



18. Jg. | Heft 2 | 2017

Zeitschrift für Qualitative Forschung



Schwerpunkt Biographisches Wissen

herausgegeben von
Bettina Dausien und Andreas Hanses



Schwerpunkt
Biographisches Wissen im Kontext seiner Hervorbringung
Zwischen Wissenschaft und Praxis
Biographie im Kontext des Sterbens

Freier Teil
Wenn Narrationen nicht zustande kommen
Spielen sie alle Theater? Inszenierungspraktiken in der Schule
Kevin kann nicht Paul heißen. Zur Anonymisierung von Namen
Herausforderung Hochschule
Spannungsverhältnisse im Berufseinstieg von Lehrpersonen

Inhaltsverzeichnis

Schwerpunkt

<i>Bettina Dausien, Andreas Hanses</i>	„Biographisches Wissen“ – Erinnerung an ein uneingelöstes Forschungsprogramm. Einleitung in den Themenschwerpunkt	173
<i>Margarete Menz, Christine Thon</i>	Biographisches Wissen im Kontext seiner Hervorbringung. Formate und diskursive Bezüge pädagogischer Biographiearbeit am Beispiel eines Workshops zur Vereinbarkeit von Familie und Beruf	191
<i>Daniela Rothe</i>	Zwischen Wissenschaft und Praxis Zur Transformation biographischen Wissens in einer transdisziplinären Arbeitsgruppe	207
<i>Kathleen Paul, Andreas Hanses, Katrin Heuer, Lisa Janotta</i>	Biographie im Kontext des Sterbens Der Einfluss institutioneller Kontexte auf biographische Erzählformate	223

Freier Teil

<i>Sören Carlson, Lena Kahle, Denise Klinge</i>	Wenn Narrationen nicht zustande kommen... Wie hochreflexive Berufsfelder dazu beitragen, dass argumentativ-evaluative Darstellungsweisen im narrativen Interview dominant werden	239
<i>Cornelia Hippmann</i>	Spielen sie alle Theater? Die Rekonstruktion der Inszenierungspraktiken von Peergroups und ihren Lehrer*innen in der Schule	263

<i>Barbara Lochner</i>	„Kevin kann einfach auch nicht Paul heißen“ Methodologische Überlegungen zur Anonymisierung von Namen	283
<i>Katja Ludwig, Cathleen Grunert, Nora Friederike Hoffmann</i>	Herausforderungen rekonstruktiver Forschung an Hochschulen am Beispiel der Studiengangsentwicklung in der Erziehungswissenschaft	297
<i>Julia Sotzek, Doris Wittek, Anna Rauschenberg, Uwe Hericks & Manuela Keller-Schneider</i>	Spannungsverhältnisse im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Empirische Befunde einer rekonstruktiven Studie zu Habitus und Normen aus Perspektive der Dokumentarischen Methode	315
Rezensionen		
<i>Gerhard Riemann</i>	<i>Jörg R. Bergmann / Ulrich Dausendschön-Gay / Frank Oberzaucher (Hrsg.): „Der Fall“. Studien zur epistemischen Praxis professionellen Handelns</i>	335
<i>Ursula Offenberger</i>	<i>Claudia Equit / Christoph Hohage (Hrsg.): Handbuch Grounded Theory. Von der Methodologie zur Forschungspraxis</i>	338
<i>Nicole von Langsdorff</i>	<i>Christine Riegel: Bildung, Intersektionalität, Othering. Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen</i>	342
<i>Barbara Stauber</i>	<i>Bettina Dausien / Daniela Rothe / Dorothee Schwendowius (Hrsg.): Bildungswege. Biographien zwischen Teilhabe und Ausgrenzung</i>	347
AutorInnenverzeichnis		351
Formathinweise		355

„Biographisches Wissen“ – Erinnerung an ein uneingelöstes Forschungsprogramm. Einleitung in den Themenschwerpunkt

„Biographie“ als Gegenstand professionellen Handelns spielt in unterschiedlichen Praxisfeldern eine Rolle, vor allem in Kontexten von Bildung, Beratung, Sozialer Arbeit und Pflege und der darauf bezogenen erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Forschung. So nimmt etwa die Politik des Lebenslangen Lernens Bildungsverläufe über die gesamte Lebensspanne in den Blick und fordert von Individuen wie von Institutionen biographische Formate der Planung und Evaluation (vgl. Rothe 2015; Alheit/Dausien 2018). Auch die Übergänge zwischen Bildungsinstitutionen verlangen zunehmend eine (inter-)professionelle Begleitung, die in den Biographien der Adressat_innen einen gemeinsamen Bezugsrahmen findet (Walther/Weinhardt 2013; Hof/Meuth/Walther 2014). Gleiches gilt schließlich für sozialpädagogische Hilfe, Beratung, Kranken- und Altenpflege und Rehabilitation (vgl. Hanses 2004, 2018; Sander 2006; Hauptert/Schilling/Maurer 2010), die ihr allgemeines Ziel zumeist darin sehen, die in die Krise geratene Fähigkeit der Individuen zur selbstverantwortlichen Lebensführung und Lebensplanung (wieder) herzustellen, eine Fähigkeit, die man auch als Identitätsarbeit oder, einem Gedanken von Alheit (2010; Alheit/Dausien 2000) folgend, als „Biographizität“ bezeichnen kann.

In diesen Zusammenhängen wird auf unterschiedliche Weise und mit unterschiedlichen Zielen mit „biographischem Wissen“ gearbeitet. Unabhängig von ihrer jeweiligen Ausgestaltung haben biographiebezogene Praxen im Kontext von Bildung, Beratung, Hilfe und Begleitung einen gemeinsamen Ansatzpunkt: Sie knüpfen an die *biographische Arbeit* an, die Individuen im Alltag immer schon leisten (müssen) und prinzipiell auch leisten können, auch wenn diese „Arbeit am Selbst“ (temporär) in eine Krise geraten kann (z.B. Völter 2014). Vergleichbar der methodologischen Idee, dass Forschung Konstruktionen zweiten Grades produziert, indem sie methodisch kontrolliert und theoretisch reflektiert an den Konstruktionen anknüpft, mit denen soziale Akteure ihre Alltagswelt deuten und handelnd bewältigen (vgl. Schütz 1971), kann professionelle „Biographiearbeit“ als Rekonstruktions- und Reflexionsarbeit beschrieben werden. Professionelles Handeln unterstützt die biographische Alltagsarbeit ihrer Adressat_innen, indem sie sie „sichtbar“ macht, expliziert, reflektiert und erweitert. Dabei gerät Biographie zur „Ressource“ (vgl. Hölzle/Jansen 2011). Die aufgeschichteten Erfahrungen

und die je individuelle, im Laufe des bisherigen Lebens gebildete Wissensstruktur werden thematisiert, reflektiert und, je nach Kontext, mit professionellem Wissen verbunden, gestaltet, bewertet und oft auch dokumentiert.

Eine explizite Reflexion und Konzeptualisierung jener professionellen Umgangsweisen mit Biographien als Thema qualitativer Forschung, die auch im Gründungsprogramm dieser Zeitschrift verankert war (Helsper u.a. 2000), ist vergleichsweise jung (vgl. Dausien u.a. 2008) und kann, trotz vieler interessanter Studien, noch immer als in weiten Teilen „unbeackertes Feld“ gesehen werden.

Mit dem Schwerpunktthema dieses Hefts möchten wir mit dem Konzept „biographisches Wissen“ eine Forschungsperspektive vorschlagen, die u.E. für dieses Feld fruchtbar gemacht werden kann. Eine Nutzung dieses Konzepts verspricht nicht nur neue Einsichten und Interpretationsmöglichkeiten im Hinblick auf pädagogische und soziale Arbeitsfelder, sondern kann auch dazu beitragen, die theoretische Idee der Verknüpfung von „Biographie“ und „Wissen“ mit den Mitteln interpretativ-rekonstruktiver Forschung weiter auszuarbeiten.

Ausgangspunkt unserer Überlegungen ist vor allem die Beobachtung, dass die Bezugnahme auf Biographien in der qualitativen Forschung zumeist stillschweigend auf die Mikroebene *individueller* Erfahrungen und Handlungen bezogen wird. Diese Tendenz wird durch den „pädagogischen Blick“ in diversen Praxisfeldern ebenso wie durch die fachliche Brille der Erziehungswissenschaft verstärkt, geht es doch zumeist um Prozesse wie Bildung oder Lernen, die ebenfalls primär am Individuum erforscht bzw. pädagogisch „bearbeitet“ und evaluiert werden. Im Versuch, ein qualitatives Forschungsprogramm im von quantitativen Ansätzen dominierten Feld der Empirischen Bildungsforschung zu verorten, schrieben etwa Marotzki und Alheit:

„Der *Mikrobereich* qualitativer Bildungsforschung hat sich in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften u.a. als Biographieforschung etablieren können (vgl. Garz/Blömer 2002). Bildungsprozesse werden in dieser Blickweise als individuelle Bildungsprozesse analysiert und rekonstruiert; im Fokus des Interesses steht also jeweils das Individuum. Qualitative Bildungsforschung sensu Biographieforschung gewinnt ihren Ort, indem sie sich auf individuelle Lebens-, Bildungs- und Lernprozesse bezieht und versucht, den verschlungenen Pfaden biographischer Ordnungsbildung unter den Bedingungen einer sich rasant entwickelnden Moderne zu folgen...“ (Marotzki/Alheit 2002, S. 186)

Mag diese Positionsbestimmung auch strategisch begründet sein, so erstaunt doch, dass selbst Autoren, die ein explizit gesellschaftstheoretisch fundiertes Konzept von Biographie vertreten, an dieser Stelle einem *individualisierten* Biographiekonzept zumindest Vorschub leisten. Ähnlich fokussiert Boris Traue den Begriff „biographisches Wissen“: „Biographisches Wissen stellt die ‚Innensicht‘ des Lebenslaufs eines Individuums dar. Es ist an die Person gebunden, verweist aber auf objektivierbare gesellschaftliche Strukturkategorien“ (Traue 2006, S. 1569). Diese Strukturkategorien werden vom Autor in einer an Foucault anschließenden Lesart aus subjektivierungstheoretischer Sicht rekonstruiert (Traue 2010). Ähnlich wie andere Autor_innen im aktuellen Diskurs zur Verbindung von Biographieforschung und Subjektivierungstheorie bzw. Diskursanalyse (vgl. dazu Schäfer/Völter 2009; Truschkat 2018) wendet er hier u.E. einen verengten Biographiebegriff an und lässt Teile des konzeptionellen Potenzials der Biographieforschung ungenutzt. Diese nämlich macht gerade „[n]icht das Individuum [...], sondern das soziale Konstrukt ‚Biographie‘“ zum Gegenstand, wie Wolfram Fischer und Martin Kohli (1987, S. 26) die grundlegende Programmatik der sozialwissenschaftli-

chen Biographieforschung schon vor dreißig Jahren umrissen haben. Dieser geht es, so die Autoren weiter, „um eine theoretische Entfaltung von *Biographie als Bestandteil der Sozialwelt*. Wir verstehen Biographie als sozialweltliches Orientierungsmuster“ (ebd.).

Folgen wir dieser Positionsbestimmung im Hinblick auf das Konzept „biographisches Wissen“, so eröffnen sich vielfältige Forschungsperspektiven, die nicht allein um die Frage kreisen, wie Individuen ihre Erfahrungen verarbeiten, Wissen und lebensgeschichtlichen Sinn konstruieren. Vielmehr geraten auch die „sozialweltlichen Orientierungsmuster“ und institutionalisierten Praktiken in den Blick, in denen biographisches Wissen gesellschaftlich erzeugt, strukturiert, normiert, verteilt und für Handlungen genutzt wird (vgl. Hanses 2018). Mit einem wissenssoziologisch inspirierten Ansatz können Fragen gestellt werden, die ein Spektrum von Forschungsrichtungen eröffnen, die üblicherweise nicht mit der Biographieforschung assoziiert werden.

Im Folgenden soll die konzeptuelle Idee, die mit dem Begriff „biographisches Wissen“ verbunden ist, etwas näher erläutert werden, ehe die Beiträge des Thementeils exemplarisch Aspekte des angedeuteten Forschungsprogramms konkretisieren.

„Biographisches Wissen“ – Impuls für ein Forschungsprogramm

Vor dreißig Jahren fand an der Universität Bremen eine Tagung der damals noch am Beginn ihrer wissenschaftlichen Institutionalisierung stehenden deutschsprachigen Biographieforschung statt. Unter dem Titel „Zur Organisation biographischen Wissens: Empirische Befunde und theoretische Konzepte“ kamen Wissenschaftler_innen aus unterschiedlichen Fachrichtungen – Soziologie, Geschichtswissenschaft, Psychologie, Erziehungswissenschaft, Europäische Ethnologie u.a. – zusammen, um Forschungsansätze und empirische Ergebnisse auszutauschen, vor allem aber um unterschiedliche Perspektiven auf den Gegenstand Biographie miteinander ins Gespräch zu bringen. Mit der Veranstaltung war, so die Herausgeber_innen des Tagungsbandes in ihrem Vorwort, die Hoffnung verbunden, „zur interdisziplinären Ausweitung des wissenschaftlichen Diskurses anregen zu können“ (Alheit/Hoerning 1989, S. 7). Ob sich diese Erwartung erfüllt hat, ist nicht eindeutig zu beantworten. Einerseits hat seit den 1980er Jahren zweifellos eine beachtliche „Ausweitung“ und Differenzierung theoretischer wie empirischer Arbeiten in der Biographieforschung stattgefunden; andererseits haben wir den Eindruck, dass sich der *interdisziplinäre* Diskurs seitdem kaum weiter-, sondern eher zurückentwickelt hat. Auch wenn diese Einschätzung empirisch genauer geprüft werden müsste, scheint es doch – von Ausnahmen wie der Zeitschrift BIOS abgesehen – kaum noch akademische Foren eines explizit interdisziplinären Diskurses der Biographieforschung zu geben. Diese hat vielmehr, wie andere Felder auch, eine Art „Re-Disziplinierung“ durchlaufen. Ansätze in der Geschichtswissenschaft und Oral History haben sich weitgehend unabhängig von der soziologischen Biographieforschung weiterentwickelt, aus der Psychologie sind so gut wie keine Beiträge mehr vorgelegt worden¹, in der Erziehungswissenschaft hat sich

ein eigenständiger, breiter Diskurs über Biographie entwickelt, der – trotz lebendiger Beziehungen, gemeinsamer Tagungen und etlicher „Grenzgänger_innen“ – zunehmend parallel zur Nachbardisziplin Soziologie verläuft und immer wieder auch Stimmen laut werden lässt, die eine klare Abgrenzung von der Sozialwissenschaft vollziehen².

Der Hauptgrund für derartige Tendenzen ist vermutlich weniger in der Diskussionsbereitschaft der Forschenden als in der Veränderung der wissenschaftlichen Praxis zu suchen. War in der wissenschaftlichen Aufbruchphase der 1970er und 80er Jahre, in der auch die Biographieforschung zu neuer Entfaltung gelangte, die Entdeckung neuer Perspektiven gerade im interdisziplinären und auch transdisziplinären Austausch möglich – ging es doch auch um ein Aufbrechen traditioneller akademischer Strukturen –, so hat der Wandel zu neoliberalen Forschungs- und Universitätspolitiken Publikations- und Drittmittelstrategien hervorgebracht, die mit eher „disziplinierten“ Fachbezügen und Förderstrukturen einhergehen – auch wenn Interdisziplinarität heutzutage durchaus als strategisches „asset“ auf dem akademischen Markt gilt.

Fragen wir jenseits dieser eher an Oberflächenphänomenen orientierten Beobachtungen, was aus dem inhaltlichen Anliegen der damaligen Tagung geworden ist, so ist die Antwort ebenfalls mehrschichtig. Der Begriff „biographisches Wissen“ ist offensichtlich nicht zu einem Konzept avanciert, das eine breitere fachliche Diskussion organisiert hätte. Jedenfalls finden sich seitdem nur wenige Publikationen, u.a. Dissertationen³ und vereinzelte Artikel⁴, die den Begriff im Titel verwenden, z.T. aber sehr spezifische Aspekte behandeln oder an ganz andere wissenschaftliche Diskurse anschließen. Der mit dem Begriff verbundene biographietheoretische Entwurf, die Schichtung, Organisation und Funktion biographischer Erfahrung unter einer wissenssoziologischen Perspektive genauer zu fassen, ist in der Biographieforschung jedenfalls seitdem nicht systematisch aufgenommen oder breiter diskutiert worden. Er wurde allerdings auch schon im damaligen Tagungsband nur von wenigen Beiträgen expliziert (Alheit 1989; Alheit/Hoerning 1989; vgl. auch Hoerning 2000).

Dennoch wäre es falsch anzunehmen, die Biographieforschung habe in den letzten dreißig Jahren nicht weiter an der damals behandelten Problemstellung gearbeitet. Wir wissen aus zahlreichen empirischen Studien viel darüber, wie Menschen im Kontext unterschiedlicher gesellschaftlicher Verhältnisse und sozialer Situationen ihre Biographie konstruieren, wie sie ihre Erfahrungen und Erzählungen lebensgeschichtlich organisieren und kommunizieren, und wir haben Theorien und Modelle über autobiographisches Erinnern und Erzählen. Es könnte deshalb lohnen – so der Ausgangspunkt unserer Überlegungen zu diesem Schwerpunktheft – die Ende der 1980er Jahre ins Spiel gebrachte wissens-theoretische Perspektive wieder aufzunehmen und neu zu diskutieren. Dabei geht es uns weniger darum, den Begriff „biographisches Wissen“ als solchen wiederzubeleben, als vielmehr um die Idee, unterschiedliche empirische Ansätze der Biographieforschung, die sonst eher getrennt diskutiert werden, unter einem konzeptuellen Dach systematisch miteinander zu verbinden und daraus neue Fragestellungen für ein biographiewissenschaftliches Forschungsprogramm zu entwickeln. Diesen Gedanken wollen wir im Folgenden etwas näher erläutern.

Biographie als lebensweltliches Orientierungsmuster und Deutungsschema

Biographie unter einer wissenssoziologischen Perspektive zu betrachten, ist grundsätzlich naheliegend, denn die Frage, wie gesellschaftliches Wissen entsteht, reproduziert und verändert wird und wie schließlich soziale Wirklichkeit als objektive Tatsache konstruiert wird, die ihrerseits auf die Formation neuen Wissens einwirkt, kommt kaum ohne Annahmen über die gesellschaftlichen Subjekte als Träger und Produzenten von Wissen aus (vgl. zusammenfassend Kretschmann 2009). Die Konzepte Biographie und Lebenslauf bieten sich, wie Martin Kohli und Wolfram Fischer in ihrem Grundlagenartikel bereits 1987 ausgeführt haben, dafür in besonderer Weise an. In Anknüpfung an die sozialphänomenologische Konzeption der alltäglichen Lebenswelt bei Alfred Schütz (1974[1932]) bzw. Schütz und Luckmann (1979[1973]) und die darauf aufbauende sozialkonstruktivistische Idee der gesellschaftlichen Konstruktion der Wirklichkeit von Peter L. Berger und Thomas Luckmann (1969[1966]) kann Biographie als ein „soziales Orientierungsmuster“ verstanden werden, das von gesellschaftlichen Institutionen ebenso wie von den handelnden Individuen genutzt wird, um Sinn zu generieren und vor allem um diskontinuierliche, widersprüchliche und u.U. auch fragmentierte Lebensbereiche, vor allem die Erwerbsarbeit und das Familienleben, so zu integrieren, dass zentrale gesellschaftliche Funktionen wie etwa die Rationalisierung staatlicher Leistungssysteme oder die soziale Kontrolle erfüllt werden (vgl. Kohli 1985, S. 13ff.).

Diese Leistung kann „Biographie“ – verstanden als *reflexive Wissensformation* und als *Deutungsschema* – aus verschiedenen Gründen erbringen, die besonders in „Wissensgesellschaften“, d.h. in komplexen modernen Gesellschaften mit hoher Arbeitsteilung und einer hohen Bedeutung von Wissen als „Organisations- und Integrationsprinzip“ (vgl. Stehr 2004, S. 34), zum Tragen kommen: „Biographie“ als „Folie der Strukturierung und Sinnsetzung“ (Kretschmann 2009, S. 74) wird für die Selbstthematisierung (Hahn 1987) wie für Zwecke der Fremddeutung genutzt; sie ist sowohl an individuelles Handeln als auch an institutionelle Ordnungen anschlussfähig; und sie dient schließlich der Organisation von Erfahrungen und von Erwartungen, d.h. sie verknüpft die Vergangenheits- mit der Zukunftsperspektive. „Biographie“ stellt somit ein flexibles *Prozessformat* dar, das in Gesellschaften wie in individuellen Lebenssituationen besonders funktional ist, in denen Brüche, Widersprüche und Veränderungen sozialer Gewissheiten an der Tagesordnung sind und die Zukunft nicht mehr ohne weiteres als Fortschreibung der Vergangenheit gedeutet werden kann (vgl. Hahn 1988).

Das Deutungsschema Biographie ermöglicht Individuen die sinnhafte Verarbeitung und Integration eben solcher Fragmentierungen, die Herstellung von Kontinuität im Diskontinuierlichen; sie stiftet Zusammenhänge auch zwischen disparaten und (nach logischen Gesichtspunkten) unvereinbaren Momenten und ermöglicht damit die Konstruktion von Identität des Nicht-Identischen. Anders gesagt: Wie wir andere und auch uns selbst interpretieren, ist der Form nach keineswegs beliebig, sondern wird durch das Orientierungsmuster Biographie, und genauer: durch verschiedene, situationsbezogene und historisch-gesellschaftlich wandelbare biographische Schemata, strukturiert, geordnet und gefiltert.

Die Biographieforschung kann sich deshalb nicht damit begnügen, durch geeignete Methoden wie das biographisch-narrative Interview empirisch etwas über die Erfahrungen und Lebenswege bestimmter Personengruppen (z.B. chronisch Kranker, Arbeitsloser, berufstätiger Mütter) oder über die Verarbeitung bestimmter sozialer Situationen und Konstellationen (z.B. Migration und Flucht, den Übergang in die Rente, den Wechsel der Geschlechtszugehörigkeit) herauszufinden. Sie muss auch die Formate und Deutungsmuster erforschen, die Personen verwenden, wenn sie ihre Erfahrungen reflektieren, konstruieren und in je spezifischen sozialen Kontexten darstellen. Sie muss gewissermaßen die Strukturen möglicher „Filter“ und auch die „Herstellungsverfahren“ und Anwendungspraxen dieser „Filter“ kennen, um die dargestellten Inhalte wissenschaftlich angemessen analysieren zu können.

Biographie als kollektives Wissensformat und individuelle Wissensstruktur

Nun lassen sich diese beiden Aspekte – „Form“ und „Inhalt“ – nur abstrakt-analytisch voneinander trennen. Im Begriff „biographisches Wissen“ wie auch im empirischen Material, etwa im Transkript eines narrativen Interviews oder in einer schriftlichen Autobiographie, sind beide immer schon miteinander verschränkt: Allgemeine gesellschaftlich vorstrukturierte und durch „Biographiegeneratoren“ (Hahn 1987, 1988) aufrechterhaltene und kulturell akzeptierte Formate für die Präsentation und Kommunikation biographischen Wissens werden mit je besonderen Erfahrungsinhalten konkreter Lebensgeschichten „gefüllt“, oder anders gesagt: sie wirken als Hintergrundstruktur für die Darstellung und Ordnung je individueller biographischer Erfahrungen und Ereignisverläufe⁵.

Auf die Dialektik von Allgemeinem und Besonderem verweisen auch Schütz und Luckmann (1979, S. 85ff.) in ihren Ausführungen zur „biographischen Artikulation“. Wissen wird, sofern es von sozialen Akteuren erzeugt, benutzt und modifiziert wird, im zeitlichen Verlauf des Lebens aufgeschichtet und bildet in konkreten Lebensläufen eine je individuelle Gestalt aus. Auch wenn die „Kategorien biographischer Artikulation [...] intersubjektiv ausgeformte, in der relativ-natürlichen Weltanschauung festgelegte Kategorien“ und somit „im Grunde dem einzelnen auferlegt“ sind und „von ihm verinnerlicht“ werden (ebd.), so sind sie doch in der konkreten Lebenspraxis bzw. der konkreten Situation ihrer Artikulation höchst individuell. Weiter heißt es:

„Der wichtigste und absolut einzigartige autobiographische Aspekt – so sehr er auch durch die soziale Überformung biographischer Kategorien ‚standardisiert‘ sein mag – ist die Abfolge der Erfahrungen in meiner inneren Dauer. [...] Es ist von größter Bedeutung, in welcher Abfolge sich die Erfahrungen aneinanderreihen, und es ist korrelativ von größter Bedeutung, an welcher ‚Stelle‘ des Lebenslaufs bestimmte Erfahrungen auftreten“ (Schütz/Luckmann 1979, S. 86f.).

Somit aber werden gesellschaftliche Normen und institutionalisierte „Formatvorlagen“ keineswegs unmittelbar reproduziert, sondern immer wieder neu produziert und konkret variiert. Auf empirischer Ebene werden deshalb typische Mus-

ter bzw. kollektive Hintergrundstrukturen nicht ohne weiteres sichtbar, sondern müssen, gewissermaßen durch den konkreten Fall „hindurch“, empirisch konkret rekonstruiert werden. In der Analyse (auto)biographischer Darstellungen sind Forschende deshalb mit der Herausforderung konfrontiert, erkennbare Ähnlichkeiten weder vorschnell zu verallgemeinern und damit das Überraschende, Besondere des Falls einzuebnen, noch bei der Explikation des individuellen Falles stehenzubleiben. Dieses Problem stellt sich spätestens auf der Ebene von Fallvergleichen, unabhängig davon, ob eine Typologie, ein theoretisches Prozessmodell oder andere Formen der Verallgemeinerung angestrebt werden. Ausgehend von der rekonstruktionslogischen Methodologie (Schütz 1971; Bohnsack 2000) und den Prinzipien des Interpretativen Paradigmas (Keller 2012; Rosenthal 2014), aber auch von den skizzierten wissenssoziologischen Überlegungen zur Dialektik von gesellschaftlich-allgemeinem und individuell-biographischem Wissen ist anzunehmen, dass das sozial Gemeinsame, das Allgemeine, weder aus der Ähnlichkeit der inhaltlichen Elemente des mitgeteilten biographischen Wissens noch aus Ähnlichkeiten der gesamten Darstellungsform überzeugend abgeleitet werden kann – es sei denn um den Preis einer groben Reduktion von Komplexität, die dann in eher „dünne“ Beschreibungen mündet. Bei allen Unterschieden im Detail suchen deshalb die einschlägigen Analyseverfahren in der Regel nach einer abduktiv zu erschließenden „generativen“ Struktur, die sowohl die Konstruktion und Darstellung je konkreter Lebensgeschichten als auch die kulturellen Muster dieser Konstruktion zu erklären vermag.

Wissen als Handlung: ‚doing biography‘ und biographisierende Praktiken

Der Gedanke, dass Biographien keine starren „life records“ oder Lebensgeschichten sind, sondern in konkreten Situationen und Interaktionen immer wieder neu erzählt (und gehört) werden, lenkt den Blick auf soziale *Praxen des Biographisierens*. In Anlehnung an interaktionstheoretische Konzepte der Genderforschung kann man hier auch von „doing biography“ sprechen (vgl. Dausien/Kelle 2009) und sowohl nach den Regeln und Interaktionsordnungen dieser biographisierenden Praktiken als auch nach den sozialen Kontexten und Rahmenstrukturen fragen, in die sie eingebettet sind.

Diese Perspektive lässt sich mit wissenssoziologischen Argumenten verknüpfen. Zunächst kann auch Wissen als Handlung betrachtet werden: „Anstatt Wissen als etwas zu definieren, das der Mensch zu seinen Besitztümern zählt oder relativ leicht erwerben kann – eine Vorstellung, die eher auf den Begriff der Information zutrifft –, sollte der Wissensvorgang vielmehr als Handlung gesehen werden, als etwas, das der Mensch tut“ (Stehr 2003, S. 22). Damit wird auch die oben getroffene Unterscheidung zwischen Inhalt und Form gewissermaßen prozessualisiert. Stehr unterscheidet „zwischen dem, was man weiß (Wissensinhalt), von dem, wie man weiß (Wissensprozeß)“ (ebd., S. 25) und entwickelt in der Folge einen Begriff von Wissen als *Handlungsvermögen*: „Ich möchte Wissen als Fähigkeit zum sozialen Handeln (Handlungsvermögen) definieren, als die Möglichkeit, etwas in ‚Gang zu setzen‘“ (ebd., S. 31).

In dieser Perspektive wird Wissen zu einem Moment interaktiven Handelns, und die Frage, was wie von wem in welchen Situationen „in Gang gesetzt“ wird (oder auch nicht), kann als situierte Praxis empirisch analysiert werden. In einer aktuellen Situation „kreuzen“ oder überlagern sich somit zwei lebensweltliche Strukturdimensionen: das biographisch artikulierte Wissen, das in seiner einzigartigen Aufschichtung aus vergangenen Erfahrungen (s.o.) von den Akteuren gewissermaßen in eine Situation „hineingetragen“ oder „mitgebracht“ wird, und die zeitliche und soziale Ordnung der Interaktion (vgl. Goffman 1983; Sander 2012). Wie sich in diesem „wechselseitigen Verhältnis“⁶ biographischer Sinn konstituiert, welche Bedeutung die Interaktion zwischen verschiedenen Akteuren für die je eigenen „biographisch artikulierte“ Wissensvorräte hat, wie biographisches Wissen in Interaktion mit anderen kommuniziert und modifiziert wird oder auch neu entsteht; welche Rolle äußere Strukturbedingungen wie Normen, Regeln und Ressourcen für die Artikulation biographischen Wissens in konkreten Handlungssituationen haben – all dies sind Fragen, die mit Hilfe qualitativer Forschung an konkreten Feldern und Materialien genauer untersucht werden können.

Biographisches Wissen zwischen Individuum und Institution

Bei der Analyse biographisierender Praktiken geraten auch institutionalisierte soziale Ordnungen und professionelle Praxen in den Blick. In vielen pädagogischen Kontexten werden mittlerweile Methoden und Formate genutzt, „Biographiegeneratoren“ im Sinne Alois Hahns, um biographisches Wissen zu thematisieren und – unter Anwendung professioneller Deutungsschemata der Diagnostik, Therapie, Beratung, Bildung etc. – mit ihm zu arbeiten. Beispiele dafür sind neben den klassischen Formen von Beratung und Therapie Coaching, Lern- und Kompetenzberatung, Biographiearbeit in der Kranken und Altenpflege, in Adoptionsverhältnissen und in vielen anderen Feldern (vgl. Miethe 2017). In diesen Kontexten wird durch professionelles Handeln biographisches Wissen systematisch mit institutionellem Wissen „verschränkt“, wie z.B. Traue (2006, 2010) in seiner Studie zu Coaching und Entwicklungsberatung zeigt. Dass dabei biographisches Wissen keineswegs reibungslos mit professionellem Wissen und institutionellen Ordnungen verbunden wird, sondern vielfach Spannungen, Konflikte, „Störungen“ und Paradoxien (Schütze 1996, 2000) entstehen, haben vor allem Studien im Feld der Medizin gezeigt (vgl. Witte 2010; Hanses/Richter 2011; Hanses 2016). Im Verhältnis von Biographie und Institution (Alheit/Hanses 2004; Hanses 2018) entsteht eine Hierarchie der Wissensordnungen, in der biographisches Wissen dem professionellen Wissen in der Regel untergeordnet oder ganz unterdrückt wird, aber auch zu Gegenwissen werden und für die beteiligten Akteure, Professionelle wie Adressat_innen, ermächtigend wirken kann (vgl. Hanses 2010).

Im Vergleich zum differenzierten Forschungsstand zu Prozessen individueller biographischer Reflexion und Erfahrungsbildung sind *biographisierende Praktiken* in professionellen Interaktionssituationen und institutionellen Kontexten bislang weniger erforscht. Interessant erscheinen hier vor allem die Fragen, wie pro-

fessionelles Handeln, institutionalisierte Schemata zur Selbstthematizierung und Fremddeutung und institutionelle Logiken ineinander greifen, wie „Passungen“ hergestellt werden, welche Möglichkeitsräume für die Artikulation biographischen Wissens eröffnet und wie sie begrenzt werden; wie biographisch geprägtes Wissen in die Gestaltung von Institutionen hineinwirkt, wie aber auch umgekehrt institutionalisierte Schemata für (anerkanntes) biographisches Wissen auf die biographische Alltagsarbeit und die Selbst-Verhältnisse der Nutzer_innen zurückwirken (vgl. Riemann 1987; Sander 2003); welchen Anteil *Bildungsinstitutionen* an der Ausbildung eines „unternehmerischen Selbst“ (Bröckling 2007) haben; inwiefern, mit welchen Formaten und Praktiken Schulen oder Universitäten zur Einübung in autobiographische Reflexion- und Darstellungsweisen beitragen (vgl. Dausien/Kluchert i.E.).

Biographisches Wissen und Macht

In den bisherigen Überlegungen ist deutlich geworden, wie eng autobiographische Artikulation und Erfahrungsaufschichtung in modernen Gesellschaften mit institutionellen und professionellen Strukturen verwoben sind. Für die Untersuchung dieses Zusammenhangs können wissenssoziologische Zugänge, die nach dem Zusammenhang zwischen gesellschaftlichen (Ungleichheits-)Strukturen und der Produktion und Verteilung von Wissen fragen, mit macht- und subjektivierungstheoretischen Lesarten (Foucault 1976, 1987), aber auch mit interaktionstheoretischen Analysen (Goffman 1973) verknüpft werden.⁷ Hier sind gerade in jüngster Zeit einige interessante Studien vorgelegt worden, die im Anschluss an Foucault und Butler anhand biographisch-narrativer Interviews die machtvolle Wirkung gesellschaftlicher Diskurse auf die Selbstverhältnisse (zumeist marginalisierter und gesellschaftlich deprivilegierter) Subjekte untersuchen (z.B. Tuider 2007; Spies 2009, 2018; Rose 2012; Spies/Tuider 2017; Buchner 2018). Diese Arbeiten bereichern einerseits die Biographieforschung um die Verbindung methodologisch-methodischer Zugänge wie der Diskursanalyse mit den „klassischen“ narrations- und fallanalytischen Ansätzen (vgl. Truschkat 2018). Sie fordern so die Biographieforschung heraus, ihre gesellschaftlichen und kulturellen *Voraussetzungen und Kontexte* radikal mitzudenken (vgl. Schäfer/Völter 2009) und wirken gerade in erziehungswissenschaftlich-pädagogischen Forschungsfeldern als wichtiges Korrektiv der beschriebenen Tendenz zur *Zentrierung auf das Individuum* und seine Binnenperspektive, die in biographischen Forschungsansätzen nahezu „naturwüchsig“ gegeben zu sein scheint.

Andererseits muss kritisch gefragt werden, ob die bislang vorliegenden Arbeiten die Biographieforschung nicht nur bereichern, sondern möglicherweise auch reduzieren. Bei genauerer Betrachtung der Forschungskonzepte zeigt sich nämlich in etlichen Studien die Tendenz, dass die biographieanalytische Perspektive durch eine diskursanalytische bzw. subjektivierungstheoretische Perspektive eher *ersetzt* als erweitert wird. Dezidiert biographietheoretische Überlegungen werden kaum genutzt, der biographische Zugang wird oft auf die Erhebungsmethode bezogen, während sich die Analyse an anderen Konzepten orientiert. Zugespitzt gesagt: Biographisch-narrative Interviews liefern „gutes“ Material für diskursanalytische

Forschungen. Damit aber droht „Biographie“ wieder, wie in den Anfängen pädagogischer Biographieforschung, zur Quelle und Erhebungsmethode zu werden.⁸

Demgegenüber plädieren wir dafür, das Theoriepotenzial der Biographieforschung auszuschöpfen und theoretisch wie empirisch-rekonstruktiv herauszuarbeiten, wie „biographisches Wissen“ als gesellschaftliches Konstrukt und Deutungsmuster soziale Praxen im Alltag und in institutionellen Kontexten *und* auf der Ebene konkreter (inter-)subjektiver Lebensführung formt und „in Gang setzt“. Wenn wir diese Prozesse aus einer biographiewissenschaftlichen Perspektive genauer verstanden haben, wird es möglich, machtanalytische Konzepte in einer nicht-deterministischen Weise zu nutzen und die eigensinnigen, widersprüchlichen Potenziale und Veränderungsmöglichkeiten sozialer Wirklichkeit zu denken, die in biographischem und „lokalem Wissen“ (Hanses 2010), in der „Biographizität“ von Erfahrung und Handlung und in der Kontingenz situativer biographischer Interaktion enthalten sein können.

„Biographisches Wissen“ als empirisches Forschungsprogramm

Die skizzierten Forschungsfragen und -richtungen können, so unser Vorschlag, aus einer biographiewissenschaftlichen Perspektive theoretisch und methodologisch miteinander verknüpft werden. Mit dem Konzept „biographisches Wissen“ verbinden wir ein empirisches Forschungsprogramm, das biographie-, interaktions- und struktur- bzw. diskursanalytische Perspektiven prinzipiell *integriert*. Diese Integration, die durchaus als komplexe Perspektiventriangulation begriffen werden kann (vgl. Flick 2011), erscheint besonders produktiv, wenn es darum geht, biographische und biographisierende Prozesse in pädagogischen und sozialen Praxisfeldern zu untersuchen, denn hier treffen Selbst- und Fremdthematizierungen, professionelle Handlungsstrategien und Interaktionen sowie institutionelle Ordnungen und Machtstrukturen auf der Ebene der Alltagswelt notwendig zusammen. Der theoretisch integrierte Forschungszugang ermöglicht es, diese Komplexität *als sozialen Zusammenhang* im Blick zu halten, auch wenn in einzelnen Forschungsarbeiten nur ausgewählte Aspekte bearbeitet werden können.

Darüber hinaus könnte, so unsere Erwartung, einigen problematischen Verkürzungen gegengesteuert werden, die sowohl in der Fokussierung der autobiographischen Sicht des Individuums als auch in deren diskursanalytischer Dekonstruktion liegen. Stattdessen wird hier ein Weg gesucht, den man als *Dezentrierung* und *Kontextualisierung* bezeichnen könnte:

Die Forschungsperspektive auf das individuelle Subjekt wird *dezentriert*, ohne die Perspektive der handelnden Subjekte und ihre Geschichten auszublenden und damit auch die biographieanalytischen Konzepte zur Erforschung eben jenes „subjektiven Faktors“ zu verschenken. Individuelle Lebensgeschichten, Biographien als individuelle Formationen gesellschaftlicher Verhältnisse, behalten damit den Status einer eigenständigen Wirklichkeit, die wissenschaftlich rekonstruiert werden muss, wenn wir „überindividuelle“ Bildungsprozesse, pädagogische Praxen, Denkweisen, Verhältnisse erforschen, kurz: wenn wir etwas über Bildung „im Allgemeinen“ herausfinden wollen.

Die *Kontextualisierung* biographischen Wissens im Hinblick auf Diskurse, gesellschaftliche und institutionelle Strukturen, soziale Praxen und auf die biographischen Subjekte ermöglicht empirische Zugänge zur Komplexität biographischer Konstruktionen. Trotz der oberflächlichen Ähnlichkeit mit dem Mehrebenenmodell geht es hier um eine andere Akzentsetzung: Im Vordergrund steht nicht die Unterscheidung von Makro-, Meso- und Mikroebene, sondern gerade die wechselseitige Verschränkung, Überlappung und Vermittlung *zwischen* den Perspektiven. Und diese werden nicht abstrakt und systematisch – zum Beispiel durch methodologische oder forschungsstrategische Vorentscheidungen – geleistet, sondern können *am Material selbst entfaltet und theoretisch rekonstruiert* werden.

