P. (2011): The temporal Order of work. In: Crabtree, A./Rouncefield, M./Tolmie, P. (Eds.): Ethnomethodology at work. Farnham, S. 91–107.
Crabtree, A./Rouncefield, M./Tolmie, P. (2012): Doing Design Ethnography. London.
Davies, B. (1983): The role pupils play in the social construction of classroom order. In: British Journal of Sociology of Education 4(1), S. 55–69.
Denscombe, M. (1985): Classroom control. A sociological perspective. London.
Eglin, P. (2009): What Do We Do Wednesday? On Beginning the Class as University-Specific Work: A Preliminary Study. In: Canadian Review of Sociology 46(1), S. 39–57.
Francis, D./Hester, S. (2004a): Identity and interaction in a reception class. In: Francis, D./Hester, S. (Eds.): An invitation to ethnomethodology. London, S. 121–128.
Francis, D./Hester, S. (2004b): Some organizational features of university lectures. In: Francis, D./Hester, S. (Eds.): An invitation to ethnomethodology. London, S. 115–121.
Garfinkel, H. (2002): Ethnomethodological policies and methods. In: Garfinkel, H.: Ethnomethodology's program: working out Durkheim's aphorism. Lanham, S. 169–193.

Hammersley, M. (1974): The organization of pupil participation. In: Sociological Review 22(3), S. 355–368.
Hargreaves D./Hestor, D./Mellor, F. (1981): Abweichendes Verhalten im Unterricht. Weinheim und Basel.
Heap, J. L. (1985): Discourse in the production of classroom knowledge: Reading lessons. In: Curriculum Inquiry 15(3), S. 245–279.
Heath, Ch./Button, G. (2002): Editorial Introduction. In: British Journal of Sociology 53(2), S. 157–161.
Hecht, M. (2009): Selbsttätigkeit im Unterricht. Empirische Untersuchungen in Deutschland und Kanada zur Paradoxie pädagogischen Handelns. Wiesbaden.
Heinze, T. (1976): Unterricht als soziale Situation. Zur Interaktion von Schülern und Lehrern. München.
Heinze, T. (1980): Schülertaktiken. München, Wien, Baltimore.
Hellermann, J. (2005): Syntactic and prosodic practices for cohesion in series of three-part sequences in classroom talk. In: Research on Language and Social Interaction 38(1), S. 105–130.
Hustler, D. E./Payne, G. (1982): Power in the classroom. In: Research in Education 28, S. 49–64.
Iszatt-White, M./Kelly, S./Randall, D./Rouncefield, M. F. (2004): Following the leader: Ethnography, ethnomethodology and educational research. In: British Educational Research Association (BERA) Annual Conference (Manchester).
Knoblauch, H./Heath Ch. (1999): Technologie, Interaktion und Organisation: Die Workplace Studies, in: Schweizerische Zeitschrift für Soziologie 25(2), S. 163–181.
Kounin, J. S. (1970): Discipline and Group Management in Classrooms. New York.
Lee, Y.-A. (2007): Third turn position in teacher talk: Contingency and the work of teaching. In: Journal of Pragmatics 39(6), S. 1204–1230.
Lerner, G. (1995): Turn design and the organization of participation in instructional activities. In: Discourse Processes 19(1), S. 111–131.
Luff, P./Hindmarsh, J./Heath, Ch. (Eds.) (2000): Workplace Studies: Recovering Work Practice and Informing Design. Cambridge.
Lynch, M./Livingston, E./Garfinkel, H. (1985): Zeitliche Ordnung in der Arbeit des Labors. In: Bonß, W./Hartmann, H. (Hrsg.): Entzauberte Wissenschaft: Zur Realität und Geltung soziologischer Forschung. Sonderband 2 der „Sozialen Welt". Göttingen, S. 179–206.
Macbeth, D. H. (1987): Managements' Work: The Social Organization of Order and Troubles in Secondary Classrooms. Ph. D. thesis, University of California, Berkeley.
Macbeth, D. H. (1990): Classroom order as practical action: The making and un-making of a quiet reproach. In: British Journal of Sociology of Education 11(2), S. 189–214.
Macbeth, D. H. (1991): Teacher authority as practical action. In: Linguistics and Education 3 (4), S. 281–313.
Macbeth, D. H. (1992): Classroom "floors": Material organizations as a course of affairs. In: Qualitative Sociology 15(2), S. 123–150.
Macbeth, D. H. (2000): Classrooms as installations: Direct instruction in the early grades. In: Hester, S./Francis, D. (Eds.): Local Educational Order: Ethnomethodological studies of knowledge in action. Amsterdam/Philadelphia, S. 21–71.
Manke, M. P. (1997/2008): Classroom power relations: understanding student-teacher interaction. New Jersey.
McHoul, A. W. (1978): The organization of turns at formal talk in the classroom. In: Language in Society 7(2), S. 183–213.
Mehan, H. (1979): Learning lessons: Social organization in the classroom. Cambridge.
Nassaji, H./Wells, G. (2000): What's the use of "Triadic dialogue"? An investigation of teacher-student interaction. In: Applied Linguistics 21(3), S. 376–406.
Payne, G. (1976): Making a lesson happen: An ethnomethodological analysis. In: Hammersley, M./Woods, P. (Eds.): The Process of Schooling: A Sociological Reader. London, S. 33–40.

Payne, G. (1982): Dealing with a late-comer. In: Payne, G./Cuff, E. C. (Eds.): Doing teaching: the practical management of classrooms. London, S. 90–103.
Payne, G./Hustler, D. (1980): Teaching the class: The practical management of a cohort. In: British Journal of Sociology of Education 1(1), S. 49–66.
Rawls, A. W. (2005): Garfinkel's Conception of Time. In: Time and Society 14(2/3), S. 163–190.
Reinsvold, L./Cochran, K. (2012): Power Dynamics and Questioning in Elementary Science Classrooms. In: Journal of Science Teacher Education 23(7), S. 745–768.
Schegloff, E. A./Sacks, H. (1973): Opening up closings. In: Semiotica 8(4), S. 289–327.
Schmitt, R. (2009): Schülerseitiges Interaktionsmanagement: Initiativen zwischen supportiver Strukturreproduktion und Subversion. In: Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion 10, S. 20–69. http://www.gespraechsforschung-ozs.de/heft2009/ga-schmitt.pdf [12.01.2014].
Scott, P. H./Mortimer, E. F./Aguiar, O. G. (2006): The tension between authoritative and dialogic discourse: A fundamental characteristic of meaning making interactions in high school science lessons. In: Science Education 90(4), S. 605–631.
Sudnow, D. (1979): Talk's body: a meditation between two keyboards. New York.
Turner, R. (1972): Some formal properties of therapy talk. In: Sudnow, D. (Eds.): Studies in Social Interaction. New York, S. 367–396.
Willis, P. (1976): The class significance of counter school culture. In: Hammersley, M./ Woods, P. (Eds.): The process of schooling: A sociological reader. London, S. 188–200.
Woods, P. (1976): Having a laugh: an antidote to schooling. In: Hammersley, M./Woods, P. (Eds.): The process of schooling: A sociological reader. London, S. 178–187.

Transkriptionskonventionen:

?	steigende Tonhöhenbewegung
.	fallende Tonhöhenbewegung
,	gleichbleibende Tonhöhenbewegung
(und)	vermuteter Wortlaut, nicht sicher rekonstruierbar
( )	unverständliche Textpassage
/	Wort- bzw. Satzabbruch
=	schneller Anschluss eines neuen Redezugs
<u>Nein</u>	betont
(.)	geschätzte Pause von ca. 1 Sek. Dauer
(2.0)	geschätzte Pause von ca. 2 Sek. Dauer
((lacht))	Umschreibung nonverbaler Handlungen und Ereignisse
<erstaunt>	interpretierende Kommentare

Lisa Janotta

Abschiebungshaft und Duldung

Die Verhandlung aufenthaltsrechtlicher Unsicherheit im biographischen Interview[1]

Detention pending Deportation and „Duldung"

Dealing with the uncertainty of residence in a biographic-narrative interview

Zusammenfassung:
Im Artikel wird die Interpretation eines biographischen Interviews mit einem jungen Mann vorgestellt, welcher Abschiebungshaft erlebte und zum Zeitpunkt des Interviews mit einer „Duldung" lebt. Das Interview wurde auf der Basis der „Kognitiven Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens" (Fritz Schütze) untersucht, zusätzlich wurde die Interpretation durch die Rekonstruktion von „Erzählrahmen" nach Erving Goffman erweitert. In diesem Artikel werden zunächst die theoretischen Hintergründe der Interpretation vorgestellt und diskutiert. Im Anschluss an die Interpretation werden die Ergebnisse hinsichtlich biographietheoretischer Fragestellungen reflektiert.

Schlagworte: Biographie, Narratives Interview, Fritz Schütze, Migration, Asyl, Abschiebungshaft, Duldung

Abstract:
Content of this article is the interpretation of an biogrphic-narrative interview with a man who has been in detention pending deportation and is living with a "Duldung" in the moment of the interview. The interview has been analyzed due to the "cognitive frames of auto-biographic narration" (Fritz Schütze), as well as the analysis has been extended by the reconstruction of the "interaction frames" according to Erving Goffman. First, this article will introduce to the survey's theoretical backgrounds, and then it will analyze one biographic interview. Finally it will ask for the meaning of the results for the theory of biographic research.

Keywords: biography, narrative interview, Fritz Schütze, migration, asylum, detention pending deportation, "Duldung"

1 Einleitung

Moderne Gesellschaften verlangen von Individuen, dass sie ihre Lebensgeschichte erzählen können (vgl. bspw. Alheit 1997; Hanses 2008; Fischer-Rosenthal/Rosenthal 1997). Und so, wie die erzählbare Biographie eine moderne Erfindung ist, kann die Analyse biographischer Erzählungen qualitative Einblicke in die Herausforderungen an das Individuum in seiner spezifischen gesellschaftlichen Ver-

ortung ermöglichen (vgl. bspw. Schütze 1983; Fischer-Rosenthal/Rosenthal 1997; Hanses/Richter 2009). Dies darf wohl als gemeinsame Überzeugungen der biographisch forschenden scientific community angenommen werden. Weniger Aufmerksamkeit hat bisher die Erforschung der *Bedingungen* des Erzählens erhalten: Mit der gesellschaftlichen Epoche der Moderne können gemeinhin Bürgerrechte (man denke an die Französische Revolution) und Soziale Sicherungssysteme (in Deutschland durch Reichskanzler Bismarck eingeführt) assoziiert werden. Doch mit der Integration der Bürger nach innen vollzieht sich zeitgleich die historische Erschaffung von Nicht-Bürgerinnen[2] und Menschen, die in der Folge von Migration aus nationalstaatlich-verfassten Ordnungen herausfallen – als konstitutive Begleiterscheinung zur bürgerlichen Ordnung. Darauf macht bereits Hannah Arendt 1949[3] aufmerksam, ebenso wie spätere Studien und Arbeiten von bspw. Pieper/Panagioditis/Tsianos (2011) und Rodríguez (2003). Dabei wird, wie bei Rodríguez (2003), Bojadžijev/Karakayalı (2007), weiterhin Täubig (2009), hervorgehoben, dass migrantische Lebensweisen unter prekärem Aufenthaltsstatus den Individuen alltagspraktische, sowie biographische Leistungen abringen, um auf die biographische Unsicherheit zu reagieren. Rodríguez spricht sogar mit den neoliberalen Begriffen von „Flexibilisierung" und „Unternehmergeist" (Rodríguez 2003, S. 176) davon, dass sich Migrantinnen in prekären Situationen mit einer stark eingeforderten Kreativität der Neu-Erfindung ihrer Selbst widmen müssen und in diesem Sinne als „UnternehmerInnen ihrer selbst" (ebd.) ein Exempel im Umgang mit modernen Anforderungen an das Subjekt statuieren. Während bspw. von Mecheril (2003) und Castro Varela (2007) Studien zum Umgang mit Rassismuserfahrungen durchgeführt wurden, liegt noch wenig empirische Forschung zu den Kontexten von Asyl-Prozessen, Abschiebungsandrohungen, Abschiebungen oder Abschiebungshaft vor.

In der Interpretation biographischer Erzählung von Menschen in unsicheren Aufenhaltssituationen – so die Hintergrundüberlegung – müsste es möglich sein zu untersuchen, ob eine unsichere Aufenthaltssituation besondere Herausforderungen an das Subjekt mit sich bringt. Dazu müsste für eine Interpretation in einem ersten Schritt der Fokus auf folgende Fragen gelegt werden: Wie verorten sich die Erzählerinnen in der Welt? Welche Handlungs- und Entscheidungsmacht schreiben sie sich zu oder ab? Welche Prozessstrukturen des Lebenslaufs[4] werden in ihren Erzählungen wirksam? Und auf Basis dieser qualitativen Beschreibung biographischer Erzählung können in einem zweiten Schritt Meta-Überlegungen angestellt werden: Wie unterscheiden sich diese Erzählungen von Erzählungen von Menschen in sicheren Aufenthaltssituationen? Was sagen die herausgearbeiteten Selbst- und Weltverständnisse der Erzähler über besondere Herausforderungen einer biographischen Selbstverortung aus? Schlägt sich eine unsichere Aufenthaltssituation in möglicherweise prekären Selbstverortungen nieder – und wenn ja, was lässt sich auf dieser Basis über die Bedingungen der biographischen Selbstverortung in aussagen?

Um diesen Hintergrundüberlegungen in der Interpretation eines biographischen Interviews nachzugehen, soll in diesem Artikel zunächst kurz in den Themenkomplex „Abschiebungshaft/Duldung" eingeführt und der Forschungsstand skizziert werden (2). Daraufhin soll in die theoretischen Vorüberlegungen eingeführt werden (3), speziell auf das sensibilisierende Konzept der „Rahmenanalyse" bei Goffman (3.1) und die Konzeption einer biographisch-narrativen Erzählung von Fritz Schütze (3.2). Daran anschließend wird das biographische Interview mit einem Mann vorgestellt, der zum Zeitpunkt des Interviews Inhaber einer Dul-

dung ist und davor in Abschiebungshaft[5] genommen wurde (4). Schließlich sollen die Ergebnisse zusammengefasst und verdichtet werden (5). Abschließend werden die Ergebnisse im Horizont von Biographietheorie reflektiert und ein Ausblick formuliert (6).

2 Themenkomplex „Abschiebungshaft", Duldung und skizzenartiger Forschungsstand[6]

Wie im Titel angedeutet, interessierte im Rahmen der Diplom-Arbeit zunächst das Ereignis von Abschiebungshaft im Angesicht der Frage, wie Menschen mit dieser Erfahrung in biographischen Erzählungen umgehen. Ausgangsüberlegung war dabei, dass die Abschiebungshaft für die Betroffenen stets unvermittelt eintritt und ihre Autonomie, über ihren Verbleib in einem bestimmten nationalen Kontext zu entscheiden, maximal einschränkt. So soll zunächst die Abschiebungshaft vorgestellt werden.

Abschiebungshaft ist eine Haft, die in der BRD gegen Personen ohne deutschen Pass bei unerlaubter Einreise (ohne legitimierende Dokumente) oder bei Verlust von Aufenthaltstiteln verhängt wird, und wenn zusätzlich im Sinne der Behörden (Bundespolizei oder Ausländerbehörden) der Verdacht besteht, dass sich eine Person der Abschiebung entziehen will. Sie wird nicht angekündigt, isoliert die Inhaftierten für eine Zeit lang weitestgehend von der Öffentlichkeit, und bringt sie auf diese Weise in eine biographische Zukunftsunsicherheit, in welcher sie kaum Handlungsmöglichkeiten ergreifen können, um gegen die geplante Abschiebung vorzugehen[7]. Sie endet in der Regel mit der Abschiebung. Jedoch kann Abschiebungshaft auch gerichtlich angefochten werden und es bestehen Möglichkeiten der Freilassung.

Für den Erzähler des biographischen Interviews in diesem Artikel besteht zum Zeitpunkt des Erzählens eine weitere Besonderheit: Er lebt im Status der „Duldung". Die Duldung bezeichnet laut §60a AufenthG eine „Vorübergehende Aussetzung der Abschiebung". Inhaber einer Duldung können weder von einer baldigen Verbesserung seines Aufenthaltsstatus ausgehen, noch ist es sicher, dass es wirklich zu einer Abschiebung kommen muss. Weiterhin sind Duldungs-Inhaberinnen den Leistungsbedingungen des Asylbewerberleistungsgesetzes unterworfen, unterliegen einem Arbeitsverbot und sind systematisch von bürgerlichen Rechten in Deutschland ausgeschlossen.

Zu Abschiebungshaft und Duldung wurde bisher spärlich geforscht. Zur Abschiebungshaft liegen lediglich 2 Abschlussarbeiten vor. Holz (2004) vollzieht in ihrer Arbeit „Alltägliche Ungewissheit" die Haftsituation als Aufenthalt in einer Totalen Institution nach Erving Goffman nach. Venne (2010) führte biographische Interviews mit Menschen während ihrer Haftzeit durch und interpretierte diese nach Rosenthal. Diese Arbeit verbleibt in einer deskriptiven Ebene, in welcher erzähltheoretische Auffälligkeiten der Interviews beschrieben werden. Außerhalb des Kontextes von Abschiebungshaft, jedoch im Horizont von Gemeinschaftsunterkünften für Asyl Suchende und geduldete Personen wurde von Täubig (2009) eine detaillierte ethnographische Studie zur „organisierten Desintegration" (ebd.) vorgelegt, in der sie den gesellschaftlichen Ausschluss der Bewohner von Gemein-

schaftsunterkünften systematisch in deren Alltagsgestaltung nachzeichnet. Schließlich ist noch auf Thielen (2009) zu verweisen, der biographische Erzählungen mit Asylbewerbern hinsichtlich sichtbar werdender Machtstrukturen untersucht hat und dabei die verschiedene Verteilung von Privilegien zwischen Interviewenden und Interviewten in der Art gegenseitigen Adressierung nachzeichnen konnte.

Da im thematischen Bereich Asyl/Duldung/Abschiebung wenige qualitative Studien vorliegen, führte die Suche nach anschlussfähigen Studien bzw. Studien, die zum Vergleich herangezogen werden können, schließlich auf Große (2008). In ihrer Arbeit „Lebensbrüche als Chance" untersucht sie, wie Menschen mit persönlich als solchen empfundenen schweren Schicksalsschlägen bzw. Krisen in ihrer biographischen Erzählung umgehen. Sie rekurriert auf den Lernbegriff von Winfried Marotzki. Ihr Fokus liegt auf der Rekonstruktion sich verändernder Selbst- und Weltverhältnisse innerhalb biographischer Erzählungen, welche von den Erzählerinnen mit ihren krisenhaften Lebenssituationen in Verbindung gebracht werden. Eine Neu-Konstruktion bzw. Neuordnung der Selbst- und Weltverhältnisse innerhalb einer biographischen Erzählung versteht sie dabei im weiteren Sinne als sichtbar gewordene Lernprozesse.

An die Vorgehensweise und Ergebnisse von Große (2008) wird hier angeknüpft. Eine Ergebnisstruktur bei Große ist, dass Menschen zur Verarbeitung von Schicksalsschlägen[8] ihre Welt „neu ordnen", also bisher für wahr gehaltene Vorstellungen über die Welt oder über sich in Frage stellen. Jedoch: Wie weit bzw. in welchem Rahmen ist dies möglich? Welche als „Weltgewissheiten" verortete Wissensbestände können umgedeutet oder aufgegeben werden, um mit schweren Schicksalsschlägen umzugehen – insbesondere dann, wenn es um vorenthaltene Aufenthaltsmöglichkeiten in bestimmten nationalen Kontexten geht? Um diese Untersuchung vorzubereiten, wird in 3.1 die Rahmenanalyse als sensibilisierendes Interpretations-Instrument vorgestellt. 3.2 ist einigen einleitenden Worten in das Konzept „Biographie" nach Schütze vorbehalten.

3 Theoretische und methodische Vorbemerkungen

3.1 Erzählrahmen nach Goffman

Wie aus den oben zitierten Studien, insbesondere Täubig (2009) und Thielen (2009) hervorgeht, scheinen im Kontext von Asylverfahren/Duldung ganz konkrete, Personen vorenthaltene Privilegien einen entscheidenden Einfluss auf Alltagsgestaltung (Täubig) und das Erzählen (Thielen) zu haben. In Bezug auf gesetzlich festgehaltene Lebensbedingungen[9] im Kontext von Asylverfahren und Duldung wird darauf verwiesen, dass Asyl Suchende und Geduldete diese Bedingungen ihres Aufenthalts in Deutschland ratifiziert zu haben scheinen und in ihre Alltagsgestaltung sowie Erzählpraxis zwangsläufig einfließen lassen.

Um Selbstverortungspraxen im biographischen Interview zu analysieren, liegt es nahe, sensibilisierend Goffmans „Rahmenanalyse" heranzuziehen. Angeregt durch die Studie „Biographie und Interaktion" von Kirsten Sander (2003), in welcher sie eine Rahmenanalyse nach Goffman auf ein biographisches Interview anwandte, eröffnet sich die Frage, inwieweit die Interviewsituation als soziale Aus-

handlungssituation auch als Situation der Präsentation und Aushandlung von Deutungsrahmen verstanden und analysiert werden kann. Diese Deutungsrahmen verweisen sowohl auf individuelle als auch soziale Verortungen:

Die von Goffman entwickelte Theorie geht davon aus, dass sich Menschen in (sozialen) Situationen orientieren müssen. Dazu stellen sie sich, i.d.R. unbewusst, die Frage: „Was geht hier eigentlich vor?" (Goffman 1977, S. 16). Mit dieser Frage nähern sich Menschen einem Verständnis von Situationen und Welt, um sich in der Welt und in Situationen orientieren zu können und daran ihr Handeln auszurichten. Mit der Definition von Rahmen als Organisation von Erfahrung wird die Verwobenheit des deutenden, erkennenden Menschen mit den Vorgängen seiner Umwelt deutlich:

> „Ich gehe davon aus, daß wir gemäß gewissen Organisationsprinzipien für Ereignisse – zumindest für soziale – und für unsere persönliche Anteilnahme an ihnen Definitionen von Situationen aufstellen; diese Elemente, soweit mir ihre Herausarbeitung gelingt, nenne ich ‚Rahmen'." (ebd., S. 19)

Es gibt keine vom erkennenden Menschen unabhängige Wirklichkeit, und so ist der Rahmen als Ordnungsprinzip immer auch das, was durch die erkennenden, erfahren(d)en und (aus)handelnden Menschen hergestellt, bestätigt oder in Frage gestellt wird (vgl. ebd., S. 31). Moderne soziologische Theorien gehen davon aus, dass das Soziale sich in beständigem Fluss befindet, unaufhörlich neu hergestellt bzw. aufrechterhalten wird, dass sowohl Ordnung als somit auch Bedeutung eben nichts a priori Feststehendes sind, sondern in einer beständigen Wechselwirkung der Akteurinnen gesetzt, fallengelassen, ersetzt, ausgehandelt werden (vgl. Hettlage 1991, S. 99).

Für den Kontext der Erfahrung von Abschiebungshaft und Duldung wäre dieses Konzept – überspitzt formuliert – wie folgt zu übersetzen: Eine geduldete Person fragt sich zwangsläufig die berühmt gewordene Goffman'sche Frage „Was geht hier eigentlich vor?" und erkennt auf diese Weise implizit die Bedingungen und Möglichkeiten ihres Handelns. Im Erkennen der Rahmen wird sie zwangsläufig Handlungsweisen entwickeln und so wird – so die Vorstellung Goffmans – diese in konkreten Situationen erlebte Welt spezifischer Bedingungen zur Wirklichkeit des erkennenden und erlebenden Menschen. Selbstverständlich ist damit keine Determination der Individuen beschrieben, sondern lediglich – der Begriff verweist darauf – die Organisation von Erfahrung „gerahmt".

Die Aushandlungen und Setzungen von Rahmen finden auch in der sozialen Situation eines Interviews statt. Sie können aus dem Modus der sprachlichen Selbst-Präsentation herausgearbeitet werden: In einem biographischen Interview erzählen Menschen ihre Lebensgeschichte, in der Regel ohne von der Zuhörerin in der Haupterzählung unterbrochen zu werden. Diese besondere Form des Gesprächs ermöglicht es Personen, sich selbst, ihr Gewordensein sowie ihre Zukunftserwartungen aus ihrer ganz persönlichen und aktuellen Sicht, explizit und implizit darzustellen. Dies ist jedoch durch ein komplexes Zusammenspiel von individuellen Interpretationen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen des Deutens und Wissens bedingt. Dabei entwickelt Goffman eine detaillierte Vorstellung von erzählender und erzählter Person. Danach verfügen Menschen zunächst über eine biographische Identität. Diese ergibt sich „für Goffman bereits aus einfachem Dasein und ‚Dahandeln'" (Willems 1997, S. 169). In konstruktivistischer Manier wird darüber hinaus ein biographisches Selbstverständnis entwickelt:

„Das von dieser rudimentären (Spuren-)Wirklichkeit [biographische Identität; L.J.] zu unterscheidende biographische Selbst, dessen Selbstheit ausdrücklich gemacht wird oder (und) das seine Selbstheit ausdrücklich macht [...], thematisiert Goffman im Hinblick auf formelle Biographisierungsverfahren, wie die psychiatrische ‚Fallgeschichte', einerseits und informelle Biographisierungsverfahren, wie die persönliche ‚Erfolgsstory', andererseits. Davon ausgehend, daß es unmöglich ist, das gelebte Leben widerzuspiegeln, zeigt er, daß sich jede Biographisierung (‚aktive Biographie') in Bezug auf das von ihr reflektierte Leben (‚passive Biographie') durch eine spezifische (Trans)Formationslogik auszeichnet." (ebd.)

Die (informelle) Biographisierung im biographischen Interview kann also nicht losgelöst gedacht werden vom Erzählbar-Machen der selbst erfahrenen Lebensgeschichte. Hier wirken wie in jeder menschlichen Interaktion gewisse Präsentationsmodi: Goffman versteht ein Gespräch als eine spezifische Art der Interaktion, das „als ein rasch wechselnder Strom verschieden gerahmter Abschnitte [erscheint]" (Goffman 1977, S. 584). Dabei kann beim biographischen Interview davon ausgegangen werden, dass der monologartige Charakter des biographischen Interviews einen weniger raschen Wechsel der Rahmungen mit sich bringt. Des Weiteren betont Goffman, dass wiedergegebene Geschichten oder Anekdoten über die Qualität eines bloßen Berichts hinausgehen, und so die persönliche Perspektive des Beteiligten und Erzählers wiedergeben (vgl. Goffman 1977, S. 540). Der Sprecher wendet für seine Erzählung eine Informationspolitik an, bei der er Informationen vorenthält und andere ausbaut (vgl. ebd., S. 547), um ein spannendes Drama herzustellen, auf welches er sich selbst und die Zuhörerin gleichermaßen in seiner erzählten Echtheit einlassen müssen (vgl. ebd., S. 544). Der Zuhörerin kommt dabei die entscheidende Rolle zu, als Publikum nicht nur Anwesende der Erzählung zu sein, sondern fester Bestandteil der Erzählung, für den diese stattfindet (vgl. ebd., S. 579).

Für die Interpretation des Interviews soll also beobachtet werden, wie die Selbstpräsentation gestaltet wird und welche Begründungs-, Legitimations- und Plausibilisierungszusammenhänge dafür genutzt werden. In diesem Sinne sollen die vom Erzähler gesetzten Erzählrahmen rekonstruiert werden.

3.2 Die Interpretation biographischer Interviews auf der Basis des Biographie-Konzeptes von Fritz Schütze

Wenn man einen Menschen mit einem bestimmten unterstellten Erfahrungshorizont oder aus einer bestimmten gesellschaftlichen Gruppe nach seiner Lebensgeschichte fragt, dann interessiert im Sinne von Schütze (1983 und 1984), *wie* die befragte Person ihre Erzählung von sich selbst gestaltet. Es interessieren, um die Schütze'sche Terminologie zu bedienen, die „Kognitiven Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens" (Schütze 1984): Der Biographieträger, die Ereignisträgerinnen, deren Beziehungen, die Erfahrungs- und Ereigniskette, soziale Rahmungen sowie die Gesamtgestalt der Erzählung (vgl. Schütze 1984). Schütze hat mit diesen „kognitiven Figuren", orientiert an einem Normal-Typus einer biographischen Erzählung, ein sprachliches Instrumentarium geschaffen, mit Hilfe dessen biographische Erzählungen sequenziert sowie sprachanalytisch „seziert" werden können[10].