Die Beiträge des Themenschwerpunkts

Die Beiträge dieses Thementeils können als Beispiele für mögliche Forschungen eines solchen Programms gelesen werden. Sie beschäftigen sich in befragender Absicht mit dem Thema „biographisches Wissen“ am Beispiel unterschiedlicher Kontexte von Forschung und professioneller Praxis. Sie gehen auf Diskussionen zurück, die im Rahmen von Forschungsforen auf drei DGfE-Kongressen (2010-14) geführt wurden und unterschiedliche Facetten des Themas beleuchten. Alle Beiträge gehen von empirisch-rekonstruktiven Analysen aus und thematisieren auf unterschiedliche Weise die Relevanz des skizzierten Forschungsprogramms:

Margarete Menz und *Christine Thon* befassen sich im Artikel „*Biographisches Wissen im Kontext seiner Hervorbringung. Formate und diskursive Bezüge pädagogischer Biographiearbeit am Beispiel eines Workshops zur Vereinbarkeit von Familie und Beruf*“ mit einer professionellen Praxis, die sich explizit als Biographiearbeit begreift. Am Beispiel eines Workshops, der im Rahmen eines Projekts zur Karriereplanung von Frauen durchgeführt und dokumentiert wurde, gehen sie der Frage nach, wie biographisches Wissen durch professionell-pädagogische Praxis hervorgebracht und reflektiert wird. Dabei interessiert sie besonders, wie gesellschaftliche Diskurse und biographisches Wissen im Rahmen der Biographiearbeit miteinander in Beziehungen geraten. Die Autorinnen können exemplarisch zeigen, wie der hegemoniale Vereinbarkeitsdiskurs die biographische Selbstthematisierung der Teilnehmerinnen formen und überlagern kann. Zugleich machen sie deutlich, dass pädagogische Biographiearbeit von den beteiligten Subjekten auch als Möglichkeit genutzt werden kann, um Verstrickungen in gesellschaftliche Diskurse und Deutungen zu erkennen und nicht unreflektiert zu reproduzieren.

Daniela Rothe diskutiert in ihrem Beitrag „*Zwischen Wissenschaft und Praxis. Zur Transformation biographischen Wissens in einer interdisziplinären Arbeitsgruppe*“ den vielschichtigen Zusammenhang zwischen dem biographischen Wissen von Personen und ihrer professionellen Praxis. Sie expliziert dabei noch einmal zentrale Begrifflichkeiten der Lebensweltanalyse von Berger und Luckmann und demonstriert deren Nutzen für die Interpretation professioneller Praxis. Als empirischen Hintergrund greift sie auf ein Projekt zurück, in dem eine Gruppe Professioneller in einem spezifischen Setting, angelehnt an Prinzipien der rekon-

struktiven Sozialforschung, ihre gemeinsame Bildungspraxis reflektiert. In dem Beispiel ist biographisches Wissen auf unterschiedlichen Ebenen involviert: in der biographieorientierten Bildungspraxis, die den Gegenstand der Reflexion darstellt; im Wissensvorrat und Deutungshorizont der Professionellen, die jene Praxis reflektieren; und schließlich in der analytischen Rekonstruktion, die sich am Konzept des biographisch artikulierten Wissensvorrats von Schütz und Luckmann orientiert. Ziel des Artikels ist, das Potenzial der dort entwickelten Kategorien für die Analyse biographischen Wissens in interaktiven Lernprozessen auszuloten.

Kathleen Paul, Andreas Hanses, Katrin Heuer und Lisa Janotta befassen sich in ihrem Artikel „*Biographie im Kontext des Sterbens. Der Einfluss der institutionellen Kontexte auf biographische Erzählformate*“ mit dem Zusammenhang möglicher „Wirkungen“ institutioneller Rahmen auf das biographische Wissen der Protagonisten. Empirischer Hintergrund ist ein mittlerweile abgeschlossenes DFG-Projekt „Konstruktionen des Sterbens“ (TU Dresden), bei dem 99 Expert_inneninterviews und 81 biographische Interviews mit schwererkrankten und sterbenden Menschen in unterschiedlichen institutionellen Kontexten erhoben wurden. Ein zentrales Ergebnis ist, dass die institutionellen Rahmen mit ihren jeweiligen Praxen und Wissensordnungen das biographische Wissen der sich in einem Sterbeprozess befindenden Menschen weitreichend modifizieren können. Im Vergleich der Kontexte von Hospizen und Palliativstationen konnte beobachtet werden, dass die Selbstmodifikation des biographischen Wissens soweit gehen konnte, dass biographische Neukonstruktionen und veränderte Erzählweisen möglich wurden.

Neben diesen drei Beiträgen gehört auch der bereits im Doppelheft 2016 publizierte Artikel von *Dorothee Schwendowius und Nadja Thoma* „*Studienbiographien ‚mit Migrationshintergrund‘? Kritische Anmerkungen zu Praktiken der Besonderung in der universitären Praxis*“ in den Kontext des skizzierten Forschungsprogramms. Die Autorinnen zeigen, ausgehend von zwei Forschungsprojekten zu Studierendenbiographien, welche Rolle biographisches Wissen im Kontext der Hochschulforschung und -praxis spielen kann. Im Zentrum steht dabei die Adressierung von „Studierenden mit Migrationsgeschichte“. Zum einen werden sie auf Basis statistischen Wissens über Bildungsverläufe zu „Problemgruppen“ und Adressat_innen besonderer Förderprogrammen gemacht, zum anderen werden ihnen als Individuen bestimmte Bildungsbiographien zugeschrieben, die sie zugleich als Andere markieren und tendenziell aus dem universitären Diskurs ausschließen. Neben den biographischen Fremdtypisierungen zeigen die Autorinnen jedoch auch das kritische Potenzial biographischen Wissens, das sich prinzipiell auch als Gegenwissen artikulieren kann.

Die hier präsentierten Beiträge beziehen sie sich auf erziehungswissenschaftliche und pädagogische Felder, schöpfen diese aber bei weitem nicht aus.⁹ Als Herausgeber_innen hoffen wir deshalb, mit diesem Themenschwerpunkt Impulse für zukünftige Forschungen im erziehungswissenschaftlichen Rahmen (und auch darüber hinaus) anregen zu können.

Anmerkungen

- 1 Dies gilt für die akademischen Diskurse der Psychologie, nicht für einzelne Autor_innen wie Jürgen Straub, der ebenfalls an der Bremer Tagung beteiligt war und der zwar seiner disziplinären Herkunft nach der Psychologie zuzurechnen ist, mittlerweile aber im

- akademischen Feld einer – sich explizit interdisziplinär begreifenden – Sozialwissenschaft verortet ist. Diesen wissenschaftlichen Weg teilt er im Übrigen mit nicht wenigen Forscher_innen, die sich innerhalb der Psychologie für Fragen nach dem Zusammenhang von Subjekt und Gesellschaft und für qualitative Forschungsmethodologien interessiert haben und u.a. im Feld der Biographieforschung „gelandet“ sind. Für eine noch ausstehende Geschichtsschreibung der Biographieforschung im deutschsprachigen Raum wäre dies ein interessanter Aspekt.
- 2 So etwa argumentiert Thorsten Fuchs (2013); zur Kritik derartiger Abgrenzungen vgl. Dausien 2016.
 - 3 Schultebräu 2003; Volkman 2008; Leuchte 2009.
 - 4 Stellvertretend vgl. Alheit 2004; Traue 2006; Hohn/Hanses 2008; Apitzsch 2009; Dörr 2010; Hanses 2010.
 - 5 Hinsichtlich der Frage, ob kulturelle biographische Schemata nur die Darstellung erlebter Ereignisse strukturieren oder auch schon das Handeln und Erleben selbst, erscheint es sinnvoll, von einer unauflösbaren Wechselseitigkeit auszugehen, die schon Jerome Bruner (1987) überzeugend beschrieben hat.
 - 6 Schütz und Luckmann (1979, S. 85f) diskutieren dieses Zusammentreffen im Hinblick auf die Dimension der „inneren Dauer“ und stellen fest, dass es im Zusammenwirken zwischen biographischer Artikulation und der Ordnung des „Tageslaufs“ keine eindeutige Über- und Unterordnung gibt, sondern sie in einem „wechselseitigen Verhältnis“ (ebd.) zueinander stehen.
 - 7 Eine solche Verbindung ist keineswegs „einfach“ herzustellen, sondern wirft eine Reihe theoretischer Fragen auf. Die hier entworfene Strategie ist allerdings eher forschungspragmatisch motiviert: Auch wenn die Frage, wie wir es theoretisch mit Annahmen über „das Subjekt“ halten, in den angesprochenen Theorieperspektiven durchaus differenzbehaftet beantwortet wird, so ermöglicht ein Zugang, der gerade nicht das Subjekt fokussiert, sondern stattdessen (selbst- und fremdtypisierendes) *Wissen* in den Mittelpunkt der Analyse rückt, ein materialbezogenes rekonstruktives Forschen, bei dem der Gegenstand – biographisches Wissen – gewissermaßen im Prisma unterschiedlicher Theorieperspektiven erhellt werden kann.
 - 8 Im Bemühen, die biographie- und die diskursanalytische Perspektive miteinander zu verbinden, argumentiert Tina Spies immer wieder dezidiert für die Wechselseitigkeit der Perspektiven. Um diese fassen zu können, bezieht sie sich auf das Konzept der Artikulation im Anschluss an Hall (vgl. Spies 2018). Interessant wäre hier zweifellos eine Verbindung mit den oben vorgestellten Überlegungen zur „biographischen Artikulation“ von Wissen.
 - 9 In den vorausgehenden Forschungsforen auf drei DGfE-Kongressen wurden weitere empirische Beispiele und Felder für die Relevanz biographischen Wissens diskutiert, die in diesen Themenschwerpunkt keinen Eingang gefunden haben.

Literatur

- Alheit, P. (1989): Erzählform und „soziales Gedächtnis“. Ein Beispiel beginnender Traditionsbildung im autobiographischen Erinnerungsprozeß. In: Alheit, P./Hoernig, E.M. (Hrsg.): Biographisches Wissen. Beiträge zu einer Theorie lebensgeschichtlicher Erfahrung. Frankfurt a.M./New York, S. 123–147.
- Alheit, P. (2004): Biographisches Wissen als Lernpotenzial. Die Idee der „transitorischen Bildung“. In: Korte, P. (Hrsg.): Kontinuität, Krise und Zukunft der Bildung. Analysen und Perspektiven. Münster, S. 381–393.
- Alheit, P. (2010): Identität oder „Biographizität“? Beiträge der neueren sozial- und erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung zu einem Konzept der Identitätsentwicklung (Reprint). In: Griese, B. (Hrsg.): Subjekt – Identität – Person? Reflexionen zur Biographieforschung. Wiesbaden, S. 219–249.

- Alheit, P./Dausien, B. (2000): Die biographische Konstruktion der Wirklichkeit. Überlegungen zur Biographizität des Sozialen. In: Hoerning, E.M. (Hrsg.): Biographische Sozialisation. Stuttgart, S. 257–283.
- Alheit, P./Dausien, B. (2018): Bildung über die Lebensspanne und lebenslanges Lernen. In: Tippelt, R./Schmidt-Hertha, B. (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. 4., überarbeitete und aktualisierte Aufl. Wiesbaden, 4., überarbeitete und aktualisierte Aufl., S. 877–903.
- Alheit, P./Hanses, A. (2004): Institution und Biographie: Zur Selbstreflexivität personenbezogener Dienstleistungen. In: Hanses, A. (Hrsg.): Biographie und Soziale Arbeit. Institutionelle und biographische Konstruktionen von Wirklichkeit. Baltmannsweiler, S. 8–28.
- Alheit, P./Hoerning, E.M. (1989): Biographie und Erfahrung: Eine Einleitung. In: Alheit, P./Hoerning, E.M. (Hrsg.): Biographisches Wissen. Beiträge zu einer Theorie lebensgeschichtlicher Erfahrung. Frankfurt a.M./New York, S. 8–23.
- Alheit, P./Hoerning, E.M. (Hrsg.) (1989): Biographisches Wissen. Beiträge zu einer Theorie lebensgeschichtlicher Erfahrung. Frankfurt a.M./New York.
- Apitzsch, U. (2009): Transnationales biographisches Wissen. In: Lutz, H. (Hrsg.): Gender Mobil? Geschlecht und Migration in transnationalen Räumen. Münster, S. 122–141.
- Berger, P.L./Luckmann, T. (1969) [1966]: Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. Frankfurt a.M.
- Bohnsack, R. (2000): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung. Opladen.
- Bröckling, U. (2007): Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform. Frankfurt a.M.
- Bruner, J.S. (1987): Life as Narrative. In: Social Research, 54. Jg., H. 1, S. 11–32.
- Buchner, T. (2018, i.E.): Das Subjekt der Integration. Schule, Biographie und Behinderung. Bad Heilbrunn.
- Dausien, B. (2016): Rekonstruktion und Reflexion. Überlegungen zum Verhältnis von bildungstheoretisch und sozialwissenschaftlich orientierter Biographieforschung. In: Kreitz, R./Miethe, I./Tervooren, A. (Hrsg.): Theorien in der qualitativen Bildungsforschung – Qualitative Bildungsforschung als Theoriegenerierung. Opladen, S. 19–46.
- Dausien, B./Hanses, A./Inowlocki, L./Riemann, G. (Hrsg.) (2008): Die Analyse, Selbstreflexion und Gestaltung professioneller Arbeit als Gegenstand der Biografieforschung und anderer interpretativer Zugänge – Eine Einführung in den Themenschwerpunkt. Forum Qualitative Sozialforschung, 9. Jg., H. 1.
- Dausien, B./Kelle, H. (2009): Biografie und kulturelle Praxis. Methodologische Überlegungen zur Verknüpfung von Ethnografie und Biografieforschung. In: Völter, B./Dausien, B./Lutz, H./Rosenthal, G. (Hrsg.): Biografieforschung im Diskurs, 2. Auflage Wiesbaden, S. 189–212.
- Dausien, B./Kluchert, G. (i.E.): „Mein Bildungsgang“ – Biographische Muster der Selbstkonstruktion im historischen Vergleich. Beispiele und Argumente für eine historisch-empirische Forschungsperspektive. In: BIOS. Zeitschrift für Biographieforschung, Oral History und Lebensverlaufsanalysen, 30. Jg.
- Dausien, B./Hanses, A./Inowlocki, L./Riemann, G. (Hrsg.) (2008): Die Analyse, Selbstreflexion und Gestaltung professioneller Arbeit als Gegenstand der Biografieforschung und anderer interpretativer Zugänge – Eine Einführung in den Themenschwerpunkt. Forum Qualitative Sozialforschung, 9. Jg., H. 1.
- Dörr, M. (2010): Erinnerung als biografische Wissensressource. In: Hauptert, B./Schilling, S./Maurer, S. (Hrsg.): Biografiearbeit und Biografieforschung in der Sozialen Arbeit. Beiträge zu einer rekonstruktiven Perspektive sozialer Professionen. Bern/Berlin/Bruxelles/Frankfurt a.M./New York/Oxford/Wien, S. 35–52.
- Fischer, W./Kohli, M. (1987): Biografieforschung. In: Voges, W. (Hrsg.): Methoden der Biographie- und Lebenslaufforschung. Opladen, S. 25–49.
https://doi.org/10.1007/978-3-322-92595-4_2
- Flick, U. (2011): Triangulation. Eine Einführung. 3., aktualisierte Auflage Wiesbaden.
- Foucault, M. (1976): Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt a.M.

- Foucault, M. (1987): Das Subjekt und die Macht. In: Dreyfus, H.L./Rabinow, P. (Hrsg.): Michel Foucault: Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik. Frankfurt a.M., S. 243–261.
- Foucault, M. (1976): Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt a.M.
- Fuchs, T. (2013): Verstehen und Nicht-Verstehen, Wissen und Nicht-Wissen. Bemerkungen zum ‚Gewissheitscharakter‘ der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 89. Jg., H. 4, S. 503–527.
- Goffman, E. (1973): Asyl. Über die soziale Situation psychiatrischer Patienten und anderer Insassen. Frankfurt a.M.
- Goffman, E. (1983): The Interaction Order. In: American Sociological Review, 48. Jg., H. 1, S. 1–17.
- Hahn, A. (1987): Identität und Selbstthematization. In: Hahn, A./Kapp, V. (Hrsg.): Selbstthematization und Selbstzeugnis: Bekenntnis und Geständnis. Frankfurt a.M., S. 9–24.
- Hahn, A. (1988): Biographie und Lebenslauf. In: Brose, H.-G./Hildenbrand, B. (Hrsg.): Vom Ende des Individuums zur Individualität ohne Ende. Opladen, S. 91–105.
https://doi.org/10.1007/978-3-322-97182-1_5
- Hanses, A. (Hrsg.) (2004): Biographie und Soziale Arbeit. Institutionelle und biographische Konstruktionen von Wirklichkeit. Baltmannsweiler.
- Hanses, A. (2010): Biographisches Wissen. Heuristische Optionen im Spannungsfeld diskursiver und lokaler Wissensarten. In: Griese, B. (Hrsg.): Person – Subjekt – Identität? Gegenstände der Rekonstruktion in der Biographieforschung. Wiesbaden, S. 251–269.
- Hanses, A. (2016): Organisation und Biographie als Herausforderung professioneller Praxis. In: Busse, S./Ehlert, G./Becker-Lenz, R./Müller-Hermann, S. (Hrsg.): Professionalität und Organisation. Wiesbaden, S. 53–70. https://doi.org/10.1007/978-3-658-07334-3_4
- Hanses, A. (2018): Biographie und Institution. In: Lutz, H./Schiebel, M./Tuider, E. (Hrsg.): Handbuch Biographieforschung. Wiesbaden, S. 379–390.
- Hanses, A./Richter, P. (2011): Die soziale Konstruktion von Krankheit. Analysen biographischer Selbstthematizationen an Brustkrebs erkrankter Frauen und ihre Relevanz für eine Neubestimmung professioneller Praxis. In: Oelerich, G./Otto, H.-U. (Hrsg.): Soziale Arbeit und Empirische Forschung. Ein Studienbuch. Wiesbaden, S. 137–159.
https://doi.org/10.1007/978-3-531-92708-4_8
- Hanses, A. (2004) (Hrsg.): Biographie und Soziale Arbeit. Institutionelle und biographische Konstruktionen von Wirklichkeit. Baltmannsweiler.
- Hauptert, B./Schilling, S./Maurer, S. (Hrsg.) (2010): Biografarbeit und Biografieforschung in der Sozialen Arbeit. Beiträge zu einer rekonstruktiven Perspektive sozialer Professionen. Bern/Berlin/Bruxelles/Frankfurt a.M./New York/Oxford/Wien.
- Helsper, W./Krüger, H.-H./Rabe-Kleberg, U. (2000): Professionstheorie, Professions- und Biographieforschung – Einführung in den Themenschwerpunkt. In: Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung, 1. Jg., H. 1, S. 5–19.
- Hoerning, E.M. (2000): Biographische Sozialisation. Theoretische und forschungspraktische Verankerung. In: Hoerning, E.M. (Hrsg.): Biographische Sozialisation. Stuttgart, S. 1–20.
- Hof, C./Meuth, M./Walther, A. (2014): Pädagogik der Übergänge. Übergänge in Lebenslauf und Biografie als Anlässe und Bezugspunkte von Erziehung, Bildung und Hilfe. Weinheim/Basel.
- Hohn, K./Hanses, A. (2008): Zur Konstruktion von Wissen im Kontext biografischer Krankheitsdeutungen. Professionelle Interventionen und kollektive therapeutische Prozesse bei psychosomatisch erkrankten Frauen. In: Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research, 9. Jg., H. 1, Art. 48.
<http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/316> (28. Mai 2018).
- Hölzle, C./Jansen, I. (Hrsg.) (2011): Ressourcenorientierte Biografarbeit. Grundlagen – Zielgruppen – Kreative Methoden. Wiesbaden.
- Keller, R. (2012): Das Interpretative Paradigma. Eine Einführung. Wiesbaden.

- Kohli, M. (1985): Die Institutionalisierung des Lebenslaufs. Historische Befunde und theoretische Argumente. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 37. Jg., S. 1–29.
- Kretschmann, C. (2009): Biographie und Wissen. In: Klein, C. (Hrsg.): *Handbuch Biographie: Methoden, Traditionen, Theorien*. Stuttgart, S. 71–78.
https://doi.org/10.1007/978-3-476-05229-2_12
- Leuchte, V. (2009): Biographisches Wissen und landkommunitäre Bewegung. Wege in die Gemeinschaft. Eine Untersuchung lebensgeschichtlicher Verläufe von Akteuren der ostdeutschen Landkommunenbewegung auf der Basis autobiographisch-narrativer Interviews. Dissertation Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.
- Marotzki, W./Alheit, P. (2002): Einleitung in das Themenheft: Qualitative Bildungsforschung. In: *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, 3. Jg., H. 2, S. 185–189.
- Miethe, I. (2017): *Biografiearbeit. Lehr- und Handbuch für Studium und Praxis*, 3. Auflage Weinheim.
- Riemann, G. (1987): *Das Fremdwerden der eigenen Biographie. Narrative Interviews mit psychiatrischen Patienten*. München.
- Rose, N. (2012): Migration als Bildungsherausforderung. Subjektivierung und Diskriminierung im Spiegel von Migrationsbiographien. Bielefeld.
- Rosenthal, G. (2014): *Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung*. 5. Auflage Weinheim.
- Rothe, D. (2015): Lernen im Lebenslauf – Das lernende Subjekt im Spannungsfeld bildungspolitischer Imperative, pädagogischer Praxis und biografischer Forschung. In: *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung – Report*, 38. Jg., H. 1, S. 23–36.
<https://doi.org/10.1007/s40955-015-0010-4>
- Sander, K. (2003): *Biographie und Interaktion. Lebensgeschichten im institutionellen Rahmen eines Altenheims*. Bd. 13. Werkstattbericht des INBL. Bremen.
- Sander, K. (2006): *Biographiearbeit. Grundlagen der Pflege für die Aus-, Fort- und Weiterbildung*. Heft 21. Brake.
- Sander, K. (2012): Interaktionsordnung. Zur Logik des Scheiterns und Gelingens professioneller Praxen. In: Hanses, A./Sander, K. (Hrsg.): *Interaktionsordnungen. Gesundheit als soziale Praxis*. Wiesbaden, S. 15–34.
- Schäfer, T./Völter, B. (2009): Subjekt-Positionen. Michel Foucault und die Biographieforschung. In: Völter, B./Dausien, B./Lutz, H./Rosenthal, G. (Hrsg.): *Biografieforschung im Diskurs*. 2. Auflage Wiesbaden, S. 161–188.
- Schultebrücks, M. (2003): *Biographisches Wissen an den Grenzen von Normalität und Behinderung*. Dissertation an der Universität Dortmund.
<https://eldorado.tu-dortmund.de/handle/2003/2946> (28. Mai 2018)
- Schütz, A. (1971): Zur Methodologie der Sozialwissenschaften. In: Schütz, A. (Hrsg.): *Gesammelte Aufsätze I: Das Problem der sozialen Wirklichkeit*. Den Haag, S. 1–110.
- Schütz, A. (1974) [1932]: *Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt. Eine Einleitung in die verstehende Soziologie*. Frankfurt a.M.
- Schütz, A./Luckmann, T. (1979) [1973]: *Strukturen der Lebenswelt*. Bd. 1. Frankfurt a.M.
- Schütze, F. (1996): Organisationszwänge und hoheitsstaatliche Rahmenbedingungen im Sozialwesen. Ihre Auswirkungen auf die Paradoxien des professionellen Handelns. In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität*. Frankfurt a.M., S. 183–276.
- Schütze, F. (2000): Schwierigkeiten bei der Arbeit und Paradoxien des professionellen Handelns. Ein grundlagentheoretischer Aufriss. In: *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, 1. Jg., H. 1, S. 49–96.
- Schwendowius, D./Thoma, N. (2016): Studienbiographien ‚mit Migrationshintergrund‘? Kritische Anmerkungen zu Praktiken der Besonderung in der universitären Praxis. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 17. Jg., H. 1-2, S. 221–235.
<https://doi.org/10.3224/zqf.v17i1-2.25553>

- Spies, T. (2009): Diskurs, Subjekt und Handlungsmacht. Zur Verknüpfung von Diskurs- und Biografieforschung mithilfe des Konzepts der Artikulation. In: Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research, 10. Jg., H. 2., Art. 36.
<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0902369> (28. Mai 2018)
- Spies, T. (2018): Biographie, Diskurs und Artikulation. In: Lutz, H./Schiebel, M./Tuider, E. (Hrsg.): Handbuch Biografieforschung. Wiesbaden, S. 537–547.
https://doi.org/10.1007/978-3-658-18171-0_45
- Spies, T./Tuider, E. (Hrsg.) (2017): Biographie und Diskurs. Methodisches Vorgehen und methodologische Verbindungen. Wiesbaden.
- Stehr, N. (2003): Wissenspolitik. Die Überwachung des Wissens. Frankfurt a.M.
- Stehr, N. (2004): Wissensgesellschaften. In: Jaeger, F./Rüsen, J. (Hrsg.): Handbuch der Kulturwissenschaften. Bd. 3: Themen und Tendenzen. Stuttgart/Weimar, S. 34–49.
- Traue, B. (2006): Verschränkungen von organisationellem und biographischem Wissen in der Beratung. In: Rehberg, K.-S. (Hrsg.): Deutsche Gesellschaft für Soziologie (DGS): Soziale Ungleichheit, kulturelle Unterschiede: Verhandlungen des 32. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in München. Teilb. 1 und 2. Frankfurt a.M., S. 1569–1578.
- Traue, B. (2010): Das Subjekt der Beratung. Zur Soziologie einer Psycho-Technik. Bielefeld.
- Truschkat, I. (2018): Diskurstheoretische Ansätze der Biografieforschung. In: Lutz, H./Schiebel, M./Tuider, E. (Hrsg.): Handbuch Biografieforschung. Wiesbaden, S. 127–138.
https://doi.org/10.1007/978-3-658-18171-0_11
- Tuider, E. (2007): Diskursanalyse und Biografieforschung. Zum Wie und Warum von Subjektpositionierungen [81 Absätze]. Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research, 8. Jg., H. 2, Art. 6.
<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs070268> (28. Mai 2018)
- Volkmann, V. (2008): Biographisches Wissen von Lehrerinnen und Lehrern. Der Einfluss lebensgeschichtlicher Erfahrungen auf berufliches Handeln und Deuten im Fach Sport. Wiesbaden.
- Völter, B. (2014): Biografiesensible Beratung als passendes Angebot für Menschen im Lebensprozess. In: Lorenzen, J.-M./Schmidt, L.-M./Zifonun, D. (Hrsg.): Grenzen und Lebenslauf. Beratung als Form des Managements biographischer Übergänge. Weinheim/Basel, S. 261–283.
- Walther, A./Weinhardt, M. (Hrsg.) (2013): Beratung im Übergang. Zur sozialpädagogischen Herstellung von biografischer Reflexivität. Weinheim/Basel.
- Witte, N. (2010): Ärztliches Handeln im Praxisalltag. Eine biographie- und interaktionsanalytische Studie. Frankfurt a.M.

Margarete Menz und Christine Thon

Biographisches Wissen im Kontext seiner Hervorbringung

Formate und diskursive Bezüge pädagogischer Biographiearbeit am Beispiel eines Workshops zur Vereinbarkeit von Familie und Beruf

Biographical knowledge and its context of production

A workshop on work/life balance as an example of formats and discursive references of paedagogical biography work

Zusammenfassung

Der Artikel untersucht die Hervorbringung biographischen Wissens durch methodische und thematische Settings. Welche Formen hegemonialen Wissens darin zu analysieren sind, wird am Beispiel eines Workshops „Familie, Beruf oder beides? – Biographische Arbeit zum eigenen Werdegang“ gezeigt. Das pädagogische Setting macht hegemoniales biographisches Wissen einerseits reflexiv bearbeitbar, andererseits produziert es dieses auch erst. Die Analysen verweisen auf die Dominanz hegemonialer Vereinbarkeitsdiskurse in den biographischen Selbstpräsentationen der Teilnehmerinnen. Auch alternative Formen der In-Verhältnis-Setzung beziehen sich auf gesellschaftlich dominante Diskurse. Der Beitrag schließt mit einer Diskussion um das Analysepotential von pädagogischer Biographiearbeit als Ort der Produktion biographischen Wissens.

Schlagnworte: Biographiearbeit, Diskurstheorie, Vereinbarkeit von Familie und Beruf, biographisches Wissen

Abstract

In this article, the construction of biographical knowledge in methodical and thematic settings is analyzed. The workshop “Family, Job – or both? – Biographical work concerning one’s own development” is used to reconstruct forms of hegemonic knowledge. The paedagogical setting works in two ways: it opens up the possibility to work with hegemonic biographical knowledge while producing it at the same time. In the analysis, the dominance of hegemonic discourses on work-life-balance in the biographical presentations of the participants can be reconstructed. Even alternative forms of relations between work and (family) life refer to dominant discourses in society. The article results in a discussion about the analytical potential of paedagogical biographical work as place of the production of biographical knowledge.

Keywords: Biographical work, Discourse theory, reconciliation of work and family life, biographical knowledge

1 Biographische Selbstpräsentationen in (post)modernen Gesellschaften

Die „biographische Gesellschaft“ (Delory-Momberger 2011, S. 29), in der wir leben, enthält mit der „Erzählung des Selbst“ (ebd.) als Voraussetzung und Gegenstand sozialer Anerkennung eine zentrale Aufforderung an Subjekte: Soziale Anerkennung und die Herstellung und Aufrechterhaltung sozialer Bindungen setzen ein erzählendes und sich darstellendes Ich voraus. Aus poststrukturalistisch informierter Perspektive ist dieses erzählende Selbst nicht vorgängig vorhanden, sondern wird in den Einschreibungen in soziale und politische Verhältnisse erst hergestellt. Politische und soziale Verhältnisse formieren das Selbst und konstituieren Erzählungen, die wiederum die Teilhabe an und die Festigung von solchen Verhältnissen ermöglichen. Wir sehen insofern das biographische Subjekt als diskursiv konstituiert an (vgl. Thon 2016). Im Folgenden gehen wir von einem hegemonietheoretischen Verständnis von Diskurs im Anschluss an Laclau und Mouffe (2006) aus, demzufolge diskursive Ordnungen die grundlegende Kontingenz von Bedeutungen bearbeiten, indem sie Verweisungszusammenhänge zwischen Diskurselementen fixieren. In dem Maße, wie dadurch Kontingenz unsichtbar wird und ein Diskurs Selbstverständlichkeit gewinnt und unhinterfragbar wird, kann er hegemonial werden (vgl. ausführlicher Thon 2013). Subjektivitäten konstituieren sich durch das Einnehmen von Subjektpositionen, die von (hegemonialen) Diskursen vorgehalten werden. Wie Stuart Hall betont, werden Individuen ebenso in diese Subjektpositionen hineingerufen, wie sie sich auch aktiv damit verbinden und sich dadurch positionieren (vgl. Menz/Arens 2013).

In diesem Artikel interessiert uns, wie biographisches Wissen durch methodische und thematische Settings hervorgebracht wird, und welche Subjektformierungen und Formen hegemonialen Wissens darin zu analysieren sind. Ausgangspunkt hierfür ist ein im Rahmen eines eigenen Projekts durchgeführter und ausgewerteter Workshop für Frauen zum Thema „Familie, Beruf oder beides? – Biographische Arbeit zum eigenen Werdegang“ (dazu s. u.). Nach einer knappen Diskussion zur Hervorbringung biographischer Wissensformen (2) stellen wir das Konzept des Workshops im Kontext des Projekts vor und skizzieren seinen Verlauf und zentrale Ergebnisse (3). Dabei soll es im Rahmen dieses Beitrags nicht um eine Rekonstruktion des gesamten Workshops oder um eine method(olog)ische Reflexion eines dafür möglichen empirischen Vorgehens gehen. Vielmehr werden diejenigen Beobachtungen in den Fokus gerückt, die für uns Anlass gaben, die Frage nach der Verwobenheit der Hervorbringung biographischen Wissens in hegemoniale Diskurse, die mit der thematischen Rahmung des Workshops aktualisiert wurden, näher zu untersuchen. Entsprechend diskutieren wir im zweiten Schritt subjektivierende Ausdrucksformen im Kontext hegemonialer Vereinbarkeitsdiskurse (4) und schließen mit der Frage nach der Bedeutung biographischer Arbeit für die Hervorbringung widerspenstiger, grenzüberschreitender Subjektpositionierungen (5).

2 Selbstthematizierungen in pädagogischer Biographiearbeit

Die von Delory-Momberger konstatierte biographische Gesellschaft markiert eine (scheinbar) paradoxe Feststellung: Poststrukturalistisch informierte Subjekttheorien verweisen auf hegemoniale Diskurse, die Subjekte hervorbringen und deren Positionierungsformen und Darstellungsmöglichkeiten bestimmen. Gleichwohl ist eine der zentralen Darstellungsmöglichkeiten eben die des selbstbestimmten Subjekts. Die Selbstthematizierung der Lebensgeschichte und darin die Erzeugung biographischen Wissens als höchst individuelles Wissen, welches eine Person auszeichnet und kennzeichnet, ist gewissermaßen eine Chimäre, die aber als Aufforderung tief eingelassen ist in gesellschaftliche Strukturen. Diese Chimäre ist voraussetzungsvoll. Im Streben nach sozialer Anerkennung und nach Partizipation an gesellschaftlichen Prozessen findet sich die Orientierung an gesellschaftlichen Vorgaben und normativen Modellen der Lebensführung. Gleichwohl gilt es, diese als individuelle Entscheidungen darzustellen. Biographisches Wissen spielt in diesem Prozess eine entscheidende Rolle. Es kann verstanden werden als spezifische Form lebensgeschichtlicher Erfahrungen, die besonders relevant für die Person und deren Selbstpräsentation ist (vgl. Alheit 1989; auch Volkmann 2008).

Diese spezifischen Wissensformen werden in den Erzählungen, in der Produktion des biographischen Selbst, hervorgebracht. Diese sind nicht zufällig, sondern entwickeln sich in Auseinandersetzung mit hegemonialen Deutungs- und Darstellungsmustern. In der Einschreibung und der Hervorbringung des Selbst entstehen Formen biographischen Wissens als Ausdrucksformen und Bestätigungen sozial vermittelter Erfahrungen, die gleichzeitig hegemoniale Wissensbestände und Formen ‚angemessener‘ biographischer Selbstbeschreibungen mehr oder weniger bestärken. Was nun bezüglich des biographischen Subjekts und seines Wissens im Bereich der Biographieforschung seit einiger Zeit im Zuge der Rezeption poststrukturalistischer Subjektkritik diskutiert wird (vgl. Schäfer/Völter 2005; Spies/Tuider 2017; Thon 2016), betrifft nicht nur die Biographieforschung, sondern wird auch zur Herausforderung für die Reflexion und empirische Analyse pädagogischer Biographiearbeit.

Biographiearbeit übernimmt, so z.B. Jansen (2011, S. 21), die Aufgabe, Subjekte bei der Thematisierung und Reflexion der Biographie zu unterstützen. In der aus der alltäglichen Situation herausgelösten pädagogischen Situation lässt sich die eigene Lebensgeschichte als ‚Gewordensein‘ fassen und unter bestimmten Fragestellungen bearbeiten; zudem können auch die Kontingenz biographischer Prozesse und das Potential ‚ungelebten Lebens‘ (vgl. dazu Alheit 2010, S. 241) erfahrbar werden.

In entsprechenden Arrangements wie dem hier diskutierten Workshop wird – ebenso wie etwa in biographischen Interviews – biographisches Wissen hervorgebracht. Dies findet jedoch in einem je spezifischen Setting und häufig mit einer thematischen Rahmung statt, in denen die diskursiven Bezüge für den Prozess der Hervorbringung biographischen Wissens teils sehr explizit sind – dies insbesondere, da die Prozesse in dem Setting, durch welches sie gewissermaßen provoziert werden, sehr explizit und kleinschrittig stattfinden. Das pädagogische Setting ermöglicht eine andere Analyse, als es beispielsweise in einem biographi-

schen Interview der Fall ist. Gerade auch die Verwobenheit dieser Hervorbringung biographischen Wissens in relevante Diskurse fällt hier mehr ins Auge.

Unsere Annahme in diesem Zusammenhang lautet, dass pädagogischer Biographiearbeit ein doppeltes Moment der Hervorbringung biographischen Wissens innewohnt: Einerseits entsteht ein Setting, in dem vorhandenes, als ‚authentisch‘ markiertes Wissen der Teilnehmerinnen über die eigenen Erfahrungen, Wünsche, Motivlagen oder auch Potentiale zum Vorschein gebracht wird, welches dann mit spezifischen Methoden bearbeitet werden soll. Andererseits, und dies ist für die folgenden Überlegungen die relevante Annahme, findet hier eine Produktion biographischen Wissens im Sinne eines Konstruktionsprozesses statt, der durch distinktive (hier pädagogische) Rahmungen herausgefordert wird. Diese halten wiederum bestimmte Angebote zur Deutung, Einordnung und Bewertung von Erfahrungen bereit. In entsprechenden Reflexionsprozessen *werden* sie sozusagen erst zu einem biographischen Wissen. Auf dieses kann und soll zurückgegriffen werden, um z.B. Handlungsoptionen zu entwickeln oder Entscheidungen zu treffen. Unter dieser Voraussetzung ist davon auszugehen, dass ein bestimmtes pädagogisches Setting, in dem biographisch kommuniziert wird, auch bestimmte – im Kontext des Workshops relevante – hegemoniale Perspektiven in die Produktion biographischen Wissens einschreibt. Der Begriff der biographischen Kommunikation hat sich in der Erwachsenenbildung etabliert (vgl. Behrens-Cobet/Reichling 1997). Er macht deutlich, dass biographisches Wissen nicht ‚an sich‘ existiert, sondern in konkreten interaktiven Prozessen erzeugt und bearbeitet wird (vgl. auch Dausien 2011).

3 Ein exemplarisches Setting

Der Workshop „Familie, Beruf oder beides? – Biografische Arbeit zum eigenen Werdegang“ wurde im Rahmen unseres Projekts „KarriereFamiliePLUS“ an der Europa-Universität Flensburg durchgeführt. Das im Rahmen der „Bundesinitiative Gleichstellen“ geförderte Projekt hatte zum Ziel, Frauen in ihrer Karriereplanung und -realisierung zu unterstützen und damit den Anteil der Frauen in verantwortungs- und machtvollen Positionen zu erhöhen (Thon/Menz 2014).

Auch wenn sie hochqualifiziert sind, wie in der Wissenschaft oder auch in vielen Fällen in der Verwaltung einer Hochschule, führt bei Frauen die Geburt eines Kindes nach wie vor regelmäßig zu negativen beruflichen Konsequenzen wie Erwerbsunterbrechungen, Teilzeit-Arbeit, Beschäftigung unterhalb der Qualifikation oder in stärker frauendominierten Bereichen, und geringerer Teilnahme an Weiterbildung (vgl. z.B. Frey 2011). Im Bereich der Reproduktionsarbeit hat eine Familiengründung für Frauen in der Regel die Folge, dass ihnen selbst im Falle einer zuvor egalitären Arbeitsteilung mit dem Partner nach und nach die Hauptlast der Familienarbeit zufällt, dies auch relativ unabhängig von ihrer Arbeitsbelastung durch die Erwerbsarbeit (vgl. z.B. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016, S. 51).

Prozesse, die zu diesen Ergebnissen führen, werden häufig geradezu als Automatismen dargestellt, gerade auch von den daran beteiligten Individuen, und folgen stark normativen Mustern (Koppetsch/Burkart 1999, S. 203–205; Kop-

petsch/Speck 2015, S. 86). Bei der Konzipierung des Workshopprogramms sind wir jedoch davon ausgegangen, dass hier zwar nicht beliebige, aber dennoch aktive Biographiekonstruktionen der einzelnen und Aushandlungen zwischen Partner_innen stattfinden, in denen die Probleme der Relationierung von Beruf und Familie bearbeitet werden. Subjektive Handlungsorientierungen müssen mit denen des Partners bzw. der Partnerin und mit normativen Erwartungen und institutionellen Möglichkeiten in Einklang gebracht werden.

Kennzeichnend für diese Prozesse ist daher, dass diese Synchronisation eben nicht selbstverständlich bruchlos möglich ist, sondern vielmehr – zum Teil langwierige – Aushandlungsprozesse und Überlegungen nach sich zieht (vgl. dazu z.B. Peukert 2015). Hier findet sich transformatorisches Potential für biographische Arbeit.