Die Beschreibung der Gestalt der biographischen Interviews auf Basis dieses Instrumentariums stellt allerdings noch keine Erkenntnis bereit. Vielmehr können die so angefertigten Beschreibungen für ein Vorgehen im Sinne der Grounded Theory genutzt werden und auf Bedeutsamkeit für den Themenkomplex „unsicherer Aufenthalt – biographische Selbstverortung" befragt und interpretiert werden. Zur Interpretation des Interviews wurde ein Verfahren entwickelt, welches auf Basis der „kognitiven Figuren" des Stegreiferzählens zwei Kategorien der Selbstverortung beschreibt: So werden einerseits (auch in Anlehnung an das von Große 2008 entwickelte Interpretationsverfahren zur Untersuchung kritischer Lebensereignisse) „Selbstbezüge" rekonstruiert – hier fließen u.a. die Selbstbeschreibung des Biographieträgers und rekonstruierte Prozessstrukturen ein. Auf der anderen Seite werden die „Weltbezüge" herausgearbeitet – vor allem auf Basis der Schütze'schen Figuren von Ereignisträgern und sozialen Rahmen. In der dritten Kategorie wurden die „Erzählrahmen" im Sinne Goffmans expliziert, welche vom Erzähler gesetzt wurden. Auf diese Weise wurde eine Möglichkeit entwickelt, den Fokus auf bestimmte Aushandlungsfragen im Interview zu lenken, ohne die Offenheit für Interpretation im Sinne einer Grounded Theory zu verlieren.

4 Interpretation des biographischen Interviews

Im Rahmen der Diplom-Studie wurden 6 Interviews geführt, wobei 2 einer ausführlichen Interpretation unterzogen wurden. Eines der beiden Interviews soll hier exemplarisch in vorgestellt sowie dessen Besonderheiten herausgearbeitet werden.

4.1 Biographisches Kurzporträt „Alexis Beckett"[11]

Alexis Beckett wächst in seinem Herkunftsland[12] auf und besucht dort die Universität. Aufgrund der Teilnahme an studentischen Protesten wird er exmatrikuliert und darf kein erneutes Studium aufnehmen. Darauf beschließt er, seinen Bildungsweg im Ausland fortzusetzen und beginnt ein neues Studium in Deutschland. Bei einem Besuch in seinem Herkunftsland unterhält er sich mit Freunden über Demokratie und Diktatur, wobei er von einem Geheimpolizisten belauscht wird. Er reist ab. Von Deutschland aus erfährt er, dass die Freunde und die Familie wegen seiner Aussagen von der Polizei unter Druck gesetzt werden. Aufgrund der Sorgen – so die Darstellung in der Erzählung – fällt er in der letzten Abschlussprüfung an der Universität durch. Der Versuch, mit der Ausländerbehörde die Wiederholung der Abschlussprüfung auszuhandeln, schlägt fehl – Alexis verliert den Studentenstatus. Er erhält nur noch eine Duldung in Deutschland. Schließlich wird er in Abschiebungshaft genommen, kommt aber wegen Formfehlern bei der Festnahme wieder frei. Er lebt zum Zeitpunkt des Interviews mit dem Status der Duldung in einer deutschen Großstadt.

4.2 Auffälligkeiten in der biographischen Konstruktion

4.2.1 Gesamterzählung

Dramaturgie der Erzählung
Alexis Becketts Erzählung weist verschiedene Prozessstrukturen (vgl. Schütze 1984) auf. Ein Handlungsschema wird in mehreren „Akten" mit einer über die gesamte Erzählung gespannten Verlaufskurve verknüpft, so dass das Bild eines souveränen und zielgerichteten Akteurs aufgebaut wird, welcher schlicht an den unverständlichen und als ungerecht dargestellten Bedingungen scheitert. Hierbei führen Teilerzählungen zu drei Wendepunkten (vgl. ebd., S. 100), welche jeweils zu einem Punkt der existenziellen Bedrohung und erzwungenen biographischen Neuorientierung führen. Diese Wendepunkte (1. Exmatrikulation im Herkunftsland, 2. Gespräch mit Freunden über Demokratie, 3. Verlust des Studentenstatus in Deutschland) werden jeweils situativ und narrativ dargestellt. Die Neuorientierung findet stets an einer über die ganze Erzählung stabil bleibenden Idee einer Bildungskarriere statt, welche es ermöglicht, den Ort zu wechseln und an der eigenen Entwicklung und Karriere weiterzuarbeiten. Dies ist nach dem dritten Wendepunkt, also in der Situation des zum Zeitpunkt des Erzählens noch währenden Statusverlustes, aber noch nicht geglückt.

Der erste Wendepunkt, die Exmatrikulation im Herkunftsland, fällt im Vergleich zu den anderen beiden kurz und prägnant aus.

„Im dritten Jahr gab es Probleme an der Uni, haben wir demonstriert, danach hat uns die Polizei festgenommen, hat über zwanzig Studenten festgenommen, dreizehn wurden freigelassen, und sieben wurden in Gewahrsam genommen, ich war einer unter den sieben, und ungefähr nach zwei Monaten, natürlich in dieser Zeit durften wir die Uni nicht mehr besuchen, nach zwei Monaten wurde entschieden, wir wurden exmatrikuliert, und wir dürften nicht mehr in A-Land studieren." (AB: 11) [13]

„Danach hab ich einen Freund getroffen, der in B-Land lebt und ist/ durch ihn bin ich auf die Idee gekommen, einfach ins Ausland zu gehen und dort zu studieren." (AB: 23)

Die Konfliktlage wird präsentiert als eine, die sich aus studentischem Aktivismus generiert, woraufhin die Möglichkeit des Studierens im Herkunftsland verwehrt wird. Jedoch eröffnet sich ebenso die Perspektive eines Lösungsansatzes, nämlich die Aufnahme eines Studiums im Ausland. Damit ist das Grundthema „Bildungsweg" sowie der Lösungsansatz „Bildungsweg im Ausland fortsetzen" etabliert.

Der zweite Wendepunkt etabliert den Erzähler wiederum als Demokratie- und Menschenrechtsbewusste Person. Die narrativ gestaltete Passage gibt Auskunft über ein im Herkunftsland geführtes Gespräch mit Freunden:

„Dann haben wir auch über mehrere Themen gesprochen. Und davon über Politik natürlich, und über das Leben in Deutschland, ich habe auch über die Wahlen in A-Land gesprochen, weil ich war/ für mich natürlich Quatsch, wenn ein Präsident die Wahl mit neunundneunzig Prozent gewinnt, und so weiter, oder achtundneunzig Prozent jedes Mal, und man redet von Demokratie in A-Land, aber für mich ist keine Demokratie, das ist Quatsch. Überhaupt über Menschenrechte, und wie die Polizisten die Menschen behandeln auf Straßen oder so was, über alles haben wir gesprochen, und ich habe gedacht, ich bin in Deutschland, ich habe ganz offen gesprochen." (AB: 42)

Die Passage endet wiederum mit einem Landeswechsel: Erst nach der Rückkehr nach Deutschland erfährt der Erzähler, dass das Gespräch von der Geheimpolizei

belauscht wurde und zur Folge hat, dass die Freunde und die Familie nun unter Druck gesetzt werden.

Der dritte Wendepunkt rekurriert auf den Verlust des Studentenstatus auf der Ausländerbehörde. Sie stellt den Aushandlungsversuch zur Wiederholung der nicht bestandenen Prüfung dar:

„Ich komme in zwei Wochen, gehe ich hin, der Herr war nicht da, weil er/ dieser Herr sollte in Urlaub gehen. Hat Urlaub zwei Wochen, deswegen sollte ich in zwei Wochen kommen. War er nicht da, ich fand eine Frau dort, ich hab ihr meinen Pass gegeben, ich habe ihr gesagt, ich habe einen Zettel von diesem Herr, hab ich bekommen, dass ich an diesem Tag kommen soll, nach zwei Wochen, und ich bringe mit mir das so das und das und das und vor allem die Bescheinigung von der Uni. Dass ich nur noch wirklich eine Prüfung zu schreiben habe. Und von den Professoren unterschrieben, und Unterschriften, dass ich noch eine Chance bekommen sollte, damit ich die Prüfung nochmal schreiben kann. Ah die Frau hat gesagt: ‚Nein, der Herr ist er ist äh war im Urlaub und ist verunglückt, er ist gestorben', und wirklich, später hab ich äh das gefor/ durch meinen Rechtsanwalt, dass er gestorben ist, wirklich, und die Frau hat gesagt: ‚Was er ge/ was der Herr mir gesagt hat, gilt nicht mehr. Jetzt gelten andere Regeln.' Und sie hat mir meinen Pass weggenommen, und inzwischen hat sie zwei Polizisten gerufen, die sind gekommen, zivil, die sind gekommen, die waren Zivil äh Polizisten, und der hat mir gesagt, ich habe zwei Möglichkeiten. Entweder, die nehmen mich jetzt zum Flughafen, oder sie gibt mir zwei Wochen. Und ich verlasse freiwillig Deutschland." (AB: 128)

Mit diesem Wendepunkt etabliert sich ein Zustand, in dem der Erzähler nicht mehr über sein Schicksal bestimmen kann. Es entsteht eine Dramatik, welche darin begründet liegt, dass die einst geltenden Logiken von verlässlichen Autoritäten und Erwartbarkeit nicht mehr realitätsbestimmend sind. Sein Kampf findet fortan in einer Welt statt, die ihn der Mittel und der Erwartungssicherheit und der Wirkmächtigkeit des Handelns beraubt hat. Einzelne Aspekte dessen sollen im Folgenden herausgearbeitet werden:

Selbstbezüge

Wie sich bereits herauskristallisierte, wird der Selbst-Entwurf der Bildungskarriere (Handlungsschema nach Schütze 1984) zur stabilen Ressource, welche jedoch immer wieder herausgefordert wird, bis schließlich mit dem dritten Wendepunkt eine Verlaufskurve manifestiert wird. Dieses Handlungsschema wird im Folgenden als „Transnationaler Bildungsplan" bezeichnet. Um dem Bildungsweg treu zu bleiben, generiert Alexis verschiedene Lösungswege. Aus biographisch-erzählerischer Sicht kann am Ende der Erzählung nicht entschieden werden, welche der beiden Prozessstrukturen »gewinnen« wird: ob er seinen Bildungsweg in der BRD fortsetzen kann, dazu in ein anderes Land migriert oder ob die äußeren Kräfte der behördlichen Entscheidungen mit einer Abschiebung die Verlaufskurvenqualität wirksam werden lassen.

Weltbezüge

Es werden eine Vielzahl von besonderen Erscheinungen deutlich, für die im Laufe des Interpretationsprozesses folgende Namen gefunden wurden:

„Brüchige Normalität". Unter dieses Phänomen ordne ich Auseinandersetzungen mit der infrage gestellten Normalität. Goffmans Befragung des Rahmens, „Was geht hier eigentlich vor?", wird explizit. In der Erzählung finden sich mehrere Anspielungen auf Vorgänge, in denen augenscheinlich die Stabilität des Rahmens in Frage gestellt wird oder der Rahmen befragt wird, um Vorgänge zu deu-

ten. So lässt die Interaktion auf der Ausländerbehörde Alexis an der Normalität zweifeln. Und zwar so stark, dass er einen argumentativen Einschub über die Wahrhaftigkeit der Vorgänge leisten muss: *„Ah die Frau hat gesagt: ‚Nein, der Herr ist er ist äh war im Urlaub und ist verunglückt, er ist gestorben' und wirklich, später hab ich äh das gefor/ durch meinen Rechtsanwalt, dass er gestorben ist, wirklich"* (AB: 138). Es passieren so unglaubliche Dinge, dass sie qua Rechtsanwalt bestätigt werden müssen. Alexis zieht in Zweifel, ob das, was geschieht *‚wirklich'*, mit rechten Dingen zugeht.

„Anwesende Abwesenheit des Vollzugs". In der Erzählung gewinnen die Situationen an Bedrohlichkeit, umso weniger Zugang Alexis zu der entscheidenden und vollziehenden Kraft hat. Mit der Erzählung des zweiten Wendepunktes entwirft er die Perspektive der anwesenden Abwesenheit des Vollzuges. Es passieren Dinge, die sich der Logik entziehen und gleichzeitig als Realität aus der Hintertür hereinbrechen. Ein unglückliches Schicksal lässt den Sachbearbeiter, mit dem er eine verbriefte Abmachung hatte, sterben. So wird die Frau, die *„andere Regeln"* aufstellt, nicht als Schuldige oder als gemeine Person expliziert. Unvorhersehbar ist sie nun da und stellt eben diese neuen Regeln auf. Und sie kann qua ihrer Machtposition aus der Hinterbühne Polizisten in Zivil auf dem Schauplatz erscheinen lassen, die da nicht vermutet wurden. Die Prozesse wirken, ohne dass Alexis Einfluss darauf hätte. Sie sind abwesend und anwesend zugleich. Sie sind nicht sichtbar. Aber ihr aus dem Verborgenen hervordringender Vollzug lassen sie zu emergenten Realitäten mit transformativer Kraft werden.

Rahmen

Die Interviewsituation ist für den Erzähler durch eine zwangsläufige Selbst-Verortung als Asylsuchender gerahmt. Der Erzähler präsentiert sich dabei *als* Asylsuchender und macht sich als solcher der Zuhörerin gegenüber verständlich. Bereits die Eingangssequenz bringt diese Positionierung mit sich:

„Okay, ich bin der äh Mustermann[14], ich komme aus A-Land, ich bin seit X-Zeitpunkt Asylbewerber, in M-Stadt." (AB: 1)

Der Erzähler konstruiert damit eine doppelte Fremdheit in Bezug auf die Interviewpartnerin. Sowohl die Nennung des Herkunftslandes als auch die des Status „Asylbewerber" verorten ihn in einer Distanz zum Erzählkontext BRD. Dabei muss auch darauf hingewiesen werden, dass das Interview in den Räumen einer lokalen Migrationsberatungsstelle stattgefunden hat und somit die Selbstbeschreibung als Asylbewerber den örtlichen Rahmungen entspricht.

Aber auch das gesamte Interview kann als Legitimation des Erzählers für seine Anwesenheit im nationalen Rahmen BRD verstanden werden. Der prekäre Aufenthaltsstatus der Duldung, welcher bereits in der Eingangssequenz eingeführt wurde, wird durch die darauf folgende Erzählung der Lebensgeschichte erklärt. Dazu erhält das Interview einige allgemeine Formulierungen zu dem Herkunftskontext, vor allem aber erzählerische Passagen, die anschaulich die Entwicklung und Dramatisierung seiner Position präsentieren. So ist es bedeutsam, dass die Verschlechterung seines Aufenthaltsstatus nicht seinem Verschulden zuzurechnen ist, sondern der manifesten Gefährdung seiner Familie im Anschluss an den 2. Wendepunkt und dem ungünstigen Schicksal durch den Tod des Ausländerbehörden-Mitarbeiters (3. Wendepunkt). Die Erzählung repräsentiert das, was Goffman eine »traurige Geschichte« nennt (vgl. Goffman 1973, S. 149f): Während der Biographieträger korrekte Handlungen und Meinungen präsentiert, füh-

ren äußere Zustände zu einem starken behördlichen Zugriff auf seine Lebensgestaltung.

Aber auch die Verortungen im 2. Wendepunkt (Gespräch über Demokratie) haben eine rahmende Kraft: Alexis präsentiert seine wertschätzende Meinung über Konzepte wie Demokratie, Menschenrechte und Meinungsfreiheit. Sie werden mit der Nation Deutschland in Verbindung gebracht, sodass auch für den Erzähler eine zweifelsfreie Zugehörigkeit zum nationalen Kontext der BRD entsteht: *„Ich habe gedacht, ich bin in Deutschland, ich habe ganz offen gesprochen."* Dass diese Verortung eine ernste und wahrhaftige ist, bestätigen die polizeilichen Drohungen, die nach Alexis' Abreise die Freunde und die Familie treffen.

Nicht zuletzt kann auch die Konstruktion des Handlungsschemas als Bildungskarriere als eine erzählerische Konstruktion der Zugehörigkeit zum deutschen Lebenskontext interpretiert werden, in welchem Leistungswilligkeit und -fähigkeit anerkannte Werte darstellen.

4.2.2 Erzählung der Abschiebungshaft

Die Erzählung von der Abschiebungshaft erfolgte erst im Nachfrageteil, der biographischen Erzählung also nachgelagert. Auch sie soll hinsichtlich der Selbst- und Weltbezüge untersucht werden.

Weltbezüge

Dabei ist eine verblüffende Ähnlichkeit festzustellen zwischen der Erzählung vom Verlust des Studentenstatus und der Festnahme:

„Okay, im Y-Monat ist meine Aufenthaltsgenehmigung abgelaufen, bin ich zu der Ausländerbehörde hier in M-Stadt gegangen um das verlängern zu lassen, ganz normal. Wie alle sechs Monate, macht man das ganz normal. Ich bin hingegangen, okay, – der Mann, war ein Mann da am Schalter, hat mir gesagt, soll ein bisschen warten, hat meinen Ausweis und meine Akte mitgenommen ins Büro, – und hat mir gesagt, soll hier wart/ hab ich gewartet, dann kam eine Frau aus dem Büro raus, sie hat mir gesagt, soll ein bisschen noch warten. Hab ich gewartet. Ungefähr nach einer viertel Stunde hat sie mich gerufen, bin ich reingegangen, – sie hat mir gesagt, dass mein Antrag abgelehnt wurde. Asylantrag abgelehnt wurde. Ich hab ihr gesagt: ‚Okay, ich kann noch Nachfolgeantrag beantragen.' Sie hat mir gesagt: ‚Okay, – das ist kein Problem, das kann man machen. Hier ist ein Formular', ich soll das ausfüllen. Ich habe gesagt: ‚Nein, ich habe gehört von meinem Rechtsanwalt, der Rechtsanwalt macht das. Ich soll nichts ausfüllen jetzt. Und der Rechtsanwalt hat solche Sachen bestimmt, er kennt sich gut aus. Oder ich nehme das mit.' Sie hat mir gesagt: ‚Nein, warum Rechtsanwalt, das kannst du/' ich kann das jetzt machen. Und später auch durch einen Rechtsanwalt. Aber in Wirklichkeit wollte mich ein bisschen aufhalten. Das ist alles. Okay, hab ich angefangen, auszufüllen, und dann ging die Tür auf, kamen zwei Leute. Da/ sie hat von mir den Stift genommen und diese äh das Formular, sie hat mir gesagt: ‚Okay, hier sind zwei Polizisten, soll die begleiten.' Ohne Vorwarnung, nichts." (AB: 373)

Im Folgenden sollen die Weltbezüge aus der Abschiebungshaft-Erzählung herausgearbeitet werden. Sie ähneln den Konstruktionen des Hauptteils der biographischen Stegreiferzählung.

„Anwesende Abwesenheit des Vollzugs". Auch im vorliegenden Erzählabschnitt wird deutlich, dass das Schicksal „woanders" entschieden wird und die Mitarbeiterin der Ausländerbehörde selbst zwar eine Offenbarungs-Funktion („*sie hat mir gesagt, dass mein Antrag abgelehnt wurde*") sowie eine arglistige, unaufrichtige Rolle erhält, jedoch erscheint sie darin lediglich als Schnittstelle zwischen – um erneut

Goffmans Terminologie heranzuziehen – einer Vorderbühne und einer Hinterbühne. Auf der Hinterbühne wird „abgelehnt". Symbolisch öffnet sich darauf eine Tür, um Polizisten als Vollzieher erscheinen zu lassen. In diesem Spiel fehlen für Alexis Beckett benennbare Verantwortliche, wodurch diese Erzählsequenzen in ihrer verlauskurvenförmigen Gestalt eine besondere Dramatik erhalten.

„Brüchige Normalität". Dieser Konstruktionsmodus ist eng mit dem oberen verbunden. Bereits in der Einleitung der Erzählsequenz weist der Erzähler darauf hin, dass er einer beinahe alltäglichen Handlung nachgeht: *„bin ich zu der Ausländerbehörde hier in M-Stadt gegangen um das verlängern zu lassen, ganz normal. Wie alle sechs Monate, macht man das ganz normal"* – auch wenn hier interessanter Weise die Regelhaftigkeit seines Ausnahmezustandes zur Normalität erhoben wird. Während er auf die Verkündung, dass der *„Asylantrag abgelehnt wurde"*, ratifizierend und reparierend antwortet: *„Okay, ich kann noch Nachfolgeantrag beantragen"*, entpuppt sich das zunächst kooperative Verhalten der Mitarbeiterin *(„Okay, - das ist kein Problem, das kann man machen. Hier ist ein Formular"*) als Täuschung: *„Aber in Wirklichkeit wollte mich ein bisschen aufhalten. Das ist alles."* Der Rechtsanwalt, der in diese Erzählung eingeflochten wird, erhält auch in dieser Sequenz die Rolle des diametralen Gegenpols, welcher für Sicherheit und Vorhersehbarkeit sorgen sollte, aber in der Situativität des Geschehens nicht verfügbar ist. Vielmehr scheint es sich für den Erzähler, der sich als rechtskundig darstellt, um einen Rechtsbruch zu handeln, gegen den er ohnmächtig ist.

Selbstbezüge

Auf Nachfragen werden weitere Aspekte der Erfahrung der Abschiebungshaft erläutert. Die darin auffindbaren Motive werden im Folgenden zusammengefasst.

„(Nicht-)Zugehörigkeiten." Das Sich-Wiederfinden in einer JVA[15] lässt für Alexis zahlreiche Abgrenzungen von den Menschen, denen er dort begegnet, nötig werden. So trifft er dort auf die *„gefährlichen Leuten, die da sitzen, Leute sitzen seit fünf Jahren, manche seit acht Jahren, und andere wurden zu zehn und zwölf Jahren verurteilt, und ich musste mit diesen Leuten leben. Okay, zum ersten Mal war ich im Knast im Leben, ich war noch nie im Knast"* (AB: 430). Er gehört nicht dazu, er ist nicht gefährlich. Seinen Zellennachbar beschreibt er als einen, der *„immer blöd war und so weiter, ich konnte mich mit ihm nicht äh verstehen, dieser Ma/ mit dem ich gelebt habe, am Anfang im Knast, in ein/ eine Zelle, natürlich – für ihn Knast war fast wie zu Hause, er ist gewöhnt. Ich nicht"* (AB: 451). Es gibt einen Wesensunterschied, der durch die Gewöhnung des anderen an den Knast entsteht. Alexis bleibt der Institution Knast fremd. Er erkennt im Gegenzug aber auch eine strukturelle Benachteiligung, die er und andere Ausländer erfahren, die kein Geld haben und somit nicht auf eine Selbstversorgung mit Lebensmitteln zurückgreifen können, sondern auf die schlechte JVA-Verpflegung angewiesen sind (vgl. AB: 489), und konstruiert damit eine Zugehörigkeit zu den strukturell Benachteiligten.

„Autonomie in der Handlungsorientierung." Auch in der Haft-Erzählung kann der bereits erwähnte Bildungsentwurf nicht zerstört werden. Vielmehr wird der in der biographischen Gesamterzählung entwickelt Selbst-Entwurf durch die Erzählung von der Haft potenziert. Auf die Nachfrage, wie er die Haft erlebte, antwortet Alexis Beckett:

„[...] Und mit der Zeit habe ich gedacht: Ich weiß nicht, warum die warten, ich habe einmal mit einem gesprochen, ich habe gesagt: Was suche ich jetzt hier? Entweder, die lassen mich frei jetzt oder ich verlasse Deutschland. Ich gehe in ein anderes Land. Aber nur

A-Land will ich nicht. Ganz einfach. - Die sollen mir ein bisschen Zeit geben, und ich verla/ die wollen mich nicht hier haben, okay, ich verlasse Deutschland, aber ich suche mir, wohin. Ich gehe woanders hin. Es gibt nicht nur Europa. Gibt's Amerika, gibt's Südamerika, gibt's viele andere Länder, wohin man gehen kann. [...] entweder, die lassen mich jetzt frei, oder äh – die lassen mich auch/ ich falle/ die geben mir ein bisschen Zeit, drei Tage, und ich verlasse Deutschland. Ganz einfach. Aber nach A-Land will ich nicht. - Weil ich weiß, was auf mich dort wartet." (AB: 519)

Das Warten in der Abschiebungshaft lässt Alexis in Unwissenheit, warum er warten muss. Aus der Situation des Gefangenseins entwickelt er nun die stärkste Freiheitskonstruktion, die sich im Interview findet. Abfällig ratifizierend, dass *„die"* ihn *„nicht hier haben [wollen]"*, trotzt er gegen die Verbissenheit derer, die ihn unbedingt in sein Herkunftsland abschieben wollen. Für ihn stellt sich genau eine Wahl: *„Entweder, die lassen mich frei jetzt oder ich verlasse Deutschland"*. Entweder, sie lassen ihn (in Deutschland) frei oder sie lassen ihn frei. *„Ganz einfach"* ist der Umstand, denn selbst wenn er nicht in Deutschland frei sein kann, so steht ihm doch die ganze Welt offen: *„Es gibt nicht nur Europa. Gibt's Amerika, gibt's Südamerika"*. Er verhöhnt die Engstirnigkeit der Behörden, die seine Freiheit und seine Fähigkeiten zur Realisation seiner Freiheit nicht akzeptieren wollen. Abschiebungshaft kann in diesem Sinne nur ein Warten für ihn bedeuten: Ein Warten auf den Moment, in dem er seine Freiheit umsetzen kann. Alexis zeigt an dieser Stelle, dass er die Negation seines welt-orientierten Handlungsentwurfes am eigenen Leibe spürt. Denn trotz der theoretischen Greifbarkeit der Freiheit bleibt er gefangen, bangt vor einer Abschiebung nach A-Land, weil er *„weiß, was auf [ihn] dort wartet"*. Dass die Handlungsorientierung für die Zukunft unmittelbar an den Bildungsentwurf gekoppelt ist, zeigt nicht zuletzt die Abschlussfrage des Interviews nach seinen Wünschen für die Zukunft:

„Ich wünsche mir jetzt eine Aufenthaltsgenehmigung jetzt, ich will arbeiten, ich kann arbeiten, ich bin qualifiziert, ich kann arbeiten. Oder mindestens – drei Semester noch studieren und Abschluss machen. Oder direkt arbeiten. Ich kann damit arbeiten. Ich kenne meine Fähigkeiten, ich bin gut im W-Bereich, V-Gebiet, alles. - Ich kann mit den besten auch konkurrieren, das ist kein Problem. Ich kann das beweisen. Bei jeder Firma. Ich habe bei großen Firmen gearbeitet, als ich Student war." (AB: 601)

Auch in dieser Erzählpassage kann die Aufrechterhaltung von Alexis' Selbstverständnis als gebildeter, selbstständiger Mensch nachgezeichnet werden. Diese Selbstverortung erhält durch den Verweis auf die bereits geleistete Arbeit in *„großen Firmen"* eine Fremd-Bestätigung. Und doch lässt sich auch in dieser Passage eine Verstärkung des Bildungsentwurfs erkennen: Alexis ist nicht nur gut, er kann auch *„mit den besten [...] konkurrieren"* und diese selbstbewusste Einschätzung unter Beweis stellen.

Was in diesem Abschnitt gezeigt werden konnte, ist, dass die Herausforderung, welche die Haft und die Aufenthaltssituation an ihn stellen, Alexis' Selbstentwurf nicht nur bestätigt, sondern sogar verstärkt. Im Moment des größten Zugriffs, im Moment der Inhaftierung, konstruiert er den am weitesten reichenden Freiheits-Entwurf: Die Welt steht ihm offen. Damit greift er auf bereits im Interview angelegte, dargelegte und verwirklichte Ressourcen zurück. Die Verstärkung erfolgt in einer Logik, die als *Transnationalität* bezeichnet werden kann. Der präsentierte Selbstentwurf wird durch die kritische Aufenthaltsperspektive also nicht grundlegendverändert und bspw. an die Bedingungen angepasst werden (i.S.v. Akzeptanz der von behördlich forcierten Abschiebung). Für die Weltverhältnisse sind

zwei Grundtendenzen auszumachen: Zum einen der sich durch das Interview hindurch ziehende Entwurf eines „anderen Ortes“ als (reeller oder ideeller) Fluchtpunkt, sowie die zunehmende Brüchigkeit der Normalität. Es zeigt sich so, dass sowohl die Selbstverhältnisse als auch die Weltverhältnisse durch die Erfahrung mit der Abschiebungshaft berührt und herausgefordert werden. Parallel zur Wahrnehmung der Welt als nicht mehr sicheren Ort mit wiederkehrenden Regeln wird das Selbstverständnis aufrecht erhalten, wobei die bereits früher angelegten und ausprobierten bzw. gelebten Handlungsentwürfe als Erfolg versprechende bestätigt werden. Die früheren Handlungsentwürfe werden zur stabilisierenden Ressource, mit Hilfe derer dem kritischen Ereignis begegnet werden kann.