Entsprechend sollten die Workshops Gelegenheit bieten, mit verschiedenen Methoden über die In-Verhältnis-Setzung von familiären und beruflichen Anforderungen und Erwartungen nachzudenken. Grundlegend war die Annahme, dass biographische Arbeit in einem solchen Setting notwendig ist, da in der Produktion biographischen Wissens durch die Beteiligten selbst Dilemmata und Verhältnissetzungen deutlich werden. Allerdings trägt diese Produktionsform solche Verhältnissetzungen auch erst in die Auseinandersetzung mit hinein, da hier z.B. zumindest implizit die Annahme vorherrscht, dass Biographien durch gesellschaftliche Verhältnisse mitbestimmt werden. In der Erzeugung des ‚Biographischen‘ im Kontext einer Verhältnissetzung von Familie und Beruf findet sich insofern ein Dreischritt: Zum einen findet sich eine Dramatisierung der Verhältnisse, d.h. dass den Teilnehmerinnen hier fokussiert eine Deutungsperspektive angeboten wird; zweitens werden diese Verhältnisse als biographische thematisiert, die in einem biographischen Raum entwickelt wurden. Zum dritten aber sollten diese Bedeutungszuweisungen damit bearbeitbar werden.

Die Workshops im Projekt ‚KarriereFamiliePLUS‘ waren insgesamt als eine Reihe von aufeinander aufbauenden Veranstaltungen angelegt und folgten einer Logik, die der von Zukunftswerkstätten nachempfunden ist. Grundidee war die einer biographischen Prozessberatung. Aufbauend auf einem Einstiegsworkshop, der gesellschaftliche Bilder von Mutterschaft und ‚Vereinbarkeit von Familie und Beruf‘ fokussierte, stand im zweiten Workshop die Arbeit in und an der eigenen Biographie im Zentrum, bevor im dritten Workshop mit theaterpädagogischen Mitteln an der Realisierung von für die eigene Zukunft formulierten Perspektiven gearbeitet wurde.

Im zweiten Workshop, um den es im Folgenden gehen soll, wurde mit biographischen Methoden gearbeitet. Die Teilnehmerinnen hatten die Möglichkeit, durch eigene Schwerpunktsetzungen einerseits individuelle Entwicklungen nachzuvollziehen, andererseits aber eben auch die überindividuelle Einbettung der eigenen Entscheidungen in gesellschaftliche Verhältnisse und entsprechende Normen zu erkunden. Diese Mehrschichtigkeit des biographischen Wissens sollte es ermöglichen, in der Beratung über die individuell-biographische Bedeutung hinaus zu gehen und auf mit ihnen verwobene Diskurse aufmerksam zu machen.

3.1 Biographische Arbeit

Der eintägige Workshop war in drei Phasen – Bestandsaufnahme, Entwickeln einer Zukunftsvision, Realisierungsmöglichkeiten (vgl. Menz/Buth 2014) – unterteilt, in denen jeweils mit visuellen Mitteln bestimmte ‚Momentaufnahmen‘ gezeichnet wurden. Diese wurden dann im Plenum miteinander besprochen, um die Möglichkeit zu bieten, vielfältige Perspektiven auf die eigene Biographie zu entwickeln. Ziel des Tages war es, im Blick auf den dritten Workshop am Ende neben der ‚Bestandsaufnahme‘ auch Themen und/oder Pläne für die Zukunft mitzunehmen.

Für die Bestandsaufnahme im ersten Teil des Workshops wurden die Teilnehmerinnen aufgefordert, eine biographische Landkarte zu erstellen. Die Leitfrage „Wo stehe ich heute?“ lässt sich mit einer solchen Landkarte beantworten, indem metaphorische und tatsächliche Wege und Verortungen im bisherigen Lebensverlauf aufgezeichnet werden. Die Teilnehmerinnen griffen die Landkarten-Metapher in zwei unterschiedlichen Formen auf: Zum einen wurde die bisherige Biographie als Lebens-Weg visualisiert, auf dem es verschiedene Stationen, markante Wegmarken und neben dem eingeschlagenen Weg Kreuzungen mit versperrten Abzweigungen oder Ausfahrten gab, die nicht weiterführten. Zum anderen gab es Darstellungen von mehreren parallel verlaufenden Wegen oder unterschiedlichen Entwicklungen von eigenen Vorstellungen einerseits und ihrer tatsächlichen Realisierung andererseits.

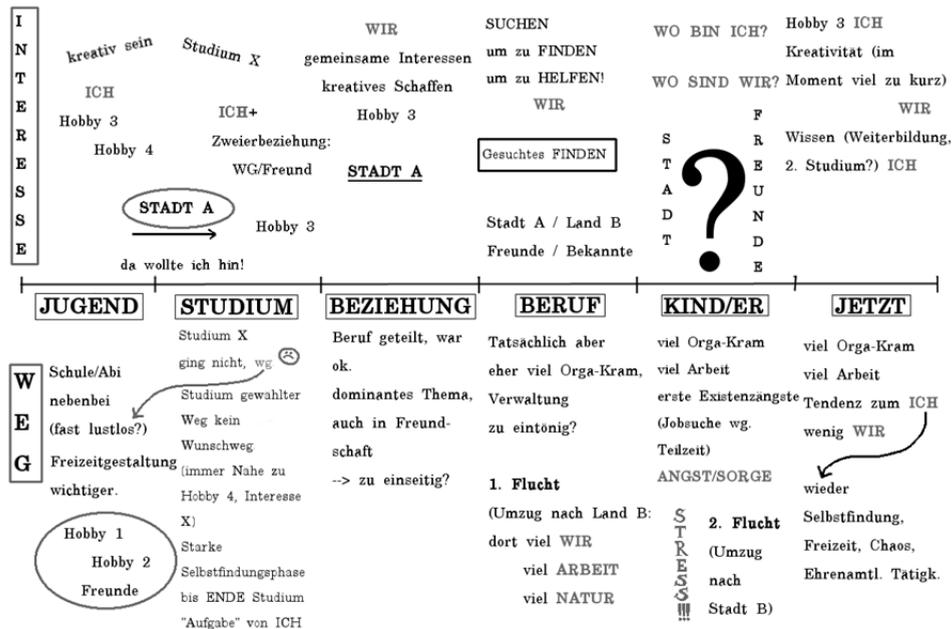


Abbildung 1: Biographische Landkarte einer Teilnehmerin (anonymisiert)

Dies ist beispielsweise der Fall auf einer biographischen Landkarte (vgl. Abb. 1, anonymisierte Abschrift eines im Workshop erarbeiteten Posters), die horizontal in eine obere Hälfte mit „Interessen“ und eine untere Hälfte mit „Weg“ unterteilt ist. Auf der Mittellinie, die die beiden Hälften trennt, sind die Bereiche „Jugend“, „Studium“, „Beziehung“, „Beruf“, „Kind/er“ und „Jetzt“ wie auf einer Zeitleiste nebeneinander angeordnet. Es erfolgt jeweils eine In-Verhältnis-Setzung von „Interesse“ und „Weg“ der jeweiligen biographischen Phasen. Grafisch markierte Bereiche, wie z.B. Studium einerseits, Beruf andererseits, machen jeweils unterschiedliche Herausforderungen und Bearbeitungen notwendig. Dabei finden sich Bezüge hinsichtlich der Subjektverortung. Auffällig ist in der Zeichnung, dass im Original die Bereiche „Jugend“ und „Studium“ jeweils mit einem rot hervorgehobenen „ICH“, die Bereiche „Beziehung“ und „Beruf“ mit einem ebensolchen „WIR“ markiert sind.

Dem folgen im Bereich „Kind/er“ in der oberen, die „Interessen“ formulierenden Hälfte der Landkarte die in Rot hervorgehobenen Fragen „WO BIN ICH? WO SIND WIR?“ und ein großes schwarzes Fragezeichen. Es ist rechts und links flankiert von den Worten „STADT“ und „FREUNDE?“. Mit dem Fragezeichen korrespondieren auf der unteren, den „Weg“ dokumentierenden Hälfte die Worte „viel Orga-Kram – viel Arbeit – [Name] Existenzängste“ und die in Rot hervorgehobenen Worte „Angst, Sorge“. Quer über den Rest des Feldes zieht sich der Schriftzug „STRESS!!!“. Im Bereich „Jetzt“ wird mehrmals ein „ICH“ hervorgehoben, und der wiederholten Formulierung „viel Orga-Kram – viel Arbeit“ wird der Kommentar „Tendenz zum ICH – wenig WIR“ hinzugefügt. Die Übergänge zwischen den Bereichen „Beruf“ und „Kinder“ und „Kinder“ und „Jetzt“ sind als „1. FLUCHT“ und „2. FLUCHT“ gekennzeichnet.

In dieser Zeichnung wird die Konkurrenz von eigenen Wünschen und Orientierungen einerseits und institutionellen und materiellen Rahmenbedingungen andererseits zum Gegenstand einer biographischen Bearbeitung gemacht. Insbesondere ein individualistisches „ICH“ und ein (familiäres) Beziehungs-„WIR“ scheinen sich dabei gegenüberzustehen, sollen aber in eine Balance gebracht werden. Der Modus, in dem das geschieht, ist die „FLUCHT“, gemeint ist damit das Verlassen von Rahmenbedingungen, die sich als ungünstig für diese Balance erwiesen haben. Der biographischen Arbeit, die hier geleistet wird, liegt eine Identifizierung von zwei gegenläufigen Logiken, des „ICH“ und des „WIR“ zugrunde, deren Harmonisierung im Sinne von ‚Vereinbarkeit‘ betrieben wird. Das Versprechen von ‚Vereinbarkeit‘, dass nämlich durch die richtige Organisation von Rahmenbedingungen individuelle Perspektiven (etwa hinsichtlich Beruf und Selbstverwirklichung) und das Leben von Beziehung (v.a. in Partnerschaft und Familie) realisierbar sind, lässt sich nicht einlösen, sondern nur partiell für die eine oder die andere Seite entscheiden. Insofern dokumentiert sich in der Zeichnung ein beständiges Ringen um ‚Vereinbarkeit‘ in diesem Sinne.

Nach dem Austausch über die biographischen Landkarten stand in der zweiten Phase des Workshops die Entwicklung von Zukunftsvisionen im Vordergrund. Dazu fertigten die Teilnehmerinnen Zeichnungen in Form eines Hauses an (vgl. Abb. 2, anonymisierte Abschrift eines im Workshop erarbeiteten Posters), in dem symbolisch die Elemente ihrer Zukunftsvisionen untergebracht werden sollten. Was sollte im übertragenen Sinne in den Keller, was konnte entrümpelt werden, was sollte vom Dachboden wieder ins Wohnzimmer kommen?

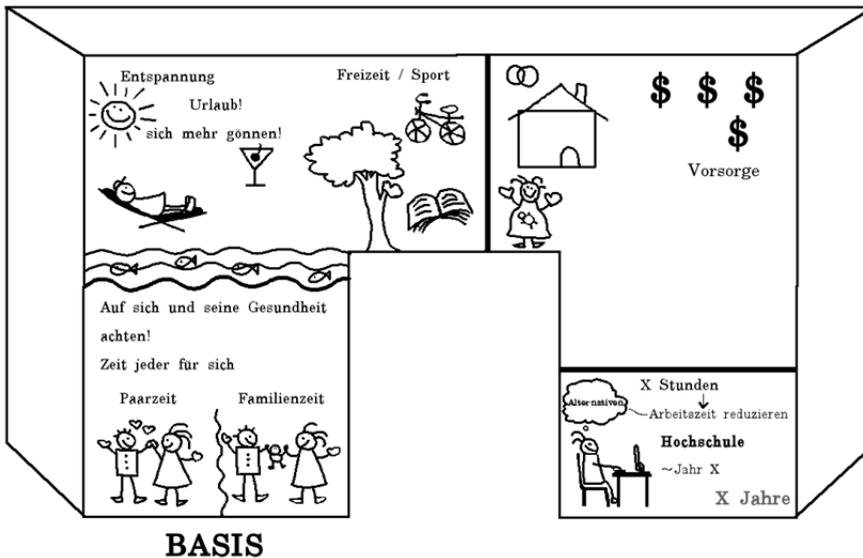


Abbildung 2: Zukunftsvision einer Teilnehmerin (anonymisiert)

Das ‚Haus‘ selbst konnte ganz unterschiedliche Formen annehmen, im Überblick fallen jedoch Elemente auf, die sich in den verschiedenen Zeichnungen der Teilnehmerinnen wiederholen oder ähneln. Ein Teil der Zeichnungen sieht ein „Arbeitszimmer für mich“ vor; es kann aber daneben auch noch einen weiteren „eigenen Bereich“ geben, der nicht mit der Berufstätigkeit in Verbindung steht. In vielfältiger Weise kommt in den Zeichnungen der Wunsch nach einem Erleben von Partnerschaft einerseits und von Familie andererseits zum Ausdruck. Hier dominieren jedoch weniger die Raummetaphern (wie etwa „Kuschelnest für 2“) als der explizite Wunsch nach „gemeinsamer Zeit“ oder „gemeinsamer Freizeit“. Dies wird dadurch unterstrichen, dass „STRESS“ oder „Zeitstress“ bildlich aus dem Haus verbannt werden. Auf einem Bild werden der Familie mit Ressourcen-Pfeilen „Zeit“ von „Babysitter“ und „Leihoma“ zugeführt. Ein weiteres wichtiges Themenfeld sind „Gesundheit“, „Fitness“ und „Wellness“, für die eigene Räume vorgesehen werden. Daneben spielt die finanzielle Absicherung eine Rolle, die mit einem Geldtresor im Haus oder der Verbannung finanzieller Sorgen auf den Dachboden symbolisiert wird.

Insgesamt zeigt sich auch hier, dass unter dem Dach des Visionen-Hauses verschiedene Perspektiven untergebracht werden, die unterschiedlichen Logiken folgen – wie Berufstätigkeit und Familienleben oder individuelles Ausleben der eigenen Kreativität und Gemeinschaft – und miteinander in Einklang gebracht werden sollen. Dabei stehen Verantwortung für sich und für andere nebeneinander und greifen ineinander, da etwa die gewünschte Familienzeit gleichzeitig dem eigenen Wohlbefinden als auch dem der Familienmitglieder zuträglich sein soll. Wie auch in den biographischen Landkarten zeigt sich weiterhin eine große Aufmerksamkeit für materielle und strukturelle Bedingungen (finanzielle und zeitliche Ressourcen) der Relationierung verschiedener Bereiche.

3.2 Die Dominanz des ‚Und‘

Auch die Thematisierung eigener Zukunftsvisionen erfolgt innerhalb der Logik einer ‚Vereinbarkeit von Familie und Beruf‘. Das kommt nicht von ungefähr; es ist die dominante Vorstellung eines weiblichen Lebenslaufs, die insbesondere von jüngeren Generationen weithin geteilt wird. Jutta Allmendinger (2009), die Autorin der BRIGITTE-Studie „Frauen auf dem Sprung“, bezeichnet diese Form der Erwartungen als den Wechsel von der Zeit des ‚Entweder-Oder‘ zum ‚Und‘. Diese Affirmation oder gar Programmatik der Vereinbarkeitsidee war Teil der Rahmung der biographischen Arbeit der Teilnehmerinnen durch das Projekt KarriereFamiliePLUS, das die Frauen als Berufstätige und als Mütter angesprochen hatte. Das ‚Und‘, welches das ‚Entweder-Oder‘ abgelöst hat, doppelt sich im ‚Und‘ der Ansprache der Teilnehmerinnen durch das Projekt und im ‚Und‘ ihrer Selbstpositionierungen. Diese Selbstpositionierungen erfolgen in den Auseinandersetzungen um die eigenen ‚Vereinbarkeitsproblematiken‘ weit nüchterner, als die von Allmendinger ausgegebene Lösung klingt. Im Vordergrund steht das Leiden an Überlastung und daran, dass im Zuge der Vereinbarkeitsleistungen anderes auf der Strecke bleibt, insbesondere die eigenen individuellen Interessen und, sofern vorhanden, die Partnerschaft.

Bezeichnenderweise stand nach dem Aufzeichnen der Visionen in der nachfolgenden Diskussion neben der Herstellung von ‚Vereinbarkeit‘ noch etwas anderes im Vordergrund. Dieser Aspekt lässt sich überschreiben als die Suche nach dem ‚guten Leben‘ – ein In-vivo-Code (vgl. Strauss 1994), der im Laufe des Workshops entwickelt wurde. Hier wurde insbesondere die Frage diskutiert, wie die Frauen für sich selbst sorgen könnten. Dies erfolgte jedoch weitgehend vor dem Hintergrund der selbstverständlichen Annahme der Hauptverantwortung für das ‚gute Leben‘ ihrer Kinder und Partner. Damit findet sich in diesen biographischen Bearbeitungen nicht nur die klassische Übernahme der Care-Work, des Sorgens für andere. Auch die Doppelung und Verknüpfung von Verantwortung für sich selbst und für andere, die konstitutiv für die ‚Vereinbarkeitsproblematik‘ ist, wird darin hervorgebracht.

Die Übernahmen hegemonialer Vereinbarkeitsdiskurse scheinen in den biographischen Entwürfen jedoch nicht ungebrochen auf. Vielmehr stellte sich in der Bearbeitung der Visionen (durch Gespräche im Plenum) im Workshop zunehmend die Frage, wie das ‚gute Leben‘ denn mit den normativen Anforderungen in Einklang zu bringen ist, wie stark die Anforderungen nach karriereorientierter und sinnerfüllender Erwerbstätigkeit und Familienverantwortlichkeit die Frauen in ein Dilemma bringt. Mit dem ‚Und‘ nimmt hier in den Ausdrucksformen biographischen Wissens, die sich in den Visualisierungen finden, etwas Gestalt an, das als angemessen wahrgenommen wird und soziale Anerkennung erfährt. Es kann aber auch kritisch-distanzierend als hegemoniales Muster des ‚Funktionierens‘ verstanden werden.

Um nachzuvollziehen, wie vor der Folie von ‚Vereinbarkeit‘ biographisches Wissen als normativ anschlussfähiges Wissen produziert wird, bestimmte Subjektpositionen also eingenommen werden, diese sich jedoch gleichzeitig wieder als unzureichend darstellen, werden wir im Folgenden zunächst genauere Einblicke in hegemoniale Diskurse von ‚Vereinbarkeit‘ als Kontexte dieser Produktion biographischen Wissens nehmen. Im Anschluss daran diskutieren wir das transformatorische Potential des ‚guten Lebens‘ als einerseits widerständiges Moment bi-

ographischer Sinnerzeugung, andererseits jedoch wiederum als anschlussfähig an gesellschaftspolitische Debatten. Wir schließen mit der Frage nach der Mehrschichtigkeit der Produktion biographischen Wissens in solchen methodischen Settings.

4 Biographisches Wissen im Kontext hegemonialer Vereinbarkeitsdiskurse

Einige der hier dargestellten Beobachtungen aus den Workshops erinnern sehr deutlich an gegenwärtige politische Modellierungen von ‚Vereinbarkeit‘. Aktuell sind sie v.a. im Kontext neoliberaler Ökonomisierungsprozesse zu sehen und beherrschen den politischen Diskurs über das Verhältnis von Beruf und Familie zunehmend. Die folgenden Charakterisierungen hegemonialer Vereinbarkeitsdiskurse stützen sich auf Analysen von Transformationen politischer und ökonomischer Systeme (Fraser 2009; Kahlert 2011), Rekonstruktionen medialer Repräsentationen von Weiblichkeit (McRobbie 2010) und Untersuchungen von politischen Dokumenten (Familienberichte und Wahlprogramme; Thon 2015a) und Ratgeberbroschüren arbeitsmarkt- und familienpolitischer Akteure (Thon 2015b). Das Augenmerk unserer Analyse richtet sich darauf, welche Korrespondenzen zwischen Bestandteilen hegemonialer Vereinbarkeitsdiskurse und den biographischen Selbstthematizierungen der Workshopteilnehmerinnen zu beobachten sind. Diskurse der Vereinbarkeit von Familie und Beruf konstituieren auf eine spezifische Weise Subjekte von Vereinbarkeit, und das auch in einer Weise, die für biographische Selbstthematizierungen bedeutsam ist. Die Vereinbarkeit von Familie und Beruf wird bis heute zumeist als ein emanzipatorisches Konzept aufgefasst, bei dem es um eine Angleichung der Partizipationschancen von Frauen und Männern geht. Das hat mit Traditionen der Frauenbewegung zu tun, aber auch mit einer Geschlechterforschung, die bis heute immer wieder eindrucksvoll die Doppelorientierung von Frauen nachweist: Frauen wollen beides, Familie *und* Beruf (Thon 2015a).

Dass dieses ‚Und‘ in einer Form gesetzt ist, in der es offensichtlich einen hegemonialen Status beanspruchen kann, hat jedoch auch noch mit ganz anderen gesellschaftlichen Transformationen zu tun. Insbesondere die Krise des Fordismus hat das Familienernährermodell obsolet werden lassen. Die neoliberale Deregulierung und Flexibilisierung von Arbeitsmärkten, sinkende Löhne und der Abbau wohlfahrtsstaatlicher Sicherungssysteme beschleunigen den Übergang zum postfordistischen adult worker model. Die eigenständige Existenzsicherung von Frauen bedeutet weniger Abhängigkeit von einem Familienernährer, aber auch einen vermehrten Zwang zu Erwerbstätigkeit (Fraser 2009, S. 51; Kahlert 2011, S. 154).

Dieser Prozess wird flankiert durch familien- und arbeitsmarktpolitische Maßnahmen, die als Reaktion auf die demographische Krise und den Fachkräftemangel die ‚Vereinbarkeit von Familie und Beruf‘ verbessern und dafür auch Arbeitgeber in die Pflicht nehmen wollen. Dies geht jedoch erst recht mit einer weitgehenden Responsibilisierung von Eltern, v.a. von Müttern, einher, die unter verbesserten Bedingungen Vereinbarkeitsleistungen erbringen und dem Arbeits-

markt zur Verfügung stehen sollen. Insbesondere Analysen von Ratgeberbroschüren familien- und arbeitsmarktpolitischer Akteure¹ für Eltern zeigen, wie insbesondere Mütter hier als Subjekte von Vereinbarkeit angerufen werden. Diese sollen – vor dem Hintergrund des Ausbaus öffentlicher Kinderbetreuungseinrichtungen – individuelle Lösungen finden und selbst verantworten, für die ein hohes Maß an Flexibilität, Selbststeuerung, Organisations- und Kommunikationsfähigkeit nötig ist (vgl. Thon 2015b).

In den hegemonialen Vereinbarkeitsdiskursen wird die Verteilung von Haus- und Familienarbeit zwischen den Geschlechtern nur sehr zögerlich als Teil des Problems oder möglicher Lösungen aufgegriffen. Dies entspricht McRobbies (2010, S. 87) Diagnose eines stillschweigend etablierten „neuen Geschlechtervertrags“, der insbesondere für qualifizierte junge Frauen ein hohes Maß an Selbstbestimmung und Partizipation vorsieht, aber weder männliche Dominanz noch die traditionelle Verantwortlichkeit von Frauen für Reproduktionsarbeit in Frage stellt (vgl. ebd., S. 117–120). Umverteilung von Reproduktionsarbeit wird im Rückgriff auf Ressourcen anderer Frauen realisiert: durch den Ausbau institutioneller Kinderbetreuung mit überwiegend weiblichen Fachkräften, den Aufbau von weiblichen Netzwerken (Mütter, Freundinnen), oder auch die globalisierte Einbindung von Nannys und Hausmädchen.²

Diese Form der Selbstverantwortung dethematisiert den Nachteil, den Frauen gerade auch auf dem Arbeitsmarkt und in Sachen Karriere haben, wenn sie trotz Erwerbsarbeit nicht von Reproduktionsarbeit entlastet werden. Er erscheint durch das individuelle, flexible und selbstgesteuerte Vereinbarkeitsarrangement gewissermaßen wegrationalisiert. Vielmehr sollen Mütter auch gerade ihre durch Familienarbeit erworbenen Fähigkeiten optimieren und als spezifische, für den Arbeitgeber verwertbare Kompetenz sichtbar machen (vgl. Thon 2015 a, b).

Welche Elemente dieses Diskurses lassen sich nun in den Selbstthematizierungen der Workshopteilnehmerinnen wiederfinden? Basis der Selbstthematizierungen ist die größtenteils alleinige Verantwortlichkeit der Mütter für eine Realisierung von Vereinbarkeit; sowohl in ihren Zeichnungen als auch den darauf bezogenen Gesprächen. Die Verantwortlichkeit bezieht sich vorrangig auf Verantwortung gegenüber dem Arbeitgeber, aber auch für das Wohlergehen von Kindern und ggf. Partnern. Dies ist deswegen interessant, weil das Wohlergehen von Kindern (und deren Sicht auf die Organisation ihrer Betreuung) nur selten Thema im Vereinbarkeitsdiskurs ist, wohl aber spielen hier weitere Diskurse wie z.B. traditionelle Mütterlichkeitsdiskurse eine Rolle. Das Gegenstück von Verantwortung ist ‚Organisation‘. Dieser Begriff, der in vielen Statements auftaucht, fungiert als Schlüssel zur Realisierung der eigenen Wünsche sowie als Gegenstand einer notwendigen und beständigen Optimierung.

Ebenso wie im hegemonialen Vereinbarkeitsdiskurs kommt in den Selbstthematizierungen der Workshopteilnehmerinnen die Umverteilung von Arbeit als Option wenig vor. Die Zuständigkeit der einzelnen Frau für Care Work wird nicht zur Disposition gestellt, eine Umverteilung von Arbeit in der Paarbeziehung, sofern vorhanden, wird wenig diskutiert. In einigen Fällen ist allerdings davon die Rede, dass der Partner Arbeitszeit reduzieren wolle – dies jedoch im Kontext des eigenen Wohlbefindens, weniger im Kontext der beruflichen Unterstützung der Frau.

Die Bezugnahme auf Kinderbetreuung in Institutionen ist dagegen ein häufiges Thema. Allerdings scheint die Nutzung von Kinderbetreuungseinrichtungen etwas zu sein, das seinerseits erstritten werden muss. In den Erzählungen und

Plänen der Workshopteilnehmerinnen geht es beispielsweise darum, überhaupt einen Betreuungsplatz zu bekommen, ausreichende Öffnungszeiten durchzusetzen, die Finanzierung aufzubringen oder sich gegen die Unterstellung zu wehren, eine schlechte Mutter zu sein. Zugleich scheint die Nutzung von Kinderbetreuung zu einer genauen Kontrolle der Qualität der Betreuung herauszufordern. Auch damit ist eine Frage an die eigene Verantwortung verbunden, nämlich ob und wie man eine bestimmte Betreuung des Kindes bzw. der Kinder in einer Institution verantworten kann.

Ein sehr charakteristisches Element des Diskurses, nämlich die Dethematisierung der eigenen Benachteiligung, findet sich im Gegensatz zu anderen Charakteristika in den biographischen Selbstthematizierungen der Workshopteilnehmerinnen nicht. Es werden vielmehr gerade die überdimensionalen und kaum zu bewältigenden Belastungen beschrieben, die mit der Realisierung eines ‚Und‘ verbunden sind. Sehr deutlich wird, dass die Rechnung des Konzepts Vereinbarkeit (und auch des Projektstitels „KarriereFamiliePLUS“) nicht aufgeht: Beruf/Karriere plus Familie bedeutet immer ein Minus, nämlich unter dem Strich zu wenig Zeit, v.a. zu wenig Zeit für sich selbst und ggf. für die Partnerschaft.

Dieser Befund zeigt, dass das Modell einer Relationierung zweier Bereiche, Beruf und Familie, unterkomplex ist. Zudem lässt sich in Bezug auf die Produktion biographischen Wissens festhalten, dass diese auch in einem Setting pädagogischer Biographiearbeit wie dem des beschriebenen Workshops nicht an hegemonialen Vereinbarkeitsdiskursen vorbeikommt. Die Teilnehmerinnen präsentieren ihre Erfahrungen in dieser (in der Rahmung des Workshops ja auch angebotenen) Form und präsentieren sich damit in einer sozial anerkekbaren Weise. Das biographische Subjekt von Vereinbarkeit erzeugt sich entlang der Positionen, die der Vereinbarkeitsdiskurs dafür bereitstellt. Damit werden die Prämissen des Diskurses in der Produktion biographischen Wissens reproduziert.

Diese Reproduktion hinterlässt ihre Spuren jedoch auch dadurch, dass bestimmtes Wissen nicht produziert werden kann – beispielsweise ein Wissen um die Ungerechtigkeit geschlechtsspezifischer Arbeitsteilungen, bzw. ein Wissen um die Notwendigkeit von Umverteilung. Was in dem Workshop sichtbar wird, ist die Widersprüchlichkeit der Logiken von Erwerbs- und Familienarbeit, wie sie schon Regina Becker-Schmidt u.a. (z.B. 1984) in den 1980er Jahren eindrucksvoll herausgearbeitet haben. Sie ist jedoch nicht automatisch in einer Weise thematisierbar, die eine grundlegende Infragestellung des Konzepts ‚Vereinbarkeit‘ bedeuten würde.

5 Das ‚gute Leben‘ als widerständiges Moment?

Zu fragen ist nun noch, wie die im Workshop geradezu allgegenwärtige Frage nach dem ‚guten Leben‘ zu interpretieren ist und ob sie möglicherweise als widerpenstiges Moment betrachtet werden kann, das außerhalb hegemonialer Diskurse und biographisch anerkannter Subjektpositionierungen steht.

Die Frage danach geht über die Frage der Relationierung von Beruf und Familie hinaus und betrifft auch Väter. Der Befund ist in mehrfacher Hinsicht zwiespältig, wird die Frage nach dem ‚guten Leben‘ doch zum Teil wiederum mit

Selbstoptimierungs-Imperativen beantwortet. Auf einem der Plakate heißt es beispielsweise: „Auf sich und seine Gesundheit achten!“ Damit wird, ganz dem hegemonialen Diskurs entsprechend, die Frage des ‚guten Lebens‘ in die individuelle Verantwortlichkeit der einzelnen Frau zurückverwiesen. Dies passt zu der Beobachtung, dass sich gerade in (pädagogischen oder pädagogisierenden) Settings, die auf eine Reflexion und ein Lernen der Einzelnen setzen, Bildungsdiskurse aktualisieren, die, wie Reichenbach das beschreibt, grundsätzlich die unbegrenzte Optimierbarkeit der Kompetenzen des Individuums unterstellen (Reichenbach 2007, S. 74).

Eine andere Antwort auf die Frage nach dem ‚guten Leben‘ wurde in dem Workshop in einer Reduzierung der Erwerbsarbeit gesehen. Auch dies stellt sich in Bezug auf die Frage nach einem widerständigen Potential, das in der biographischen Arbeit sichtbar wird, als zwiespältig dar. Zwar kann ein teilweiser Rückzug aus dem Beruf tatsächlich eine Wiedergewinnung von Souveränität bedeuten, weil man sich dadurch bestimmten Zwängen, insbesondere auch den durch Vereinbarkeitsimperative erzeugten, entzieht. Jedoch wäre damit auch ein Verlust von Unabhängigkeit und Einflussmöglichkeiten im öffentlichen Raum verbunden und auch die Frage nach Umverteilung von Care Work würde dethematisiert, sofern nicht gleichzeitig eine Arbeitszeitreduzierung von Vätern zur Option wird.

Zum anderen verweist auch diese Positionierungsform auf gesellschaftspolitische Diskurse. Die Sehnsucht nach dem ‚guten Leben‘ ist nämlich gerade keine individuelle oder widerspenstige Form der biographischen Positionierung, sondern knüpft an aktuelle Debatten um den freiwilligen Ausstieg von Frauen an, die sogenannte Opt-Out-Revolution (vgl. Menz/Thon 2016). Insbesondere beruflich hoch qualifizierte Frauen, so z.B. Belkin (2003), definieren Erfolg neu. Er wird von ihnen nicht mehr an der beruflichen Stellung gemessen oder an der finanziellen Unabhängigkeit vom Mann. Damit werde nichts weiter als der Erfolgsbegriff neu bestimmt: „There is nothing wrong with money or power. But they come at a high price. And lately when women talk about success they use words like satisfaction, balance and sanity“ (Belkin 2003, Abs. 23).

Formen der widerständigen Selbstthematisierung finden sich nicht außerhalb diskursiv vorgehaltener Subjektpositionierungen. Das ist zunächst einmal nicht weiter verwunderlich, verdeutlicht doch die Auswertung des Workshops, dass die Sichtbarmachung und Produktion biographischen Wissens in dem untersuchten Setting stark mit der Reproduktion hegemonialer Diskurse verknüpft ist. Die Aufforderung des Workshops, biographisches Wissen in einer spezifischen Weise zu präsentieren, macht Konflikte auf eine ebenso spezifische Weise formulierbar, und in dieser Sagbarkeit zugleich anschlussfähig bzw. anschlussnotwendig an hegemoniale Diskurse. Biographische Erfahrung wird im Zuge dessen auch zu einem biographischen Wissensbestand, nämlich indem eigene Konflikte mit Diagnosen von Vereinbarkeitsproblematiken, von vergeschlechtlichten Alternativen des ‚guten Lebens‘, verbunden werden. In der biographischen Arbeit wird jedoch auch deutlich, dass die beschriebenen Konflikte nicht in einer Vereinbarkeitsproblematik aufgehen bzw. das Modell Vereinbarkeit für ihre Bearbeitung zu begrenzt ist. Wo die Frage nach einem ‚guten Leben‘ gestellt wird, tritt dieses z.T. in Konkurrenz zu dem, was im Vereinbarkeitsmodell relevant gesetzt wird.

Die Diskussion um das ‚gute Leben‘ kann in zweierlei Weise gelesen werden: Wird sie als Entwicklung einer ‚Gegenpräsentation‘ innerhalb des Workshops betrachtet, dann spricht das für die Möglichkeit biographischer Arbeit, emanzipato-

risches Potential zu entwickeln. Innerhalb der biographischen Gesellschaft, die sozial anerkenbare Formen der Selbstpräsentation fordert, wäre hier ein Raum, um alternative Deutungsformen zu entwickeln. Die Frage nach dem ‚guten Leben‘ kann aber auch als weiterer Anschluss an eine ebenfalls um ihre Hegemonialisierung ringende Präsentation gedeutet werden, nämlich an die aufkeimende und öffentliche Kritik am hegemonialen Vereinbarkeitsdiskurs. In beiden Varianten spiegelt sich, dass Subjekte nur die Möglichkeit haben, sich in und nicht außerhalb von Diskursen zu positionieren. Dennoch bieten solche Workshops Raum, um dies zu reflektieren und eben alternative Diskurse sichtbar werden zu lassen.

Das verdeutlicht Möglichkeiten und Grenzen von pädagogischer Biographiearbeit: Die biographische Perspektive kann auf überindividuelle Verhältnisse aufmerksam machen, aber diese sind in diesem Rahmen nicht überindividuell zu bearbeiten. Vielmehr verweist die Logik biographischer Arbeit auf die individuelle Bearbeitung diskursiv vorgehaltener Positionierung, die Reproduktion spezifischer Ausdrucksformen in der Betonung der subjektiven Sinngebung. Dies bedeutet nun nicht zwangsläufig ein Abstandnehmen von biographischer Arbeit. Aber es verweist auf die Produktion diskursiv anschlussfähiger Subjekte auch durch die Form der Arbeit, die als hoch individuelle Form der Subjektpräsentation verstanden wird. Insofern darf sich Biographiearbeit nicht auf eine Hervorbringung und Reflexion von biographischem Wissen beschränken, sondern braucht eine Reflexion des Reflektierens: Sie muss auch die Hervorbringung biographischen Wissens als Form biographischer Selbstthematization unter den Bedingungen (post)moderner Gesellschaften und ihrer subjektivierenden Diskurse zum Gegenstand der Reflexion machen. Diese Reflexionsnotwendigkeit ist eine empirische: Biographiearbeit als Gegenstand diskursanalytischer Zugänge schließt an die eingangs skizzierte Diskussion poststrukturalistischer Subjektkritik an. Im komplexen Setting solcher Workshops werden innerhalb gesellschaftlich dominanter Diskurse spezifische Ausformungen dieser Diskurse angeboten und Subjektivierungsprozesse herausgefordert. Mehrdeutigkeiten, Distanzierungsprozesse und Brüche in den Subjektpositionierungen können Aufschluss geben über das ‚Besondere im Allgemeinen‘ (vgl. dazu Tuider 2007). Pädagogische Biographiearbeit kann so als reflexive Möglichkeit genutzt werden, Verstrickungen in Diskurse zu erkennen und nicht unbesehen zu reproduzieren. Biographieforschung wiederum kann solche professionelle Praxen der Produktion biographischen Wissens – in einem bestimmten Setting und unter einer spezifischen Perspektive – genauer in den Blick nehmen und mit geeigneten Mitteln empirisch rekonstruieren. Dies würde diskursanalytisch die Möglichkeit bieten, Subjektivierungsprozesse in situ nachzeichnen zu können und biographietheoretische Erkenntnisse auch auf der Ebene solcher Workshops diskursanalytisch anschlussfähig zu machen. Eine empirische Realisierung steht bislang allerdings noch aus.

Anmerkungen

- 1 Die drei einschlägigen Online-Broschüren einflussreicher Akteure wurden nach dem Verfahren der Grounded Theory kodiert. Im Sinne der Diskurstheorie von Laclau und Mouffe wurden artikulatorische Verbindungen identifiziert, die eine Verschränkung von Vereinbarkeitskonzept und Humankapital-Argumenten herstellen sowie für vereinbarkeitswillige Mütter eine Subjektposition vorhalten, die den damit verbundenen Erfordernissen durch Selbstoptimierung entsprechen kann (vgl. Thon 2015b).

- 2 Politisch finden sich mit der Einführung des ‚Elterngeld Plus‘ und Bemühungen um z.B. Führung in Teilzeit durchaus Prozesse der Responsibilisierung von Vätern, diese gehen empirisch allerdings bislang nicht über Einzelfälle hinaus und sind für die hier analysierten Selbstthematisierungen nicht von Bedeutung (vgl. BMFSFJ Familienreport 2014, S. 42 u. 45).

Literatur

- Alheit, P. (1989): Erzählform und „soziales Gedächtnis“: Beispiel beginnender Traditionsbildung im autobiographischen Erinnerungsprozeß. In: Alheit, P./Hoerning, E.-M. (Hrsg.): Biographisches Wissen. Beiträge zu einer Theorie lebensgeschichtlicher Erfahrung. Frankfurt a.M./New York, S. 123–147.
- Alheit, P. (2010): Identität oder „Biographizität“? Beiträge der neueren sozial- und erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung zu einem Konzept der Identitätsentwicklung. In: Griese, B. (Hrsg.): Subjekt – Identität – Person? Reflexionen zur Biographieforschung. Wiesbaden, S. 219–248. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92488-5_11
- Allmendinger, J. (2009): Frauen auf dem Sprung. Wie junge Frauen heute leben wollen. Die BRIGITTE-Studie. München.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2016): Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld.
- Becker-Schmidt, R./Knapp, G.-A./Schmidt, B. (1984): Eines ist zu wenig – beides ist zuviel. Erfahrungen von Arbeiterinnen zwischen Familie und Fabrik. Bonn.
- Behrens-Cobet, H./Reichling, N. (1997): Biographische Kommunikation: Lebensgeschichten im Repertoire der Erwachsenenbildung. Neuwied.
- Belkin, L. (2003). The opt-out Revolution. The New York Times Magazine. 26.10.2003. http://www.nytimes.com/2003/10/26/magazine/the-opt-out-revolution.html?_r=0 (22. Oktober 2016)
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2014). Familienreport 2014. Leistungen, Wirkungen, Trends. http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Broschuerenstelle/Pdf-Anlagen/Familienreport_202014,property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf (01. Juni 2016)
- Dausien, B. (2011): „Biographisches Lernen“ und „Biographizität“ – Überlegungen zu einer pädagogischen Idee und Praxis in der Erwachsenenbildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 61. Jg., H. 2, S. 110–125.
- Delory-Momberger, C. (2011): Herausforderungen, Widersprüche und Risiken der biographischen Gesellschaft. In: Herzberg, H./Kammler, E. (Hrsg.): Biographie und Gesellschaft. Überlegungen zu einer Theorie des modernen Selbst. Frankfurt a.M., S. 29–42.
- Fraser, N. (2009): Feminismus, Kapitalismus und die List der Geschichte. In: Blätter für deutsche und internationale Politik, 54. Jg., H. 9, S. 43–57.
- Frey, Regina (2011): Gender-Aspekte in der betrieblichen Weiterbildung. Berlin. http://www.esf-gleichstellung.de/fileadmin/data/Downloads/Aktuelles/expertise_betriebliche_weiterbildung.pdf (16. Juli 2016)
- Jansen, I. (2011): Biografie im Kontext sozialwissenschaftlicher Forschung und im Handlungsfeld pädagogischer Biografiearbeit. In: Hölzle, C./Jansen, I. (Hrsg.): Ressourcenorientierte Biografiearbeit. Wiesbaden, S. 17–30.
- Kahlert, H. (2011): Der ökonomische Charme der Gleichstellung in der Neuausrichtung der deutschen Familienpolitik. In: Casale, R./Forster, E. (Hrsg.): Ungleiche Geschlechtergleichheit. Geschlechterpolitik und Theorien des Humankapitals. Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft, 7. Jg. Opladen, S. 143–156.
- Koppetsch, C./Burkart, G. (1999): Die Illusion der Emanzipation. Zur Wirksamkeit latenter Geschlechternormen im Milieuvvergleich. Konstanz.
- Koppetsch, C./Speck, S. (2015): Wenn der Mann kein Ernährer mehr ist. Frankfurt a.M.