4.3 Verdichtungen[16]

Die Erzählung weist eine Zuspitzung auf. Diese Zuspitzung steht in Zusammenhang mit Zugriffen, die durch Entmachtung im Asylprozess entstehen. Die Zuspitzung wird im Zusammenhang mit der Abschiebungshaft thematisiert, ohne dass die Haft dabei als solitäres Ereignis Gewicht erhält. Die *Bedeutung* erhält die Haft jedoch vor dem *Hintergrund des biographischen Entwurfs*, der anhand des Migrationsprozesses entworfen wird. Da alle erzählten Ereignisse im Zusammenhang mit dem Migrationsprozess stehen, entsteht das Bild eines bewegten und lösungsorientierten Selbstentwurfs. Sichtbar wurde, dass die *Weltbezüge sich im Laufe der Erzählung nicht ändern*, auch wenn die Welt eine neue Bedrohlichkeit bekommt. Die Zuspitzung resultiert aus dem Asylprozess und bedroht den auf Autonomie ausgerichteten biographischen Selbstentwurf empfindlich. Der Moment der Zuspitzung (i.S.e. erhöhten Zugriffs auf den Biographischen Entwurf) scheint eine „Ausbruch-Strategie“ nötig zu machen: Für den Erzähler Alexis bedeutet das Warten in der Haft die Verunmöglichung, seinen angelegten und bereits unter Beweis gestellten Handlungsentwurf des transnationalen Bildungsplans in die Hand zu nehmen. Er ist in der Haft zum Nichtstun gezwungen, während er Angst vor dem Vollzug der Abschiebung hat. Er kann keine wirksamen Handlungen mehr ausüben, um sein Schicksal zu bestimmen. Aus dieser Situation heraus entwickelt er in einem fiktiven Dialog die Perspektive *„Ich gehe woanders hin. Es gibt nicht nur Europa. Gibt's Amerika, gibt's Südamerika, gibt's viele andere Länder, wohin man gehen kann“* (AB: 529). Auf diese Weise bestätigt er seinen biographischen Entwurf. Diese Strategie habe ich „Transzendenz“ genannt, denn es muss auf den fiktiven Charakter der Lösung hingewiesen werden. Alexis' Aneignung der „ganzen Welt“ kann als eine situative Transzendenz verstanden werden, da er so ein Handlungspotential generiert, welches die in der Abschiebungshaft direkter denn je erfahrene nationale Autorität über Territorien und Zugehörigkeiten negiert und die Welt für einen Augenblick als offene, zugängliche Welt neu erschafft. Anstatt sich also der Handlungsunfähigkeit und der Bedrohung durch die beschriebenen Situationen hinzugeben und den Zugriff durch Kapitulation total zu machen, stellt das *Anwenden der biographisch angelegten Lösungsstrategie in potenzierter Form* einen *Schutz vor Zugriff* und dadurch gleichzeitig eine *Bestätigung des biographischen Entwurfs* dar. Diese Situationen haben einen beinah tragischen doppelten Charakter: Denn während sich der Erzähler kraft- und machtvoll seinen Selbstentwurf sichert, bleibt die Lösung situativ-fiktiv.

5 Diskussion und Ausblick

Der herausgearbeitete biographische Entwurf in Form eines Handlungsschemas, dessen existenzielle Bedrohung durch die migrationspolitischen Grenzen sowie die Zuspitzung des Handlungsentwurfs mit einer transzendierenden Wendung stellen charakteristische Merkmale der Erzählung dar. Der Text kann als eine interaktive Erklärung für die Fremdbestimmtheit des Erzählers in einer misslichen Situation verstanden werden. Mit dieser Interpretation ist an die Ideen der Biographisierung von Erving Goffman und die von ihm so bezeichneten „traurigen Geschichten" von Insassen Totaler Institutionen[17] angeschlossen worden. Auch bestätigen sich so die Beobachtungen von Täubig (2009) und Thielen (2009), die die Massivität bzw. Totalität von im Status „Asyl Suchend" auf verschiedene Weisen beschreiben. Folglich ist das Schütze'sche Konzept der Erfahrungsaufschichtung (Schütze 1984, S. 79) zu befragen. Die im Rahmen der Diplom-Studie analysierten Interviews wiederholen den gegenwärtigen Aufenthaltsstatus des Erzählers in einer so gestaltgebenden Art und Weise, dass die Vermutung nahe liegt, die biographischen Erzählungen werden gerade durch den aktuellen gesellschaftlichen Status und die erfahrenen Zugriffe beeinflusst, sodass bspw. familiäre Themen dahinter weitestgehend verschwinden. Die biographische Erzählung ist somit auch aus dem interaktiven und rahmenden Moment der Erzählsituation heraus zu verstehen.

Weiterhin stellt der Moment des transzendenten „Ausbruchs" einen biographietheoretisch bedeutsamen Aspekt dar. Er lässt sich interpretieren im Sinne (1) eines Selbst-Schutzes, sodass die erzählte Verlaufskurve in ihrer Aktualität in der Erzählsituation nicht total werden kann und (2) einer Erklärung an die Zuhörende, dass sich der Erzähler trotz der Selbst-Darstellung als jemand, den eine Verlaufskurve ergriffen hat, nicht als jemand versteht, der sich eben nur durch diese Verlaufskurve und die durch das Asylverfahren erzwungene Reduktion der Handlungsmöglichkeiten definiert. Handlungsentwurf und Verlaufskurve stehen in einem besonderen Spannungsverhältnis: Im Fortschreiten der Verlaufskurve werden die Qualitäten des Handlungsentwurfes aktualisiert, die bereits im Selbst-Entwurf präsentiert wurden – allerdings schließlich in transzendierter Form. Hiermit lässt sich an den gestalttheoretischen Forschungszugang Rosenthals (1995) anschließen und ein Rückschluss auf die Bedeutung des biographischen Erzählens selbst ziehen: In der interaktiven Situation des Erzählens strebt der Erzähler eine Darstellung an, die widerspruchsfrei ist und die persönliche Integrität nicht verletzt. Wenn über das Medium der biographischen Erzählung die Qualität eines Ereignisses untersucht werden soll. So kann im Umkehrschluss dem Ereignis der Abschiebungshaft bzw. der drohenden Abschiebung eine den Selbstentwurf verletzende Eigenschaft zugeschrieben werden.

Es schließen sich Fragen an die Phänomene an, die hier als „Selbst-Positionierung als Asyl Suchender" und „Selbst-Schutz durch Transzendenz" bezeichnet wurden. Sie müssen dazu ins Verhältnis zum Asylprozess gestellt werden. Der Asylprozess soll hier in aller Kürze verstanden werden als ein Prozess, bei dem eine individuelle Geschichte in eine Fallgeschichte umgewandelt wird, wobei die prüfende Behörde mit dem Mittel eines Interviews das „Passungsverhältnis" eines Falls mit den deutschen Bedingungen für Asyl prüft. Sind die Bedingungen nicht erfüllt, hat dies Ausweisung bzw. Abschiebung zur Folge. Das vorliegende Ergebnis, dass der Asylprozess bzw. Duldung und Haft offenbar Zugriffe auf den erzählten Selbst-Entwurf darstellen, und die Taktik, als Lösung eine Transzendenz zu for-

mulieren, werfen die Frage nach Bedrohungen von (biographischem) „Ich“ bzw. „Selbst“ in der Moderne auf. Dieser Bedrohung wird im Interview mit einer transzendenten, fiktiven Lösung begegnet. Handlungsoptionen und materielle Umsetzbarkeit der empfundenen Freiheit werden nicht thematisiert – vielmehr wird der Zustand des „Wartens“ formuliert. Das heißt weiter: Momente, die den in der Moderne von den Individuen eingeforderten Selbst-Entwurf bedrohen, wären systematisch weiter zu untersuchen: Welche Ereignisse oder Lebenslagen erscheinen als (existenzielle) Bedrohungen? Welche quasi-ontologischen Strukturen des Wissens (vgl. Große in Abschnitt 2) haben einen so grundlegenden Charakter, dass sie kaum/nicht transformiert werden können? Mit anderen Worten: Welche Inhalte von Selbst- und Weltveränderungen können bei Bedrohung von kritischen Lebensereignissen verändert werden – sodass es zu einer neuartigen Selbstverortung kommt – und welchen Inhalten muss ein quasi-ontologischer Status zugeschrieben werden? Welche Wege werden gefunden, mit der Bedrohung quasi-ontologischer Strukturen umzugehen?

Damit scheint die Dimension „Zukunft“ von zentraler Bedeutung zu sein. So kann gefragt werden, ob die nicht verfügbare eigene Zukunft eine derartige Transzendenz des Selbstentwurfes *provoziert*, da im Moment des Erzählens keine zeitlich-örtlich gebundene Zukunft gefunden werden *kann*, auf die hin der Entwurf einer konkreten Zukunftsvorstellung „realistisch“ ist. Was heißt es also, wenn keine Auswege gefunden werden können, sich biographisch „weiterzudenken“ – keine Auswege, die den Bedingungen der weltlichen Realität entsprechen und gleichzeitig Anschlüsse an Alltagskontexte und bereits erprobte Lösungsstrategien darstellen?

Um auf die Frage zurückzukommen, wie sich unsichere Aufenthaltssituationen auf die biographische Selbstverortung von Individuen auswirken, lässt sich – auch in Bezug auf die schon eingangs zitierte Vermutung Rodríguez‘ – sicherlich eines festhalten: es ist besondere biographische Kreativität gefordert, sich selbst in den Rahmungen desintegrierender Ordnungen zu behaupten und alltäglich wie biographisch handlungsfähig zu bleiben.

Anmerkungen

1 Dieser Artikel stützt sich auf eine im Rahmen der Diplomarbeit verfasste Studie „Zwischen Aufenthalt und Abschiebung Biographische Konstruktionen und narrative Bezugnahmen zur Abschiebungshaft-Erfahrung in Erzählungen junger Menschen mit unsicherem Aufenthaltsstatus in der BRD“ im Studium der Erziehungswissenschaften an der TU Dresden (April 2012).

2 Sobald Berufsgruppen, Rollenfunktionen u.ä. bezeichnet werden, wechseln aufs Geschlecht bezogene Endungen locker zwischen männlich und weiblich, ohne als Bezeichnung des Geschlechts der so Bezeichneten zu gelten. Sind hingegen konkrete Personen gemeint, bezieht sich der Genus auf deren soziales Geschlecht.

3 Arendt weist darauf hin, dass die proklamierten Menschenrechte (MR) faktisch nur als Staatsbürgerrechte garantiert werden können, sodass Personen, welche nicht als Bürger unter den Schutz eines MR-garantierenden Staates fallen, auch keine Menschenrechte einklagen können. Durch freiwillige oder erzwungene Migration kann es folglich passieren, dass Menschen auch Staatsangehörigkeiten verlieren und als Staatenlose gar keinem organisatorischen Gebilde mehr unterstehen, welches ihre Menschenrechte garantiert. Während Arendt dieses Phänomen eher auf struktureller Ebene analysiert, wird es von Theoretikerinnen wir Pieper et al. und Rodríguez auch auf der Ebene der Anforderungen an das Subjekt, seine Selbstverständnisse und Leistungen etc. diskutiert.

4 Diese Begrifflichkeiten gehen auf Fritz Schütze (1984) zurück und werden in Abschnitt 2.1 näher vorgestellt.
5 Im Rahmen der Diplomarbeit wurde zunächst die Aufmerksamkeit auf die „Auswirkungen" von Abschiebungshaft auf die biographische Selbstverortung in den Blick genommen. So wurden ausschließlich Interviewpartner gesucht, welche selbst Abschiebungshaft erlebt hatten. Erst im Zuge der Interpretation der biographischen Erzählungen stellte sich heraus, dass Abschiebungshaft selbst für die Erzähler nur im Kontext des gesamten Migrationsprozesses und der unsicheren Aufenthaltssituation Bedeutung erhielt.
6 Diese Literaturschau erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit – nicht zuletzt, weil aufgrund des begrenzten Umfangs dieses Artikels Untersuchungen mit alleinigem Fokus auf das Asylverfahren nicht mit aufgeführt wurden.
7 Zur Beschreibung der Lebenssituation von Menschen in Abschiebungssituation existiert eine Hand voll nicht-wissenschaftlicher Studien, die Auswirkung von Abschiebungshaft beschreiben. Eine unter Ihnen ist „Quälendes Warten" vom Jesuitenflüchtlingsdienst 2010.
8 Große untersucht beispielsweise den Tod von Angehörigen und das Erkennen, dass die für leiblich gehaltenen Eltern Adoptiveltern sind.
9 Aufgrund des begrenzten Umfangs des Artikels kann hier leider nicht auf konkrete Inhalte der eingeschränkten Rechte von Asyl Suchenden und geduldeten Menschen eingegangen werden. Hierzu muss auf andere Veröffentlichungen verwiesen werden – wie beispielsweise die zitierten Studien oder die homepage von PRO ASYL e.V.
10 Für ein detaillierteres Verständnis kann auch hier nur auf Schütze (1984) selbst verwiesen werden.
11 Namen, Orte, Zeiten etc. wurden anonymisiert.
12 Arabisches Land in Nordafrika.
13 Die Transkriptbezeichnung AB steht für Alexis Beckett. Die Ortsangaben für die Zitate aus den Transkripten beziehen sich auf die Zeilennummer, an der das Zitat beginnt.
14 Bezeichnung als „Mustermann" vom Erzähler in der Interviewsituation gewählt.
15 Die Abschiebungshaft von Alexis Becket wurde in einer normalen JVA vollzogen. Diese Praxis wird – nicht zuletzt durch das Urteil des Europäischen Gerichtshofes vom 17.7.2014, welches die gemeinsame Unterbringung von Abschiebungsgefangenen mit Strafgefangenen untersagt – in mittlerer Zukunft in Deutschland nicht mehr anzutreffen sein.
16 Die folgenden Ergebnisse wurden durch die ergänzende Analyse eines zweiten Interviews verdichtet. Dabei sind Gemeinsamkeiten aufgefallen, die besonders die Struktur der Erzählung und die Präsentationsmodi sowie wie Rahmensetzungen betreffen.
17 Hierbei soll noch einmal auf das Werk „Totale Institution Asyl" von Vicky Täubig hingewiesen werden, welche den Begriff der „Totalen Institution" erweitert hat. Im Kontext von Asyl-Prozessen wendet sie nicht nur einen räumlichen Blick (bspw. auf Wohnheime für Asyl Suchende) an, sondern erfasst die Lebenssituation von Asyl Suchenden und die damit einhergehenden Entrechtungen als einen „totalen Zusammenhang".

Literatur

Alheit, P./Hoerning, E. M. (1989): Biographisches Wissen. Beiträge zu einer Theorie lebensgeschichtlicher Erfahrung. Frankfurt a.M. /New York.
Alheit, P. (1997): Founded Applied Biographical Research: The Conceptual Strategy of the Institute for Applied Biographical and Lifeworld Research. Bremen.
Arendt, H. (1949): Es gibt nur ein einziges Menschenrecht. In: Dolf Sternberger (Hrsg.): Die Wandlung IV. Heidelberg. S. 754–770.
Bojadžijev, M./Karakayalı, S. (2007): Autonomie der Migration. 10 Thesen zu einer Methode. In: Transit Migration Forschungsgruppe (Hrsg.): Turbulente Ränder. Neue Perspektiven auf Migration an den Grenzen Europas. Bielefeld, S. 203–210.

Castro Varela, M. d. M. (2007): Unzeitgemäße Utopien. Migrantinnen zwischen Selbsterfindung und gelehrter Hoffnung. Bielefeld.
Fischer-Rosenthal, W./Rosenthal, G. (1997): Warum Biographieanalyse und wie man sie macht. In: ZSE 17(4), S. 405–427.
Goffman, E. (1973): Asyle. Über die soziale Situation psychiatrischer Patienten und anderer Insassen. Frankfurt a.M.
Goffman, E. (1977): Rahmen-Analyse. Ein Versuch über die Organisation von Alltagserfahrungen. Frankfurt a.M.
Große, St. (2008): Lebensbrüche als Chance? Lern- und Bildungsprozesse im Umgang mit kritischen Lebensereignissen – eine biographieanalytische Studie. Münster/München/Berlin.
Hanses, A. (2008): Biografie. In: Hanses, A./Homfeldt, H.G. (Hrsg.): Lebensalter und Soziale Arbeit. Eine Einführung. Baltmannsweiler, S. 6–26.
Hanses, A./Richter, P. (2009): Biographieforschung. In: Straß, K./Darmann-Finck, I./ Böhnke, U. (Hrsg): Fallrekonstruktives Lernen. Ein Beitrag zur Professionalisierung in den Berufsfeldern Pflege und Gesundheit. Frankfurt a.M., S. 63–82.
Hettlage, R. (1991): Rahmenanalyse - oder die innere Organisation unseres Wissens um die Ordnung der Wirklichkeit: In: Hettlage, R./Lenz, K. (Hrsg.): Erving Goffman: ein soziologischer Klassiker der zweiten Generation. Bern, S. 95–156.
Holz, S. (2007): Alltägliche Ungewissheit. Erfahrungen von Frauen in Abschiebehaft. Münster.
Jesuitenflüchtlingsdienst (2010): Quälendes Warten. Wie Abschiebungshaft Menschen krank macht. Zusammenfassung und Länderbericht Deutschland. http://www.interkulturellerrat.de/wp-content/uploads/JRS-Studie-Zusammenfassung.pdf (7.1.2013)
Mecheril, P. (2003): Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-)Zugehörigkeit. Münster.
Pieper, M./Panagiotidis, E./Tsianos, V. (2011): Konjunkturen der egalitären Exklusion: Postliberaler Rassismus und verkörperte Erfahrung in der Prekarität. In: Pieper, M. (Hrsg.): Biopolitik – in der Debatte. Wiesbaden, S.193–226.
Rodríguez, E. G. (2003): Gouvernementalität und die Ethnisierung des Sozialen. In: Pieper, M./Rodríguez, E. G. (Hrsg.): Gouvernementalität. Ein sozialwissenschaftliches Konzept in Anschluss an Foucault. Frankfurt a.M., S. 161–178.
Rosenthal, G (1995): Erlebte und erzählte Lebensgeschichte. Gestalt und Struktur biographischer Selbstbeschreibungen. Frankfurt a.M.
Sander, K. (2003): Biographie und Interaktion. Lebensgeschichten im institutionellen Rahmen eines Altenheims. Bremen.
Schütze, F. (1983): Biographieforschung und narratives Interview. In: neue Praxis. Kritische Zeitschrift für Sozialarbeit und Sozialpädagogik 13(3), S. 283–203.
Schütze, F. (1984): Kognitive Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens. In: Kohli, M./Robert, G. (Hrsg.): Biographie und Soziale Wirklichkeit: neue Beiträge und Forschungsperspektiven. Stuttgart, S. 78–117.
Täubig, V. (2009): Totale Institution Asyl. Empirische Befunde zur alltäglichen Lebensführungen in der organisierten Desintegration. Weinheim/München.
Thielen, M. (2009): Freies Erzählen im totalen Raum? Machtprozeduren des Asylverfahrens in ihrer Bedeutung für biografische Interviews mit Flüchtlingen. FQS 10(1). http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/download/1223/2664 (29.6.2015)
Venne, L. (2010): Menschen in Abschiebungshaft im Kontext von Sozialer Arbeit und Menschenrechten. Diplomarbeit (unveröffentlicht): Fachhochschule Bielefeld.
Willems, H. (1997): Rahmen und Habitus. Zum theoretischen und methodischen Ansatz Erving Goffmans: Vergleiche, Anschlüsse und Anwendungen. Frankfurt a.M.

Rezensionen

René Tuma

Doppelrezension zu

Kauppert, M., & Leser, I. (2014). *Hillarys Hand: Zur politischen Ikonographie der Gegenwart* (Auflage: 1., Aufl.). Bielefeld: transcript.

Przyborski, A., & Haller, G. (2014). *Das politische Bild: Situation Room: Ein Foto – vier Analysen*. Leverkusen: Barbara Budrich.

‚Das Bild' ist in die Sozialwissenschaften zurückgekehrt. Visuelle Verfahren boomen, Bildanalysen erleben auch vor dem Hintergrund der Diskussion um die Bildwissenschaften in den Nullerjahren eine Renaissance, auch wenn sie ja auf eine lange, wenn auch gebrochene Tradition in der Soziologie zurückblicken können. Auch bei den Interpretationsbverfahren hat sich einiges getan. Die etablierten Theorie- und Methodologieschulen haben jeweils ihre Ableger in das Feld der Bildanalyse gepflanzt, und so können wir mittlerweile auf eine stattliche, teils unübersichtliche Vielzahl von Verfahren zur Analyse von Bildern zurückgreifen. Objektive Hermeneutik, Wissenssoziologische Hermeneutik bzw. Konstellationsanalyse, Segmentanalyse, Dokumentarische Methode, seriell-ikonische Fotoanalyse und visuelle Diskursanalyse bezeichnen allein die Auswahl der eindeutig benannten soziologischen Verfahren, die in den hier besprochenen Bänden ihre Leistungsfähigkeit präsentieren sollen. Sie werden dabei flankiert von einer Reihe von weiteren Positionen aus den Bild- und Kulturwissenschaften, der Psychologie, der Medienanalyse, der Zeitgeschichte und psychologischer Verfahren. Es scheint an der Zeit einen Überblick zu schaffen, etwas zu sortieren, und auch herauszufinden, was mit welcher Methode eigentlich sichtbar gemacht werden kann und wie groß die Differenzen tatsächlich sind. Typischerweise wäre es also an der Zeit für eines der im Moment ja so gern publizierten Handbücher, die mit autoritärer Setzung und theoretischer Begründung der jeweiligen Verfahren den Kanon der etablierten Verfahren zu setzen versuchen. Dementgegen steht ein empirisch experimentell-vergleichender Ansatz: Bescheidener – aber vielleicht dadurch umso produktiver – veranstaltete der Forschungskreis „Materiale Kulturanalysen" im Herder-Kolleg und das „Methodenbüro" des Instituts für Sozialwissenschaften der Universität Hildesheim im November 2011 zunächst einen Workshop mit einem spannenden Konzept: Ein spezifisches Bild wird der Analyse mit verschiedenen Verfahren unterzogen. Hierzu wurde eine Reihe von im deutschsprachigen Raum renommierten Vertretern der jeweiligen Richtungen eingeladen, die ihrem Publikum ihr Vorgehen und ihre Ergebnisse präsentieren. Aus diesem Workshop und einigen weiteren Aktivitäten der jeweiligen Herausgebendenteams sind schließlich zwei Bände hervorgegangen, die das Kaleidoskop der Deutungen darstellen.

ZQF 15. Jg., Heft 1–2/2014, S. 263–269

Bei dem verhandelten Bild, das hier als Benchmark der Analyse dient, handelt es sich um eines der meistdiskutierten politischen Bilder der vergangenen Jahre. Es wurde am 1. Mai 2011 von Pete Souza, dem ‚Hausfotografen' Barack Obamas im *Situation Room* des weißen Hauses aufgenommen und zeigt eine Versammlung von höchstrangigen Regierungsmitgliedern, Militärs und Geheimdienstmitarbeitenden, die sich in dem Besprechungsraum drängen und gemeinsam auf einen (nicht im Bild sichtbaren) Bildschirm blicken. Das Bild entstammt einer Bilderserie im White-House Fotostream bei *Flickr* und dokumentiert das Geschehen während der *Operation Neptune's Spear*, welche in der Erschießung von Osama bin Laden durch eine Sondereinheit der US Navy Seals bestand. Diese Operation wurde weithin als großer Erfolg der Obama Regierung gewertet, einerseits da hier der personalisierte, meist gehasste Feind und Organisator der Anschläge vom 11. September 2001 ‚ausgeschaltet' wurde, andererseits da Obama hierdurch auch militärische Entschlossenheit zugeschrieben wurde, was sicherlich auch zu seiner Wiederwahl beitrug. Das Bild selber wurde bereits direkt nach seiner Veröffentlichung viel beachtet, es zierte eine Vielzahl von Zeitungstitelseiten und erlangte einen ikonischen Status für das Ereignis. Dies ist erstaunlich, da es weder das tatsächliche Geschehen in dem Anwesen in Pakistan, wo Osama bin Laden starb darstellt (über welches eine strenge Geheimhaltung herrscht), noch in den Kanon der klassischen Siegerbilder fällt.

Die zentralen Fragen der beiden Bände ist also, warum dieses Bild, so wirkmächtig wurde, warum gerade dieses Bild das Interesse der Betrachter weckt, wie es ikonische Macht herstellt und wie es strategisch eingesetzt und auch rezipiert wird. Dies sind klassische Fragen der Bildinterpretation, und sie zielen deutlich auf den politischen Charakter des Bildes – das sich im Spannungsfeld zwischen journalistischer Dokumentation und Propaganda bewegt.

Der zuerst erschienene Band von **Aglaja Przyborski** und **Günther Haller** weist eine kompakte Struktur auf. Er ist nach kurzem Vorwort und Einleitung in vier Hauptkapitel gegliedert, die jeweils sehr unterschiedliche Perspektiven auf das Bild einnehmen. **Günther Haller** präsentiert eine *journalistische Recherche*, bei der er mit großer Akribie und Ausführlichkeit die verfügbaren Informationen um das Ereignis und seine Hintergründe, den bekannten Fotografen und sein Werk, die Abgebildeten Personen und auch einen kurzen Abriss über die Geschichte der Präsidentenfotografie liefert. Die folgenden Kapitel nehmen eine analytische Perspektive ein, wobei in diesem Band hauptsächlich die zwei Analysen von **Ulrike Pilarczyk** und **Aglaya Przyborski** mit ihren unterschiedlichen methodologischen Ausgangpunkten einander gegenüberstehen und sich dadurch ergänzen.

Pilarczyk bettet das Bild mittels des Verfahrens der seriell-ikonographischen Fotoanalyse ein, welches bildhermeneutische Verfahren im Rahmen eines durch die Grounded Theory informierten Zuganges für größere Bildbestände nutzbar machen will. Dieses Verfahren erscheint plausibel, stammt das Bild ja einerseits aus einer konkreten Bildserie und verweist andererseits auf eine ganze Tradition politischer Bilder. Kern ihrer Analyse besteht in der Aufdeckung der geschickten Auswahl und Inszenierung durch den Fotografhen, welcher hier ein Anti-Bild schafft, welches den Eindruck von Transparenz der Regierung erzeugt. Dies zeigt die Autorin mithilfe von kompositorischen und Detailanalysen von Bildelementen wie Hillary Clintons Position und Hand, der Positionierung des Präsidenten und vielen anderen Feinheiten. Deutlich wird, wie das Bild eine Auslegungsoffenheit liefert und von den gewalttätigen Geschehnissen ablenkt.

Przyborski fokussiert mit der dokumentarischen Methode eine genaue Analyse der formalen Bildkomposition mittels Planimetrie, perspektivischer Projektion und der Identifikation des geometrischen Zentrums und der Bildschärfe. In der Bildkomposition wird deutlich wie die weiblichen Anwesenden paradoxerweise gleichzeitig versteckt aber auch hervorgehoben werden. Im ‚Habitus des Bildes' offenbart sich für Przyborski eine beobachtende Regierung, die menschliche Regungen und Besorgnis zeigt. Die Vorstellung von Macht und Gewalt muss der Betrachter selbst imaginieren, sie bleiben aber zentrales Motiv des Bildes, wie sich an einer Reihe von

ironisierender „Meme bzw. Mashups“, die im Internet auftauchten deutlich machen lässt. Das Schlusskapitel von **Martin Schuster** verweist auf einige Fragen nach der Natürlichkeit von Gesten und fügt in lockerem Schreibstil einige verhaltensbiologische Aspekte zu der Interpretation hinzu.

Der zweite Band, herausgegeben von **Michael Kauppert** und **Irene Leser,** widmet sich demselben Bild und präsentiert eine weitere Vielfalt von zehn weiteren theoretischen Zugangsweisen. Er wird von einem kurzen Vorwort von **Michael Kauppert** eingeleitet, der kurz das Bild und in seinen Hintergrund einführt. Anschließend ist der Band aufgeteilt in zwei große Abschnitte, zunächst soziologische Perspektiven und anschließend kunst- und kulturwissenschaftliche Zugänge. Abgerundet wird er mit einer sehr kenntnisreichen und lesenswerten methodischen Reflexion von **Irene Leser**.