- Laclau, E./Mouffe, C. (2006): Hegemonie und radikale Demokratie. Zur Dekonstruktion des Marxismus. Wien.
- McRobbie, A. (2010): Top Girls. Feminismus und der Aufstieg des neoliberalen Geschlechterregimes. Wiesbaden.
- Menz, M./Arens, S. (2013): Bildungsräume und Positionierungsverhandlungen. Differenzen über Differenz in Seminarkontexten. In: Mecheril, P./Arens, S./Fegter, S./Hoffarth, B./Klingler, B./Machold, C./Menz, M./Plößer, M./Rose, S. (Hrsg.): Differenz unter Bedingungen von Differenz. Zu Spannungsverhältnissen universitärer Lehre. Wiesbaden, S. 87–110.
- Menz, M./Buth, B. (2014). Familie, Beruf, oder beides? Biographische Arbeit zum eigenen Werdegang. 2. Workshop. In: Thon, C./Menz, M. (Hrsg.): Elternschaft und Berufstätigkeit an Hochschulen. Konzepte für Beratungsangebote und Unterstützungsstrukturen. https://www.uni-flensburg.de/fileadmin/content/portale/die_universitaet/dokumente/handbuch-17.01.pdf (22. Oktober 2015), S. 39–44.
- Menz, M./Thon, C. (2016): Familie und Beruf – oder? Hegemoniale Diskurse, (un)zureichende Alternativen und die Suche nach dem ‚guten Leben‘. In: Budde, J./Offen, S./Tervooren, A. (Hrsg.): Das Geschlecht der Inklusion. Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft Bd.12. Opladen/Berlin/Toronto, S. 155–177.
- Peukert, A. (2015): Aushandlungen von Paaren zur Elternzeit. Arbeitsteilung unter neuen Vorzeichen? Wiesbaden.
- Reichenbach, R. (2007): Soft skills: destruktive Potentiale des Kompetenzdenkens. In: Pongratz, L./Reichenbach, R./Wimmer, M. (Hrsg.): Bildung – Wissen – Kompetenz. Bildungsphilosophie in der Wissensgesellschaft. Bielefeld, S. 64–81.
- Schäfer, T./Völter, B. (2005): Subjekt-Positionen. Michel Foucault und die Biographieforschung. In: Völter, B./Dausien, B./Lutz, H./Rosenthal, H. (Hrsg.): Biographieforschung im Diskurs. Wiesbaden, S. 161–188.
- Spies, T./Tuidier, E. (Hrsg.) (2017): Biographie und Diskurs. Methodisches Vorgehen und methodologische Verbindungen. Wiesbaden.
- Strauss, A. (1994): Grundlagen qualitativer Sozialforschung: Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung. München.
- Thon, C. (2013): Kollektivität braucht radikale Demokratie. Politik und ihre Subjekte aus hegemonietheoretischer Perspektive. In: Aleksander, K./Jähner, G./Kriszto, M. (Hrsg.): Kollektivität nach der Subjektkritik. Bielefeld, S. 101–116.
- Thon, C. (2015a): Geschlechterkritische Wissensproduktion und geschlechterpolitische Intervention im Widerspruch: eine Rekonstruktion am Beispiel der „Vereinbarkeitsproblematik“. In: Rendtorff, B./Riegraf, B./Mahs, C./Schrötle, M. (Hrsg.): Erkenntnis, Wissen, Intervention. Weinheim/Basel, S. 168–181.
- Thon, C. (2015b): „Vereinbarkeit von Familie und Beruf“ – ein neoliberaler Diskurs? Familienpolitische und pädagogische Interventionen zur Herstellung von Subjekten der Vereinbarkeit. In: Stach, A./Walgenbach, K. (Hrsg.): Geschlecht in gesellschaftlichen Transformationsprozessen. Opladen, S. 131–143.
- Thon, C. (2016): Biographischer Eigensinn – widerständige Subjekte? Subjekttheoretische Perspektiven in der Biografieforschung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 62. Jg., H. 2, S. 185–198.
- Thon, C./Menz, M. (2014). Elternschaft und Berufstätigkeit an Hochschulen. Konzepte für Beratungsangebote und Unterstützungsstrukturen. https://www.uni-flensburg.de/fileadmin/content/portale/die_universitaet/dokumente/handbuch-17.01.pdf (22. Oktober 2015)
- Tuidier, E. (2007): Diskursanalyse und Biographieforschung. Zum Wie und Warum von Subjektpositionierungen. In: Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research, 8(2), Art. 6. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs070268> (20. November 2017).
- Volkman, V. (2008): Biographisches Wissen von Lehrerinnen und Lehrern. Der Einfluss lebensgeschichtlicher Erfahrungen auf berufliches Handeln und Deuten im Fach Sport. Wiesbaden.

Daniela Rothe

Zwischen Wissenschaft und Praxis

Zur Transformation biographischen Wissens in einer transdisziplinären Arbeitsgruppe

Between Research and Practice

Reflections on Transforming Biographical Knowledge in a Transdisciplinary Study Group

Abstract

Ausgangspunkt des Beitrags ist die Verbreitung begrifflicher Konzepte wie „biographisches Wissen“ und „biographisches Lernen“ in der Erwachsenenbildungsforschung und in der Bildungspraxis. Da die Verwendung der Begriffe wenig systematisch ist, besteht nach wie vor Bedarf, diese Konzepte theoretisch weiterzuentwickeln, empirisch zu untersuchen und auf ihre Bedeutsamkeit in bzw. für Praxiszusammenhänge zu befragen. Der vorliegende Beitrag greift zu diesem Zweck das von Schütz und Luckmann (2003) in den „Strukturen der Lebenswelt“ entwickelte Modell des biographisch geprägten Wissensvorrats auf und fragt, inwiefern es geeignet ist, eine Bildungspraxis differenzierter zu verstehen, in der dem biographischen Wissen der Teilnehmenden eine zentrale Bedeutung zugeschrieben wird. Die grundlegenden Elemente des Modells des biographisch geprägten Wissensvorrats werden zunächst erläutert und anschließend auf ein empirisches Beispiel bezogen. Es handelt sich dabei um ein biographieorientiertes Lern- und Bildungsarrangement, das zwischen Wissenschaft und Bildungspraxis angesiedelt ist. Der Beitrag entwickelt dafür eine Form der theoriegeleiteten Praxisreflexion, die sich an den methodischen Prinzipien der rekonstruktiven Sozialforschung orientiert.

Abstract

The following article discusses the concepts of biographical knowledge and learning. It is based on theoretical ideas developed by Schutz and Luckmann in their work about „The Structures of the Life-World“ (1973). A transdisciplinary study group is used as an example for educational practice to concretize and illustrate their theoretical considerations.

Schlagworte: Biographieorientierung, Professionalisierung, biographisches Wissen, biographisches Lernen, Transdisziplinarität, Wissenschafts-Praxis-Kooperation, Erwachsenenbildung

Keywords: biographical knowledge, biographical learning, educational practice, transdisciplinarity, adult education

1 Biographisches Wissen als Grundlage für Lernprozesse im Erwachsenenalter – ein Problemaufriss

Es gehört zu den Selbstverständlichkeiten in der Erwachsenenbildung, dass biographische Erfahrungen bedeutsam für Lernprozesse sind. Das gilt für Lernen, das in organisierten Bildungsarrangements stattfindet und ganz besonders für die Lernprozesse, die beiläufig im Alltag stattfinden, aber auch für die, deren Zuordnung zum einen oder anderen Kontext uneindeutig oder unmöglich ist.

Zwischen Biographieforschung und Bildungspraxis haben sich seit den 1980er Jahren unterschiedliche, schwer gegeneinander abgrenzbare Begriffe und Konzepte entwickelt, die Lernen zwischen gesellschaftlichen Bedingungen, individuellen Bestrebungen und in sozialen Beziehungen verorten und dabei die zeitliche Dimension von individueller und gesellschaftlicher Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft in den Blick nehmen. Prominente Beispiele sind „biographisches Lernen“ (Schulze 1993; Alheit/Dausien 2006; Felden 2008), „Biographizität“ (Alheit 1995; Dausien 2011), „biographische Kommunikation“ (Behrens-Cobet/Reichling 1997, 2011), „Biographiearbeit“ (Gudjons/Wagner-Gudjons/Pieper 2008; Ruhe 2009; Miethe 2011) und „biographieorientierte pädagogische Arbeit“ (Rothe 2008; Dausien/Rothe 2017). Die Begriffe werden keineswegs immer einheitlich verwendet und bilden bisher keinen systematischen Gesamtzusammenhang. Die Dynamik zwischen Biographieforschung und Bildungspraxis, sowie die Entwicklungen in unterschiedlichen Praxisfeldern (Arbeit mit ZeitzeugInnen in der historisch-politischen Bildung, Bildungsberatung, Grundbildung, Bildungsarbeit mit Älteren, kulturelle Erwachsenenbildung) tragen zu einer unübersichtlichen Begriffsbildung und Wissensentwicklung bei. In diesem Kontext lässt sich auch der Begriff „biographisches Wissen“ verorten, dessen Verwendung in den letzten Jahren sichtbar zugenommen hat und dessen Relevanz sich kaum bestreiten lässt. Trotzdem liegen nur wenige Versuche vor, diese Wissensform empirisch zu untersuchen und theoretisch zu entwickeln (z.B. Alheit/Hörning 1989; Volkman 2008; Hanses 2010).

In einer ersten Annäherung möchte ich biographisches Wissen als das Wissen verstehen, das eine Person im Laufe ihres Lebens erwirbt, indem sie Erfahrungen macht und diese mit anderen Erfahrungen verknüpft. Es ist die Grundlage für die Bildung neuer Erfahrungen und neuen Wissens. Im Prozess erfahrungsbasierter Wissensbildung verändern neue Erfahrungen bestehende biographische Wissensbestände. In der Logik eines sozialkonstruktivistischen Verständnisses von Biographie (vgl. Alheit/Dausien 2009) ist biographisches Wissen gesellschaftlich geprägt, liegt aber immer in einer spezifischen, von einer individuellen Lebensgeschichte bestimmten Variante vor. Es ist in Teilen explizit verfügbar, bleibt aber weitgehend implizit.

Dieser Beitrag fragt zunächst danach, wie sich biographisches Wissen aus einer theoretischen Perspektive genauer beschreiben lässt. Dafür greife ich im Anschluss an Alheit/Hoernig (1989) die sozialphänomenologischen Überlegungen aus den „Strukturen der Lebenswelt“ (Schütz/Luckmann 2003) auf und stelle dar, wie in diesem Modell biographisches Wissen strukturiert ist, erworben wird und worin seine besonderen Merkmale bestehen. Für die Konkretisierung der modellhaften Überlegungen werde ich als empirisches Beispiel ein biographieorientiertes Lern- und Bildungsarrangement nutzen, an dem ich seit etwa zehn Jahren auf unterschiedliche Weise beteiligt bin. Mit der selektiven Beschreibung dieser Bildungspraxis verfolge ich zwei Absichten. Sie dient der *Veranschaulichung* des Modells und sie soll klären, inwiefern die von Schütz und Luckmann entwickelten Überlegungen über den biographisch geprägten Wissensvorrat geeignet sind, diese spezifische Weiterbildungspraxis, in der dem biographischen Wissen der Teilnehmenden eine zentrale Bedeutung zugeschrieben wird, *differenzierter zu verstehen* sowie zu ihrer Explikation und Weiterentwicklung beizutragen.¹ Es handelt sich dabei nicht um eine systematische empirische Analyse dieser Praxis, sondern eher um eine theoriegeleitete Praxisreflexion, die sich an den methodischen Prinzipien der rekonstruktiven Sozialforschung orientiert.

Ich gehe in folgenden Schritten vor: Zunächst stelle ich das Weiterbildungsarrangement „Research meets Practice“ (RMP) vor und beschreibe seine institutionelle Einbettung zwischen Erziehungswissenschaft und biographieorientierter Bildungspraxis (2). Anschließend stelle ich Schütz’ und Luckmanns Überlegungen über die biographische Prägung des Wissensvorrats dar und werde das eher abstrakte Modell mit Beispielen aus der Weiterbildungspraxis der Arbeitsgruppe RMP veranschaulichen (3). Abschließend werde ich knapp darauf eingehen, worin aus meiner Sicht das Potenzial dieses Modells biographischen Wissens liegt und deutlich machen, wie biographisches, erfahrungsbasiertes Wissen in interaktiven Lern- und Bildungsarrangements transformiert und weiterentwickelt werden kann (4).

2 Research Meets Practice – Selbstorganisiertes Lernen zwischen biographischer Erfahrung und wissenschaftlichem Sonderwissen

Die Arbeitsgruppe Research Meets Practice (RMP) ist im Rahmen einer Kooperation zwischen einem Verein der historisch-politischen Erwachsenenbildung und einer Gruppe von BiographieforscherInnen entstanden (vgl. Rothe 2014). Im Mittelpunkt der Kooperation stand zunächst die Auseinandersetzung mit Konzepten und Methoden der Biographieforschung (z.B. Biographizität, biographisches Erzählen, Erfahrung) sowie der Versuch, das praktische und professionelle Wissen des Vereins, das in der Bildungsarbeit insbesondere im Umgang mit den Biographien der Teilnehmenden entstanden ist, zu explizieren. Ziel dieser Arbeit war es, ein biographieorientiertes Bildungskonzept zu entwickeln. Schwerpunkte der Vereinsarbeiten bilden die Begleitung und Trägerschaft eines Altenwohnprojekts und die Arbeit mit ZeitzeugInnen. Mit einem weit gefassten Verständnis des Konzeptes von ZeitzeugInnenschaft entwickelte der Verein über die Jahre verschie-

dene Formen intergenerationaler, biographieorientierter Bildungsarbeit mit unterschiedlichen Teilnehmendengruppen.

Ohne an dieser Stelle genauer auf das Bildungskonzept des Vereins eingehen zu können, lässt sich festhalten, dass Teilnehmende hier als biographische Subjekte wahrgenommen werden, die lebensgeschichtliche Erfahrungen in die Angebote der historisch-politischen Bildung mit- und einbringen. Diese stellen einen wesentlichen Hintergrund für Lern- und Bildungsprozesse dar und können auch explizit zum Gegenstand in Lernsituationen werden (vgl. Alheit/Dausien 2005). Gleichwohl – und daran zeigt sich die sozialwissenschaftliche Ausrichtung und Begründung des Bildungskonzepts des Vereins – handelt es sich dabei nicht nur um individuelle lebensgeschichtliche Erfahrungen. Vielmehr sind Biographien in einem historisch-politischen Kontext und im sozialen Raum verankert und werden von diesem mitbestimmt, worin ihr besonderes Potenzial für die historisch-politische Bildung liegt.

Zwei *zentrale Arbeitsformen* im Bildungsangebot des Vereins sind das Erzählcafé (vgl. Meyer/Bosse1998) und die Biographiegruppen (vgl. Meyer/Rothe 2014). *Erzählcafés* sind moderierte, öffentliche Veranstaltungen, in denen ein historisches Ereignis oder eine Phase im Mittelpunkt steht und über lebensgeschichtliche Erinnerungen aus verschiedenen Perspektiven in den Blick genommen wird. Im Mittelpunkt steht zunächst eine ErzählerIn, die ausgewählte Ereignisse oder eine spezifische Phase aus ihrer Lebensgeschichte erzählt und darin von der Moderation durch Fragen unterstützt wird. Anschließend sind die Anwesenden, die nicht nur Publikum, sondern eben auch Teilnehmende sind, eingeladen, kürzere Episoden aus ihrer eigenen Lebensgeschichte zu ergänzen. Deutlich anders sind die *Biographiegruppen* angelegt. Als kontinuierliche moderierte Kleingruppen, die sich über einen vereinbarten Zeitraum zum lebensgeschichtlichen Erzählen zu vorher vereinbarten Themen treffen, bieten sie einen geschützten Rahmen, in dem allen Teilnehmenden die gleiche Erzählzeit zur Verfügung steht und die erzählten Erfahrungen insbesondere auf ihren gesellschaftlichen Kontext hin gemeinsam reflektiert werden. Diese Gruppen bieten Teilnehmenden die Möglichkeit, sich als ErzählerInnen auszuprobieren und auf öffentliches Erzählen, z.B. in Erzählcafés, vorzubereiten. In beiden Arrangements spielt die Perspektive der Alltagsgeschichte eine zentrale Rolle. Die Moderation von Erzählcafés und Biographiegruppen erfordert nicht nur Kompetenzen im Umgang mit Gruppensituationen, sondern auch Wissen über Strukturen und Prozesse biographischen Erzählens und die dabei stattfindenden Prozesse individueller und kollektiver biographischer Arbeit. Die Vorbereitung und Durchführung von Erzählcafés und Biographiegruppen erfolgt zu einem großen Teil durch ehrenamtliche Mitglieder und freie MitarbeiterInnen des Vereins, die unterschiedlichen Altersgruppen angehören, häufig über einen akademischen, wenn auch nicht unbedingt einen erwachsenenpädagogischen Abschluss verfügen und in manchen Fällen auch noch Studierende sind, die Ansätze der Biographieforschung im Rahmen des Studiums kennengelernt haben.

Für ehrenamtliche, hauptamtliche und freie MitarbeiterInnen bietet die RMP-Gruppe eine Möglichkeit, sich inhaltlich untereinander und mit WissenschaftlerInnen auszutauschen. Dabei geht es primär darum, konkrete Praxiserfahrungen mit wissenschaftlichen Theorien und Forschungsergebnissen über Themen wie Biographie, individuelles und kollektives Erinnern, Erzählen, etc. zu verbinden. Ziel ist es, die eigene Tätigkeit vor allem in der Moderation biographischen Erzählens zu reflektieren und weiterzuentwickeln. Eine notwendige Vorausset-

zung ist das wissenschaftliche und bildungspraktische Interesse sowohl auf der Seite derjenigen, die in der Bildungspraxis tätig sind, als auch derjenigen, die an der Universität arbeiten. Die gemeinsame Reflexion soll ermöglichen, das eigene Handlungsfeld und das eigene Handeln differenzierter zu verstehen, seine Komplexität ausschnittthaft gezielt in den Blick zu nehmen und auf dieser Grundlage Ideen für neue, alternative Handlungsstrategien zu entwickeln. Das ist nur dann möglich, wenn vorübergehend Bedingungen hergestellt werden können, die von Handlungsdruck entlasten und ein mit Erfahrungen, Wissensbeständen und Perspektivenvielfalt experimentierendes Nachdenken ermöglichen.

Diese Art der Kooperation zwischen Wissenschaft und Praxis lässt sich als Form der *Professionalisierung biographieorientierter pädagogischer Arbeit* verstehen und stellt eine Mischung aus Weiterbildung und kollegialer Beratung dar. Eine Besonderheit besteht in der Selbstorganisation der Arbeitsgruppe. Ziele, Inhalte und Arbeitsformen werden gemeinsam vereinbart und sind besonders an den Bedarfen der ehrenamtlich Tätigen orientiert, haben aber auch mit den biographischen Interessen der Gruppenmitglieder zu tun. Die Arbeitsweise lässt sich als werkstattförmig charakterisieren und weist Ähnlichkeiten zur Arbeit in Forschungswerkstätten auf, insbesondere durch die rekonstruktive Arbeit an konkretem Material. Wie man einen Gegenstand oder eine Frage behandelt, hängt dabei vom jeweiligen Material ab. Eine wesentliche Grundlage ist selbstgeneriertes Material, z.B. nachträgliche *Berichte und Beschreibungen von Gruppensituationen*, die als herausfordernd erlebt wurden oder als besonders gelungen, manchmal auch Aufzeichnungen aus Bildungssituationen (Audio- oder Videoaufzeichnung, Transkripte). Nach einer möglichst genauen Beschreibung der jeweiligen Situation geht es darum, verschiedene Interpretationen oder Lesarten über die Situation und die Zusammenhänge, die darin wirksam sind, zu entwickeln, um auf diese Weise ein differenzierteres Verständnis zu erreichen als es in der Situation selbst oder in ihrer nachträglichen individuellen Reflexion möglich war. Auf dieser Grundlage werden anschließend gemeinsam alternative Handlungs- und Gestaltungsmöglichkeiten für vergleichbare Situationen überlegt. Darüber hinaus ist es auch möglich, in der RMP-Gruppe konkrete *Methoden* zu diskutieren oder auszuprobieren, sowie *Material aus Forschungsprojekten* (Audioaufzeichnungen oder Transkripte) einzubringen und gemeinsam zu interpretieren. Eine zentrale Quelle sind außerdem Fachtexte aus unterschiedlichen Disziplinen, die für die Arbeit mit dem biographischen Ansatz interessant sind. In der Anfangsphase der Gruppe wurden beispielsweise Auszüge aus Alfred Schütz' „Methodologie der Sozialwissenschaften“ (1971) gelesen und das Prinzip der Rekonstruktion diskutiert. Später folgten Texte über Erinnerungskultur (z.B. Assmann 2007), Toleranz (Brown 2000; Nussbaum 2000) oder Untersuchungen über die Nachkommen von TäterInnen (Ludin 2005; Toussaint 2008). Die Texte werden nicht nur diskutiert, sondern auch auf konkrete Herausforderungen, Fragen und Handlungssituationen in der alltäglichen Bildungspraxis bezogen. Um Kontinuität herzustellen trifft sich die Arbeitsgruppe aus fünf bis sieben Personen nicht anlassbezogen, sondern regelmäßig etwa dreimal im Jahr für zwei bis drei Stunden.

In der RMP-Gruppe gilt – wie in den anderen Bildungsangeboten des Vereins – das Prinzip der Biographieorientierung, d.h. dem biographischen Wissen der Gruppenmitglieder wird der gleiche Stellenwert eingeräumt wie dem Wissen aus wissenschaftlichen Quellen. Es wird auf andere Wissensformen (z.B. systematisches Wissen, methodisches Wissen, Theoriewissen) bezogen, um die unterschiedlichen Wissensformen wechselseitig zu erhellen und weiterzuentwickeln.

Auch wenn sich die Arbeit mit dem biographischen Wissen von Teilnehmenden immer wieder als interessant und anregend erweist, lässt sich nicht ohne weiteres beschreiben, was tatsächlich passiert, wenn biographisches Wissen in Bildungssituationen artikuliert und zum Gegenstand der Kommunikation in einer Gruppe wird. Die von Schütz und Luckmann (2003) entwickelten Überlegungen sind eine mögliche theoretische Grundlage dafür, genauer zu beschreiben, wie biographisches Wissen verstanden werden kann und sie bieten außerdem Anhaltspunkte, um zu verstehen, wie biographisches Erfahrungswissen expliziert und weiterentwickelt werden kann.

3 Biographisches Wissen als Struktur und Prozess – ein sensibilisierendes Konzept

Ogleich es sich bei „Strukturen der Lebenswelt“ (Schütz/Luckmann 2003) um einen Klassiker der Wissenssoziologie handelt (vgl. Maasen 2009; Keller 2012), wurde die in den 1980er Jahren begonnene Rezeption dieses Zugangs in der Erwachsenenbildungsforschung (vgl. Alheit/Hoernig 1989) eher punktuell betrieben.² Die Attraktivität des Zugangs besteht jedoch weiterhin darin, ein theoretisches Modell anzubieten, das es ermöglicht, biographische Prozesse des Wissenserwerbs als Teil von Handlungsprozessen in einem mit anderen geteilten Alltag zu verstehen und zu untersuchen. Der auf diese Weise gebildete biographisch geprägte Wissensvorrat³ ist ein Ergebnis von Handlungsprozessen und stellt eine zentrale Grundlage und Ressource für weiteres Handeln dar (vgl. Schütz/Luckmann 2003, S. 149, 163ff).⁴

Im Mittelpunkt der umfänglichen Studie steht, die *Bedingungen und Strukturen des Wissens* zu verstehen, das in der *alltäglichen Lebenswelt* erworben wird und als biographisch geprägter Wissensvorrat Grundlage, Bedingung und Ergebnis der Auslegung sowie der Bewältigung von Handlungssituationen im Alltag ist. „Die Lebenswelt ist vornehmlich der Bereich der Praxis, des Handelns“ (ebd., S. 48). Sie ist der Wirklichkeitsbereich, an dem der Mensch mit „unausweichlicher, regelmäßiger Wiederkehr teilnimmt“, „die Wirklichkeitsregion, in die der Mensch eingreifen und die er verändern kann“ (ebd., S. 29), auch wenn ihm Gegenständlichkeiten, Ereignisse und das Handeln anderer Menschen Widerstände entgegensetzen und Schranken auferlegen. Arbeit und Freizeit – und man könnte ergänzen: Familie und Ehrenamt – sind unterschiedliche lebensweltliche Bereiche (ebd., S. 49), in denen wir uns „natürlich“ zurechtfinden und handelnd mit den Gegebenheiten auseinandersetzen. Nicht zur Lebenswelt gehören hingegen die Traumwelt, die Phantasiewelt und die Welt religiösen Glaubens (ebd., S. 178).⁵ Die Lebenswelt ist der Bereich der Verständigung mit den Mitmenschen und deshalb immer eine intersubjektiv geteilte Wirklichkeit. Wir finden die Lebenswelt vor, sie ist uns gegeben und als solche unproblematisch. Allerdings kann das Fraglose jederzeit in Frage gestellt werden (ebd., S. 29).

In dem seit den 1990er Jahren tätigen Verein hat sich eine eigene kulturelle Praxis öffentlichen und halböffentlichen lebensgeschichtlichen Erzählens entwickelt, die von immer neuen Teilnehmenden mitgestaltet und tradiert wird. Die Art und Weise, wie Erzählen moderiert und angeleitet wird, ist für diese Erzähl- und Bildungspraxis von zentraler Bedeutung.

Für die Mitglieder der Arbeitsgruppe RMP sind die Anleitung biographischen Erzählens in Gruppen und die Moderation von Veranstaltungen mit ZeitzeugInnen Teil alltäglicher haupt- und ehrenamtlicher Bildungsarbeit. Die dafür notwendigen Kompetenzen haben sie in der Regel im Arbeitsprozess entwickelt und erworben, auch wenn manche auf Ausbildungen und Berufserfahrungen in anderen pädagogischen Feldern (z.B. Schule, Beratung) aufbauen konnten. Obwohl es eine routinierte Praxis ist, gibt es immer wieder Situationen, die Irritationen produzieren, Konflikte erzeugen und auf unterschiedliche Interessen verweisen oder auch erkennbar machen, dass Erzählen und Zuhören keine selbstverständlich von allen geteilten Handlungspraxen sind. Auch geübte ModeratorInnen machen immer wieder die Erfahrung, dass Handlungsroutinen herausgefordert werden und an ihre Grenzen kommen.

Ich werde im Folgenden die Grundelemente des Modells des biographisch geprägten Wissensvorrats (Schütz/Luckmann 2003, S. 147–251) vorstellen und am Beispiel der Praxis der Arbeitsgruppe RMP konkretisieren.

3.1 Grundelemente und spezifisches Wissen: Vertrautheit, Bestimmtheit, Glaubwürdigkeit und Verträglichkeit von Wissenselementen

Schütz und Luckmann gehen davon aus, dass der biographisch geprägte Wissensvorrat, der aus den Erfahrungen entsteht, die wir in Handlungssituationen machen, eine allgemeine und beschreibbare Struktur aufweist. Er besteht aus Elementen, die analytisch voneinander getrennt werden, um die Komplexität der Struktur dieses Wissens und die Prozesse des Wissenserwerbs in der Lebenswelt besser modellieren zu können. Das ermöglicht, besser zu verstehen, wie sich dieses Wissen von anderen Wissensformen, z.B. wissenschaftlichem Wissen, unterscheidet und wie sich beide Wissensformen zueinander verhalten. Die ersten beiden Grundelemente oder besser die grundlegenden Bedingungen sind: die *Begrenztheit von Situationen sowie ihre zeitliche, räumliche und soziale Gliederung* und die *Subjektivität von Erfahrungen* (vgl. Schütz/Luckmann 2003, S. 149–172). Diese ersten beiden Grundelemente der Erfahrung gelten für alle und können durch Erfahrungen nicht verändert werden.

Die Begrenztheit von Situationen und die Subjektivität von Erfahrungen sind eine Grundvoraussetzung für biographieorientierte Bildungspraxis. Was kann man sich darunter vorstellen? Die *Begrenztheit von Situationen und ihre zeitliche, räumliche und soziale Gliederung* macht Erfahrungen des Alltags überhaupt erst als abgrenzbare Geschichten erzählbar und verstehbar: Erlebnisse und Ereignisse, mit Anfang und Ende, die in konkreten historischen, räumlichen und sozialen Kontexten stattgefunden haben. Die *Subjektivität von Erfahrung* ist eine entscheidende Ressource für das Erzählen und Zuhören in Bildungskontexten, denn bei aller Ähnlichkeit von Erfahrungen in sich vielfach überschneidenden Lebenswelten liegt in der Subjektivität das Potenzial dafür, durch Erzählungen der anderen etwas zu erfahren, das sich von meiner eigenen Erfahrung unterscheidet. Diese Differenz eröffnet die Möglichkeit, eigene Erfahrungen zu erweitern, eigene Selbstverständlichkeiten in Frage zu stellen und andere Handlungsperspektiven zu entwickeln. Das gilt nicht nur für die Bildungsarbeit des Vereins, sondern auch für die Arbeitsgruppe RMP. Hier wird über alltägliche Erfahrungen in der Anleitung von Gruppen und der Moderation lebensgeschichtlichen Erzählens gesprochen – auch und gerade dann, wenn diese Erfahrungen in einer gemeinsam geteilten Praxis gemacht werden.

Ein Beispiel: Das gemeinsame Ansehen und Besprechen einer Videoaufzeichnung eines Erzählcafés mit einem Zeitzeugen des Nationalsozialismus. Diese Veranstaltung, bei der alle Mitglieder der Gruppe als Teilnehmende anwesend waren, wurde von der Moderatorin, einzelnen Gästen und den Mitgliedern der RMP-Gruppe als spannungsvoll und konflikthaft wahrgenommen. Im Prozess des Anschauens, Anhaltens und Besprechens der einzelnen Erzähl- und Moderationssequenzen anhand der Frage „Was passiert hier eigentlich?“ wurden deutliche Differenzen im Verständnis der erzählten Geschichte sowie der Kommunikationsprozesse zwischen dem Zeitzeugen, der Moderation und dem Publikum erkennbar. Im gemeinsamen Sprechen zeigt sich, dass die wahrgenommenen Spannungen unterschiedlich beschrieben und bewertet wurden, was mit biographisch bedingten Aufmerksamkeits- und Relevanzstrukturen zu tun hat, die sich z.B. aus generationaler Zugehörigkeit ergeben, aber auch aus den unterschiedlichen beruflichen Erfahrungen mit vergleichbaren Moderationssituationen und dem historischen Wissen über den erzählten Kontext. Aus der Verständigung über diese Differenzen sowie über die unterschiedlichen Verständnisse der ZeitzeugInnen-erzählungen und die Wahrnehmung der Kommunikationsprozesse zwischen dem Zeitzeugen, der Moderation und dem Publikum entstanden neue Lesarten der erzählten Lebensgeschichte und der Interaktionen in der Erzählcafé-Situation. Auf dieser Grundlage konnten dann Vorschläge für alternative Moderationsstrategien entwickelt werden.

Zu den Grundelementen biographischen Wissens gehört außerdem das *Routinewissen*. Schütz und Luckmann unterscheiden hier zwischen Fertigkeiten, Gebrauchsweisen und Rezeptwissen (ebd., S. 156ff). Als Fertigkeiten betrachten sie das gewohnheitsmäßige Funktionieren des Körpers (Gehen, Sitzen, Liegen, Essen etc.). Gebrauchsweisen sind Routinen, die zwar in Handlungen erworben wurden, aber so stark automatisiert sind, dass sie den Handlungscharakter verloren haben (z.B. Rauchen, Schreiben, Sprechen, Klavierspielen). Das Rezeptwissen, das hier von besonderem Interesse ist, stellt eine dritte Form von Routinewissen dar. Es ist ein Wissen, das „griffbereit“ ist und automatisch in Handlungssituationen einbezogen wird. Es sorgt für einen unproblematischen Erfahrungsablauf, ohne thematisiert werden zu müssen oder ihm besondere Aufmerksamkeit zu schenken (z.B. Spurenlesen für einen Jäger, sich auf das Wetter einstellen für einen Seemann oder Bergsteiger). Damit ist bereits der Übergang zum spezifischen Wissensvorrat angesprochen, denn es handelt sich bei Rezeptwissen um Wissen, das keineswegs von allen oder vielen geteilt wird.

Rezeptwissen als Bestandteil fraglos gewordener Handlungsrountinen spielt eine zentrale Rolle in professionellen Praxen wie der Bildungsarbeit – auch für die Mitglieder der Arbeitsgruppe RMP. Im hier interessierenden Kontext ist es beispielsweise das Wissen,

- welche Themen funktionieren und welche riskant sind;
- wie man ein Gespräch mit ZeitzeugInnen vorbereitet, welche Fragen man im Vorgespräch stellt und welche in der öffentlichen Veranstaltung;
- wie man Fragen so stellt, dass sie Erzählungen evozieren und nicht Meinungen, Rechtfertigungen oder Argumentationen;
- woran man erkennt, wann man eine Diskussion eröffnen kann und wann man sie unterbinden muss.

Dieses Wissen haben ehrenamtliche und hauptamtliche MitarbeiterInnen in oft mehrjähriger Arbeit mit biographischen Ansätzen aufgebaut, und es trägt wesentlich zum Gelingen der alltäglichen Bildungsarbeit bei. Es ist zumindest in Teilen implizites Wissen. Wie wenig selbstverständlich dieses Wissen ist und dass es sich dabei um ein feldspezifisches Sonderwissen handelt, wird deutlich, wenn Neulinge in die Arbeit einsteigen und das vermeintlich Selbstverständliche nicht sofort gelingt. Aber auch Rezeptwissen ist nicht unfehlbar und engt auf Dauer Entwicklungsmöglichkeiten ein.

Der biographisch geprägte Wissensvorrat im engeren Sinne besteht aus spezifischen Teilinhalten. Schütz und Luckmann sprechen von „Wissenselementen“ im Unterschied zu „Grundelementen“ (Schütz/Luckmann 2003, S. 193–251). Dieses Wissen bildet sich im Prozess der Sedimentierung von Erfahrungen in der fortlaufenden Interpretation und Bewältigung von Alltagssituationen. Es besitzt also keine systematische Struktur, in die neue Erfahrungen eingefügt werden. Vielmehr bleiben Wissenselemente in gewissem Maße mit den Situationen verknüpft, in denen sie gebildet wurden. Man sollte sich den biographischen Wissensvorrat vermutlich eher als ein unregelmäßiges Geflecht oder Gebilde vorstellen, an das sich neue Erfahrungen anlagern, das sich intern umbildet, in dem sich Verknüpfungen lösen und neue erzeugt werden. Das biographische Wissen ist also nicht systematisch strukturiert oder in sich stimmig, sondern heterogen.⁶

Die einzelnen Wissenselemente zeichnen sich – so die Überlegungen von Schütz und Luckmann (2003, S. 196–228) – durch ein unterschiedliches Maß an *Vertrautheit*, *Bestimmtheit*, *Glaubwürdigkeit* und *Verträglichkeit* untereinander aus.

Vertrautheit: Die Autoren unterscheiden verschiedene Stufen der Vertrautheit: Gegenstände und Vorgänge sind uns „mehr oder minder vertraut, je nachdem, ob sie mit vorangegangenen Erfahrungen mehr oder minder übereinstimmen“ (ebd., S. 199). Sie können im Vergleich zu früheren Situationen als gleich, ähnlich oder unbekannt erscheinen. Vertrautheit hängt auch mit Typik zusammen. Im Wissensvorrat bilden sich Typisierungen, die sich nicht mehr auf spezifische Gegenstände und Personen beziehen, sondern auf typische Attribute von Gegenständen, Personen und Vorgängen. Typisierungen sind wichtig für die Interpretation und Bewältigung neuer Situationen, weil neue Erfahrungen nicht notwendig „neuartige“ Situationen sind (ebd., S. 204). Aber Vertrautheit ist nur eine Dimension, in der sich Wissenselemente beschreiben lassen. Ein Erfahrungsobjekt oder ein Wissenselement kann mir sehr vertraut, aber trotzdem weitgehend unklar und unbestimmt sein.

Bestimmtheit: Jedes Erfahrungsobjekt weist einen inneren und äußeren Erfahrungshorizont auf. Der innere Horizont bezieht sich auf das Erfahrungsobjekt selbst und die Einzelheiten, in die es zerlegt werden kann. Der äußere Horizont, der prinzipiell offen ist, bezieht sich dagegen auf die Einbettung des Erfahrungsobjekts in die Struktur der Welt, in seine Beziehung zu anderen Objekten und Vorgängen und in die mit ihm verbundenen Erlebnisqualitäten. Der situative Kontext und die biographische Situation, in denen ein Erfahrungsobjekt auftritt und ausgelegt werden kann, sind hingegen zufällig. „Die Bestimmungsmöglichkeiten des äußeren Horizontes sind“, so die Autoren, „prinzipiell unendlich“ (ebd., S. 211). Anders als bei der Vertrautheit unterscheiden die Autoren nicht zwischen unterschiedlichen Graden der Bestimmtheit, sondern betonen die prinzipielle Unabgeschlossenheit der Bestimmung von Erfahrungsobjekten bzw. Wissenselementen, wobei es letztlich weder völlige Vertrautheit noch absolute Bestimmtheit gibt. An allen Erfahrungsobjekten kann Unvertrautes entdeckt und können neue Bestimmungen entwickelt werden.

Glaubwürdigkeit: Wissenselemente zeichnen sich durch unterschiedliche Grade von Glaubwürdigkeit aus, die wir auch in einer natürlichen Einstellung unterscheiden. Wir wissen etwas sicher, sehr wahrscheinlich oder vermuten etwas nur oder sprechen gar davon, dass etwas so zu sein scheint (ebd., S. 223). Wie glaub-

würdig ein Wissenselement ist, wird von dem Prozess beeinflusst, in dem es erworben wurde. Da wir einen großen Teil unserer Wissens Elemente nicht durch eigene Erfahrungen erwerben, sondern diese vielmehr sozial vermittelt sind, hängt die Glaubwürdigkeit auch von der Quelle ab, aus der das Wissens element stammt. An dieser Stelle kommen auch systematisierte Wissensbestände ins Spiel. Diese entstammen nicht der eigenen Erfahrung, sondern werden als explizites Wissen erworben, z.B. in Bildungseinrichtungen oder aus Büchern, und mit Erfahrungen mehr oder weniger gut verknüpft. Sie tragen zur Glaubwürdigkeit von Wissens Elementen wesentlich bei. Doch auch der Grad der Glaubwürdigkeit eines Wissens elements gilt nur bis auf Widerruf. Neue Erfahrungen und neue Auslegungen können sicher geglaubte Wissens Elemente verändern oder auch aufheben.

Verträglichkeit: Teilinhalte des Wissensvorrats können durchaus zueinander in Widerspruch stehen bzw. miteinander unverträglich sein. Da sie in verschiedenen Situationen erworben und angewendet werden, bleiben sie häufig getrennt voneinander bestehen. Allerdings können neuartige Situationen dazu führen, dass sie miteinander in Berührung kommen, so dass die Widersprüche aktualisiert und manchmal auch bearbeitet werden, z.B. wenn sie die Handlungsfähigkeit beeinträchtigen (ebd., S. 220).

Die Beschreibung von Wissens Elementen entlang der Dimensionen Vertrautheit, Bestimmtheit und Glaubwürdigkeit zeigt, dass der biographische Wissensvorrat keine statische Struktur darstellt, wie der Begriff des Vorrats nahe legen könnte, sondern *prozesshaft* ist. Im Handeln und Erfahrungsmachen wird der Wissensvorrat bzw. Teile davon beständig verwendet, erweitert und verändert.