Der Band startet mit einem sehr akribisch genauen Beitrag von **Ulrich Oevermann**. Er argumentiert von seiner Definition eines Bildes den strengen Schritte der objektiven Hermeneutik folgend, in der die Ausblendung des fallspezifischen Kontextwissens zugunsten der genau beschriebenen Bildinhalte im Zentrum steht. Erst zum Schluss wird das Kontextwissen kontrolliert eingeführt und die Interpretation zu einer Strukturgeneralisierung geführt. Für Oevermann findet sich in dem Bild „nicht viel Mysteriöses“, sondern als historisches Dokument in der „triumphalen Vergeltung mehr im Modus der Rache als der Wiederherstellung eines universal gültigen Rechts“ (S. 52). **Ruth Ayaß** fragt, was diese Fotografie zeigt und was nicht. Dazu interessiert sie sich für die kleinen Rätsel und Sehaufgaben, wie z. B. dass im Gedränge die Personen erst identifiziert werden müssen, da sie nicht bekannt waren (etwa die ‘Counterterrorism’ Direktorin Audrey Tomason). Sie wendet sich den verpixelten Dokumenten auf dem Tisch zu, bevor sie, ähnlich wie viele Autor_Innen dieses Sammelbandes, die, im Internet geteilten ironisierenden „Meme“ dieses Bildes in die Interpretation einbezieht, die die Kernelemente des Bildes verdeutlichen, wie „die Bewegungslosigkeit der Szene; die verborgenen Hände; die Passivität der Gruppe; die vorgebeugte Sitzposition von US Präsident Obama.“ (S. 69). Vor diesem Wechselspiel des Sichtbaren und Unsichtbaren kommt auch sie zu dem Ergebnis, dass das Bild vor allem als Bild der „Abwesenheit, des Todes ohne die Toten“ verstanden werden könne. **Roswitha Breckner** führt ihr Verfahren der Segmentanalyse vor, mittels dessen sie die Bildkonstellation genau in den Blick bekommt. Hier zeigt sich eine Spannung „zwischen zwei Blickführungen“ die unterschiedliche Sehweisen ermöglichen und auf thematische Spannungen (einen zu legitimierenden Tötungsakt) verweisen. Auch sie nimmt die Meme ergänzend in den Blick, die in Ironisierung zwischen Dekonstruktion und Bewunderung schwanken. **Jürgen Raab** entwickelt mit seiner Konstellationsanalyse eine wissenssoziologische Interpretation des Bildes, wenn er mit Bezug auf das Präsidentenwappen mit dem Schriftzug „ex pluribus unum“ seine Strukturhypothese vorstellt. Sie und die wiederkehrenden Dreizehn Elemente (Dreizehn Personen, Dreizehn Pfeile in den Fängen des Adlers) verweist auf die heterogenen Einheit. Diese Deutung überprüft Raab mittels formaler Rekonstruktionen und auch auf Basis Rezeption durch die Meme. Vor dem Hintergrund des Medienumbruchs sind diese Phänomene auch für **Boris Traue besonders wichtig**, der in seiner visuellen Diskursanalyse den Selbstthematisierungen der regierenden Instanzen nachgeht und in den Verweisstrukturen der Bilder in ihrer Medialität der Frage nachgeht, wie die partizipative Wissensproduktion zu einer machttechnisch wirksamen „Selbstillusionierung“ beitragen. Er vergleicht das Bild mit Darstellungen von Feldherren und von Arbeitsbesprechungen und untersucht die Darstellung vor dem Hintergrund massenmedial präsenter Darstellungen der US Geheimdienstinstitutionen in Serien wie *Homeland* und dem Film *Zero Dark Thirty.*

Den dargestellten soziologischen Ansätzen stehen kunst- und kulturwissenschaftliche Ansätze gegenüber. **Horst Bredekamp** bezeichnet in seinem kurzen Kommentar das Bild als ein Signum des Jahres 2011. Auch er stellt heraus, dass die Dominanz der Exekutive mithilfe der gleichzeitigen Darstellung von Informalität

und Tatkräftigkeit überspielt wird. **Michael Diers** lehnt die Interpretation des Bildes an die Geschichte der holländischen Barockmalerei an und interpretiert es vor dem Vergleichsbild der *Anatomie des Dr. Tulp* Rembrandts' und weiterer Darstellungen des Public Viewing, das gerade in seiner Doppeldeutigkeit der Übersetzung (als englischen Begriff für Leichenschau wie auch für öffentliche Sportübertragungen) einen spannenden Bezug herstellt. Methodisch greift er die Ideen Aby Warburgs auf, und überlegt ob dessen Mnemosyne-Atlas hier erweitert werden könne. **Katja Müller-Helle** nutzt eine Reihe künstlerischer Reflexionen auf die Machtbilder Obamas, Osamas und der Bilder des 11. September, um die medialen Anordnungen der Selbst- und Fremdbilder in ihren Gemeinsamkeiten und ihrem Spannungsverhältnis zu verdeutlichen. **Susann Neuenfeld** nimmt aus einer kritisch postkolonialen Perspektive eine Reihe von Verweisen auf – einerseits die „mitleidende Weiblichkeit" Hillarys und andererseits die ethnischen Verweise der *Code Name Controversy (*Osama bin Laden hatte kontroverserweise in der Operation den Codenamen Geronimo erhalten, ein Name, der für eine anti-koloniale Heldenfigur der Native Americans steht) auf. **Gerhard Schweppenhäuser** widmet sich anders als die anderen Beiträge nicht einer konkreten Analyse des Bildes zu, sondern erörtert die Möglichkeitsbedingungen der verschiedenen Zuschreibungen von Bilder. Dazu geht er auf Argumente der Semiotik und der Phänomenologie ein und endet schließlich mit der Kritischen Theorie. Für ihn ist insbesondere das zum Bild „Gewusste" zentral, das auf verschiedenen Ebenen Schrecken über dieses Bild einer Auftragstötung erzeugt.

Bei der überaus informativen und anregenden Lektüre der Beiträge wird den Lesenden deutlich, dass die meisten Beiträge sich – in ihrem je eigenen Vokabular – mit dem Paradox der Darstellung des Abwesenden auseinandersetzen, das die Betrachtenden über die einzelnen Spuren im Bild zu rekonstruieren aufgefordert sind. Der Schnappschusscharakter des Bildes, der sich auch in der formellen Komposition zeigt, verweist auf die Fähigkeit des Fotografen Souza, hier eine Spannung herzustellen und eine neue, indirekte Inszenierung. Denn durch die geschickte Auswahl des Bildes, das einige Rätsel liefert, schickt er die Betrachtenden auf eine Reise zu einer Suche nach einem tieferliegenden Geheimnis (hier drängt sich Boltanskis Argument in seinem Buch ‚Rätsel und Komplotte' förmlich auf). Vor diesem Hintergrund wird erklärlich, warum dieses Bild auch für Wissenschaftler_Innen und andere Spurensuchende interessant wird, die mit ihren jeweiligen Mitteln die Details, wie etwa Hillarys Geste, Obamas Position am Rande des Bildes, die verpixelten Bilder auf dem Tisch oder die unbekannten Personen im Hintergrund in den Blick nehmen.

Die Beobachtung, dass hier die meisten Beiträge zu einem hier anschlussfähigen Ergebnis kommen – und das trotz ihres unterschiedlichen Vorgehens und ihrer Perspektiven, sind sehr erfreulich, denn offensichtlich findet sich trotz der Vielfalt auch ein Gemeinsames in der Interpretation (auch wenn das möglicherweise ein Effekt des vorausgehenden gemeinsamen Workshops war).

Die beiden Bände geben einen guten Überblick über die momentan im deutschsprachigen Raum verhandelten Verfahren der Bildanalyse. Das kompaktere Buch von **Przyborski** und **Haller** liefert zwei starke und ausführliche Interpretationen sowie einen hervorragenden Teil der Faktensammlung, die den Lesenden einen guten, kompakten Überblick über die Debatte um das Bild und überzeugende, sich ergänzende Interpretationen gibt. Der von **Kauppert** und **Leser** herausgegebene Band bietet eine größere Vielfalt verschiedener Perspektiven, die in etwas kürzeren, teils essayistischen Beiträgen die verschiedenen Perspektiven auf das Bild darstellen. Einige der Beiträge machen auch das methodisch strenge Vorgehen der jeweiligen Verfahren deutlich und nachvollziehbar, wobei die Vorgehensweise in einigen anderen hier dargestellten Beiträgen eher hinter weiter ausholenden, abstrakteren Deutungen zurücktritt. An dieser Stelle ist jedoch **Irene Lesers** Schlusswort sehr hilfreich, denn sie fasst noch einmal die verschiedenen Perspektiven zusammen. Auf der einen Seite kann das Foto als eigenlogischen Gegenstand betrachtet werden und auf der

anderen Seite argumentieren einige dass es nur vor dem Hintergrund von Kontextualisierungen Ausgangspunkt der Interpretation seien könne. Diese Grunddebatte durchzieht ja auch die Hermeneutik im breiteren Sinne, und in diesem Bänden ist es geglückt beide Perspektiven in Dialog zu bringen.

Catharina Keßler

Sina-Mareen Köhler: Freunde, Feinde, Klassenteam? Empirische Rekonstruktionen von Peerbeziehungen an globalen Schulen. Wiesbaden: VS Verlag 2012, 328 S., 978-3-531- 19718-0. 36,99 Euro.

Im Kontext eines globalisierten Arbeitsmarktes wenden sich „Internationale Schulen“ oder „Deutsche Auslandsschulen“ mit international anschlussfähigen Bildungsprogrammen und Curricula an die Kinder hochmobiler Arbeitsmigrantinnen und -migranten. Die Biographien dieser Kinder und Jugendlichen zeichnen sich insgesamt durch die „Erfahrung globaler Mobilität“ (S. 13) und mehrfache Umzüge über Staatsgrenzen hinweg aus sowie teilweise auch durch binationale Familienhintergründe. Global ausgerichtete Schulen bieten ihnen die Möglichkeit, ihren schulischen Bildungsweg trotz elterlich-berufsbedingter Umzüge in ähnlich institutionellen Settings fortzusetzen. Obwohl dieser Schultyp auch in Deutschland zu einem wachsenden Segment des Bildungssystems zählt, existieren dazu im deutschsprachigen Raum kaum empirische Erkenntnisse. Die qualitative Studie zu Peerbeziehungen an Schulen dieses Typs von Sina-Mareen Köhler ist in diesem Kontext eine Ausnahme.

Ausgehend von der Annahme, dass diese Schulen weit über curriculare Lern- und Bildungsangebote hinaus auch eine pädagogisch-professionelle Unterstützungsfunktion für die Schülerinnen und Schüler sowie deren Familien in der Migrationssituation haben, richtet die Autorin die Perspektive auf damit zusammenhängende Interaktionen in der schulischen Alltagswelt und rekonstruiert die Beziehungskonstitutionen innerhalb je einer siebten Klasse an einer „Internationalen Schule“ in Deutschland und einer „Deutschen Auslandsschule“ in Japan. Als Datengrundlage dienen neun Gruppendiskussionen, die in Anlehnung an die Dokumentarische Methode nach Ralf Bohnsack ausgewertet wurden. „Schule als Ort der Peers“ wird in dieser Studie konsequent aus einer wissensoziologischen Perspektive betrachtet. Neben Einblicken in die schulische Alltagswelt bietet die Studie insgesamt vor allem Erkenntnisse über die kollektiven Praxen und Orientierungen, aber auch Beziehungsformen von 12- bis 14-Jährigen. Das zentrale Ergebnis der Rekonstruktionen bezieht sich auf „das Verhältnis zwischen einer […] sinngenetischen Typenbildung zum ‚Zusammenfall von Schule und Peerwelt’ sowie […] den abstrahierten Beziehungsformen der einzelnen Gruppen“ (S. 13). Den individuellen Erlebnissen der Gruppenmitglieder in anderen Ländern oder ihrer ethnisch-kulturellen Herkunft kommt in den untersuchten Diskursen kaum Bedeutung zu; stärker relevant für die Gruppenkonstitution sind konkret geteilte Erfahrungen in der jeweiligen Schule.

Köhlers Studie gliedert sich in vier Teile. Im ersten Teil erschließt sich die Autorin über eine Auseinandersetzung mit der wissenschaftlichen Diskussion zu schulisch gerahmten Peer- und Freundschaftsbeziehungen sowie empirischen Zugängen zu diesen eine grundlagentheoreti-sche Annäherung an den Forschungsgegenstand (Kap. 2) und davon ausgehend das empirische Design der Studie (Kap. 3). Dabei legt sie überzeugend das grundsätzliche Forschungs-desiderat zu global ausgerichteten Schulen und ihrer Klientel dar und markiert das eigene For-schungsinteresse an der Schnittstelle von Schul-, Kindheits- und Jugendforschung. Sie postu-liert die Betrachtung der „existenziellen Hintergründe und […] reflexiven Eigentheorien“ als notwendig für den „umfassenden Nachvollzug verschiedener Peerbeziehungen“ (S. 66): Aus den Blickrichtungen der praxeologischen Wissenssoziologie einerseits und des symbolischen Interaktionismus andererseits skizziert sie den geteilten Erlebnis- und Erfahrungszusammen-hang bzw. die reflexive Beziehungskonstruktion als zwei Facetten von Peerbeziehungen (vgl. ebd.). Entsprechend des Erkenntnisinteresses am Stellenwert „gemeinsame[r] Aktivitäten

und Erfahrungshintergründe im schulischen Zusammenhang für die Peerbeziehungen“ (S. 75) stützt sich Köhlers Arbeit methodisch auf eine Triangulation von Gruppendiskussionen, ethnographischen Beobachtungen im Klassenkontext sowie einer ergänzenden Fragebogenerhebung inklusiver ego-zentrierten Netzwerkkarte. Die Gruppendiskussionen nehmen dabei den größten Stellenwert ein. Über die gängige Interpretation mit der Dokumentarischen Methode hinaus, beschäftigt sich Sina-Mareen Köhler mit den differenten Beziehungsformen der untersuchten Gruppen und unterscheidet Muster von Beziehungsformen „im Anschluss der geteilten oder eben nicht geteilten Orientierungsrahmen“ (S. 82). Damit können in die Analyse auch nicht existenzielle Beziehungen einbezogen werden. Dies scheint insbesondere auch deshalb wichtig, da sich innerhalb des jeweiligen Klassenzusammenhangs Gleichaltrige für die Gruppendiskussionen zusammenfinden sollen. Inwiefern die Jugendlichen weitere Freunde außerhalb des schulischen bzw. Klassenkontexts haben, ist dabei weniger relevant. In der Musterbildung legt Köhler besonderes Augenmerk auf Sympathie- und Antipathiebekundungen in den Zuschreibungen und Selbstbildern der Gruppen. Die Analyse unterschiedlicher Beziehungsform über die Rekonstruktion von Orientierungsrahmen und Praxen sowie den Einbezug individueller Auskünfte über die bereits genannten Netzwerkkarten überzeugt dabei als sinnvolles Vorgehen. Die Autorin erarbeitet eine sinngenetische Typenbildung mit dem Ziel, unterschiedliche Umgangsformen mit dem Zusammenfall von Schul- und Peerwelt abzubilden.

Im zweiten Teil der Studie führt Köhler die Ergebnisse dieser Rekonstruktionen zu den beiden Schulen bzw. Klassen in zwei separaten Kapiteln aus (Kap. 4 u. 5). Dabei skizziert sie die schulorganisatorischen Kontexte, die jeweils zu einer weitestgehenden Einschränkung der Peerkontakte auf die Schule führen, und präsentiert die klassenintern-komparativen Ergebnisse zur Thematisierung der Migrationssituation und Erfahrungen ethnisch-kultureller Differenz. In zwei ausführlichen Falldarstellungen werden die Gruppen im Klassenverband verortet – und damit insgesamt ein kontrastreiches Spektrum an Beziehungsformen aufgezeigt – sowie die zentralen Praxen und Orientierungen, der Umgang mit dem Freundschaftsbegriff und die gegenseitige Bezugnahme der einzelnen Mitglieder aufeinander erläutert. Unter der Gesamtüberschrift „Feinde, Freunde, Klassenteam?“ legt Sina-Mareen Köhler dabei dar, dass in beiden untersuchten Klassen ethnisch-kulturelle Differenzerfahrungen in den Gruppendiskussionen kaum relevant sind und Distinktionslinien innerhalb der Klassen von den Jugendlichen eher an unterschiedlich bewerteten Praxen einzelner Gruppen festgemacht werden. Eine stärkere Einbettung in die individuellen Migrationsgeschichten, kulturellen Zugehörigkeiten sowie Milieubezüge könnte an dieser Stelle etwa verdeutlichen, inwiefern ggf. Heterogenitäten in den Gruppen und nicht thematisierte individuelle Migrationskontexte miteinander zusammenhängen. Exemplarisch herausgreifen möchte ich die Thematisierung des Klassenverbandes in den unterschiedlichen Gruppen der jeweiligen Schulen. Wenngleich die Klasse als wichtiger Erfahrungszusammenhang aller Gruppen herausgearbeitet werden kann, scheinen differente Relevanzsetzungen auf: Das Spektrum der analysierten Thematisierungen reicht dabei von einer starken Verwobenheit von Einzelgruppen- und Klassenpraxen bis hin zu deutlichen Grenzziehungen zwischen ihnen (vgl. S. 161f.). Diese Erkenntnisse sind damit auch für die Peerforschung unabhängig des spezifischen schulischen Settings bedeutsam.