Die Praxis der RMP-Gruppe besteht darin, Erfahrungen aus Handlungssituationen der Arbeit im Verein zu erzählen und gemeinsam zu besprechen. Es sind Handlungssituationen, die allen Teilnehmenden vertraut sind. Es kann sich um Situationen handeln, in denen Irritationen aufgetreten sind und keine Routinen verfügbar waren. Es können aber auch erfolgreich bewältigte Handlungssituationen sein, z.B. ein gelungener Erzählimpuls, eine erfolgreiche Vermittlung differenter Perspektiven in einer Gruppensituation oder die Wiedereinsetzung der Gesprächsregeln nach einer hitzigen Debatte. Häufig ist auch in solchen Situationen unklar, wie der Handlungserfolg zustande gekommen ist, d.h. es handelt sich um vertraute, jedoch zumindest teilweise unbestimmte Situationen. In einer von Handlungsdruck entlasteten Situation wie in der RMP-Gruppe können komplexe Handlungssituationen in ihre Elemente zerlegt und auf neue Bestimmungsmöglichkeiten hin befragt werden. Das bietet oft auch Möglichkeiten der Verknüpfung mit systematischen Wissensbeständen – beispielsweise aus der Lektüre von Fachtexten. In diesem Prozess können die Bestimmtheit, die Glaubwürdigkeit und die Vertrautheit der Wissens Elemente steigen, wodurch – im Zusammenspiel dieser Dimensionen – auch die Klarheit des Wissens⁷ zunimmt.

Für den Wissenserwerb von besonderem Interesse sind Handlungssituationen, die nicht routiniert gedeutet werden können, sondern sich als problematisch erweisen, weil sich die Elemente des Wissensvorrats als nicht ausreichend erweisen. Auch solche Situationen sind in pädagogischen Kontexten alltäglich, ziehen aber in besonderer Weise einen Bedarf an fachlichem Austausch nach sich.

3.2 Wissenserwerb und Erfahrungsablauf

Schütz und Luckmann beschreiben den *Prozess des Wissenserwerbs* als einen *Prozess des Erfahrungsablaufs* in Handlungssituationen. Jede Situation ist unabänderlich zeitlich, räumlich und sozial vorstrukturiert und durch ihre spezifische Vorgeschichte und den bestehenden Wissensvorrat biographisch geprägt. Die Autoren sprechen auch von den „auferlegten Elementen“ der Situation. Gleichzeitig ist jede Situation auch offen (Schütz/Luckmann 2003, S. 167) und unbeschränkt auslegbar bzw. bestimmbar – sowohl im Hinblick auf ihren inneren Horizont, d.h. die Einzelheiten, aus denen sie besteht, als auch auf den äußeren Horizont, d.h. in ihrer Verknüpfung zu anderen Situationen und Erfahrungen, im Hinblick auf ihre Vorgeschichte und Zukunft. Um in einer Situation handeln zu können, muss ich diese bestimmen bzw. interpretieren.

Diese Bestimmung⁸ kann reibungslos verlaufen, wenn eine Situation auf der Grundlage bestehenden Wissens routiniert interpretiert bzw. bestimmt und bewältigt werden kann. Die bestehende Wissensstruktur wird auf diesem Wege bestätigt und gefestigt.⁹ Ein erheblicher Teil der Auseinandersetzung mit der alltäglichen Lebenswelt findet in dieser routinierten Form statt. Routinen sind handlungspraktisch sinnvolle Verengungen. Alle Situationen sind zwar unbeschränkt auslegbar, aber nur beschränkt auslegungsbedürftig, um von Handelnden bewältigt werden zu können.

Der andere aus der Perspektive des Wissenserwerbs interessantere Fall tritt dann ein, wenn es zu Unterbrechungen im Handlungs- bzw. Erfahrungsablauf kommt. Das kann unterschiedliche Gründe haben, passiert aber oft dann, wenn Situationen nicht routiniert ausgelegt werden können. Dann wird es erforderlich, die Situation anders auszulegen bzw. zu deuten und dafür andere Wissens Elemente heranzuziehen, um das Handlungsproblem zu lösen. Dabei können auch Widersprüche zwischen unterschiedlichen Wissens Elementen sichtbar und bearbeitbar werden. Bestimmte Handlungen und damit verbundene Auslegungsvorgänge können auch unterbrochen und später wieder aufgenommen werden.

Die Handlungssituationen, mit denen ehrenamtliche und hauptamtliche MitarbeiterInnen in der Bildungsarbeit des Vereins zu tun haben, bieten, wie in anderen pädagogischen Kontexten auch, nur begrenzte Möglichkeiten der Handlungsunterbrechung. Es gibt Handlungssituationen, die regelmäßig wiederkehren, aber immer nur vorläufig und manchmal unbefriedigend gelöst werden können. Ein in der RMP-Gruppe häufig besprochenes Beispiel ist die Infragestellung der zeitlichen Begrenzung von Erzählzeiten in Gruppensituationen, die in manchen Fällen als künstlich und unzumutbar erlebt wird. Die Thematisierung dieser Frage im fachlichen Kontext der RMP-Gruppe ermöglicht es, konkrete Situationen zu rekapitulieren, in denen sich klare Zeitbegrenzungen als schwierig erwiesen haben, sich anzuschauen, worin diese Schwierigkeiten genau bestehen, und zu überlegen, welche methodisch-didaktischen und theoretischen Wissensbestände für den Umgang mit der Bemessung und Verteilung von Erzählzeit relevant gemacht werden können. Das kann zu Festigung und Klarheit, aber auch zur Veränderung von Wissen beitragen, indem beispielsweise die Bedingungen herausgearbeitet werden, unter denen Erzählzeiten begründet verändert werden können. Das trägt zur Vertrautheit, Bestimmtheit und Glaubwürdigkeit im Umgang mit dem Problem bei und ermöglicht im günstigen Fall, neue Handlungsmöglichkeiten zu entwickeln.

Die meisten Handlungssituationen in der Bildungsarbeit sind jedoch durch Handlungsdruck gekennzeichnet und erlauben keine oder nur sehr begrenzte Handlungsunterbrechungen und damit keine Zeit zur Neubestimmung der Situation. Sie werden soweit bestimmt bzw. interpretiert, wie es notwendig ist, um wieder handlungsfähig zu sein.¹⁰ Zwei-

fellos wird auch in diesen Situationen Wissen gefestigt und erworben. Die Alltäglichkeit von Irritationen im pädagogischen Feld, die manchmal auch erst im Anschluss an Handlungssituationen entstehen – z.B. durch Rückmeldungen von Teilnehmenden – lädt aber dazu ein, diese gezielt wieder aufzunehmen und zum Gegenstand erneuter Auslegung und Deutung zu machen und für die Produktivität dieses Prozesses die Perspektiven und das Wissen anderer Personen sowie systematisches Wissen aus der Fachdebatte zu nutzen.

Auch Schütz und Luckmann beschreiben in ihrem Modell, dass bereits abgeschlossene Handlungssituationen wieder aufgenommen und erneut ausgelegt werden, andere oder neue Wissens Elemente dafür herangezogen und zumindest hypothetisch andere Handlungsstrategien entwickelt werden¹¹. Gerade im Kontext von Professionalisierung und Qualifizierung ist eine solche Form der nachträglichen erneuten Auslegung von Handlungssituationen eine Möglichkeit, biographisches Wissen zu nutzen und weiterzuentwickeln.

4 Abschließende Überlegungen: Die kommunikative Transformation biographischen Wissens in interaktiven Lernprozessen

Ausgangspunkt dieses Beitrags war die Frage, inwiefern sich das Modell des biographisch geprägten Wissensvorrats dafür eignet, eine Bildungspraxis zu beschreiben und zu verstehen, die zwischen Biographieforschung und biographieorientierter Bildungspraxis angesiedelt ist. Dabei ist deutlich geworden, dass es sich bei biographischem Wissen um eine komplexe Wissensstruktur handelt. In der oft langjährigen Mitarbeit im Verein haben ehrenamtliche und hauptamtliche MitarbeiterInnen nicht nur Routinewissen entwickelt, sondern auch eine hohe Vertrautheit mit der Planung, Vorbereitung und Moderation unterschiedlicher biographieorientierter Veranstaltungsformen. Das ermöglicht routiniertes Handeln in pädagogischen Situationen. In dem von Schütz und Luckmann (2003) entwickelten Modell wird jedoch erkennbar, dass auch vertraute Handlungssituationen neu gedeutet und differenzierter verstanden werden können. Das gilt besonders für die Auseinandersetzung mit Situationen, in denen Handlungsrouninen irritiert wurden oder nur eingeschränkt funktioniert haben. Das Lern- und Bildungspotenzial biographischen Wissens liegt unter anderem in seiner besonderen Struktur, in der Wissens Elemente durch unterschiedliche Grade von Vertrautheit, Glaubwürdigkeit, Bestimmtheit und Widersprüchlichkeit gekennzeichnet sind. Die erzählende Thematisierung von abgeschlossenen Handlungssituationen, z.B. in der Bildungsarbeit, kann erfahrungsbasiertes Wissen für neue Interpretationen öffnen. Ein solcher Prozess ermöglicht nicht nur die Explikation des Wissens, das in der Bewältigung von pädagogischen Handlungssituationen gebildet wurde, sondern auch seine Transformation und Festigung durch eine nachträgliche, differenziertere Deutung von Handlungssituationen und eine Erhöhung der Glaubwürdigkeit von Wissens Elementen. Auf dieser Grundlage können auch alternative Handlungsstrategien für zukünftige Situationen entwickelt werden.

Die handlungsentlastete Neuauslegung von Alltagssituationen aus der Bildungsarbeit in einer Gruppe, die zwischen Wissenschaft und Praxis angesiedelt ist, stellt eine Möglichkeit der Professionalisierung insbesondere für Personen

dar, die ehrenamtlich in der Bildungspraxis tätig sind. Das gilt besonders dann, wenn es möglich ist, Erfahrungswissen mit systematischen Wissensbeständen im Modus der Reflexion und Deutung zu verbinden. Für die produktive Auseinandersetzung mit biographischem Wissen scheint ein interaktives Arrangement günstig zu sein, in dem – ähnlich wie im Setting der Forschungswerkstatt in der interpretativen Sozialforschung (vgl. z.B. Reim/Riemann 1997; Dausien 2007) – verschiedene Perspektiven auf Handlungssituationen vorhanden sind, sodass tatsächlich alternative Deutungen und Interpretationen entwickelt werden können. Natürlich ist auch eine individuelle Reflexion von abgeschlossenen Handlungssituationen sinnvoll, aber das Einnehmen neuer Blickwinkel, die Entwicklung anderer Deutungen der Situation und der Vergleich mit anderen Erfahrungen sind dabei nur eingeschränkt möglich.

Im Anschluss an die hier dargelegten Beobachtungen halte ich es für lohnenswert, die von Schütz und Luckmann entwickelten Überlegungen über die biographische Prägung des Wissensvorrats in der Diskussion um den Begriff des biographischen Wissens wieder aufzugreifen. Sie können insbesondere als sensibilisierendes Konzept für die Erforschung von Lernprozessen und Lernarrangements genutzt werden, in denen explizit an die lebensweltliche Erfahrung von Lernenden angeknüpft und/oder gezielt mit biographischen Erfahrungen gearbeitet wird. Das könnte es auch ermöglichen, empirisch und theoretisch zu beschreiben, welche Lernprozesse im Kontext biographieorientierter Bildungsarbeit stattfinden.

Das Modell des biographischen Wissensvorrats ließe sich aber auch dafür nutzen, um empirisch zu untersuchen, wie Lernende ihr Erfahrungswissen mit systematischem Wissen verknüpfen. Das scheint mir besonders für die Professionalisierung in pädagogischen Arbeitsfeldern gewinnbringend zu sein, weil hier lebensweltlich entwickelte Wissensbestände und Handlungsroutrinen (pädagogisches Alltagswissen) immer schon vorhanden sind, bevor fachliche Wissensbestände angeeignet werden können. Eine gelingende Verknüpfung zwischen den in der Lebenswelt erworbenen Wissensbeständen mit fachlichem Wissen scheint jedoch für professionelles Handeln wünschenswert, wenn nicht sogar notwendig zu sein.

Anmerkungen

- 1 Als Material für den Artikel dienen mir meine Aufzeichnungen aus der Vor- und Nachbereitung von Arbeitstreffen aus den Jahren 2008 bis 2015, so wie Aufzeichnungen über die Arbeitsgruppen aus dem Archiv des Vereins (vor allem Mitschriften einer hauptamtlichen Mitarbeiterin und ein Bericht im Rahmen eines Förderantrags).
- 2 Etwas anders sieht das beispielsweise in der Sozialen Arbeit (z.B. Dörr/Füßenhäuser/Schulze 2015) und in der lebensweltlichen Ethnographie (vgl. Honer 2003) aus, wobei in letzterer jedoch die biographische Perspektive kaum eine Rolle spielt. Demgegenüber war die Rezeption der Schütz'schen Arbeiten für die Etablierung der qualitativen Sozialforschung und auch der Biographieforschung im deutschsprachigen Raum seit den 1970er Jahren deutlich einflussreicher (vgl. z.B. Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen 1973).
- 3 Ich verwende bevorzugt den Begriff biographisches Wissen, weil er kürzer und weniger statisch konnotiert ist als der von Schütz und Luckmann verwendete Begriff des Wissensvorrats.

- 4 Schütz und Luckmann (2003) verwenden in ihren Texten das phänomenologische „wir“. Immer dann, wenn ich die Überlegungen der Autoren darstelle, werde ich in dieser Hinsicht auch ihrem Sprachgebrauch folgen.
- 5 Es ist nicht ganz eindeutig, ob die Welt des wissenschaftlichen Wissens oder der wissenschaftlichen Wahrheit nicht auch von der Alltagswelt zu unterscheiden ist. Wissenschaft als Arbeitsalltag mit Forschung und Lehre ist als ein spezifischer Teil der Arbeitswelt jedoch ein Teil der Lebenswelt von WissenschaftlerInnen.
- 6 Diesen Aspekt hat Alheit (1989) in seinem Modell biographischer „Erinnerungs- und Deutungsschemata“ ausgearbeitet, die in autobiographischen Erzählungen aktiviert werden, unterschiedlich profilierte Wissensformen hervorbringen und sich zu einem vielschichtigen und widersprüchlichen Gebilde überlagern.
- 7 Klarheit ist Schütz und Luckmann zufolge keine eigenständige Dimension, sondern „ein ‚zusammengesetzter Aspekt‘ der Wissens Elemente“ (ebd., S. 208). Sie beruht vor allem auf dem Grad der Bestimmtheit der Wissens Elemente und deren Widerspruchslosigkeit.
- 8 Ich verwende Deutung und Interpretation als Synonyme für den Begriff der Bestimmung.
- 9 Diese Festigung des Wissensvorrats und seiner Elemente ließe sich durchaus auch dann, wenn keine neuen Wissens Elemente hinzukommen, als eine Dimension von Lernprozessen verstehen.
- 10 In pädagogischen Kontexten stehen dafür auch andere Handlungsressourcen zur Verfügung, z.B. die Macht, die mit der ModeratorInnenrolle verbunden ist, der Verweis auf äußere Zwänge etc.
- 11 Als Soziologen sind sie dabei an pädagogischen Überlegungen nicht interessiert. Auch das trägt zur Attraktivität der Perspektive bei, weil normative Vorstellungen von Lernen und Bildung hier keine Rolle spielen.

Literatur

- Alheit, P. (1989): Erzählform und „soziales Gedächtnis“. Ein Beispiel beginnender Traditionsbildung im autobiographischen Erinnerungsprozeß. In: Alheit, P./Hoerning, E. M. (Hrsg.): *Biographisches Wissen. Beiträge zu einer Theorie lebensgeschichtlicher Erfahrung*. Frankfurt, S. 123–147.
- Alheit, P. (1995): „Biographizität“ als Lernpotenzial. Konzeptionelle Überlegungen zum biographischen Ansatz in der Erwachsenenbildung. In: Krüger, H.-H./Marotzki, W. (Hrsg.): *Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*. Opladen, S. 267–307.
- Alheit, P./Dausien, B. (2005): Biographieorientierung und Didaktik. Überlegungen zur Begleitung biographischen Lernens in der Erwachsenenbildung. In: Report, Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 28. Jg., H. 3, S. 27–36.
- Alheit, P./Dausien, B. (2006): Biographieforschung in der Erwachsenenbildung. In: Krüger, H.-H./Marotzki, W. (Hrsg.): *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*. 2. überarbeitete und aktualisierte Aufl., Wiesbaden, S. 431–457.
https://doi.org/10.1007/978-3-531-90010-0_21
- Alheit, P./Dausien, B. (2009): ‚Biographie‘ in den Sozialwissenschaften. Anmerkungen zu historischen und aktuellen Problemen einer Forschungsperspektive. In: Fetz, B. (Hrsg.): *Die Biographie – Zur Grundlegung ihrer Theorie*. Berlin, New York, S. 285–315.
- Alheit, P./Hoerning, E. M. (Hrsg.) (1989): *Biographisches Wissen. Beiträge zu einer Theorie lebensgeschichtlicher Erfahrung*. Frankfurt.
- Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.) (1973): *Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit*. Bd. 1: *Symbolischer Interaktionismus und Ethnomethodologie*; Bd. 2: *Ethnotheorie und Ethnographie des Sprechens*. Reinbek.
- Assmann, A. (2007): *Der lange Schatten der Vergangenheit. Erinnerungskultur und Geschichtspolitik*. Bonn.

- Behrens, H./Reichling, N. (2011): Debattierende Vielfalt statt „innere Einheit“. Biographische Ansätze in der deutsch-deutschen Bildungsarbeit seit 1990. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 38. Jg., H. 2, S. 135–142.
- Behrens-Cobet, H. /Reichling, N. (1997): Biographische Kommunikation. Lebensgeschichten im Repertoire der Erwachsenenbildung. Neuwied/Kriftel/Berlin.
- Brown, W. (2000): Reflexionen über Toleranz im Zeitalter der Identität. In: Forst, R. (Hrsg.): Toleranz. Philosophische Grundlagen und gesellschaftliche Praxis einer umstrittenen Tugend. Frankfurt/New York, S. 257–281.
- Dausien, B. (2007): Reflexivität, Vertrauen, Professionalität. Was Studierende in einer gemeinsamen Praxis qualitativer Forschung lernen können. Diskussionsbeitrag zur FQS-Debatte „Lehren und Lernen der Methoden qualitativer Sozialforschung“. Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research, 8. Jg., H. 1. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0701D4Da3>.
- Dausien, B. (2011): „Biographisches Lernen“ und „Biographizität“ – Überlegungen zu einer pädagogischen Idee und Praxis in der Erwachsenenbildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 38. Jg., H. 2, S. 110–125.
- Dausien, B./Rothe, D. (2017, im Erscheinen): Konzeptentwicklung im Rahmen einer Wissenschaft-Praxis-Kooperation: Die berufsbegleitende Fortbildung „Pädagogische Biographiearbeit“. In: Alheit, P./Dausien, B./Göymen-Steck, T./Hanses, A. /Herzberg, H./Rothe, D. (Hrsg.): Reflexive Forschungspraxis. Zur Analyse von Biographien in ihren gesellschaftlichen Kontexten. Frankfurt.
- Dörr, M./Füssenhäuser, C./Schulze, H. (Hrsg.) (2015): Biografie und Lebenswelt. Perspektiven einer Kritischen Sozialen Arbeit. Wiesbaden.
- Felden, H.v. (2008): Lerntheorie und Biographieforschung. Zur Verbindung von theoretischen Ansätzen des Lernens und Methoden empirischer Rekonstruktion von Lernprozessen über die Lebenszeit. In: Felden, H. v. (Hrsg.): Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung. Wiesbaden, S. 109–128. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91036-9_5
- Gudjons, H./Wagner-Gudjons, B./Pieper, M. (2008): Auf meinen Spuren. Übungen zur Biografiearbeit. 7., völlig neu bearbeitete und vollständig aktualisierte Aufl., Bad Heilbrunn.
- Hanses, A. (2010): Biographisches Wissen: Heuristische Optionen im Spannungsfeld diskursiver und lokaler Wissensarten. In: Griese, B. (Hrsg.): Subjekt – Identität – Person? Wiesbaden, S. 251–269. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92488-5_12
- Honer, A. (2003): Bausteine zu einer lebensweltorientierten Wissenssoziologie. In: Hitzler, R./Reichert, J./Schröer, N. (Hrsg.): Hermeneutische Wissenssoziologie. Standpunkte zur Theorie der Interpretation. Neuaufgabe, Konstanz, S. 51–67.
- Keller, R. (2012): Das interpretative Paradigma. Eine Einführung. Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-94080-9>
- Ludin, M. (2005): 2 oder 3 Dinge, die ich von ihm weiß. Dokumentarfilm. Arte Edition.
- Maasen, S. (2009): Wissenssoziologie. Bielefeld.
- Meyer, R./Bosse, S. (1998): Das Göttinger Erzählcafé – eine Möglichkeit des öffentlichen Erinnerns. In: Zeitschrift für Politische Psychologie. Erinnerungspolitik und kollektive Identitäten, o. Jg., H. 4, S. 447–458.
- Meyer, R./Rothe, D. (2014): Angeleitete und selbstorganisierte Biographiegruppen. Das Göttinger Modell. Arbeitsmaterial.
- Miethe, I. (2011): Biografiearbeit. Lehr- und Handbuch für Studium und Praxis. Weinheim/München.
- Nussbaum, M. C. (2000): Toleranz, Mitleid und Gnade. In: Forst, R. (Hrsg.): Toleranz. Philosophische Grundlagen und gesellschaftliche Praxis einer umstrittenen Tugend. Frankfurt/New York, S. 144–161.
- Reim, T./Riemann, G. (1997): Die Forschungswerkstatt. Erfahrungen aus der Arbeit mit Studentinnen und Studenten der Sozialarbeit/Sozialpädagogik und der Supervision. In: Jakob, G./Wensierski, H.-J. von (Hrsg.): Rekonstruktive Sozialpädagogik. Konzepte und

- Methoden sozialpädagogischen Verstehens in Forschung und Praxis. Weinheim, S. 223–238.
- Rothe, D. (2008): Pädagogische Biografiearbeit. Ein Wissenschafts-Praxis-Kooperationsprojekt zur Professionalisierung pädagogischen Handelns. In: Kirchhof, S./Schulz, W. (Hrsg.): Biografisch lernen & lehren. Möglichkeiten und Grenzen zur Entwicklung biografischer Kompetenz. Flensburg, S. 147–167.
- Rothe, D. (2014): Research Meets Practice (RMP): Modell und Praxis einer transdisziplinären Kooperation im Feld der Erwachsenenbildung. In: Unterkofler, U./Oestereicher, E. (Hrsg.): Theorie-Praxis-Bezüge in professionellen Feldern. Wissensentwicklung und -verwendung als Herausforderung. Opladen/Berlin/Toronto, S. 157–174.
- Ruhe, H. G. (2009): Methoden der Biografiearbeit. Lebensspuren entdecken und verstehen. Weinheim/München.
- Schulze, T. (1993): Lebenslauf und Lebensgeschichte. Zwei unterschiedliche Sichtweisen und Gestaltungsprinzipien biographischer Prozesse. In: Baacke, D./Schulze, T. (Hrsg.): Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens. Weinheim/München, S. 174–226.
- Schütz, A. (1971): Zur Methodologie der Sozialwissenschaften. In: Ders.: Gesammelte Aufsätze I: Das Problem der sozialen Wirklichkeit. Den Haag, S. 1–110.
- Schutz, A./Luckmann, T. (1973): *The Structures of the Life-World*, Vol. 1, Evanston.
- Schütz, A./Luckmann, T. (2003): *Strukturen der Lebenswelt*. Konstanz.
- Toussaint, J. (2008): „Meine Mutter war Aufseherin“ – Interviews mit Töchtern ehemaliger SS-Aufseherinnen. In: Brunner, J. (Hrsg.): Mütterliche Macht und väterliche Autorität. Elternbilder im deutschen Diskurs. Göttingen, S. 78–92.
- Volkman, V. (2008): Biographisches Wissen von Lehrerinnen und Lehrern. Der Einfluss lebensgeschichtlicher Erfahrungen auf berufliches Handeln und Deuten im Fach Sport. Wiesbaden.

Kathleen Paul, Andreas Hanses, Katrin Heuer, Lisa Janotta

Biographie im Kontext des Sterbens

Der Einfluss institutioneller Kontexte auf biographische Erzählformate

Autobiographical Perspectives in Palliative Care

The Influence of Institutional Contexts on Biographical Narratives

Zusammenfassung

Der vorliegende Beitrag will anhand des Forschungsprojekts „Konstruktionen des Sterbens“¹ zeigen, dass autobiographische Selbstthematizierungen sterbender Menschen sich von anderen Stegreiferzählungen nachhaltig unterscheiden. Die Differenzen der Erzählweisen sind so weitreichend, dass von biographischen Neukonstruktionen zu sprechen ist. Die rekonstruierten Phänomene sind dabei nicht als Ausdruck der (anthropologischen) Situation des Sterbens selbst zu deuten. Vielmehr erweisen sich die jeweiligen institutionellen Kontexte in der Versorgung und Begleitung der Sterbenden als „wirksame Biographiemoderatoren“. Damit wird über das Sterben hinaus die grundlegende Frage aufgeworfen, inwiefern professionelle, institutionalisierte Kontexte biographische Konstruktionen moderieren.

Schlagworte: Subjektstrukturen, biographisches Wissen, Organisationskultur, professionelles Handeln, Sterben

Abstract

This paper presents results of the DFG funded research project 'The Social Construction of Dying'. Based on an analysis of numerous narrative interviews, findings demonstrate very specific characteristics of impromptu biographical narratives of terminally ill people. These characteristics can be best described as a new format of biographical narratives. Although the new biographical narrative format is not an anthropological fact concerning the situation of dying itself, it can be related to the institutional context in which the terminally ill are treated. The results call attention to the influence of institutional contexts on biographical narratives.

Keywords: subject structures, biographical knowledge, organizational culture, professional action, dying

1 Einführung

Biographie ist eine soziale Konstruktion der Moderne. Sie ist aus den sich etablierenden Institutionen der sich verändernden modernen Gesellschaft hervorgegangen und nur aus diesem Prozess heraus zu verstehen (vgl. bspw. Hahn 1982; Beck

1986). Es wurde historisch bedeutsam, dass die gesellschaftlichen Mitglieder ein Wissen über sich generieren. Dieses biographische Wissen haben biographische Stichwortgeber auf sich immer wieder verändernde Art und Weise von den Subjekten eingefordert. Ob dies nun durch die Praxen der Beichte, des erwarteten biographischen Motivs einer Straftat im Kontext des Gerichtswesens, durch die Produktion biographischer Identitäten im Rahmen von Bildungs- und Karriereprozessen oder der Exponierung biographischer Geschlechterkonstruktionen zu skizzieren ist – zentrale Konsequenz dieser Entwicklungen ist die Tatsache, dass soziale Akteure in der Moderne nicht mehr über die Freiheit verfügen, *keine* Biographie als soziales und präsentierbares Wissen über sich selbst zu haben. Biographisches Wissen ist somit Ausdruck sich verändernder gesellschaftlicher Praxen und Diskurse. Es sind dabei insbesondere die Institutionen der sich modernisierenden Gesellschaften, die als Stichwortgeberinnen das sich historisch verändernde biographische Format hintergründig und oftmals kaum bemerkt moderieren (vgl. Hahn 1982; Alheit/Hanses 2004).

In der Bearbeitung von Biographie in der Moderne besitzen jene Institutionen eine besondere Relevanz, die über eine spezielle, gesellschaftlich legitimierte Personengruppe verfügen: die Professionellen. Ihnen wird qua Expert_innenwissen und Diagnosekompetenz die Legitimation übertragen, „Subjekte“ produktiv und für eine Gesellschaft sinnvoll bearbeiten zu können, mit dem Ziel, soziale Integration, Gesundheit und Bildung zu fördern. Gleichzeitig verfügen Professionelle über spezielles Wissen und (machtvolle) Wissensordnungen, sie sind legitimiert, folgenreiche Entscheidungen gegenüber den Nutzer_innen zu treffen, und zumeist in organisationale Kontexte eingebunden (vgl. u.a. Hanses 2008, 2016). Für den analytischen Fokus des vorliegenden Beitrags interessieren jene Bereiche professionellen Handelns, in denen die Nutzer_innen wegen gesundheitsbezogener Problemlagen der Unterstützung bedürfen. Im Kontext von Krankheit und Gesundheit erweist sich die Machtförmigkeit professioneller Wissensordnungen als besonders folgenreich, da beispielsweise die Medizin mit Hilfe ihres diagnostischen „objektivierbaren“ Körperwissens die Aushandlung um eine vermeintlich sinnvolle Problembearbeitung machtvoll gestalten kann. Damit können in medizinischen Kontexten professionelle Hilfen nicht nur zur Unterstützung einer weiterhin autonomen biographischen Lebenspraxis, sondern gerade zu deren Einschränkung führen. Im Kontext „totaler Institutionen“ (Goffman 1973) wie der Psychiatrie und des Altenheims konnten Formen des „Fremdwerdens der eigenen Biographie“ und der „Debiographisierung“ rekonstruiert werden (vgl. Riemann 1987; Hille 2012). Diese lassen sich unter anderem in Formen „fragmentarischer“ biographischer Darstellungsmodi aufzeigen. In jenen gesundheitsbezogenen Bereichen, in denen gerade der Prozess der Diagnose einen besonderen Stellenwert für die professionelle Bearbeitung der Biographie erhält², zeichnen sich biographische Erzählungen zum Teil durch hochnarrative Passagen über relevante professionelle Interaktionssituationen aus. Denn Interaktionen mit Professionellen haben zum Teil weitreichende Konsequenzen für den weiteren biographischen Verlauf und die jeweiligen biographischen Selbstkonstruktionen der Erzählenden. Solche narrativ verdichteten Situationen haben sich in Studien zu Krebserkrankungen und psychosomatischen sowie psychiatrischen Erkrankungen gezeigt (vgl. u.a. Hanses/Richter 2011). Allerdings gab es bisher keine systematischen biographieanalytischen Forschungen zum *Thema Sterben*. So bleibt offen, welche biographische Relevanz eine diagnostische Mitteilung über die Unheilbarkeit einer Erkrankung oder die Selbstwahrnehmung eines anstehenden Lebensendes entfal-

tet und wie das Verhältnis von biographischer Selbsterkenntnis und professionellen Interaktionsarrangements zu fassen ist.

Vor dem Hintergrund des mittlerweile abgeschlossenen DFG-Forschungsprojekts „Konstruktionen des Sterbens“ werden in einem ersten Schritt die Versorgungssituation im Kontext des Sterbens sowie die Anlage des Forschungsvorhabens skizziert (2). Daran schließt die Analyse eines biographischen Interviews einer Patientin an, die auf einer Palliativ-Station interviewt wurde (3). Dazu werden Thematisierungen einer Krankenpflegerin dieser Station ergänzt, die im Rahmen eines Expertinneninterviews erhoben wurden (4). Abschließend werden die theoretischen sowie praxisrelevanten Ergebnisse der Gesamtstudie zum Verhältnis von Biographie und Institution/professionellem Handeln im Kontext des Sterbens vorgestellt (5).

2 Sterben, seine Institutionalisierungen und professionellen Begleitungen

Der Tod und damit auch das Sterben lagen lange Zeit im Gegenstandsbereich der Religion. Trotz der Tatsache, dass religiöse Institutionen das Sterben und den Tod begleiteten, fand das Sterben meist zu Hause statt und war somit gleichsam mit einem privat-familiären Bezugsrahmen verbunden. Dies hat sich erst im 20. Jahrhundert mit der Entwicklung der Kliniken nachhaltig verändert. Das Sterben verlagerte sich immer mehr in den Verantwortungsbereich von Organisationen und wurde dabei mehr und mehr seines privaten, familiären Charakters beraubt (vgl. Ariès 1993; Gronemeyer/Heller 2014).

Gegenwärtig werden das Sterben und der Tod zunehmend dem individuellen Subjekt überantwortet. So ist es gesellschaftlich möglich geworden, über die Formen und Orte des eigenen Sterbens, aber auch über das Arrangement des eigenen Todes nachzudenken, planerisch mit ihm umzugehen und ihn zu gestalten. Die Sorge um das „gute Sterben“ ist somit Teil einer produktiven Subjektivierungspraxis geworden (vgl. Gronemeyer 2007; Paul 2009). Damit entzieht sich das Sterben zwar der Dominanz ärztlicher Definitionshoheit, zugleich wird jedoch eine verantwortliche Positionalität des Biographieträgers eingefordert, als gesellschaftliches Subjekt auch das eigene Ende in den eigenen Verantwortungsbereich zu übernehmen. Trotz dieser Entwicklung, in der sterbende Menschen neu adressiert werden, hat sich die institutionelle und professionelle Bearbeitung des Sterbeprozesses nicht wesentlich verändert. Auch heute wird noch mehrheitlich in Institutionen gestorben. Die wachsenden Angebote ambulanter palliativer Versorgung und ambulanter Hospizdienste haben diesen Sachverhalt noch nicht nachhaltig verändern können. Immer noch sind Kliniken und Altenheime, quantitativ gesehen, die zentralen Orte des Sterbens. Relevante Ergänzung erfahren sie ohne Zweifel durch Palliativstationen in den Krankenhäusern und (stationäre) Hospize (vgl. Thönnies 2013; Allert 2015).

Im Rahmen dieses Beitrags soll allerdings nicht weiter auf die sich verändernde Versorgungssituation im Kontext des Sterbens eingegangen werden. Vielmehr interessiert, was in den gegenwärtigen professionellen Praxen im Kontext des Sterbens mit den Nutzer_innen – den Sterbenden – selbst geschieht. Mit Ansät-

zen qualitativer Sozialforschung sind vor allem professionelle Praxen und Wissensordnungen im Kontext unterschiedlicher Institutionen (vgl. Dreßke 2005; Walker/Breitsameter 2013) und auch ambulanter palliativer Versorgungen (vgl. Müller/Schütte-Bäumner/May 2014) untersucht worden. Biographische Analysen zu Sterbenden in institutionellen Kontexten lagen bisher nicht vor. Somit war offen, was und wie Menschen ihr Leben erzählen, wenn sie erwarten, ihr Leben nicht mehr auf gewohnte und komplexe Weise gestalten zu können. Angesichts vorliegender biographieanalytischer Untersuchungen stellte sich die Frage, inwieweit in der Erwartung des eigenen Sterbens Biographie aus einer dramatischen, leidvollen biographischen Perspektive erzählt wird oder „schon“ Formen einer Debiographisierung zu finden wären. Eine weitere entscheidende Frage war natürlich auch, inwieweit unterschiedliche institutionelle Rahmen im Kontext des Sterbens die biographischen Selbstkonstruktionen beeinflussen.

Das über fünf Jahre von der DFG geförderte Forschungsvorhaben „Konstruktionen des Sterbens“ (2010–2015) hatte in methodischer Hinsicht eine Doppelperspektive angelegt. Einerseits wurden biographische Interviews mit schwer todkranken und sterbenden Menschen in unterschiedlichen institutionellen Kontexten durchgeführt. Gleichzeitig wurden in diesen Organisationen auch Expert_innen-Interviews erhoben. In den ersten zwei Projektjahren wurden biographische und Expert_innen-Interviews in Sachsen in Hospizen, auf Palliativstationen und Stationen der Inneren Medizin sowie im dritten Jahr in Altenheimen, im vierten und fünften Projektjahr in drei Regionen der alten Bundesländer erhoben. Durch die Anlage der Studie, aber auch bedingt durch den unterschiedlich leichten bzw. schweren Zugang zu den Institutionen, lag der Schwerpunkt der Erhebung in den letzten zwei Projektjahren im Bereich der Hospize und Palliativstationen. Im Gesamtzeitraum sind 180 Interviews entstanden (99 Expert_innen-Interviews und 81 biographische Interviews). Bei der Auswertung der biographischen Interviews standen die biographischen Konstruktionslogiken der Erzählenden im Vordergrund (vgl. Schütze 1984; Hanses/Richter 2009). Der Blick auf die jeweiligen „Eigensinnigkeiten“ der Erzählweisen der Sterbenden konnte überraschende und biographietheoretisch relevante Einsichten eröffnen. Die Auswertung der Expert_innen-Interviews erfolgte mittels Kernstellenanalysen unter Anwendung eines an Meuser und Nagel angelehnten hermeneutisch-rekonstruktiven Verfahrens (vgl. Meuser/Nagel 2009), um routinisierte, institutionalisierte Praxen sowie Widersprüche im professionellen Handeln offenzulegen.

Die Analyse der Interviews rückte zahlreiche Differenzen in den Darstellungsweisen der Interviewpartner_innen in den Blick: So zeigten sich Unterschiede zwischen Subjekt- und Expert_innenperspektiven, zwischen den unterschiedlichen Institutionen, ihren professionellen Gruppen (einschließlich Ehrenamt) sowie zwischen den Ost- und West-Interviews (vgl. Hanses/Heuer/Paul 2015; Hanses u.a. 2015; Heuer/Paul/Hanses 2015). Für die vorliegende Thematisierung werden ein biographisches Interview und ein Expert_innen-Interview aus dem Kontext der Palliativstationen vorgestellt, um exemplarisch grundlegende Perspektiven auf die institutionelle Ermöglichung von biographischen Konstruktionsweisen im Sterben deutlich zu machen.

3 Biographische Selbstpräsentation

3.1 Die biographische Erzählung von Anna Braun³

Anna Braun ist eine Frau von knapp 50 Jahren und zum Zeitpunkt des Interviews an Gebärmutterkrebs erkrankt. Eine chronologische, erzählerische Rekonstruktion ihrer Kindheitserinnerungen als Erzähleinstieg steht für Anna Braun biographisch nicht im Fokus: „so früh möchte ich eigentlich gar nicht anfangen. Das schweift zu sehr aus. [...] So das Gefühl“ (11–14). Ob es emotional zu anrührend und aufwühlend wäre, eventuelle negative und positive Erinnerungen nicht aktiviert werden sollen, oder ob es in ihrer palliativen Situation zu viele andere aktuelle Fragen gibt, bleibt offen. Anna Braun findet kurz darauf einen Erzähleinstieg zum Thema ihrer drei Ehemänner. Während sie zuvor die Normalität ihrer Hausfrauenrolle beschreibt, erzeugt der drogenabhängige „erste Mann“ einen Riss in diesem Bild:

„Ja. Dann irgendwann hat man geheiratet. – Den äh (3) der erste Mann war drogenabhängig. Hing also an der Nadel. Da hab ich ihn mehr oder minder davon abgebracht. – Also selber, trocken, also von der Nadel weg, aber immer mit dem Gedanken, ich weiß, wenn es irgendwo knallt, dann besorgt er sich wieder was. [...] Was dann auch nicht ging. Ich hab, wir haben dann einen Sohn bekommen. Als der zur Schule kam, habe ich mich dann von meinem Mann getrennt, da war mein Sohn sieben, weil er anfing, alles oben liegen zu lassen, seine ganzen Gerätschaften, und da hab ich dann kein Pardon mehr. Nix, und meinte: 'Björn, du gehst!' Er war dann auf dem Drogenschiff [...] was es in A-Stadt gab, weiß nich, ob's das noch gibt, (*atmet aus*) halt ganz anonym, nur ich hatte ne Notadresse oder ne Telefonnummer. Ja – hat sich dann aber auch später das Leben genommen.“ (*Transkript 1/28-2/27*)

Dieser Abschnitt ist symptomatisch für Anna Brauns Erzählweise. Sie rafft die Jahre von der Eheschließung bis zum Rauswurf ihres Mannes in wenigen Sätzen und knappen Darstellungen. Während sie den ersten Ehemann zunächst vom Drogenkonsum abbringen kann, bleibt die Situation durch das beständige Wissen um die Rückfallmöglichkeit ihres Partners heikel und unsicher. Erst, als das körperliche Wohl des Kindes durch die herumliegenden „Gerätschaften“ gefährdet scheint, ist für Anna Braun jedoch eine Grenze erreicht: Der physische Schutz des Kindes steht für sie an erster Stelle, und in der Konsequenz trennt sie sich von ihrem Mann: „und da hab ich dann kein Pardon mehr. Nix, und meinte: 'Björn, du gehst!'“. Damit charakterisiert sich Anna Braun als eine starke, selbstbewusste Frau, die klare Entscheidungen treffen kann. Auffällig ist, dass eine Charakterisierung der sozialen Beziehungen innerhalb der Ehe zu ihrem Mann und auch zum Sohn unterbleibt. Der Ehemann bleibt „gesichtslos“ und wird ausschließlich durch seine Drogenkarriere beschrieben. Auch die Existenz des Sohnes wird nur kurz genannt und in die präsentierte Drogengeschichte eingeflochten. Detailliertere Hintergründe, Vorwürfe, ein dramatischer Rückblick auf die Ehe oder die Darstellung einer Schwere der Lebenssituation werden erzählerisch ausgespart. Auffallend knapp benennt Anna Braun den Sachverhalt, dass sich der erste Ehemann „später das Leben genommen“ hat. Damit beendet Anna Braun die Erzählung zur ersten Ehe, ohne damit verbundene Emotionen oder deren Bedeutung für sie selbst herauszustellen.

Auch im weiteren Interviewverlauf präsentiert Anna Braun eine hochgradig verdichtete Erzählung, in der sie sich selbst immer wieder als starke Frau herausstellt. Nach vier Jahren ohne Partner folgt die zweite Ehe, die sie als „*anders toll*“ im Vergleich zur ersten Ehe resümiert. Nach einer Schwangerschaft, bei der sie das Kind im vierten Monat verliert, wird sie nochmals schwanger und bekommt „*ein kleines Mädchen*“. Ohne in die damalige Situation erzählerisch und emotional einzutauchen, benennt sie nur kurz den Umstand, dass die Tochter im Alter von zwei Jahren am plötzlichen Kindstod verstirbt. Die Dramatik, ein Kind verloren zu haben, wird erzählerisch ausgespart. Stattdessen stellt sie ihre eigene Entscheidung in den Mittelpunkt, keine eigenen Kinder mehr zu bekommen und Pflegemutter zu werden: „*Und dann hab ich nu gesagt: Warum denn nicht das? Ich hab doch noch so viel Energie*“. Anna Braun und ihr Ehemann nehmen zwei Pflegekinder auf.

Auch die zweite Ehe wird geschieden und Anna Braun lernt ihren jetzigen Lebensgefährten „*leider eigentlich viel zu spät*“ kennen. Das Zusammensein mit ihrem Freund fällt mit dem Beginn ihrer Erkrankung zusammen.

„Den liebsten Mann auf Erden zu spät kennengelernt. [...] So, und der jetzt ja und ich mit der Krankheit, oder wo's bei uns mit der Krankheit endet, ne. Nicht mit Drogen, nicht mit 'weil es geht nicht mehr' und nich irgendwat anderes, sondern einfach diese scheiß Krankheit. [...] Ne? Dass die zu schnell voranwächst und zu schnell, ja, mich niederhaut, was ich normal nicht bin. Normal bin ich Power, Power, Power, Power. Arbeiten gehn, Kinder da sein, Action, Wochenende weg.“ (Transkript 3/79-3/84)

Anna Braun stellt die Beziehung als etwas ganz besonderes heraus und setzt sie gleichzeitig ins Verhältnis zum erneuten und absehbaren Ende. Dabei werden Interaktionsbeschreibungen, typische Merkmale des Partners oder gemeinsame Aktivitäten erzählerisch nicht aufgegriffen. Sie verbleibt bei dem thematischen Schema der Beziehungsdarstellung, wobei das Ende der aktuellen Beziehung dieses Mal durch ihre immer weiter voranschreitende Krankheit markiert wird. Sie drückt ihr Bedauern über die Kürze der aktuellen Beziehung aus, entwirft erzählerisch allerdings kein Drama über das bevorstehende eigene Lebensende und betont nur kurz die Diskrepanz zwischen der „*scheiß Krankheit*“ und ihrem eigentlichen Wesen als energiegeladene Frau zwischen Familie, Beruf und Freizeit.

Nachdem sich die Haupterzählung durch eine stringente Orientierung an den Beziehungsgeschichten auszeichnet, kommt Anna Braun im Nachfrageteil des Interviews intensiver auf ihre Krankengeschichte zu sprechen und beschreibt den Ablauf der medizinischen Behandlungen: Der Verdacht auf ein Bandscheiben- oder Rückenleiden kann sich nicht bestätigen und es wird bei Frau Braun wird Krebs in einem fortgeschrittenen Stadium diagnostiziert. Sie bekommt dennoch „*fünf Chemotherapien*“ und „*fünfunddreißig Bestrahlungen*“ und betont ihre damals noch vorhandene Zuversicht und ihr Bestreben, bald wieder „*in die Gänge*“ zu kommen. Es folgen mehrere Operationen an der Gebärmutter, nochmalige Chemotherapien und Bestrahlungen sowie ein Reha-Aufenthalt. Das alles führt zu keiner Besserung, da sich der Krebs immer weiter in den Darm ausbreitet. Eine dramatische Inszenierung der erfolgten zahlreichen und dennoch erfolglosen Behandlungen bleibt aus und das damit einhergehende Leiden und die beschwerlichen Konsequenzen der Krankheit finden keine Erwähnung. Die Existenz der Krankheit samt ihren Folgen wird als gesetzt hingenommen, ohne sie in dramatischer Weise biographisch zu verhandeln oder zu hinterfragen.

In dem erzählten Diagnose- und Behandlungsprozess – wobei auch hier nur kurze Stationen der Versorgung genannt werden – spielen professionelle Helfer_innen keine Rolle. Auch wird ein Bezug zum bevorstehenden Lebensende erzählerisch nicht aufgegriffen, sondern nur implizit erwähnt. Allerdings kommt Anna Braun in einer anderen Passage auf ihre Erfahrungen auf der Palliativstation, auf der sie momentan betreut wird, zu sprechen und vergleicht diese mit der Normalstation des Krankenhauses, auf der sie sich vorher aufhielt:

„Total andere Welt hier. [...] Hier wird sich gekümmert. [...] Hier ist plötzlich jemand da. Der/ hier hat jemand Vorschläge oder die ham gleich irgendwas wieder, wo man denn doch noch wieder helfen kann und nich so (3), das is gemein, ich hab/ weiß es nich. Fühlte mich drüben, als wenn ich so Bröckchen, mir Bröckchen hinlegt. [...] So, nun sieh zu, wie du aus den Bröckchen nen Keks machst. So fühlte ich mich drüben. Weil mir keiner was sagen mochte oder konnte oder wollte. Keine Ahnung. Oder wusste denn, wie man mir das sagen sollt, weil man nicht wusste, wie weit bin ich mit meine Krankheit vertraut. Bis ich dann halt den einen Freitag auf'n Tisch gehauen hab und hab gesagt: ‚Leute, so geht das nicht! Hey, was ist los hier! Redet Tacheles mit mir und nicht wie mit nem Kleinkind! [...] Na ja, und das war halt am Freitag, ne, wo man dann Tacheles mit mir geredet hat und, pff, klar, erst einmal ich war bestürzt, es brach ne Welt zusammen und – ne. Dass das so schnell zu Ende gehen könnte, hab ich auch nicht mit gerechnet.“ (Transkript 5/135-5/148)

Anna Braun beschreibt die Palliativstation als eine „total andere Welt“ im Vergleich zu einer Normalstation. Dabei hebt sie die besondere Präsenz der professionellen Helfer_innen hervor. Es wird sich „gekümmert“ und „hier ist plötzlich jemand da“. Obwohl sie keine konkreten Interaktionsbeschreibungen mit Professionellen nutzt, beschreibt sie eine Umgangsweise, die an ihre eigenen Vorstellungen von Hilfe anknüpfen. Dagegen verweist sie auf Kommunikationsprobleme auf der Normalstation und ein Wissensungleichgewicht zwischen sich selbst und den Professionellen. Auffallend ist, dass sie keine Anschuldigungen oder Vorwürfe gegenüber den Professionellen formuliert. Ihr erzählerischer Fokus liegt auf ihrer konsequenten Forderung nach einer Veränderung der aus ihrer Sicht unbefriedigenden Kommunikationssituationen und nachdem sie „auf'n Tisch gehauen“ hat, wird „Tacheles“ mit ihr geredet. Auch in dieser Passage ist ihr selbstbestimmtes Handeln bedeutsam und wirksam. Als dann tatsächlich „Tacheles“ mit ihr geredet wird – vermutlich über ihr baldiges Sterben – umschreibt Anna Braun in knapper Weise einen Zustand der Betroffenheit über das baldige Sterben und dessen Unvorhersehbarkeit. Detaillierte Auseinandersetzungen bezüglich der Realität des baldigen Sterbens finden nicht statt und die Erzählerin bleibt bei einer unaufgeregten Darstellung ihrer gegenwärtigen persönlichen Situation.

Frau Braun präsentiert eine Lebensgeschichte, in der sie zunächst auf ihre Ehen und familiären Nahbeziehungen eingeht. Innerhalb dieser Ausführungen konzentriert sie sich allerdings nicht nur auf diese Themen, sondern entwirft auch ein „Bild von sich“ und ein „Bild des eigenen Lebens“. Trotz vieler Beziehungsabbrüche, schwieriger Lebenssituationen und Schicksalsschlägen transportiert Anna Braun eine prinzipielle Lebenszufriedenheit. Obwohl ihre Lebenssituationen teilweise prekär waren und die aktuelle Krankheit absehbar zum Tode führt, präsentiert sie ihre Handlungsmächtigkeit und eine Erfolgsgeschichte, in der ihre eigene Lebensleistung im Mittelpunkt steht.

3.2 Biographisches Wissen als Form der Neuordnung biographischer Konstruktionen

Die biographischen Selbstdarstellungen von sterbenden Menschen auf Palliativstationen und in Hospizen weisen ein besonderes biographisches Format auf, wie es auch bei Anna Braun nachgezeichnet werden konnte. Werden die Ergebnisse der rekonstruierten biographischen Interviews theoretisch gedacht, kann von einer *Neuordnung biographischer Konstruktionen* gesprochen werden. Für die Erzählenden stehen am Ende des Lebens die Idee der ganz eigenen Geschichte und ein klarer Selbstentwurf maßgeblich im Vordergrund. Das Format des biographischen Erzählens verweist auf selbst gewählte Schwerpunkte und Themen in erzählerisch sehr geraffter, verdichteter und meist deskriptiv dargestellter Form.

Die Geschichten zeichnen sich durch Konfliktfreiheit und Abgeschlossenheit aus und bedürfen keiner weiteren biographischen Bearbeitung. Die Erzählungen vermitteln das Bild einer in sich ruhenden Lebensperspektive. Eine dramatische Krankheits-, Lebens- oder Leidensgeschichte konnte weder bei Anna Braun noch in anderen auf der Palliativstation und im Hospiz geführten Interviews rekonstruiert werden. In den Erzählungen erfolgt eine strikte *Entdramatisierung der biographischen Selbstpräsentation*. Innerhalb der biographischen Konstruktionen werden – mit der begrenzten Zukunftsperspektive auf das baldige Sterben – konflikthafte und konfliktreiche biographische Begebenheiten, Brüche und Erlebnisse der Betroffenheit zwar angedeutet, ein leidvolles oder dramatisches Erleben und erzählerisches Verhandeln innerhalb des Interviews findet nicht statt. Es wird ebenso wenig von Auseinandersetzungen mit professionellen Helfer_innen erzählt oder mit ihnen in nacherzählten Dialogen um Deutungen des gelebten Lebens geführt. Konflikthafte Interaktionsbeschreibungen mit professionellen Hilfesystemen – wie sie in anderen Erkrankungs geschichten ausdrücklich zu finden sind – werden mehrheitlich ausgelassen (vgl. Paul/Heuer/Hanses 2012).

Zugleich können in den biographischen Interviews nicht nur diese inhaltlich bedeutsamen Eigenheiten rekonstruiert werden, vielmehr lassen sich im gesamten *Format der biographischen Selbstpräsentation* Besonderheiten erkennen: Die Erzählungen organisieren sich nicht in Gestalt einer biographischen, identitätsgenerierenden Gesamtformung: Stattdessen bleiben große Erzähllinien unverbunden; eine Aufsichtung eigener Erfahrungszusammenhänge oder Verlaufskurvenentwicklungen konnten in den biographischen Selbstpräsentationen der sterbenden Menschen nicht rekonstruiert werden. Die Erzählungen sind durch die Aneinanderkettung von Ereignissen gekennzeichnet – wobei eine dramatisierende Verknüpfung ausbleibt.

Diese Fähigkeit zu biographischen Neukonzeptualisierungen – eben das Leben „ganz anders“ erzählen zu können – war erstaunlicherweise ausschließlich im Kontext des Hospizes und der Palliativ-Stationen zu finden, jedoch nicht in anderen kurativen Stationen von Kliniken oder Heimen. Damit ist diese biographische Neukonstruktion nicht allein als Ausdruck des Sterbens selbst zu verstehen, sondern muss in Verbindung mit den jeweiligen institutionellen Rahmungen gedacht werden. Dieser Aspekt wird am Ende des Artikels noch einmal aufgegriffen. Zunächst sollen jedoch die professionellen und damit institutionellen Perspektiven skizziert werden, welche die biographischen Erfahrungen durch die alltägliche Begleitung rahmen.

4 Professionelle Perspektiven in der Arbeit mit Sterbenden

4.1 Expert_innenperspektive von Antje Kohn

Das Sterben stellt auch die professionellen Helfer_innen, die mit schwer erkrankten Menschen arbeiten, vor spezifische Aufgaben. So sind gerade die Professionellen auf Palliativstationen mit unterschiedlichen Erwartungen konfrontiert. Einerseits geht es bei vielen Patient_innen um Schmerztherapie, Symptomkontrolle, zum Teil um diagnostische Behandlungen und um eine medizinisch-pflegerische Betreuung. Diese Patient_innen werden nicht selten auch ins häusliche Umfeld entlassen. Für Fragen der Symptomkontrolle und die pflegerische Betreuung können klare, medizinisch legitimierte Ziele und konkrete Handlungsausrichtungen definiert werden. Diese Handlungsausrichtungen gehen mit der Idee von Fallbearbeitung und Besserung einher. Andererseits gehört es auch zur professionellen Aufgabe, Menschen bis in den Tod hinein zu begleiten. Hier geraten die medizinischen Ideen von Linderung und Besserung an ihre Grenzen, Zieldefinitionen des Handelns verschwimmen.

In vielen Expert_innen-Interviews im Rahmen der Palliativstation ließen sich daher eine überwiegend professionelle Ausrichtung an Zielformulierungen sowie die professionelle Idee einer Bearbeitung rekonstruieren. Andere Patient_innen versterben auf der Palliativstation und machen im Vorfeld andere professionelle Fokussierungen jenseits einer klaren Zieldefinition notwendig. In den folgenden Interviewpassagen einer Krankenpflegerin auf einer Palliativstation, Frau Antje Kohn, sollen diese besonderen professionellen Deutungen und Handlungsausrichtungen im Umgang mit dem Sterben illustriert werden. Gefragt nach den professionellen Herausforderungen im Umgang mit dem Sterben, antwortet Antje Kohn wie folgt:

„Na die Herausforderung ist, den Zeitpunkt zu erkennen äh erst mal mit den Leuten/ Also man muss ja irgendwie mal die Leute versuchen anzusprechen, das Wort Sterben. Man merkt ja, die wollen gerne drüber reden, die wissen es. [...] Und so über diese letzte Zeit zu reden und einfach zu gucken, wie weit steht der Mensch so. [...] Und bei einem, der auch immer mal wieder Andeutungen macht so zwischen den Zeilen, da fällt es mir auch leichter das anzusprechen, mal zu sagen einfach 'Haben sie denn alles geordnet?' So einfach diese Dinge, ne? Was ist noch zu tun jetzt? Auch zu Hause oder irgendwas ist noch zu ordnen. [...] Das sind so die Herausforderungen. Pflegerisch, natürlich gibt es da auch Herausforderungen. Aber das sind immer technische Dinge irgendwo, ne? Die die sind dann, die lassen sich irgendwo dann immer lösen. Aber so diese psychischen Belange, das ist schon/ Aber die sind auch wieder/ auf der anderen Seite ist es auch wieder schön, wenn es wenn man merkt, man hat den Angehörigen helfen können, dann den Weg zu gehen. Ne? Und dann das reflektieren und sagen 'Es war gut, dass sie da waren. Und ich habe das gar nicht gesehen oder gar nicht mit gekriegt.' Weil es ja oftmals so ist, ich weiß es ja von meinem Bruder, dass man das gar nicht wahrhaben will.“ (Transkript 6/197-7/233)

Antje Kohn beschreibt zunächst den Versuch, über das Sterben zu sprechen, als die eigentliche Herausforderung ihrer Arbeit. Dabei hat dieses vorsichtige Sprechen keinen festen, standardisierten Ablauf oder zielführende Beweggründe, sondern vielmehr muss geschaut werden „wie weit steht der Mensch so“. Wichtig erscheint eine individuelle Ausrichtung an den Bedürfnissen der Sterbenden und

ihren Angehörigen selbst, ein Nachspüren und ein Wahrnehmen von „*Andeutungen [.] so zwischen den Zeilen*“. Hilfe bedeutet für Frau Kohn nicht nur, Gesundheit zu fördern, zu erhalten oder Krankheit zu verhindern. Es geht ihr darüber hinaus um die psychischen und die sozialen Aspekte des Lebens der Patient_innen. Die rein pflegerischen Aufgaben betrachtet sie zwar als Herausforderung, für sie sind sie allerdings „*immer technische Dinge irgendwo, ne? Die die sind dann, die lassen sich irgendwo dann immer lösen.*“ Antje Kohn erweitert ihre professionellen Fokussierungen weit über rein pflegerische, auf den Körper bezogene Hilfen hinaus und stellt gegenseitige kommunikative Bezüge und persönliche Zugänge in den Mittelpunkt. Die eigentliche professionelle Herausforderung liegt für sie in der Herstellung dieser kommunikativen Zusammenhänge zu den Patient_innen und deren Angehörigen. Das professionelle Wissen wird in diesem Rahmen nicht nur von fachlich-pflegerischen Kenntnissen bestimmt, sondern gleichsam mit eigenen biographischen Erfahrungen verbunden. Mit dem Bezug auf die Erlebnisse mit ihrem eigenen Bruder erschließt sie sich ein empathisches Nachvollziehen, das ihr ein besseres (professionelles) Verständnis gegenüber den Angehörigen (und Patient_innen) eröffnet.

Antje Kohn präsentiert eine *spezifische Ausrichtung und Fokussierung* ihres professionellen Selbstverständnisses, bei dem es vorrangig um eine subjektive, kommunikative und an den Bedürfnissen der Sterbenden und deren Angehörigen orientierten Handlungsausrichtung geht. Bezug nimmt sie darauf auch an einer anderen Stelle des Interviews, in der sie persönliche Anforderungen und organisationale Möglichkeitsräume der Palliativstation aufgreift:

„Was mir gefällt also hier an der Arbeit, ist dieses individuelle Arbeiten. Also dass man sich selber als Persönlichkeit einbringen kann. Und dass man authentisch sein muss. Also das ist eine Voraussetzung, dass man/ wenn man hier arbeitet. Weil einfach/ es ist einfach/ die Menschen, die hier am Lebensende liegen, haben es einfach verdient, dass man authentisch auf sie zugeht, ne. Und das gefällt mir gut. [...] Und da habe ich auch für mich sehr, sehr viel gelernt hier. [...] Mit den Ärzten das Zusammenarbeiten gefällt mir gut. Und dass nicht so ein vorgegebener Plan ist. Also der Patient bestimmt den Ablauf und das liegt mir sehr so was. Wo ich sagen kann, ich gucke mal. Es muss nicht sein, dass der Patient um acht geschneigelt im Bett liegt. Ich gucke einfach, wenn der sich nicht fühlt, dann waschen wir eben heute mal nicht oder machen eben mal das. Oder wenn er das möchte dann/ also diese Individualität hier in der Pflege, das gefällt mir hier. Und die Phantasie, die man hier mit einbringen kann. Das ist einfach das, was ich möchte. So immer wollte.“ (Transkript 2/37-2/57)

Die persönliche Beziehung zu den Patient_innen wird durch ihre professionelle Haltung der Authentizität hergestellt und eröffnet einen wechselseitigen sowie vertrauensvollen Kommunikations- und Begegnungsraum, den sie für die Sterbenden als notwendig erachtet. Zugleich sind die institutionellen Strukturen flexibel gestaltbar, so dass eine Ausrichtung des professionellen Handelns an den Bedürfnissen der Sterbenden realisiert, eine Orientierung an deren Individualität gewährleistet werden kann und nicht stringenten zeitlichen Abläufen und einem „*vorgegebene[n] Plan*“ unterworfen werden muss. Ebenso bleibt ein eigener Möglichkeitsraum für Antje Kohn, um zusätzlich zu einer praktisch-grundpflegerischen Hilfe und professionellen Unterstützung „*Phantasie*“ einzubringen und mögliche Abweichungen von einem festen Pflegeplan und alltäglichen Routinen als professionelle Handlungsweise anerkannt zu bekommen.

Anhand der Ausführungen Antje Kohns konnte gezeigt werden, dass auf der Palliativstation professionelle Zugänge und Ausrichtungen möglich sind, die sich

auf alltagszeitliche Unterstützungen in Form kommunikativer Zugänge konzentrieren. Krankenpflege als besonderer, traditioneller Arbeitsbereich gewinnt durch die Nähe zu den Patient_innen beim institutionalisierten Umgang mit Sterbenden an Wichtigkeit. Die Zuwendung des Pflegepersonals wird auf der Palliativstation auch aufgrund der Situation des Sterbens nicht geringer, sondern es werden andere Möglichkeiten der Kontaktaufnahme gesucht, die nicht zwingend mit pflegerischen Maßnahmen zu tun haben. Es geht eben nicht „nur“ um eine pflegerische „Verrichtung“ einer Grund- und Behandlungspflege, sondern um ein Wahrnehmen der Wünsche und Bedürfnisse der Patient_innen. Damit werden neue professionelle Strategien, Kompetenzbereiche und Fokussierungen entwickelt, die die eigenen beruflichen Kompetenzen nicht in Frage stellen, sondern erweitern. In der pflegerischen Aufmerksamkeit steht einerseits die Linderung von Beschwerden, andererseits kann eine abwartende und kommunikative Haltung beobachtet werden, in der die Pfleger_innen den Patient_innen den Raum zugestehen, die Pflegeprozesse mitzubestimmen. In den professionellen Handlungsausrichtungen erfolgt eine Wahrnehmung und Orientierung an den zeitlichen, biographischen und konkreten Möglichkeiten und Bedürfnissen der Patient_innen – abseits von festen Standardlösungen.

4.2 Sterben als soziale Herstellungspraxis – die Palliativstation als Erfahrungsraum

Die Palliativstation markiert ein mögliches Sterben der Bewohner_innen und schafft somit eine institutionelle Akzeptanz des Todes und des Sterbens. Diese *Markierung* und *Akzeptanz* gehen mit ihrem gesellschaftlichen Auftrag der Begleitung von schwer erkrankten Menschen einher. Diesem Auftrag begeben diese Stationen mit flexibleren institutionellen Strukturen und weichen Routinen, welche wiederum das Leben und Sterben auf einer Palliativstation beeinflussen. Wie mithilfe des Interviews mit Antje Kohn illustriert werden konnte, ist auf der Palliativstation eine Situationsdefinition des (möglichen) institutionalisierten Sterbeprozesses gegeben: Es geht nicht mehr per se um einen Genesungsprozess, wie es auf anderen Stationen des Krankenhauses vorausgesetzt wird. Vielmehr steht eine schwere, schon fortgeschrittene Krankheit im Fokus der Aufmerksamkeit, und ein mögliches Sterben wird im Rahmen dieser Station parallel mitgedacht, in den konkreten Alltagspraktiken zwischen Helfer_innen und Patient_innen vermittelt, besprochen und nicht ausgeschlossen. Durch die wechselseitige *Produktion eines Subjektes*, welches – bspw. durch Therapie, kurative Handlungen oder aktivierende Pflege – nicht mehr bearbeitet werden muss (Hanses u.a. 2015; Hanses/Heuer/Paul 2015), werden durch die sozialen Praxen der Institutionalisierung *neue Formate professioneller Handlungsausrichtungen und Deutungen* hervorgebracht. Das Sterben als Thema wird nicht ausgeblendet: Neue Formen der Kommunikation sind möglich und individuelle sowie biographische Anliegen rücken in den Fokus der Aufmerksamkeit. Die professionellen Helfer_innen ziehen sich bedingt aus einer „klassischen Bearbeitungslogik“ zurück. Horizont der professionellen Handlungsperspektive sind keine „bessere Gegenwart“ oder eine „gelingende Zukunft“. Stattdessen entwickeln Professionelle eine Haltung, in der sie die Nichtbearbeitbarkeit des Falles akzeptieren – und diese Akzeptanz einer begrenzten Zukunft impliziert, dass keine Problemdeutungen und -lösungen

mit den Patient_innen mehr ausgehandelt werden müssen. Mit anderen Worten: Die Institutionen und die Professionellen verlieren ihre Rolle als „Biographiegeneratoren“.

Durch einen solchen Rückzug der professionellen Praxis im institutionellen Kontext wird der Raum für eine *Neuordnung biographischer Konstruktionen eröffnet*. Gleichzeitig wird die Neuordnung biographischer Konstruktionen durch diesen Rückzug professioneller Praxis für eine biographische Kohärenzbildung aber auch *eingefordert*. Es eröffnet sich somit ein Möglichkeits-, aber auch Notwendigkeitsraum, vor dem Hintergrund des antizipierten Sterbens neue Formate biographischer Konstruktionen zu entwerfen. Der Organisationskontext mit den je spezifischen sozialen Rahmungen und den gelebten (professionellen) Praxen beeinflusst nachhaltig die beschriebene *Transformation von Biographie* und wird zur Deutungsfolie für die neuen *Konstruktionen des Sterbens*.

5 Organisationale (Neu-)Produktion von Biographie

Die Ergebnisse des vorliegenden Beitrags bestätigen zunächst den eingangs formulierten Sachverhalt der gesellschaftlichen Konstruktion von Biographie. Und dennoch liegt in den vorliegenden Beobachtungen eine bedenkenswerte neue Erkenntnis. Biographie modifiziert sich nicht nur vor dem Hintergrund der jeweiligen sozialen und biographischen Situationen, sondern sie kann grundlegend neu geschaffen werden, besitzt somit eine Emergenz. Die Veränderbarkeit von Biographie ist in biographieanalytischen Diskussionen immer wieder thematisiert worden. Ob dieser Sachverhalt nun u.a. mit der Beschreibung der „Wandlungsprozesse“ als kognitiver Figur autobiographischer Stegreiferzählungen (vgl. Schütze 1984), anhand des Konzepts der „Biographizität“ (vgl. Alheit 2010) oder der Relevanz leiblicher Krisen (vgl. Hanses 1999) konzeptionell untersucht worden ist, so bleibt bei allen empirisch zu beobachtenden Veränderungs- und Umdeutungsrelationen eine relative Geordnetheit der autobiographischen Stegreiferzählung gewahrt. Im Kontext des Sterbens hingegen zeigt sich das Phänomen, dass Biographisches ganz neu und verändert konstruiert werden kann. Es wird eben nicht eine krisenhafte Situation in eine biographische Stringenz eingewoben. Stattdessen führt die Ratifizierung des eigenen Sterbens zu veränderten Freiheitsgraden biographischer Selbstpräsentationen: Biographische Gesamtformungen, Produktion von Ereignisverkettungen oder diskursive Einbindungen einer Subjektkonstitution sind keine notwendigen Bedingungen für die erzählerische Konstruktion des „eigenen“ Lebens. Ohne Zweifel könnte die Frage gestellt werden, inwieweit damit das Format autobiographischer Stegreiferzählungen mit der notwendigen Einhaltung der kognitiven Figuren verlassen wird und somit ein anderes Textformat von Selbstthematierungen vorliegt. Demgegenüber bleibt festzuhalten, dass sich die in einem „Sterbeprozess“ befindenden Interviewten auf eine biographische Thematisierung und Narration einlassen. Nur: Die Freiheitsgrade, mit denen die Erzählenden dies tun, sind erstaunlich. Es wäre vermessen, diese Erzählungen als nicht-(richtig)-biographisch abzuqualifizieren. Biographie darf sich angesichts des zu erwartenden Lebensendes – so scheint es – manchen Zugzwängen entziehen. Dennoch: Diese weitreichende Fähigkeit der biographi-

schen Neukonstruktion ausschließlich der existenziellen Situation des Sterbens zuzuweisen, greift zu kurz.

Das zweite erstaunliche Ergebnis der vorliegenden Studie – wie anhand der hier präsentierten empirischen Belege aufgezeigt – liegt in der Erkenntnis, dass sich biographische Neukonstruktionen im Kontext des Sterbens nicht durch die fehlenden kurativen Perspektiven der Biographieträger_innen ergeben, sondern durch die Organisationsweisen ihrer Bearbeitungen. Denn Beobachtungen biographischer Neukonstruktionen haben sich im Rahmen des vorliegenden Forschungsvorhabens nur in Organisationsbereichen der Hospize und Palliativstationen aufzeigen lassen. In den Kontexten der Kliniken und Heime waren die biographischen Erzählungen und professionellen Selbstthematizierungen „anders“ strukturiert (vgl. Hanses u.a. 2015). Die Wirkung der institutionellen Differenzen zwischen den unterschiedlichen, im Rahmen des Forschungsvorhabens untersuchten organisationalen Bereichen, wie Hospize und Palliativstationen auf der einen Seite sowie Altenheime und Kliniken (Innere Medizin) auf der anderen Seite, erwächst nicht aus einer Kontrarität der sozialen Akteure, des Personals oder der Nutzer_innen. Vielmehr ist es der jeweilige organisationale Auftrag, der zu unterschiedlichen Rahmungen, Praxen und diskursiven Setzungen führt. Während in der Klinik und im Altenheim der Tod entweder zur Störung oder zum unvermeidbaren Endpunkt professioneller Bearbeitungen avanciert, wird das institutionelle Zulassen des Sterbens in hospizlichen und palliativen Kontexten als zentrale Rahmung professioneller Praxis gesehen. Dies hat weitreichende Wirkung: Es muss kein Subjekt mehr bearbeitet und keine Lösung im Sinne einer Integration, Arbeitsfähigkeit oder Gesundheit hergestellt werden. Gerade diese Nicht-Bearbeitung eines Subjekts durch die Professionellen eröffnet das Potential, dass sich die Sterbenden als neues biographisches Subjekt – mit den oben skizzierten offenen biographischen Konstruktionsweisen – entwerfen können. Aus Sicht der Professionellen eröffnen die biographischen Neukonstruktionen der Sterbenden einen bedeutsamen Sinn für ihr professionelles Handeln, da andere Zielorientierungen wie z.B. Inklusion in die Alltagswelt oder sogar Gesundung kaum herstellbar sind.

Das biographische Wissen der Sterbenden – eben die Fähigkeit zur biographischen Neukonstruktion – ist nicht, wie oben entfaltet, durch eine spezifische dramatische Lebenssituation begründet, sondern vielmehr Ausdruck spezieller organisationaler Arrangements professioneller Praxis. Hospize und Palliativstationen fungieren – trotz existierender struktureller Differenzen – als Heterotopien (vgl. Foucault 2006; sowie Heuer/Paul/Hanses 2014). Sie sind besondere, exklusive Orte in der Gesellschaft, die nicht nur Faszination ausüben, sondern eben in ihrer Exklusivität und relativen Abgeschlossenheit eigene Wirklichkeitskonstruktionen und spezifische Praxen hervorbringen und ermöglichen. Und so eröffnet die vorliegende Studie zu den „Konstruktionen des Sterbens“ eine weit über dieses Themengebiet hinausgehend bedeutsame Frage: Welche Organisationsweisen produzieren gegenwärtige Gesellschaften, mit welchen professionellen Konzepten, Praxen und Wissensordnungen? Noch weitreichender gefragt: Zu welchen Formen biographischer Konstruktionen und Subjektproduktionen führt dies und mit welchen Folgen? Insofern eröffnet gerade das Thema des Sterbens wichtige und grundlegende Fragen zum Verhältnis von Gesellschaft, ihren Organisationsweisen und ihren Subjekt-Produktionen.

Anmerkungen

- 1 Das DFG-geförderte Forschungsprojekt „Konstruktionen des Sterbens. Analyse biographischer und professioneller Perspektiven im Dienstleistungskontext“ unter der Leitung von Prof. Dr. Andreas Hanses und unter Mitarbeit der wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen Dipl.-Päd. Kathleen Paul, Dipl.-Soz. Katrin Heuer sowie Dipl.-Päd. Lisa Janotta wurde von August 2010 bis August 2015 durchgeführt. Die Studie nahm eine Doppelperspektive ein, indem sie sowohl die biographischen Perspektiven der sterbenden Menschen als auch die professionellen Perspektiven der am Hilfeprozess beteiligten ExpertenInnen in verschiedenen institutionellen Kontexten untersuchte.
- 2 Medizinische Diagnosen können mit einem als bedrohlich erlebten Verlust biographischer Perspektiven einhergehen, wie z.B. im Kontext von Krebserkrankungen.
- 3 Alle Namen wurden anonymisiert.

Literatur

- Alheit, P. (2010): Identität oder „Biographizität“? Beiträge der neueren sozial- und erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung zu einem Konzept der Identitätsentwicklung. In: Griese, B. (Hrsg.): *Subjekt – Identität – Person? Reflexionen zur Biographieforschung*. Wiesbaden, S. 219–249. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92488-5_11
- Alheit, P./Hanses, A. (2004): Institution und Biographie: Zur Selbstreflexivität personenbezogener Dienstleistungen. In: Hanses, A. (Hrsg.): *Biographie und Soziale Arbeit. Institutionelle und biographische Konstruktionen von Wirklichkeit*. Baltmannsweiler, S. 8–28.
- Allert, R. (2015): Das Krankenhaus, ein Sterbeort 1. und 2. Klasse? In: *Das Krankenhaus*, 107. Jg., H. 5, S. 444–450.
- Ariès, P. (1993): *Geschichte des Todes*. 6. Auflage, München.
- Beck, U. (1986): *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Deßke, S. (2005): *Sterben im Hospiz. Der Alltag einer alternativen Pflegeeinrichtung*. Frankfurt a.M.
- Foucault, M. (2006): Von anderen Räumen. In: Dünne, J./Günzel, S. (Hrsg.): *Raumtheorie. Grundlagentexte aus Philosophie und Kulturwissenschaften*. Frankfurt a.M., S. 317–327.
- Goffman, E. (1973): *Asyle. Über die soziale Situation psychiatrischer Patienten und anderer Insassen*. Frankfurt a.M.
- Gronemeyer, R. (2007): *Sterben in Deutschland: Wie wir dem Tod wieder einen Platz in unserem Leben einräumen können*. Frankfurt a.M.
- Gronemeyer, R./Heller, A. (2014): *In Ruhe sterben. Was wir uns wünschen und was die moderne Medizin nicht leisten kann*. München.
- Hahn, A. (1982): Zur Soziologie der Beichte und anderer Formen institutionalisierter Selbstbekenntnisse. Selbstthematization und Zivilisationsprozess. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 34. Jg., H. 3, S. 408–434.
- Hanses, A. (1999): Das Leiberleben als biographische Ressource in der Krankheitsbewältigung. Biographieanalytische Betrachtungen über den Leib bei Menschen mit Epilepsien. In: Alheit, P. (Hrsg.): *Biographie und Leib*. Gießen, S. 111–132.
- Hanses, A. (2008): Wissen als Kernkategorie einer nutzerInnenorientierten Dienstleistungsanalyse – eine heuristische Perspektive. In: *Neue Praxis*, 38. Jg., H. 6, S. 563–577.
- Hanses, A. (2016): Organisation und Biographie als Herausforderung professioneller Praxis. In: Busse, S./Ehlert, G./Becker-Lenz, R./Müller-Hermann, S. (Hrsg.): *Professionalität und Organisation*. Wiesbaden, S. 53–70. https://doi.org/10.1007/978-3-658-07334-3_4
- Hanses, A./Heuer, K./Paul, K. (2015): Zur Relevanz biographischer Neukonzeptualisierungen. Theoretische Perspektiven zu empirischen Ergebnissen aus einer Studie zu den

- „Konstruktionen des Sterbens“. In: Dörr, M./Füssenhäuser, C./Schulze, H. (Hrsg.): *Biographie und Lebenswelt. Perspektiven einer Kritischen Sozialen Arbeit*. Wiesbaden, S. 141–156.
- Hanses, A./Heuer, K./Janotta, L./Paul, K. (2015): *Konstruktionen des Sterbens. Analyse zu den Herstellungsweisen des Sterbens in organisationalen Kontexten*. In: *Neue Praxis*, 45. Jg., H. 2, S. 160–177.
- 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.
- Hanses, A./Richter, P. (2011): *Die soziale Konstruktion von Krankheit. Analysen biographischer Selbstthematizierungen an Brustkrebs erkrankter Frauen und ihre Relevanz für eine Neubestimmung professioneller Praxis*. In: Oelerich, G./Otto, H.-U. (Hrsg.): *Soziale Arbeit und Empirische Forschung. Ein Studienbuch*. Wiesbaden, S. 137–159. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92708-4_8
- Heuer, K./Paul, K./Hanses, A. (2014): *Das Ende des Lebens. Sterben als Heterotopie*. In: Löw, M. (Hrsg.): *Vielfalt und Zusammenhalt. Verhandlungen des 36. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Bochum und Dortmund 2012*. Frankfurt a. M., S. 545–562.
- Heuer, K./Paul, K./Hanses, A. (2015): *Professionskonstruktionen in der Arbeit mit sterbenden Menschen. Einblicke aus einem Forschungsprojekt*. In: Becker-Lenz, R./Busse, S./Ehlert, G./Müller-Hermann, S. (Hrsg.): *Bedrohte Professionalität*. Wiesbaden, S. 259–278.
- Hille, M.C. (2012): *Die Produktivität des Erduldens. Eine Analyse von Lebensbewältigungsformen alter Männer mit Hilfe- und Pflegebedarf in Einrichtungen der stationären Altenhilfe anhand erzählter Lebensgeschichten*. Dissertation. Dresden.
- Meuser, M./Nagel, U. (2009): *Das Experteninterview - konzeptionelle Grundlagen und methodische Anlage*. In: Pickel, S./Jahn, D./Lauth, H.-J./Pickel, G. (Hrsg.): *Methoden der vergleichenden Politik- und Sozialwissenschaft. Neue Entwicklungen und Anwendungen*. Wiesbaden, S. 465–479.
- Müller, F./Schütte-Bäumner, C./May, M. (2014): *Grenzen der Habitusensibilität oder wer bestimmt eigentlich, was Habitus-Sensibel ist? Anmerkungen zur Habitus-Konstruktion im Kontext der Patienten-orientierten Palliativversorgung*. In: Sander, T. (Hrsg.): *Habitusensibilität. Neue Anforderungen an professionelles Handeln*. Wiesbaden, S. 147–174.
- Paul, K. (2009): *Sterben als individuelle, professionelle und institutionelle Gestaltungsaufgabe. Professionelle Verortung Sozialer Arbeit im Bereich der Sterbebegleitung*. In: Busse, S./Ehlert, G. (Hrsg.): *Soziale Arbeit und Region: Lebenslagen, Institutionen, Professionalität*. Berlin, S. 245–261.
- Paul, K./Heuer, K./Hanses, A. (2012): *Sterben – Das Ende von Interaktionen in biographischen Selbstpräsentationen?* In: Hanses, A./Sander, K. (Hrsg.): *Interaktionsordnungen – Gesundheit als soziale Praxis*. Wiesbaden, S. 259–277.
- Riemann, G. (1987): *Das Fremdwerden der eigenen Biographie. Narrative Interviews mit psychiatrischen Patienten*. München.
- 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. https://doi.org/10.1007/978-3-476-03188-4_5
- Thönnies, M. (2013): *Sterbeorte in Deutschland. Eine soziologische Studie*. Frankfurt a.M.
- Walker, A./Breitsameter, C. (2013): *Ethische Entscheidungen in Hospizen. Ergebnisse einer qualitativen Studie in drei Hospizen in Nordrhein-Westfalen*. In: *Ethik in der Medizin*, 25. Jg., H. 4, S. 301–313. <https://doi.org/10.1007/s00481-012-0217-5>

Sören Carlson, Lena Kahle und Denise Klinge*

Wenn Narrationen nicht zustande kommen...

Wie hochreflexive Berufsfelder dazu beitragen, dass argumentativ-evaluative Darstellungsweisen im narrativen Interview dominant werden

When narrations are not achieved...