Im dritten Teil ihrer Studie erweitert Sina-Mareen Köhler noch einmal den Analysefokus, indem sie die Ergebnisse der schulübergreifenden Kontrastierung präsentiert und nach der Bedeutung des unterschiedlichen Schulbesuchs für die Peerbeziehungen fragt. In den Kapiteln 6 bis 8 werden die klassenbezogenen Orientierungen und Praxen als das Spezifische der jeweiligen Klassen erarbeitet, womit die Grundlage der sinngenetischen Typenbildung gelegt wird. Diese abstrahiert den Zusammenfall von Schule und Peerwelt und spezifiziert ihn in fünf Typen, in denen Schule als Beziehungsort, Lern- und Leistungsort sowie Interaktionskontext ausgestaltet ist. Die Typenbildung wird um eine

Analyse der Beziehungsformen ergänzt, in die nun die kollektiven Selbstpräsentationen und individuellen Auskünfte aus den ego-zentrierten Netzwerkkarten einfließen. Hinsichtlich der Beziehungsform dokumentiert sich als zentrales Ergebnis, dass sich in Typen mit einer positiven Bezugnahme auf Schule auch engere Peerbeziehungen zeigen (vgl. S. 293). Die Unterschiede zwischen den Schultypen, ihren Bildungsansprüchen und ihrer Schülerschaft, die sich im dritten Teil der Studie andeuten, (etwa die Ausweitung der Peerkontakte auf die gesamte Jahrgangsgruppe oder die institutionell verbürgte jährliche Neuzusammensetzung der Klassen an der „Internationalen Schule" in Deutschland) werden weniger thematisiert. Diese könnten in weiteren Forschungsarbeiten eine spannende Kontrastdimension bieten.

Der vierte Teil des Buches stellt in drei Kapiteln eine interessante Ergebnisdiskussion hinsichtlich der Bedeutung des schulischen Zusammenhangs für die Peers, Gemeinschaftlichkeit im Klassenverband und spezifische Beziehungsformen dar und ist gleichzeitig noch einmal ein empirisch fundiertes Plädoyer für eine analytische Verknüpfung des gemeinsamen Erfahrungsraums und den eigentheoretischen Zuschreibungen der Gruppenmitglieder als zwei Facetten von Peerbeziehungen.

Abschließend bleibt zu resümieren, dass die durchgängig spannende sowie leserfreundlich gestaltete Studie für Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler der Peer-, Jugend- und Schulforschung instruktiv ist und in der Fülle des zugrunde liegenden Datenmaterials auf eine Vielzahl weiterer interessanter Forschungsmöglichkeiten verweist. Beispielsweise wäre es mit Blick auf die zunehmende Anwahl global ausgerichteter Schulen auch durch eine Klientel, die nicht zu den Arbeitsmigrantinnen und -migranten zählt, sondern diesen Schultyp als Alternative zum staatlichen Bildungsangebot wahrnimmt, spannend, die Dynamik dieser Entwicklung hinsichtlich der Frage nach Freunden, Feinden oder Klassenteams zu untersuchen. Dies korrespondiert mit einem Forschungsthema, auf das die Autorin in ihrem Ausblick selbst hinweist, nämlich die milieutheoretische Erweiterung des wissenschaftlichen Blicks auf die Schülerinnen und Schüler global ausgerichteter Schulen und ihrer Peers.

Autorinnen und Autoren

Al-Rebholz, Anıl, *Assistant Professor*
Postdoc at the IRIS-EHESS, Paris*, Current Research Interests:* Transnational Migration, Gender Studies, Political Sociology. *Contact*: Okan University, Faculty of Humanities and Social Sciences, Department of Sociology, Tuzla Campus 34959, Tuzla /Akfırat, İstanbul
E-Mail: anil.al@okan.edu.tr

Apitzsch, Ursula, Prof. Dr.
Sociology and Political Sciences in the Fields of Culture and Development. *Current Research Interests*: History of Ideas (Gramsci, Lukacs, Critical Theory), Biographical Analysis in the Field of Migration. *Contact*: Goethe-Universität Frankfurt am Main, Faculty of Social Sciences, Campus Westend, Theodor-W.-Adorno-Platz 6/ PF 21, 60629 Frankfurt am Main. *E-Mail:* apitzsch@soz.uni-frankfurt.de

Bertaux, Daniel, CNRS Research Director emeritus
researcher at the Laboratory « Dynamiques Européennes » *Current research interests*: Life stories and family case histories; social mobility; care and the production of human beings (Anthroponomy). *Contact*: MISHA – 5, Allée du Général Rouvillois, 67083 Strasbourg. *E-Mail*: Daniel.bertaux@misha.fr

Budde, Jürgen, Prof. Dr.
Professor für Theorie der Bildung des Lehrens und Lernens an der Europa-Universität, Flensburg. *Forschungsschwerpunkte:* Erziehungs- und Bildungsprozessen in Schule und Unterricht, Praxeologie neuer Lernkulturen, Umgang mit Heterogenität und Inklusion. *Kontakt:* Europa-Universität Flensburg, Auf dem Campus 1a, D-24943 Flensburg. *E-Mail:* juergen.budde@uni-flensburg.de

Chaïeb, Sarra, PhD Student in Sociology
at Strasbourg University, member of the Laboratory "Dynamiques Européennes" (UMR 7367). *Current research interests*: Religion and migration in the child protection, fostering, life stories. *Contact*: MISHA-5, Allée du Général Rouvillois, 67083 Strasbourg. *E-Mail*: chaieb.sarra@gmail.com

Delcroix, Catherine, Professor of Sociology
at Strasbourg University and director of the Laboratory « Dynamiques Européennes » CNRS/UdS (UMR 7367). *Current research interests*: international migration, life stories and family case histories, comparative analysis of European social policy and social intervention. *Contact*: MISHA – 5, Allée du Général Rouvillois, 67083 Strasbourg
E-Mail: catherine.delcroix@misha.fr

ZQF 15. Jg., Heft 1–2/2014, S. 270-273

Dudt, Muriel, PhD Student
at Strasbourg University, member of the Laboratory « Dynamiques Européennes ». *Curent research interests*: Gender relations in adolescence; deprived neighborhoods; migration. *Contact*: MISHA – 5, Allée du Général Rouvillois, 67083 Strasbourg
E-Mail: muriel.dudt@misha.fr

Gigliotti, Miriam, PhD
student at Goethe University Frankfurt and Universitá degli Studi di Trento (Italy). *Current research interests*: female migration, biographical research, generations. *Contact*: via Mendola, 36 - 39100 – Bolzano. *E-Mail*: miriam.gigliotti@tiscali.it

Glaeser, Janina
Masters in Sociology and Comparative literature;PhD-Student, co-tutelle Universities of Frankfurt/M and Strasbourg and member of the Laboratory « Dynamiques Européennes ». *Current research interests*: Transnational care-work in France and in Germany; migration and gender; biographical policy-evaluation. *Contact*: Throner Str. 12, 60385 Frankfurt am Main. *E-Mail*: Janina.glaeser@gmx.de

Gündüz, Eran, Dr.
Current research interests: "Multicultural Citizenship" in Turkey, "marital choices" of descendants of Turkish immigrants in Germany and France. *Contact*: Rückertstr. 30, 60314 Frankfurt am Main, Germany. *E-Mail*: eran.guenduez@ifz-ev.de

Guhlich, Anna
graduated from Charles University in Prague, Czech Republic, and currently is a PhD candidate at the Institute of Sociology at Goethe University in Frankfurt am Main, Germany. *Current research interests*: transnational migration, migration of highly educated people and biographical research. *Contact*: Ravensteinstr. 1, 60385 Frankfurt am Main, Germany

Inowlocki, Lena, Prof. Dr.
Current research interests: participative research with professionals and patients in psychosocial care; prejudice, discrimination, processes of exclusion; generational transmission. *Contact*: Frankfurt University of Applied Sciences, Institute for Migration Studies and Intercultural Communication, Nibelungenplatz 1, 60318 Frankfurt am Main. *E-Mail*: inowlocki@soz.uni-frankfurt.de

Janotta, Lisa, Dipl.-Päd.
wissenschaftliche Mitarbeiterin an der TU Dresden am Institut für Sozialpädagogik. *Forschungsschwerpunkte*: Kritische Migrationsforschung, Kritische Rassismusforschung. *Kontakt*: Technische Universität Dresden, Fakultät Erziehungswissenschaften, Institut für Sozialpädagogik; 01062 Dresden, *E-Mail*: lisa.janotta@tu-dresden.de.

Kempf, Andreas Oskar, Dr.
Current research interests: methods of qualitative migration and biographical research, knowledge represantation. *Contact:* ZBW – Leibniz Information Centre for Economics, Neuer Jungfernstieg 21, 20354 Hamburg, *E-Mail*: a.kempf@zbw.eu

Kupczyk, Monika
M.A. in Sociology, University of Lodz (Poland), *Current research interests*: integration of migrant workers in the rank and files of trade unions in Germany; migration policy in Germany and EU; sociology of photography. *Contact*: Gertrudenstr. 22, 48 149 Münster (NRW). *E-mail*: monika.kupczyk@yahoo.pl

Lagier, Elsa, PhD
researcher at the Laboratory «Dynamiques Européennes» and at the CePeD. *Current research interests*: precariousness and poverty; life courses; intergenerational relations; political socialization. *Contact*: 73, avenue d'Italie, 75013 Paris, *E-Mail*: elsa.lagier@unistra.fr.

Odasso, Laura, Dr.
Postdoctoral Fellow Marie Curie, Group of Research for Ethnic Relations, Migrations and Equality (GERME), Université Libre de Bruxelles, associated to the Laboratory « Dynamiques Européennes ». *Current research interests*: Binational and mixed unions – family migrations policies – collective action. *Contact*: Bur. S14-216, avenue Jeanne, 44 CP 124 B-1050 Brussels (Belgium). *E-Mail*: Laura.odasso@ulb.ac.be

Pape, Elise, Dr.
Current research interests: migration, post-colonialism, intergenerational transmission associated to the Laboratory « Dynamiques Européennes ». *Contact*: IRIS – EHESS, 190 av. de France, 75244 Paris Cedex. *E-Mail*: elise.pape@ehess.fr

Probst, Johanna, Dr. phil.
scientific collaborator at SFM, University of Neuchâtel. *Research interests/activities*: administration of migration, asylum and refugee studies, racial discrimination and access to justice. *Contact*: Forum suisse pour l'étude des migrations et de la population (SFM), Fbg de l'hôpital 106CH – 2000 Neuchâtel. *E-Mail*: johanna.probst@unine.ch

Ritter, Bertram, Dr. des.
wissenschaftlicher Mitarbeiter des Instituts für pädagogische Diagnostik, Siegburg. *Forschungsschwerpunkte:* Methodologie der Bildanalyse, Soziologie der Professionen, Familiensoziologie. *Kontakt:* Zur Sieg 8, 53773 Hennef (Sieg), *E-Mail:* bertram.ritter@ paedagogische-diagnostik.de

Satola, Agnieszka Dr.
Current research interests: qualitative social research, sociology of migration, interculture. *Contact*: Hochschule Fulda/University of Applied Sciences, Fachbereich Sozial- und Kulturwissenschaften/Department of Social and Cultural Studies, Leipziger Straße 123, 36037 Fulda. *E-Mail*: agnieszka.satola@sk.hs-fulda.de

Scheid, Claudia, Prof. Dr.
Dozentin, Institut Vorschulstufe und Primarstufe der Pädagogischen Hochschule Bern. *Forschungsschwerpunkte:* Sozialisationstheorie, Professionssoziologie, Methoden der qualitativen Sozialforschung. *Kontakt:* Pädagogische Hochschule Bern, Institut Vorschulstufe und Primarstufe, Fabrikstrasse 8, CH-3012 Bern. *E-Mail:* claudia.scheid@phbern.ch

Schwarz, Christoph H., Dr. phil.
Post-Doc Research Fellow. *Current research interests*: youth, political protest, precariat. *Contact*: Center for Near and Middle Eastern Studies (CNMS), University of Marburg, Deutschhausstr. 3, 35037 Marburg, Germany, tel. + 49-(0)-6421-28-24972. E-Mail: christoph.schwarz@staff. uni-marburg.de

Siouti, Irini, Dr. phil., assistant professor
Current research interests: migration, transnationalism, biography research. *Contact*: University of Vienna, Faculty of Philosophy and Education, Sensengasse 3a, 1090, Vienna, Austria. *E-Mail*: irini.siouti@univie.ac.at

Takeda, Ayumi, PhD Candidate (Hitotsubashi University, Tokyo/Japan)
Current Research Interests: Kurdish diaspora communities in Germany; the role of music in diaspora; the overseas voting system and engagement of migrants from Turkey. *Contact* : Higashi 3-7-1, Chuwa-Ryo D-410, Kunitachi, Tokyo, Japan . Zip code: 186-0002. *E-Mail*: ayum.takeda@gmail.com

Tuma, René, Msc.
Postdoc Mitarbeiter an der TU Berlin, Lehrstuhl allgemeine Soziologie (Prof. Knoblauch), *Forschungsschwerpunkte*: Wissenssoziologie, Interpretative Sozialforschung & Techniksoziologie. *Kontakt*: Institut für Soziologie, FH 9-1, TU Berlin, Fraunhoferstraße 33-36, 10587 Berlin, *E-Mail*: rene.tuma@tu-berlin.de

Tyagunova, Tanya
Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Zentrum für Schuld- und Bildungsforschung der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. *Forschungsschwerpunkte*: Ethnomethodologie, ethnographische Unterrichtsforschung, universitäre Kommunikation. *Kontakt*: Franckeplatz 1, Haus 31, 06110 Halle (Saale), *E-Mail*: tatyana.tyagunova@zsb.uni-halle.de