How highly reflexive professional fields contribute to argumentative-evaluative forms of representation becoming dominant in narrative interviews

Zusammenfassung

Bei der Rekonstruktion von Sinn- und Prozessstrukturen nehmen Narrationen – im Vergleich zu Argumentationen und Evaluationen – aus methodologischen Gründen eine besondere Position ein. Dementsprechend zielt das narrative Interview als Erhebungsformat darauf ab, Darstellungen mit einem möglichst hohen narrativen Gehalt zu erzielen. Kommt es aber trotzdem zu einer stark argumentativ und evaluativ geprägten Darstellung, werden solche Passagen in der Regel nur unter dem Gesichtspunkt betrachtet, welche Haltung der Befragten gegenüber der eigenen (Lebens-) Geschichte hierin zum Ausdruck kommt. An dieser Stelle setzt dieser Aufsatz an, indem untersucht wird, inwiefern sich in einer solchen Darstellungsweise nicht auch der Einfluss weitergehender sozialer Kontexte dokumentiert. Anhand einer detaillierten Analyse von drei Fällen kann gezeigt werden, dass bestimmte Habitualisierungen, die mit der Einbettung von AkteurInnen in hochreflexive Berufsfelder einhergehen, in der Tat ein (autobiographisches) Stegreiferzählen zu erschweren scheinen. Allerdings führen diese feldspezifischen Habitualisierungen erst in Konjunktion mit bestimmten biographischen Erfahrungen und Prozessen dazu, dass argumentativ-evaluative Kommunikationsschemata im narrativen Interview dominant werden. Dieser Befund wird abschließend mit Blick

Abstract

When reconstructing meaning and process structures, narrations – as compared to argumentations and evaluations – take up a special position due to methodological reasons. Consequently, narrative interviewing as a form of data collection strives to achieve representations with a prevailing narrative orientation. If the interviewees' representations still turn out to be strongly shaped by argumentations and evaluations, however, such interview passages are usually only interpreted in terms of what such a form of representation says about the interviewees' stance towards their own (life) history. This is the starting point of this article which analyses whether such forms of representation might not also be expressive of more encompassing social contexts. Based on a detailed analysis of three cases, the article can show that, indeed, specific habitualizations, which are associated with actors' embeddedness into highly reflexive professional fields, seem to hamper (autobiographical) impromptu narrations. But such field-specific habitualizations only give rise to a dominance of argumentative-evaluative communication schemes if they occur in conjunction with certain biographical experiences and processes. This finding is then discussed with a view to its further implications for the use of narrative interviews.

auf die weiteren Implikationen für den Einsatz des narrativen Interviews diskutiert.

Schlagwörter: narratives Interview, Biographieanalyse, dokumentarische Methode, Habitus, Berufsfeld

Keywords: narrative interview, biographical analysis, documentary method, habitus, professional field

1 Einleitung

In der qualitativ-rekonstruktiven Sozialforschung, insbesondere im Bereich der Narrations- und Biographieanalyse sowie der dokumentarischen Methode, gelten in der Nachfolge von Fritz Schütze Narrationen – im Gegensatz zu Argumentationen, Deskriptionen und Evaluationen – als *der* Schlüssel für eine Analyse der dem früheren wie heutigen Handeln zugrunde liegenden Sinn- und Prozessstrukturen. Dies ist auf Schützes (empirisch gesättigte) Annahme zurückzuführen, dass sich bei der Verwendung narrativer Darstellungsweisen am ehesten die Struktur der vergangenen Erfahrung reproduziere, um frühere Erlebnisse und Erfahrungen wiederzugeben (Schütze 1987). Daraus folgt dann methodisch gesehen in der Forschungspraxis eine starke Präferenz für das (biographisch-)narrative Interview, bei dessen Analyse die Trennung der verschiedenen Textsorten, also zwischen narrativen, deskriptiven, argumentativen und evaluativen Modi der Sachverhaltsdarstellung, eine große Rolle spielt (vgl. Schütze 1983, 1987; Nohl 2012).

Vor diesem Hintergrund befasst sich dieser Aufsatz mit einem „Problem“, das bei den drei AutorInnen in unterschiedlichen Forschungszusammenhängen auftrat. Und zwar kam es jeweils – trotz der Wahl eines biographisch-narrativen Interviewformats bzw. eines thematisch fokussierten narrativen Interviews und einer entsprechenden Interviewdurchführung – zu Interviewtexten, die zwar insgesamt durchaus eine Erzählung darstellen, gleichzeitig aber durch einen hohen Anteil argumentativ-evaluativer Passagen gekennzeichnet sind. Hier soll der Frage nachgegangen werden, ob es möglicherweise systematische Gründe dafür gibt, dass es in diesen Fällen durch die Interviewten dominant zu einer Verwendung argumentativ-evaluativer Kommunikationsschemata kam, das heißt, ob sich hierin bestimmte soziale Kontexte dokumentieren, die dazu beitragen, dass sich die Befragten in dieser Weise äußern.

Ziel dieses Aufsatzes ist es damit nicht, den Stellenwert von Argumentationen als möglichen Zugang für die Rekonstruktion vergangener Erfahrungen zu diskutieren (vgl. hierzu Rosenthal 1995, S. 13; Bartmann/Kunze 2008). Vielmehr geht es darum, jenen noch recht in den Anfängen gebliebenen Diskussionsstrang weiterzuführen, der danach fragt, unter welchen sozialen Bedingungen dominant argumentativ-evaluative Sachverhaltsdarstellungen im Rahmen eines narrativ angelegten Interviews zustande kommen können, ohne dass dies auf eine fehlerhafte Anwendung dieser Methode zurückzuführen wäre. Diese Diskussion erscheint umso wichtiger, als Schütze selbst 2016 in einem Nachtrag zu seinem Aufsatz „Biographieforschung und narratives Interview“ von 1983 konstatiert, dass „[i]nsbesondere zum Komplex des Kommunikationsschemas der Argumentation im autobiographisch-narrativen Interview und auch in geschriebenen Autobiographien [...] noch viel zusätzliche analytische Arbeit“ zu leisten ist (Schütze 2016, S. 72).

Im Folgenden wird zuerst genauer dargelegt, wie sich der Fokus auf Narrationen in Interviews der rekonstruktiven Forschung, das heißt hier konkret der Narrations- und Biographieforschung sowie der dokumentarischen Methode, methodologisch begründet. Im Anschluss hieran wird auf Studien eingegangen, die sich ebenfalls mit der Frage nach den möglichen Ursachen für ein verstärktes Auftreten argumentativ-evaluativer Kommunikationsschemata im narrativen Interview beschäftigen. Daraufhin wird anhand einer Analyse von drei Fällen, bei denen eben diese Modi der Sachverhaltsdarstellung recht deutlich dominieren, gezeigt, dass sich in dieser Darstellungsweise einerseits spezifische Habitualisierungen dokumentieren, die wiederum im Kontext bestimmter Berufsfelder zu sehen sind, in denen sich diese Interviewten bewegen (zum Zusammenhang von Feld und Habitus vgl. Bourdieu 1993; Bourdieu/Wacquant 1996). Diese Berufsfelder zeichnen sich durch ein hohes Maß an Reflexions-, Theorie- und Begründungspraxis aus, sodass entsprechende Habitualisierungen ein (autobiographisches) Stegreiferzählen im Rahmen eines narrativen Interviews erschweren. Andererseits verdeutlicht die Analyse aber auch, dass das verstärkte Auftreten von Argumentationen und Evaluationen bei diesen drei Fällen an spezifische biographische Erfahrungen geknüpft ist. Hierauf aufbauend wird dann die These entwickelt, dass es gerade die *Konjunktion* von berufsfeldspezifischen Logiken und biographischen Prozessen sein dürfte, die dazu führt, dass Befragte auch bei einem narrativ angelegten Interview dazu tendieren, verstärkt auf argumentative und evaluative Modi der Sachverhaltsdarstellung zurückzugreifen. Dieser Befund wird abschließend mit Blick auf die weiteren Implikationen für den Einsatz des narrativen Interviews diskutiert.

2 Die methodologische Bedeutung des narrativen Kommunikationsschemas in der Narrations- und Biographieanalyse sowie in der dokumentarischen Methode

Die herausgehobene Bedeutung narrativer Formen der Sachverhaltsdarstellung gegenüber der Verwendung argumentativ-evaluativer und abstrakt beschreibender Kommunikationsschemata wird im Rahmen der Narrations- bzw. Biographieanalyse sowie in der dokumentarischen Methode methodologisch mit der besonderen „Qualität“ dieser Textsorte bzw. Darstellungsform begründet. So geht Schütze bekanntermaßen davon aus, dass sich in Stegreiferzählungen, also nicht eingeübten Narrationen, im Gegensatz zu Beschreibungen oder Argumentationen am ehesten das damalige Erleben bzw. damalige Orientierungsstrukturen homolog reproduzieren:

„Erzählungen eigenerlebter Erfahrungen sind diejenigen vom soziologisch interessierenden faktischen Handeln und Erleiden abgehobenen sprachlichen Texte, die diesem am nächsten stehen und die Orientierungsstrukturen des faktischen Handelns und Erleidens auch unter der Perspektive der Erfahrungsrekapitulation in beträchtlichem Maße rekonstruieren [...]“ (Schütze 1987, S. 14).

Dieser Zusammenhang wird von Schütze damit begründet, dass sich bei einer Verwendung des narrativen Kommunikationsschemas am ehesten die so genannten „Zugzwänge des Erzählens“ einstellen, die Interviewte zu einer umfassenden Rekapitulation des Erlebten anhalten, indem sie sie dazu drängen, ihre Ausführungen von Anfang bis Ende möglichst detailliert, aber zugleich aufs Relevante fokussiert und kohärent zu gestalten, sodass der/die anwesende InterviewerIn gut folgen kann und die Geschichte als stimmig erfährt (Kallmeyer/Schütze 1977, S. 162). Demgegenüber sieht Schütze argumentative und evaluative Formen der Sachverhaltsdarstellung als stärker gegenwartsbezogen an: „Bei der Durchführung theoretischer und evaluativer Aktivitäten findet mithin stets ein zumindest partieller Wechsel aus der Vergangenheitsorientierung des Erzählvorgangs in die Gegenwartsorientierung des Theorie- und Bewertungsvorrats des Erzählers als Gegenwartsakteur statt“ (Schütze 1987, S. 149).

Dies bedeutet nicht, dass solche argumentativ-evaluativen Textpassagen im Rahmen der Narrationsanalyse nicht von Interesse wären. Vielmehr geht es Schütze gerade um das Wechselverhältnis zwischen den Prozessstrukturen, die sich aus der Narration des Ereignisstroms rekonstruieren lassen, und den eigentheoretischen Positionierungen der Befragten, die als argumentativ-evaluative Einlassungen deutlich werden:

„Ich für meinen Teil möchte erklären, daß [sic] mich die biographischen Deutungsmuster und Interpretationen des Biographieträgers nur im Zusammenhang seiner rekonstruierten Lebensgeschichte interessieren und nicht jenseits dieser. Zwar ist es richtig, daß [sic] eben diese Lebensgeschichte von den Deutungsmustern und Interpretationen des Biographieträgers entscheidend geprägt ist – aber eben diesen Zusammenhang gilt es aufzudecken“ (Schütze 1983, S. 284).

Um aber dieses Wechselverhältnis zwischen (biographischer) Erfahrungsaufschichtung und Deutung methodisch nachvollziehbar herausarbeiten zu können, sieht Schütze die Trennung der verschiedenen Textsorten als einen grundlegenden Analyseschritt. Denn erst dadurch wird es möglich, im weiteren Forschungsprozess, im Rahmen der sogenannten Wissensanalyse, die argumentativ-evaluativen Elemente im Hinblick auf ihre mögliche „Orientierungs-, Verarbeitungs-, Deutungs-, Selbstdefinitions-, Legitimations-, Ausblendungs- und Verdrängungsfunktion“ (Schütze 1983, S. 287) zu interpretieren.

Die Biographieforschung schließt an diesen grundsätzlichen Überlegungen von Schütze insofern an, als sie an den Prozess- und Sinnstrukturen von Akteuren und deren Verwobenheit mit gesellschaftlichen Zusammenhängen interessiert ist. Denn biographische Sinnstrukturen setzen sich aus individuellen Entscheidungs- und Handlungsmöglichkeiten sowie gesellschaftlichen bzw. gruppen- und milieuspezifischen kollektiven Sinnstrukturen und Wissensbeständen zusammen (vgl. Kleemann/Krähnke/Matuschek 2009, S. 16). Sie sind durch Zeit und Ort strukturiert und meist nicht bewusst zugänglich und somit auch nicht durch Interviewte explizierbar. Dagegen können die impliziten Regeln, nach denen gehandelt, erzählt und argumentiert wird, aus dem Sinn eines konkreten Verhaltens und einer konkreten Kommunikation rekonstruiert werden. Damit gilt für die Biographieforschung wie für die qualitativ-rekonstruktive Sozialforschung generell: „Diese Analyseinstellung hat dann nicht – wie es im Alltag meist der Fall ist – das im Blick, was jemand meint oder sagen will, sondern die Sinnstruktur, die seinem Handeln zugrunde liegt und es – im Sinne der sozialen Genese – hervorbringt“ (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2009, S. 33–34). Der Sinn ist hierbei einmal das kon-

krete Handeln, der Common Sense und der „objektive Sinn“ (Schütz/Luckmann 1984, S. 11–17) sowie der gesellschaftlich und sozial anerkannte Sinn, der sich in der Handlungspraxis zeigt (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2009, S. 34). Demnach zielt ein strukturanalytisches Vorgehen bei der Biographieinterpretation auf die gesellschaftlichen Zusammenhänge, die auf das Individuum Einfluss haben. Und um diese Zusammenhänge methodisch gesichert rekonstruieren zu können, stellt auch bei der Biographieanalyse die Analyse der unterschiedlichen Textsorten ein wichtiges Element dar (vgl. z.B. Rosenthal 1995, S. 218).

Auch die dokumentarische Methode beschäftigt sich unter Bezugnahme auf Schütze mit der Sinnstruktur von Narrationen (Bohnsack 2008). Hier ist das Ziel der Analyse, einen „Zugang zur Handlungspraxis und zu der dieser Praxis zugrunde liegenden (Prozess-)Struktur, die sich der Perspektive der Akteure selbst entzieht“, zu gewinnen (Bohnsack/Nentwig-Gesemann/Nohl 2007, S. 12). Dabei kann nicht nur der Fokus auf die Biographie gelegt werden, sondern es können durchaus auch einzelne Aspekte des Lebens der Befragten und deren selbstverständliche Handlungspraxis in den Blick genommen werden. Diese Praxis kann aus Sicht der dokumentarischen Methode eben nicht expliziert, sondern nur in Erzählungen oder Beschreibungen „konjunktiv“ geäußert werden (Mannheim 1980, S. 73).

Methodologisch und analytisch wird daher in der dokumentarischen Methode grundlegend zwischen dem konjunktiven bzw. „atheoretischen“ Wissen (Mannheim 1980, S. 73) und dem kommunikativen (theoretischen) Wissen unterschieden (vgl. Nohl 2012, S. 43). Das kommunikative Wissen „basiert auf wechselseitigen [...] Motivunterstellungen, die gesellschaftlich institutionalisiert, also ‚objektiviert‘ sind und die explizit, also ‚wörtlich‘ zum Ausdruck gebracht werden“ (Bohnsack 2008, S. 60–61), und ist entsprechend in Argumentationen und Begründungen zu finden. Insofern sind auch für die dokumentarische Methode die narrativen und beschreibenden Modi der Sachverhaltsdarstellung von besonderer Bedeutung, da davon ausgegangen wird, dass über diese eine Rekonstruktion der Orientierungsrahmen der Befragten, also des der sozialen Praxis zugrunde liegenden „modus operandi“ bzw. ihres Habitus möglich ist (ebd., S. 194; vgl. auch Bohnsack 2012). Oder wie Nohl (2012, S. 44) feststellt: „Da es in der qualitativen [...] Sozialforschung nicht um jenen kommunikativen, von allen ohnehin geteilten und gewussten Teil des Wissens geht, sondern um das unbekannt konjunktive Wissen, stützt sich die Interpretation semantischer Gehalte dann vor allem [...] auf das konjunktive Wissen, wie es in Erzählungen und Beschreibungen [...] artikuliert wird“.

Aus diesem Grund wird auch innerhalb der dokumentarischen Methode auf das Instrument der Textsortentrennung zurückgegriffen. Allerdings geschieht dies vor dem Hintergrund anders gelagerter Gegenstandsannahmen: Im Gegensatz zu Schützes phänomenologischer und erzähltheoretischer Fundierung, die vor allem auf die Prozessstrukturen des Lebenslaufes fokussiert, zielt die dokumentarische Methode aufgrund ihrer stärker praxeologischen Ausrichtung darauf ab, solche Kategorien erst in Relation verschiedener Fälle zueinander, also komparativ, zu entwickeln (Nohl 2012, S. 33–34). Schütze geht dagegen davon aus, dass sich die wesentlichen Kategorien im Prinzip bereits anhand eines Einzelfalles herausarbeiten lassen. Damit einhergehend unterscheiden sich beide Ansätze hinsichtlich der Frage, inwieweit im Rahmen der Fallinterpretation unterschiedliche Kontexte bzw. Dimensionen der Fälle berücksichtigt werden:

„Im Unterschied zu Schützes Ansatz geht es in der dokumentarischen Interpretation verbaler Daten darum, diese nicht nur hinsichtlich ihrer Funktionalität in Bezug auf *einen* Fall bzw. *eine* (etwa die lebensgeschichtliche) Dimension zu interpretieren, sondern sie in ihrer *Mehrdimensionalität* (zu der selbstverständlich auch die sich im Fall dokumentierende Lebensgeschichte gehören kann) zu erfassen“ (Nohl 2012, S. 37, Kursivierungen im Original).

Dies verdeutlicht, warum Schütze bei der Analyse argumentativ-evaluativer Textpassagen vor allem nach deren Orientierungs-, Deutungs-, Verdrängungsfunktion etc. fragt. Denn diese werden primär auf den Kontext der (Lebens-)Geschichte der Interviewten bezogen, sodass sich der Fokus der Interpretation darauf richtet, ob sich entsprechende Anzeichen finden lassen (siehe auch das obige Zitat von Schütze). Dadurch wird aber quasi von vornherein ausgeschlossen, dass sich in einer solchen Darstellungsweise auch noch andere Falldimensionen manifestieren können, die möglicherweise ebenfalls dazu beitragen, dass es zu einer dominanten Verwendung argumentativ-evaluativer Kommunikationsschemata im narrativen Interview kommt.

Nichtsdestotrotz kann insgesamt festgehalten werden, dass aufgrund des methodologisch begründeten Fokus auf narrative Darstellungsweisen sowohl in der Narrations- bzw. Biographieanalyse als auch in der dokumentarischen Methode gerade das (biographisch-)narrative Interview bevorzugt eingesetzt wird (neben anderen Erhebungsformen in der dokumentarischen Methode), da dieses eben darauf abzielt, Erzählungen von Seiten der Befragten zu evozieren (Schütze 1983, S. 285–286; Fischer-Rosenthal/Rosenthal 1997; Nohl 2012).

Diese Interviewform weist zum einen eine spezifische Struktur auf: Auf den Erzählstimulus folgt eine möglichst frei gestaltete Eingangserzählung durch die Interviewten, die darauffolgenden erzählgenerierenden Nachfragen sollen zunächst immanent das Erzählpotenzial des vorangegangenen Interviewteils ausschöpfen. Erzählfäden, die vermeintlich unwichtig sind, gerafft oder nur mangelhaft plausibilisiert wurden, können in diesem zweiten Teil aufgegriffen werden. Abschließend wird durch Nachfragen bewusst auf eine abstrahierende Beschreibung durch die Befragten gezielt (vgl. Schütze 1983). Zum anderen gelten für den Einsatz narrativer Interviews bestimmte Voraussetzungen, um tatsächlich zu einer möglichst narrativen Darstellung von Seiten der Befragten zu gelangen (Schütze 1977; Przyborski/Wohlrab-Sahr 2009, S. 96–98). So muss der Erzählstimulus so gewählt werden, dass Interviewte auch tatsächlich narrativ auf ihn reagieren können und nicht zu Deskriptionen oder Argumentationen angehalten werden; auch müssen sie auf das Erzählschema hinorientiert werden, indem ihnen z.B. die besondere Interviewform erklärt wird. Des Weiteren müssen die von den Interviewten zu erzählenden Ereignisse und Sachverhalte selbst erlebt worden sein und im Sinne einer Stegreiferzählung dargeboten werden können, das heißt, es darf sich nicht um bereits eingeübte oder häufig erzählte Darstellungen handeln, da sonst die bereits erwähnten Zugzwänge des Erzählens nicht greifen können. Dies bedeutet auch, dass die Durchführung narrativer Interviews in Kontexten, in denen systematisch und wiederholt Lebensgeschichten erzeugt werden (z.B. in Selbsthilfe- oder religiösen Gruppen), an Grenzen stößt, da dortige Akteure es gewohnt sind, ihre Geschichte zu erzählen, und diese Darstellungen somit in der Regel theoretisch überformt sind (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2009, S. 97).

Bei Einhaltung dieser verschiedenen Voraussetzungen sollte es dann in der Regel auf Seiten der Befragten zu einer Stegreiferzählung erlebter Erfahrungen kommen. Diese Erzählungen enthalten dabei durchaus argumentative, evaluative

und beschreibende Einwürfe oder Passagen – nicht zuletzt dadurch, dass Befragte aufgrund der Interviewsituation dazu angehalten sind, ihr Handeln und ihre Handlungsmotive gegenüber dem/der InterviewerIn (milieuübergreifend) zu explizieren –, diese sollten aber nicht dominant sein (Nohl 2005, S. 12; Nohl 2012, S. 43). Bei der Interviewanalyse – ob nun im Rahmen einer Narrations-, Biographieanalyse oder eines dokumentarisch vorgehenden Ansatzes – wird dann dementsprechend das Augenmerk zunächst vor allem auf die narrativen Passagen gelegt, da diese am ehesten eine Rekonstruktion von Sinnstrukturen bzw. Formen des konjunktiven Wissens ermöglichen, bevor dann auch die übrigen Textpassagen einbezogen werden (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahar 2009, S. 233; Nohl 2012, S. 32–35; Schütze 2016, S. 70).

3 Bisherige Erkenntnisse zum Dominantwerden argumentativ-evaluativer Kommunikationsschemata im narrativen Interview

Angesichts dieses methodologischen Hintergrunds überrascht es nicht, dass es bislang nur relativ wenige Analysen dazu gibt, unter welchen Bedingungen es möglicherweise zu einer verstärkten Präsenz argumentativ-evaluativer Sachverhaltsdarstellungen im Rahmen narrativer Interviews kommen kann. Zwar wurde verschiedenerseits darauf hingewiesen, dass das narrative Interview und dessen erzähltheoretische Grundannahmen stark kulturabhängig sind (Matthes 1985) und dass die biographische „Binnenorganisation von Erfahrungen auf Seiten der Subjekte [...] ein historisch relativ junges Phänomen ist, das sich im Modernisierungsprozeß [sic] westlicher Gesellschaften entfaltet und in Wechselbeziehung zu anderen gesellschaftlichen Regelsystemen, insbesondere Klasse, Geschlecht und Ethnizität steht“ (Dausien 2000, S. 100). Die Fähigkeit zur Erzählung des eigenen Lebens bzw. des eigenen Tuns ist somit als eine spezifische Kulturleistung bzw. Konstruktion einer bestimmten Epoche zu begreifen (vgl. auch Egger 1995). Jen-seits dieser Feststellung einer historisch kontingenten Kulturabhängigkeit des narrativen Interviews ist aber nur relativ wenig darüber bekannt, ob bestimmte soziale Kontexte dem verstärkten Auftreten argumentativ-evaluativer Kommunikationsschemata im narrativen Interview womöglich Vorschub leisten.

Schütze selbst nennt in dem bereits erwähnten Nachtrag von 2016 drei mögliche Gründe, warum es dazu kommen kann, dass „das Kommunikationsschema der Argumentation oder das der Beschreibung auffällig elaboriert ausgeführt wird“ (2016, S. 66): Erstens könne sich hierin eine Distanzierung gegenüber der Erzählung bzw. ein Ausbruch aus diesem Kommunikationsschema bis hin zu dessen Auflösung zugunsten des Argumentationsschemas manifestieren. Letzteres komme insbesondere dann vor, wenn Interviewte das damals Erlebte als traumatisierend, bedrückend oder beschämend empfänden (Schütze bezieht sich hierbei explizit auf die Analysen von Riemann, auf die im Folgenden noch eingegangen wird). Demgegenüber seien Distanzierungen dann zu beobachten, wenn „der Erzähler sich [...] noch nicht auf die Darstellung seiner persönlichen Erlebnisse generell einlassen will“ oder „wenn der Wunsch, als *Experte* [...] im Interview zu

fungieren, bei bestimmten Erinnerungsstücken dominant wird, weil man diesbezüglich für sich eine überpersönlich-,objektive‘ Perspektive beansprucht, da man ‚damals‘ [...] als Akteur in einer wichtigen rollenförmigen, institutionellen oder wissensmäßigen Position (als Hierarch, Institutionenvertreter, Experte) war“ (ebd., S. 66–67, Kursivierung im Original). Zweitens könne es sich bei einem verstärkten Rückgriff auf nichtnarrative Modi der Sachverhaltsdarstellung um aufwändige argumentative oder deskriptive Hintergrundkonstruktionen handeln, die dazu dienen, Zusammenhänge für den/die ZuhörerIn plausibel zu machen. Drittens könne dies dazu dienen, am Ende eines Erzählsegments oder gegen Ende der Haupterzählung recht aufwändige Kommentare zum Zwecke der Ergebnissicherung vorzunehmen, in denen Interviewte die – aus ihrer Sicht – prägenden Einflüsse oder bestimmte grundsätzliche Prinzipien bzw. Probleme ihres Lebens erläutern oder aber, aus einer Oppositions- bzw. Verteidigungshaltung heraus, versuchen, möglichen Einwänden gegenüber ihrer Darstellung argumentativ zu begegnen (ebd., S. 67–68).

Zwar verdeutlicht dies nochmals, dass Schütze nichtnarrativen, insbesondere argumentativ-evaluativen Passagen durchaus eine hohe Bedeutung für die Analyse vergangener Erlebnisse und ihres sich darin manifestierenden Sinns zumisst. Allerdings zeigt sich auch hier wieder, dass der dominante Bezugspunkt der Interpretation die (Lebens-)Geschichte der Interviewten und deren (biographisch bedingte) individuelle Haltung ihr gegenüber ist („sich einlassen wollen“, „Wunsch, als Experte zu fungieren“, „eine bestimmte Perspektive beanspruchen“). Dagegen ist zu fragen, inwieweit sich im verstärkten Rückgriff auf argumentativ-evaluative Modi der Sachverhaltsdarstellung nicht auch möglicherweise der Effekt eines bestimmten sozialen Kontextes manifestiert, der auf AkteurInnen einwirkt und in der Interviewsituation dann möglicherweise dazu führt, dass sie verstärkt auf dieses Kommunikationsschema zurückzugreifen.

Eine der wenigen Studien, die auf diese Frage genauer eingehen, stammt von Riemann (1986), der das narrative Interview nutzte, um die Biographieverläufe psychiatrischer Patienten zu untersuchen. Dabei kann er zeigen, dass die Zuschreibung als „Kranker“ durch den Interviewten selbst und/oder durch andere eine so wesentliche Behauptung für den Interviewten als Person darstellt, dass er hierauf quasi nur noch argumentativ reagieren kann (vgl. ebd., S. 117, 147). Aufgrund einer solch übermächtigen Erfahrung findet dann auch in der Interviewsituation eine Auseinandersetzung des Befragten mit sich selbst oder mit anderen statt, sodass sich drei verschiedene Formen unterscheiden lassen, wie es zu einem Dominantwerden des argumentativen Kommunikationsschemas kommen kann (vgl. ebd., S. 132–135, 140–144). Dieses Ergebnis tritt erstens ein, wenn sich ein Befragter wahnhaft in der Zurückweisung als inadäquat empfundener Identitätszuschreibungen verstrickt (indem er beispielsweise versucht, den Interviewer in geheimnisvolle, nur ihm bekannte Zusammenhänge einzuweißen). Zweitens kann es durch das Erlebnis einer (persönlichen) Katastrophe zur Aufgabe einer vorrangig narrativen Darstellungsweise kommen; es fehlt der innere Abstand zu diesem Erlebnis und stattdessen stehen Fragen nach Schuld und Verantwortung für den Befragten im Vordergrund. Eine dritte Möglichkeit ist, dass der Interviewte in Reaktion auf eigene Leidensprozesse ihnen gegenüber eine expertenhafte Haltung einnimmt, was sich dann in einer distanzierten oder dozierenden Haltung gegenüber dem eigenen Erleben und der Verwendung fachspezifischer Terminologie äußert.

Eine zweite Studie, die sich ebenfalls mit dieser Problematik auseinandersetzt, stammt von Hinrichsen, Rosenthal und Worm (2013), die biographische Interviews mit PalästinenserInnen führten und dabei feststellten, dass es bei den von ihnen Interviewten nur selten zu narrativen Darstellungen eigenerlebter Erfahrungen kam. Anhand einer Einzelfallanalyse können sie zeigen, dass stattdessen vor allem Argumentationen (vor allem über die als Leid erfahrene israelische Besatzung), Schilderungen kollektiver Erfahrungen und die Präsentation eines Wir-Bildes der PalästinenserInnen als einer homogenen und konfliktfreien Gruppe vorkommen (vgl. ebd. 2013, S. 160). Dies führen sie zum einen auf den in dem dortigen sozialen Umfeld geltenden Diskurs zurück, der – gerade gegenüber Externen wie den Interviewenden – die Präsentation eines solchen Wir-Bildes einfordert und damit bei den Befragten eine deutliche Gegenwartspektive im Interview bewirkt. Zum anderen lässt sich aber auch ein deutliches Übergewicht der Wir- im Verhältnis zur Ich-Identität feststellen, sodass eine Darstellung individueller Erlebnisse ohne Rekurs auf das kollektive „Wir“ kaum möglich ist, was laut den AutorInnen vermutlich auf den anhaltenden und den Lebensalltag bestimmenden israelisch-palästinensischen Konflikt zurückzuführen ist (vgl. ebd. 2013, S. 161). Im Ergebnis führt dann beides in der Interviewsituation dazu, dass „Erinnerungsprozesse durch eine narrative Gesprächsführung nur mühsam in Gang gesetzt werden können“ (ebd. 2013, S. 162).

Während die Analyse von Riemann (1986) eher einen „Grenzfall“ für die Fähigkeit des narrativen Interviews markiert, dominant narrative Sachverhaltsdarstellungen zu generieren, zeigt die Studie von Hinrichsen, Rosenthal und Worm (2013) deutlich, dass sich bestimmte soziale Kontexte – hier die israelisch-palästinensische Gesellschaft und der sie prägende Konflikt – auf die Art und Weise der Sachverhaltsdarstellung von Interviewten auswirken können und damit der Verwendung argumentativ-evaluativer Kommunikationsschemata Vorschub leisten.

4 Drei Fallrekonstruktionen zur Dominanz argumentativ-evaluativer Kommunikationsschemata bei narrativen Interviews in hochreflexiven Berufsfeldern

Im Folgenden wird anhand von drei Fallrekonstruktionen der zuvor aufgeworfenen Frage nachgegangen, inwieweit sich dominant argumentativ-evaluative Sachverhaltsdarstellungen im Rahmen eines narrativ angelegten Interviews möglicherweise auf bestimmte, sozial geteilte Kontexte zurückführen lassen und nicht nur eine mehr oder weniger individuelle Orientierungs-, Deutungs-, Ausblendungs- oder (Selbst-)Legitimationsfunktion erfüllen, wie es von Schütze angenommen wird. Diese drei Fälle – „Leila“, „Florian“ und „Paul“ – stammen aus verschiedenen Forschungsprojekten (Carlson 2017; Kahle 2017; Klinge 2018) und wurden im Rahmen einer gemeinsamen Forschungswerkstatt der AutorInnen diskutiert. Alle drei Fälle stellen – im Vergleich zu den übrigen Fällen der jeweiligen Untersuchungen – quasi „Extremfälle“ dar, da es bei ihnen trotz einer narra-

tiv angelegten Fragestellung und Interviewdurchführung nur zu relativ schwach ausgeprägten Erzählungen kam; stattdessen greifen diese drei Interviewten dominant auf argumentativ-evaluative Darstellungsweisen zurück (teilweise zeigten auch andere Interviewte eine solche Tendenz, aber nicht in dieser Deutlichkeit). In der weiteren Diskussion dieser Fälle wurde daraufhin die These entwickelt, dass diese spezifische Darstellungsweise auf ähnlich gelagerte berufsfeldspezifische Habitualisierungen zurückzuführen sein könnte.

Um diese These zu überprüfen, wurde bei diesen drei Fällen zunächst eine Textsortentrennung innerhalb der jeweiligen Einstiegserzählung und weiterer Interviewpassagen durchgeführt, um festzustellen, welche Modi der Sachverhaltsdarstellung durch die Interviewten jeweils genau verwendet werden. Dabei wurde folgender Unterscheidung gefolgt: Narrationen stellen Handlungs- und Geschehensabläufe dar, die einen Verlauf und dementsprechend einen Anfang und ein Ende haben; zeitliche Übergänge werden dabei durch Ausdrücke wie „und dann“, „danach“, „später“ etc. markiert. Demgegenüber zeichnen sich Beschreibungen dadurch aus, dass sie wiederkehrende Handlungsabläufe oder Sachverhalte darstellen. Wörtliche Markierungen sind hier „immer“, „öfters“ etc. Wenn dagegen Behauptungen, Begründungen oder Theoretisierungen des eigenen Handelns bezüglich bestimmter Motive, Gründe oder Bedingungen auftauchen, sind diese als Argumentationen anzusehen. Evaluationen sind dem ähnlich, haben aber bewertenden Charakter und finden sich häufig in Einschüben, Stellungnahmen oder Einschätzungen und sind durch Worte wie „natürlich“ oder „ist ja klar“ gekennzeichnet (Przyborski/Wohlrab-Sahar 2009, S. 224–230). Im zweiten Schritt wurde dann – ähnlich wie bei der reflektierenden Interpretation der dokumentarischen Methode (Bohnsack 2008) – sequenzanalytisch vorgegangen, um so die Sinnstruktur bzw. „implizite Regelmäßigkeit“ (Nohl 2012, S. 44) dieser Fälle herauszuarbeiten, die dazu beiträgt, dass es von Seiten der Interviewten zu einem verstärkten Rückgriff auf das argumentativ-evaluative Kommunikationsschema kam. Da eine vollständige Darstellung von Textsortentrennung und Sequenzanalyse für alle drei Fälle – sowohl der Äußerungen der Interviewten als auch der Interviewenden – im Rahmen dieses Aufsatzes zu kleinteilig und umfangreich wäre, werden im Folgenden nur die zentralen Ergebnisse der Analyse präsentiert und jeweils anhand einschlägiger Interviewpassagen belegt.

4.1 Leila: „I’m the kind of person... I only understand that now that I took changes as challenges“

Der Fall *Leila* ist einem Forschungsprojekt entnommen, in dem AkteurInnen der Coexistence Education in Israel biographisch interviewt wurden (Kahle 2017). Dabei ging die Arbeit der Frage nach, inwiefern Formen von Agency und Zugehörigkeit in einer religiös, ethnisch und sozial polarisierten Gesellschaft wie der israelischen sich biographisch rekonstruieren lassen. Es wurde ein pädagogisches Feld gewählt, in dem explizit Zusammenarbeit und Kooperation im Vordergrund stehen. Methodisch zielte die Studie auf eine Rekonstruktion der biographischen Prozessstrukturen der AkteurInnen.

Im Folgenden wird eine Textsortenanalyse der ersten Segmente der Eingangserzählung (Z. 5–54) vorgenommen und auf dabei auftretende Auffälligkeiten eingegangen. Das Interview beginnt mit einer erzählgenerierenden Eingangsfrage

der Interviewerin, auf die hin Leila mit einer Erzählung beginnt, indem sie ihren Geburtsort, ihre Eltern und deren Geburtsorte einführt.¹ Nach einer Pause von etwa sechs Sekunden beginnt sie ihre Erzählung mit ihrem Schuleintritt in die erste Klasse. Nun setzt eine erste Beschreibung als Detaillierungsschleife ein. Mit dieser Detaillierung erläutert Leila den Kontext der ersten Klasse und fügt eine Erläuterung der schulischen wie auch geographischen Situation an. Zugleich verweist jedoch diese detaillierende Beschreibung bereits auf die politische Situation, mit der sie sich in ihrer weiteren Erzählung stark auseinandersetzt. Mit dieser Beschreibung wird ein Erzählstil eingeführt, der stark von Detaillierungen, Argumentationen und Bewertungen durchzogen ist, durch den die Gesamtnarration häufig unterbrochen wird, und der ein hohes Maß an Reflexion zum Ausdruck bringt. In Leilas Fall spielt die Interkulturalität der Interviewsituation zweifellos eine Rolle, indem Erklärungen und Beschreibungen gerade zu Beginn vermehrt auftreten, um die eigene Geschichte der Interviewerin begreiflich zu machen. Dennoch ist die Häufung reflexiver Einwürfe und Argumentationen eigener Handlungsentscheidungen recht auffällig und nicht nur durch die interkulturelle Interviewsituation zu erklären. Auch begegneten sich Interviewerin und Interviewte in der Interviewsituation nicht zum ersten Mal, sondern waren bereits in Seminaren in Israel und Deutschland miteinander bekannt gemacht worden. Insofern ist davon auszugehen, dass sich in Leilas verstärktem Rückgriff auf Reflexionen und Argumentationen mehr dokumentiert als nur die spezifische Interviewsituation. Die nun folgende Beispielsequenz schließt unmittelbar an den zuvor ausgeführten Beginn der Erzählung an:

My parents decided that it's dangerous to go to this school (2) because it's in the Old City and many clashes were there and also: (2) most of the time the schools were shut down because of: they were closed because of the Intifada and eh: (2) my father because he is a principal and he prin-he was in charge of a school in B Town, it's an Arab city but it relat-it's in Israel not a city it's a village it's an Israeli-like (2) eh (2) it-the schools there is a government's school the Israelis government and my father was a principal there, and he: in the middle of the year in the middle of the second class he just took me with him to the other school; I started to go to a new school in the middle of the year and: I was new there and: a total totally different people because I went to a private Christian School: I'm Christian, formally and this school: were: all Muslims, and it's a public school it's also the style of the school's is different from the private one and it was really ehm something very new to me, I'm the kind of person that ah-I only understand that now that I took changes as challenges and I started to enjoy and not eh: I didn't suffer or something. (Z. 14-27)

Leila führt den politischen Kontext ein, um den sich ihre Erzählung dreht: der Beginn der ersten Intifada im Jahr 1987. Die Gegend, in der ihre Schule liegt, wird zum Hauptschauplatz der Auseinandersetzungen. Ihre Eltern entscheiden, dass es zu gefährlich für ihre Tochter wird. Leila schließt eine kurze Detaillierung an, in der sie diese Entscheidung begründet: Die Schule liegt in der Altstadt, wo die meisten gewaltsamen Zusammenstöße passierten. Zudem wurden viele Schulen in der Altstadt geschlossen. Hieran schließt ein sehr kurzer Erzählzapfen an, der mit „mein Vater“ beginnt und unmittelbar darauf von einer Argumentation unterbrochen wird (beginnend mit: „da er Schulleiter war“).² Die Konsequenz, die aus der Entscheidung der Eltern folgt, ist noch nicht in der Erzählung vorgekommen. Stattdessen begründet Leila erst die Entscheidung, bevor sie diese zur Sprache bringt. Danach wird die Erzählung wieder aufgenommen, um sogleich erneut durch eine Erklärung des Ortes und der Schule, an der ihr Vater Schulleiter war, unterbrochen zu werden. Hier scheint sich die Erklärung an die Inter-

viewerin zu richten, denn sie versucht, den komplexen Zustand des israelischen Bildungssystems in einem Nebensatz darzulegen. Leila nimmt dazu den Erzählfaden erneut auf und erzählt nun, nachdem sie die Argumente für die Entscheidung ihrer Eltern voranstellte, was diese damals entschieden: Leila von der Schule zu nehmen. Mitten im Schuljahr wechselt sie auf die Schule, die ihr Vater leitet und die völlig anders ist als ihre alte Schule. Hier fügt sie eine Begründung für diese Feststellung an, wodurch ein komplexes Bild der Situation geschaffen wird, in der sie sich als Kind befand und das ebenso die komplexe gesellschaftliche Situation der damaligen Zeit verdeutlicht. Erzählstrukturell bemerkenswert ist, dass diese Situation mittels einer Erzählung dargestellt wird, in der der Verlauf der Situation bzw. die Prozesse, die sich dabei biographisch ergeben, geschildert werden, und die dennoch stark durch Detaillierungen und Argumentationen und damit auch häufige Unterbrechungen des narrativen Flusses gekennzeichnet ist. Im Anschluss entsteht erneut lediglich ein Erzählzapfen, indem sie damit abschließt, dass alles für sie neu war. In der anschließenden reflektierten Bewertung schickt sie resümierend eine Theorie des eigenen Selbst voran: „I’m the kind of person and I only understand that now...“. Auch hier steht die Bewertung und die Argumentation des eigenen Handelns *vor* der Erzählung der Handlung selbst, denn sie schließt an die Theorie des eigenen Selbst einen Erzählsatz an, der ihrer Reflexion Folge leistet: Sie beginnt, die neue Situation zu genießen, da sie, wie Leila im Interview reflektiert, Veränderungen als Herausforderungen annimmt. Dies führt sie direkt anschließend weiter aus:

I started at the-in the morning they started the Muslim prayers I learned it and prayed it with them all of them knew that I’m Christian cause they knew that the principal is Christian and eh: (2) so (2) and eh I went to as my father abou-what to do in the Muslim class when they’re telling about religion and he told me Leila eh all the religion are the same and we should go and learn about them also it’s important (2) and I think it’s one of the humanistic values also that my father just gave me, really I felt all the time that there is respect to all the cultures. (Z. 27–34)

Hierauf folgt eine Erzählung über die religiöse Vielfalt an ihrer neuen Schule und den Einfluss ihres Vaters. Auch hier endet sie jedoch wieder mit einer abschließenden Bewertung der Situation, aus der sie auf ihr heutiges humanistisches Grundverständnis schließt, das sie als Bildungsarbeiterin auch professionell vertritt, um dann mit der Evaluation der Aussage ihres Vaters in ihrer Erzählung zu schließen, dass sie durch ihren Vater zum ersten Mal humanistische Werte kennengelernt und Respekt erlebt habe.

Leila argumentiert nun im Anschluss an dieses Segment, dass der Grund für ihre harte Zeit die Intifada und nicht der Schulwechsel gewesen sei. Durch die anschließende Beschreibung wird die Intifada nun näher dargestellt und es folgt damit eine längere bewertende Beschreibung des Zustandes, in dem sie sich geographisch und emotional befand. Sie lebt sehr nah an der Westbank und bekommt damit eine sie noch heute prägende politische Situation mit. Ihrer Beschreibung folgt dann eine differenzierende Bewertung mit stark reflektierenden Sequenzen, in der sie zusammenfasst, welchen Eindruck die Intifada auf sie machte: Sie bewertet diese als den Teil ihres Lebens, wo sie das Leiden ihrer Nation gefühlt habe – „that’s the part of my life where I felt the suffering of my nation“ (Z. 51–52).³ Sie schließt an diese Bewertung eine Beschreibung an („not prejudice and inequality and such civil things but really the suffering of occupation“, Z. 53–54), um ihre Aussage noch deutlicher hervorzuheben und verständlicher zu machen und deren

Abgewogenheit zu unterstreichen. An dieser Stelle ist es der direkte Bezug auf eine Wir-Gruppe, der die Bewertung und ihre eigene politische Einstellung begründet.

Grundsätzlich lässt sich in den ersten Passagen der Eingangserzählung erkennen, dass die Erzählung stark durch Detaillierungsschleifen und Argumentationen geprägt ist. Die Einordnung des Lebens geschieht dabei gleichzeitig mit Eigentheorien, die die eigene Sinnhaftigkeit darstellen. Das eigene Handeln wird ständig begründet, argumentiert, erklärt und reflektiert. Auch die Entscheidungen Anderer (wie ihrer Eltern) werden plausibilisiert. Nicht die Erzählung rahmt damit das Geschehen, sondern Reflexion und Plausibilisierung bestimmen den Modus der Darstellung. So kommt es stellenweise zu Bewertungen und Theorien des eigenen Selbst, die einer Erzählung vorangestellt sind, wodurch diese den Charakter einer Belegerzählung erhält. Im weiteren Verlauf ihrer Erzählung setzt sich Leila dann sehr stark mit ihren und den humanistischen Werten ihrer Eltern auseinander, die für sie symbolisch für eine bestimmte Generation arabischer Israelis stehen, an denen sie sich argumentativ immer wieder „arbeitet“. Auch hierbei greift sie verstärkt auf argumentative und theoretisierende Darstellungsweisen noch vor der eigentlichen Erzählung zurück, die dadurch eher als Beleg gesehen werden können.

Relevant ist in diesem Zusammenhang auch, dass Leila sich bereits als Schülerin in einem bildungspolitischen, außerschulischen Kontext engagiert hatte, in dem sich arabische und jüdische Israelis kennenlernen und austauschen. Nachdem sie als Teilnehmerin an diesem Austausch mitwirkte, beginnt sie nach der Schule in einer Bildungseinrichtung zu arbeiten, die den Dialog und Austausch von arabisch- und jüdisch-israelischen Jugendlichen zum Ziel hat. In diesem professionellen Umfeld – sowohl im Austausch mit KollegInnen wie auch im Alltag – stellt sie sich Diskussionen, übt Kritik und verteidigt ihre Position und ihre politischen Standpunkte, und zwar nicht nur innerhalb der jüdisch-israelischen, sondern auch der arabisch-israelischen Community.

Insgesamt zeichnen die Erzählung und die immer wieder eingefügten Argumentationen und Beschreibungen eine ethnisch (arabische Israelis in Israel während der Intifada) und religiös (Christen und Muslime in Israel) äußerst voraussetzungsvolle Lage für ein junges Mädchen. Leila thematisiert viele Ebenen des Konflikts, wodurch ihre Erzählung mittels Reflektion, Feindifferenzierungen und dem Abwägen von Entscheidungen und Handlungsmöglichkeiten gestaltet ist. Die eigene Geschichte wird nicht allein erzählt, sondern argumentiert, bewertet und reflektiert. Erzählpapfen werden häufig unmittelbar belegt und bewertet. Die Bewertungen erfolgen dabei aus ihrer heutigen Perspektive und nicht aus der des Kindes, da Leila im Interview darüber reflektiert, dass sie die Komplexität der Situation damals nicht gesehen habe. In ihrer Erzählung *ist* die Situation allerdings komplex dargestellt, dementsprechend vielschichtig sind die geschilderten Begründungs- und Handlungszusammenhänge, die die Darstellung ihrer Lebensgeschichte durchziehen. In Leilas Fall zeigt sich somit eine enge Verschränkung von spezifischen biographischen Erfahrungen (die Intifada, der Schulwechsel, der Kontakt zu muslimischen MitschülerInnen, die Rolle der Eltern) mit einer bestimmten beruflichen Praxis und damit einhergehenden Habitualisierungen. Diese Praxis ist durch eine andauernde argumentativ-reflexive Auseinandersetzung mit anderen politischen Menschen im Bereich der Bildungsarbeit gekennzeichnet. Leila argumentiert somit in der Interviewsituation auch über ihr eigenes Selbst, weil sie es gewohnt ist, in ihrem Berufsfeld ihre politische Überzeugung und ihre

grundsätzlichen normativen Ansprüche wie Humanismus, Toleranz und Kooperation fortwährend argumentativ zu belegen und zu verteidigen.

4.2 Florian: „Ich spreche jetzt immer aus der Perspektive eines Entscheidungswissenschaftlers“

Der zweite hier interessierende Fall, bei dem ein verstärktes Auftreten argumentativ-evaluativer Darstellungsschemata zu erkennen ist, entstammt einer Forschungsarbeit zur transnationalen Mobilität junger, hochqualifizierter EuropäerInnen, die sich nach einem Auslandsstudium im Rahmen ihrer Berufskarrieren vor allem im innereuropäischen Migrationsraum, teilweise aber auch darüber hinaus bewegen (Carlson 2017). Dabei wurde auf biographisch-narrative Interviews als Erhebungsmethode zurückgegriffen, um die sozialen Prozesse zu rekonstruieren, die bei diesen AkteurInnen zur Entstehung bzw. zum Ausbleiben transnationaler Mobilität führen. Generell wurden die Interviewten dabei gebeten, ihre eigene Lebensgeschichte samt der Zeit ihres Auslandsstudiums in aller Ausführlichkeit bis zum heutigen Zeitpunkt zu erzählen.

Aus diesem Kontext stammt auch der im Folgenden analysierte Fall von *Florian*. Dieser hatte vor 2005 in London einen Master in „Decision Science“ absolviert, anschließend sein zuvor in Berlin begonnenes Psychologiestudium beendet und dann eine Zeit lang in Brasilien an der Schnittstelle von Wissenschaft und Wirtschaft gearbeitet. Zeitgleich promovierte er an seiner früheren Londoner Hochschule. Im Anschluss an seine Zeit in Brasilien kehrte er nach Berlin zurück, wo er zusammen mit einem Bekannten ein Beratungsunternehmen gründete, das er seitdem führt.

Wie das folgende Interviewzitat zeigt, begegnet Florian der Aufforderung, die eigene Lebensgeschichte zu erzählen, dadurch, dass er seinen Ausführungen eine Bewertung seines eigenen Lebens voranstellt.⁴ Dazu führt er dann im Folgenden mehrere Beschreibungen und zwei kurze Erzählungen an, um diese einführende Bewertung zu belegen. Auch diese Beschreibungen und Erzählungen sind wiederum mit kurzen Bewertungen verknüpft, die zum Teil das eigene Erleben gleich wieder aufs Heute hin reflektieren:

Mhm (5) ok also (2) Thema Internationales war für mich schon immer nen (.) im Rahmen meines Lebens nen wichtiger Bestandteil in dem Sinn. also ich hab (.) mich für (.) tja (.) andere Kulturen in dem Sinn also für internationalen Austausch etc. schon relativ früh interessiert. ich hab im Rahmen meiner Schulzeit ein Jugendparlament gegründet mitgegründet bin auch damals einer Partei beigetreten und hab in diesem Kontext schon zumindest in kleineren Ansätzen sehr viel Wert gelegt auf internationalen Austausch Kooperation et cetera (.) nicht ganz so sehr wie es mittlerweile jetzt üblich ist also im Sinne von mit ein Jahr im Ausland in der Schule das war habe ich nicht gemacht (.) es gab bei uns nur eine einzige Person von vierzig die das gemacht hat (.) mir wurde das (.) auch von meinen Eltern nie so richtig nahegelegt aber ich bin dann mehr oder weniger so peu à peu dazu gekommen. so und hab dann ehm zum ersten Mal gearbeitet im Ausland in (.) Tunesien (.) in einem Hotel. das war direkt nach dem Zivildienst. das war so die erste Möglichkeit wo ich gesagt habe: ok jetzt habe ich wirklich mal die Chance relativ frei zu entscheiden wo ich hingeh (.) ehm nach allen Verpflichtungen nach Schule und Zivildienst. da war ich erst mal in Tunesien habe dort für drei Monate gearbeitet im Hotel. hat mir sehr gefallen (.) bin dann zurückgekommen nach Deutschland und bin dann für ein Dreivierteljahr nach Griechenland. hab dort gearbeitet in nem Hotel. also noch alles vor meinem Studium. so das war de

facto meine erste wichtige Auslandserfahrung diese zwei (.) dieses Jahr de facto im (2) ja, im Tourismusbereich viel gearbeitet. (Z. 31–48)

Insgesamt findet sich hier somit eine geringe Erzähltiefe, die kurzen narrativen Ansätze haben – ähnlich wie bei Leila – eher beleghaften Charakter, die die dominanten Beschreibungen und Bewertungen biographisch untermauern sollen, als dass sie einen weitergehenden Einblick in damalige Erlebniszusammenhänge erlauben.

Damit zeichnet sich bereits in dieser ersten Passage ein Muster der Sachverhaltsdarstellung ab, das auch im weiteren Interviewverlauf immer wieder auftaucht: Narrative Passagen sind in der Regel recht kurzgehalten und umfassen häufig nicht mehr als eine Aufzählung verschiedener Lebensstationen, stattdessen finden sich längere Beschreibungen oder Argumentationen. Nahezu alle Äußerungen werden zudem stark evaluativ gerahmt, indem eine entsprechende Bewertung entweder vorangestellt, eingeschoben oder nachgestellt wird. Diese Bewertungen erfolgen deutlich aus der Gegenwartsperspektive des Interviewten heraus. Dies wird zum Beispiel dadurch markiert, dass eigene, frühere Erfahrungen in einen zeitlichen Kontrast zur gegenwärtigen Perspektive des Interviewten gesetzt werden („nicht ganz so sehr, wie es mittlerweile jetzt üblich ist, also im Sinne von mit ein Jahr im Ausland in der Schule, das habe ich nicht gemacht“) oder durch eine spezifische Wortwahl. So verwendet Florian im Laufe des Interviews wiederholt den Ausdruck „de facto“ (siehe oben), um bestimmte Aussagen zu betonen. Dadurch bringt er aber eine gegenwartsbezogene Wertung in die Darstellung ein, denn etwas als „de facto“ zu bewerten, ist immer nur im Rückblick möglich.

Auch bei an sich erzählgenerierenden Nachfragen des Interviewers kommt es häufig zu nichtnarrativen Darstellungen, das heißt, frühere Entscheidungen und Erlebnisse werden reflektiert und aus einem starken Gegenwartsbezug heraus bewertet. So reagiert Florian beispielsweise auf folgende Nachfrage mit einer Argumentation, die durch eine rückblickende Evaluation abgeschlossen wird:

Interviewer: Ja. (3) da fällt mir gerade ein: wie kam es eigentlich (.) also du hattest ja den Master-Abschluss sozusagen von der LSE (.) wie kam es dass du nochmal nach Berlin zurück bist und das Studium hier zuende gemacht hast?

Florian: (5) stimmt, hätte ich nicht machen müssen war mir damals aber (.) mhm das war dann ein Doppelabschluss der Aufwand war relativ gering (.) ehm es schien mir sinnvoll weil ich ja auch erstmal nach Berlin zurückwollte mal für eine kurze Zeit zumindest (.) schien mir sinnvoll das noch durchzuziehen. also (.) hat glaube ich hat auch Sinn gemacht. (Z. 585–592)

Als Ergebnis der Textsortentrennung zeigt sich damit bei Florian ein wiederkehrendes Muster, das sich durch ein retrospektives Abwägen und Bewerten auszeichnet – im Vordergrund steht nicht das „einfache“ Erzählen von Erlebnissen, sondern Narrationen und Beschreibungen dienen vor allem dazu, die Sinnhaftigkeit des eigenen Handelns hervorzuheben oder diese gegebenenfalls im Rückblick zu relativieren und somit eine „Lehre“ für heute daraus zu ziehen.

Damit stellt sich auch für Florian die Frage, wie diese Art der Sachverhaltsdarstellung zu erklären ist. Als Schlüssel hierfür bietet sich folgende Interviewpassage an, in der Florian auf die erzählgenerierend gemeinte Frage, wie es zu der Idee kam zu promovieren, in seiner Antwort wieder vornehmlich auf argumentativ-evaluative und deskriptive Darstellungsmodi zurückgreift:

Interviewer: Ja erzähl doch mal (.) wie kam's eh zu der Idee dann noch die Promotion draufzusetzen? und dann auch wiederum das an der LSE zu machen (.) vielleicht hattest du ja auch woanders noch überlegt weiter zu (.) forschen oder so.

Florian: (3) ja (.) also das war für mich ne logische Fortführung des Masters weil ich absolut fasziniert war und mhm leidenschaftlich dieser (.) diesen Ansätzen gegenüberstand. also diese sehr wirkungsvolle Kombination aus einfachen mathematischen Modellierungen mit Gruppendiskussionen (.) also sprich: du berätst Vorstände wie sie strategische Priorisierungsentscheidungen wie beispielsweise gerade (.) zehn Alternativen wo du eine neue Fabrik aufmachst welche ist es (.) das sind einfache Ansätze wo man Gruppenpräferenzen in mathematische Modelle spiegelt und denen dann visuell gut aufbereitet ehm eine Diskussionsgrundlage für strategische Entscheidungen herstellt. funktioniert klasse macht mein Professor seit fünfundzwanzig Jahren. mhm also das war der Ausgangspunkt und ich wollte mich dann in dem Bereich vertiefen. das war aber nicht (.) ganz so klar war es auch nicht, ich war mir auch nicht immer da ganz sicher aber es hat sich dann einfach so in dem Sinn gefügt ehm (.) auch da muss ich wieder zugeben ich hab ich hätte (.) das war so'n (.) so'n Bruch natürlich, wo ich dann nochmal systematischer überlegt hätte (.) hätte sollen vielleicht was man da jetzt noch mehr hätte machen können. (.) ich spreche jetzt immer aus der Perspektive eines Entscheidungswissenschaftlers, wo man sagt

Interviewer:

Florian:

genau anzuschauen und die dann zu bewerten ist wichtig. (Z. 551–572)

@ ja ich merke es @) die Alternativen

Wie Florian ganz am Ende dieser Passage deutlich macht, erfolgt seine Darstellung „aus der Perspektive eines Entscheidungswissenschaftlers“ heraus, womit er sowohl auf seine akademische Ausbildung als auch auf seine derzeitige berufliche Identität verweist. Damit wird deutlich, dass er sich während seines Studiums und danach nicht einfach nur ein bestimmtes Fachwissen und spezifische Methoden angeeignet hat, sondern dass er vielmehr ein bestimmtes Denk- und Wahrnehmungsschema inkorporiert hat, das aufgrund seiner Berufstätigkeit als Berater ständig aktualisiert wird und das sich auch auf die Art und Weise auswirkt, in der er im Rahmen eines biographisch-narrativen Interviews kommuniziert.

Dementsprechend erscheint Florian die eigene Biographie primär als eine Abfolge von (individuellen) Entscheidungen, die wiederum als Ergebnis eines möglichst systematischen Abwägens zwischen verschiedenen Handlungsalternativen gelten. Der entscheidende Punkt ist dann nicht so sehr, wie es überhaupt zu solchen Entscheidungssituationen kam und welche früheren Erlebnisse, Begegnungen mit Anderen oder besonderen Umstände eine Rolle spielten, sondern vor allem, aus welchen Gründen eine bestimmte Entscheidung getroffen wurde und ob diese (damals wie heute) als stimmig anzusehen ist. Damit ergibt sich für den Interviewten die unmittelbare Notwendigkeit, auf argumentative und evaluative Modi der Sachverhaltsdarstellung zurückzugreifen, um so dem Interviewer die vermeintlich gewünschte Handlungsbegründung zu liefern. Dies erklärt, warum Florian selbst bei erzählgenerierenden Fragen sich unmittelbar des argumentativen Kommunikationsschemas bedient und er Äußerungen häufig evaluativ rahmt. Selbst als Florian im Interview merkt, dass er damalige „Entscheidungen“ gar nicht gut begründen kann, sodass er dann das Gefühl hat, etwas „zugeben“ zu müssen, wird der argumentativ-evaluative Darstellungsmodus nicht verlassen (siehe obiges Zitat). Stattdessen wird retrospektiv ein „Bruch“ konstatiert und argumentativ das inkorporierte Denk- und Wahrnehmungsschema noch bekräftigt („wo ich dann nochmal systematischer überlegt hätte (.) hätte sollen vielleicht“, Z. 566). Ähnlich wie bei Leila zeigt sich damit auch in Florians Fall eine enge

Verknüpfung spezifischer biographischer Erfahrungen (wiederholte transnationale Mobilität, eine enge Passung von akademischer Ausbildung und Berufstätigkeit) mit einer Berufspraxis in einem Tätigkeitsfeld, das durch ein ständiges Abwägen und Diskutieren von Alternativen, die Reflexion möglicher Handlungs- und Entscheidungsfolgen und die Notwendigkeit, bestimmte Handlungen und Entscheidungen begründen zu können, geprägt ist.

4.3 Paul: „Wir sind Deutschlands größte Community“

Der dritte Fall, bei dem argumentativ-evaluative Darstellungsschemata deutlich überwiegen, stammt aus einem Projekt zur Handlungspraxis von EntwicklerInnen von Self-Tracking-Programmen (Klinge 2018). Da solche Programme an die NutzerInnen hoch normative Handlungsanforderungen stellen, steht in diesem Projekt die Frage im Fokus, wie und welche Werte in diese Programme eingeschrieben werden. *Paul*, der in diesem Kontext mithilfe eines thematisch fokussierten narrativen Interviews befragt wurde, ist konzeptueller Entwickler einer Self-Tracking-Applikation und für die Koordination des Entwicklungsteams verantwortlich. Gleichzeitig ist er Unternehmer und Gründer des dazugehörigen Start-ups, das die bislang letzte Station seiner eher patchworkartigen Biographie darstellt, die durch unterschiedliche Bildungserfahrungen, weitere frühere Gründungen in unterschiedlichen Wirtschaftsbereichen und wiederholte Auslandsphasen gekennzeichnet ist. Nach der narrativen Eingangsfrage bezüglich der Geschichte der App-Entwicklung⁵ beginnt Paul zunächst mit der Bewertung, dass es kein Ende der Entwicklung gibt, und begründet dies damit, dass „die Konkurrenz auch nicht schläft“ (Z. 49–50). Auch im weiteren Verlauf des Interviews zeigt sich, dass die wenig detaillierten Erzählungen durch abstrakte Beschreibungen gerahmt und mit Argumentationen (an einigen Stellen auch Bewertungen) eingeleitet und abgeschlossen werden. So beschreibt er beispielsweise nach diesem bewertenden und argumentierenden Interviewbeginn die Größe des Unternehmens und der Besucherzahlen der Internetplattform, bevor es zu einer Erzählung darüber kommt, dass die schon bestehende „Community“ (Z. 13) gefragt wurde, ob sie diese App nutzen würde, und aufgrund des positiven Feedbacks ein „Case durchgeführt“ (Z. 17) wurde:

daraufhin ham wir dann n Konzept geschrieben ham dann n Workshop mit ner Agentur abgehalten um zu gucken welche Kernfunktionen muss es dann wirklich haben am Ende. und dann haben wir es eigentlich umgesetzt und sin in die Produktphase gegangen heißt also Konzeption ähm Entwicklung und Design daraus besteht also aus diesen drei Säulen besteht das Ganze. und bei der Entwicklung is natürlich immer wichtig nicht zu viel rein zu kippen weil irgendwann wird's teuer das Ganze dann an den Start zu bringen. (Z. 19–27)

Nach der Erzählung des Übergangs der Konzeptions- in die Produktphase werden die „drei Säulen“ solch einer Entwicklung abstrahierend beschrieben (Konzeption, Entwicklung und Design), bevor dieser Teil mit der Argumentation abgeschlossen wird, dass man bei der Entwicklung „nicht zu viel rein kippen [sollte] weil irgendwann wird's teuer das Ganze dann an den Start zu bringen“ (Z. 25–27).

Dieser exemplarisch dargestellte Darstellungsverlauf spiegelt sich strukturell in dem gesamten Interview wider: Erzählungen konzeptioneller Tätigkeiten werden mit abstrakten Beschreibungen gerahmt und von Argumentationen flankiert. Im Interviewverlauf werden die Erzählungen dann immer kürzer und sind teil-

weise nur noch als Erzählpapfen erkennbar, während der Anteil an Argumentationen und Bewertungen zunimmt. Darüber hinaus zeigt die Textsortenanalyse interessanterweise, dass Paul Beschreibungen auch argumentativ anbringt: So nutzt er Beispiele und Beschreibungen, um das Alleinstellungsmerkmal der App argumentativ zu stützen und den wirtschaftlichen Erfolg der App oder Sponsoring-Strategien darzustellen:

unsere Apps sin alle versponsort [...] und deshalb ham wir's auch gemacht. weil nur über die Rotationswerbung in dieser App verdienst du kein Geld. oder sehr schwer nur Geld und das nervt natürlich dann auch die Frau wenn sie sich eigentlich tracken will und auf einmal Audi A drei (Z. 27–35)

Wie dieses Beispiel zeigt, erfolgt zudem durch derartige Argumentationen häufig auch ein implizites Bewerben der eigenen Unternehmensprodukte. Darüber hinaus verweist Paul sinnstrukturell bereits zu Beginn seiner Ausführungen auf die Bedingungen des Marktes, in den die Entwicklung der App und deren Entstehungsgeschichte eingelagert sind. Diese Verzahnung lässt sich immer wieder beobachten – ob in den Beschreibungen der App in der Markteinbettung („Wir sind Deutschlands größte Community mit zwölf Millionen Besuchern im Monat auf der Seite“, Z. 11–12) oder anhand des Gebrauchs von branchenbezogenen Fachworten („Rotationswerbung“, Z. 32, „Alleinstellungsmerkmal“, Z. 46, „Monetarisierungs-Gedanken“, Z. 90). Erzählungen werden in diesem Zusammenhang oft unterbrochen und durch Beschreibungen oder Argumentationen der Wirtschaftlichkeit ersetzt. Diese unternehmerische Haltung wird auch noch an anderer Stelle deutlich:

und da App drauf zu denken is eigentlich sehr wertvoll weil wir merken mittlerweile dadurch dass wir über eine Million Downloads erzielt ham. dass die Benutzung der App höher is als die Besuche auf unser Down- auf unserer mobilen Seite. [...] und das hätten wir vorher nie gedacht also wir ham wir ham gemerkt dass da dass da n riesen Markt is und gehen natürlich auch mit Monetarisierungs-Gedanken an die ganze Sache ran um damit Geld zu verdienen. und das funktioniert sehr gut. und wir tun damit auch noch was Gutes. (Z. 80–82)

„Wertvoll“ bedeutet hier „unternehmerisch klug“ und zeigt sich u.a. in der Argumentation bezüglich der App-Nutzung. Der hier im ansatzweisen Erzählmodus vorgetragenen, damaligen Verwunderung über den Erfolg der App folgt sofort eine Argumentation, indem „natürlich“ auf „Monetarisierungs-Gedanken“ (Z. 90) verwiesen wird. Dieses marktspezifische Herangehen wird abschließend als erfolgreich bewertet und mit einem sozialen Mehrwert in Zusammenhang gebracht, was auch hier wieder als ein Werben für die eigenen Produkte bzw. das eigene Unternehmen verstanden werden kann. All dies lässt sich als charakteristisch für einen unternehmerischen Habitus ansehen.

Wie bereits dargelegt, verweisen die Erzählungen von Paul zumeist auf ein abstrahierendes Handeln wie konzeptionelles Arbeiten oder die Analyse von Nutzerbedürfnissen. Es scheint, dass diese Art des Handelns plausibilisiert werden muss – wie beispielsweise das Abhalten eines Workshops, „um zu gucken, welche Kernfunktionen muss es dann wirklich haben am Ende“ (Z. 20–21). Weiterhin unterbricht Paul oft seine Erzählung, um gewisse Tätigkeiten zu erklären. Selbst seine Erzählung der Geschichte der Firmengründung enthält an einigen Stellen argumentative Gedankengänge bezüglich der Wirtschaftlichkeit des Unternehmens.

Innerhalb des Interviews berichtet Paul zudem durchgehend aus einem „Wir“ heraus, was nicht nur in den Textsorten der Erzählung und Beschreibung, son-

dem auch den theoretisch-abstrakt überformten Abschnitten zu sehen ist, die durch Argumentationen und Bewertungen gekennzeichnet sind. Dies kann dahingehend interpretiert werden, dass sowohl die Entwicklung als auch theoretische Überlegungen in einem Team erlebt werden, weshalb selbst die Erzählungen wenig implizites Wissen bereithalten, da vielfach das Handeln Anderer aus zweiter Hand einfließt. Diese Tätigkeiten eines kollektiven Wir betreffen nicht nur abstrakt-theoretische Arbeiten, wie bereits ausgeführt, sondern lassen auch Rückschlüsse auf die Art der Arbeits- bzw. Berufstätigkeit zu, beispielsweise der Umgang mit Statistiken oder die Evaluation von Nutzerzahlen:

die zweite App funktioniert auch gut mit diesen beiden Apps haben wir jetzt über eine Million Downloads in den letzten zwei Jahren erwirtschaftet will ich nicht sagen aber erzielt und jetzt sind wir gerade in der Konzeptions-Phase einer dritten App. die dann eben diese drei Lebenszyklen abdeckt [...] und danach lassen wir die User im Grunde genommen wieder los weil wir merken einfach dass diese Wissbegierigkeit in der Phase entsteht da sind die Meisten auf unserer Seite oder laden sich die App runter. (Z. 60–69).

Die Schlüsse, die hier gezogen werden, erscheinen in den Formulierungen als eigene Erkenntnis („wir merken einfach“), obwohl die Rekonstruktion der Art und Weise der Darstellung deutlich macht, dass diese aus Zahlenkommunikationen (wie Statistiken) gezogen wurden. Zudem wird auch hier wieder deutlich, dass Entwicklungen beständig an marktbezogenen Maßstäben gemessen und damit auch bewertet werden („über eine Million Downloads [...] erzielt“), die dann wiederum argumentativ abgeschlossen werden („weil wir merken“).

Somit scheint auch im Fall von Paul der dominante Rückgriff auf argumentativ-evaluative Kommunikationsmodi stark mit dem Berufsfeld und den damit einhergehenden Habitualisierungen (im Sinne eines unternehmerischen Habitus) zusammenzuhängen. Die kurzen Erzählungen bzw. Erzählansätze haben vor allem Belegcharakter und dienen dazu, unternehmerische Abläufe, Entwicklungen und Firmenziele – insbesondere gegenüber „dem Markt“ – zu rechtfertigen, „Alleinstellungsmerkmale“ hervorzuheben oder auch gegebenenfalls die eigenen Produkte implizit zu bewerben. All dies sind Handlungs- und Kommunikationsweisen, die auch sonst in seiner Berufspraxis eine große Rolle spielen dürften (zum Beispiel gegenüber externen Geldgebern). Zudem ist seine Berufstätigkeit hoch abstrakt, konzeptionell ausgerichtet und technisiert und findet innerhalb einer arbeitsteilig organisierten Gruppe statt, was ebenfalls der Verwendung des argumentativen Darstellungsschemas Vorschub leistet. Anders als Leila und Florian greift Paul dabei nicht auf bestimmte biographische Erfahrungen zurück, um seine Argumentationen und Bewertungen zu untermauern, sondern bezieht sich häufig auf „den Markt“ bzw. das Kriterium der Wirtschaftlichkeit. Dies ist aber angesichts seines biographischen Werdegangs als (mehrfacher) Gründer und Unternehmer (samt der damit einhergehenden Repräsentationsfunktion) nicht weiter verwunderlich, sodass sich auch hier von einer engen Verschränkung von berufsfeldspezifischer Praxis und biographischen Erfahrungen ausgehen lässt.

5 Diskussion

Anhand der Rekonstruktion von drei Fällen konnte gezeigt werden, dass alle Erzählungen trotz einer narrativen Interviewführung in auffälliger Weise von argumentativ-evaluativen (teils auch beschreibenden) Passagen durchzogen sind, die dadurch einen vergleichsweise dominanten Charakter erhalten. Zugleich wurde deutlich, dass diese Textstellen nicht einfach nur eine Orientierungs-, Deutungs-, Ausblendungs- oder (Selbst-)Legitimationsfunktion erfüllen oder bloß dem Bestreben der Interviewten geschuldet ist, im Interview als ExpertIn zu fungieren, wie es von Schütze angenommen wird. Vielmehr dokumentieren sich hierin auch berufsfeldspezifische Zusammenhänge, in die die Interviewten eingebettet sind und die durch bestimmte Habitualisierungen und Handlungspraktiken gekennzeichnet sind.

Bei Leila zeigte sich dies vor allem in Bezug auf die von ihr vorgebrachten politischen Bewertungen und die stark reflexiven Eigentheorien. Als Bildungsarbeiterin mit politischem Anspruch sind ihre Erzählungen darauf ausgerichtet, die eigene Sinnhaftigkeit darzustellen. Die politische Geschichte ihres Landes, Lebensentscheidungen und Erlebnisse ihrer Kindheit werden beständig reflektiert und bewertet und aus der professionellen Sicht einer Akteurin im Feld der politischen Bildungsarbeit argumentiert. Florian wiederum konstruiert aus der Perspektive eines „Entscheidungswissenschaftlers“ heraus seine Lebensgeschichte als eine Abfolge von Entscheidungen, die in dieser Logik nur in einem argumentativ-evaluativen Modus berichtet werden können. Wichtig ist dabei aufgrund des durch Studium und Beruf aktualisierten habituellen Schemas, dass die Gründe als kongruent dargestellt werden. Auch bei Paul erfolgt die Narration vor dem Hintergrund eines bestimmten habituellen Schemas, und zwar dem eines Unternehmers, diese ist daher durchgehend mit argumentativ-evaluativen Verweisen auf marktwirtschaftliche Bedingungen verzahnt. Seine beruflichen Tätigkeiten sind darüber hinaus stark konzeptionell und abstrakt und rekurren teilweise auf technisiertes Expertenwissen, sodass eine Erzählung darüber kaum möglich erscheint. Ähnlich wie bei Leila wird die Gesamtnarration zudem häufig in einer Wir-Perspektive dargestellt. In diesem Fall wird damit allerdings auf entindividualisierte, kollektive Arbeitsformen verwiesen, bei denen einzelne Arbeitsprozesse nur selektiv wahrgenommen werden können.

Bei allen Unterschieden hinsichtlich ihrer konkreten Berufstätigkeit lässt sich damit festhalten, dass diese Interviewten in ähnlich gelagerte Berufsfelder eingebettet sind, die sich in der Praxis durch ein hohes Maß an Reflexions-, Konzeptions- und Begründungsarbeit auszeichnen. Im Anschluss an Pierre Bourdieus Überlegungen zum Verhältnis von Habitus und Feld lässt sich insofern davon ausgehen, dass solche hochreflexiven Berufsfelder zur Inkorporierung und Aktualisierung habituellen Denk-, Wahrnehmungs- und Beurteilungsschemata führen, die im Falle eines narrativen Interviews ein (autobiographisches) Stegreiferzählen mit vorherrschend narrativer Ausrichtung zumindest erschweren (vgl. Bourdieu 1993; Bourdieu/Wacquant 1996, S. 160–161).

Allerdings wäre es theoretisch wie auch mit Blick auf diese drei Fälle unzureichend davon auszugehen, dass das dominante Auftreten argumentativ-evaluativer Darstellungsweisen allein auf die Verortung der Interviewten in hochreflexiven Berufsfeldern zurückzuführen ist. Denn theoretisch hieße dies, dass eine solche Art der Sachverhaltsdarstellung bei allen AkteurInnen in ent-

sprechenden Berufsfeldern zu finden sein müsste. Wie zuvor ausgeführt wurde, handelt es sich aber bei den hier präsentierten Fällen um „Extremfälle“ innerhalb der jeweiligen Untersuchungssamples, da sich nur bei ihnen der Rückgriff auf argumentative und evaluative Schemata so ausgeprägt zeigte. Allerdings wurde in der vorangegangenen Analyse dieser drei Fälle auch deutlich, dass die berufsfeldspezifische Praxis und die damit einhergehenden Habitualisierungen dieser Befragten jeweils eng mit bestimmten biographischen Erfahrungen verknüpft sind. Bei Leila zeigte sich dies in der Art und Weise, wie in Argumentationen und Bewertungen immer auch auf die eigene Biographie, zum Beispiel das Erlebnis der Intifada, des Schulwechsels oder die Rolle der Eltern, rekurriert wird. Bei Florian zeichnete sich wiederum ein starker Zusammenhang zwischen seiner sehr spezifischen akademischen Ausbildung und seiner Berufstätigkeit und beruflichen Identität ab, die in der Selbstbezeichnung als „Entscheidungswissenschaftler“ besonders deutlich zum Ausdruck kommt. Und auch bei Paul konnte gezeigt werden, dass eine deutliche Verschränkung von berufsfeldspezifischer Praxis und den spezifischen biographischen Erfahrungen als Gründer und Unternehmer vorliegt.

Dieser Befund der Fallanalysen lässt sich dahingehend in der These zusammenfassen, dass es gerade die *Konjunktion* von berufsfeldspezifischen Logiken und biographischen Prozessen ist, die dazu führt, dass Befragte auch bei einem narrativ angelegten Interview verstärkt auf argumentative und evaluative Modi der Sachverhaltsdarstellung zurückzugreifen. Andere AkteurInnen in solch hochreflexiven Berufsfeldern dürften zwar (zumindest nach einer gewissen Zeit) ähnlich gelagerte Habitualisierungen aufweisen, die einem Reflektieren und Theoretisieren über Sachverhalte prinzipiell Vorschub leisten. Aber ein solches Dominantwerden argumentativ-evaluativer Kommunikationsschemata sollte im Rahmen narrativer Interviews nur dann eintreten, wenn eine enge Verknüpfung mit bestimmten biographischen Erfahrungen und Prozessen vorliegt. Eine solche Verschränkung verhindert dann zwar nicht, dass es zu einer (autobiographischen) Stegreiferzählung kommt – in allen drei Fällen kam es wie gesagt insgesamt zu einer selbstläufigen Erzählung –, aber sie trägt dazu bei, dass sich das Gewicht von einer dominant narrativen Darstellungsweise zu einer stärker argumentativ-evaluativ geprägten verschiebt. Dies bedeutet auch, dass Schützes Annahme, dass sich in Stegreiferzählungen am ehesten das damalige Erleben bzw. damalige Orientierungsstrukturen reproduzieren, auch in solch spezifischen hochreflexiven Berufsfeldern durchaus noch gilt; durch das Zusammentreffen entsprechender Habitualisierungen und einer spezifischen biographischen Erfahrungsstruktur wird die Gesamtnarration zugleich aber stark argumentativ und evaluativ überformt.

Für den Einsatz und die Auswertung narrativer Interviews folgt hieraus zum einen die Notwendigkeit, im Falle eines verstärkten Rückgriffs von Befragten auf argumentative und evaluative Darstellungsweisen diese nicht nur im Kontext der jeweiligen (Lebens-)Geschichte zu interpretieren oder womöglich gar das Interview als „misslungen“ anzusehen. Vielmehr gilt es, stärker zu berücksichtigen, inwieweit sich hierin möglicherweise bestimmte soziale Kontexte manifestieren, die die Art der Sachverhaltsdarstellung ebenfalls mit strukturieren. Gleichzeitig stellt sich dann aber immer auch die Frage, inwieweit es sich hier um kollektiv geteilte Einflüsse handelt oder ob sich hier auch individuelle, das heißt biographisch bedingte Besonderheiten zeigen, wie es hier für den Fall hochreflexiver Berufsfelder nachgewiesen wurde. Diese Frage kann letztlich nur anhand weiterer

Fallanalysen in unterschiedlichen gesellschaftlichen bzw. feldspezifischen Kontexten beantwortet werden.

Zum anderen stellt sich die generelle Frage, inwieweit es in solchen Fällen nötig ist, auf methodische Alternativen zum narrativen Interview zurückzugreifen. Eine Möglichkeit könnte hier der vermehrte Einsatz von Erhebungsmethoden wie der teilnehmenden Beobachtung oder der Gruppendiskussion sein, die stärker auf eine direkte Beobachtung und Rekonstruktion der Handlungspraxis abzielen, anstatt auf Narrationen über diese Praxis zurückzugreifen. Solche Alternativen finden allerdings dort ihr Ende, wo es um die Rekonstruktion vergangener Erfahrungen und/oder Praktiken geht. Hierfür dürfte nach wie vor das (biographisch-)narrative Interview das geeignetste Erhebungsinstrument darstellen. Dies schließt aber nicht aus, auch im Rahmen solcher Untersuchungen der hier verfolgten Frage weiter nachzugehen, unter welchen sozialen Bedingungen dominant argumentativ-evaluative Sachverhaltsdarstellungen zustande kommen.

Anmerkungen

- * Dieser Aufsatz wurde von allen AutorInnen gemeinsam verfasst, ihre Nennung erfolgt daher in alphabetischer Reihenfolge.
- 1 Der Interviewten wurde eine erzählgenerierende Eingangsfrage gestellt, mit der Bitte ihre Lebensgeschichte zu erzählen: „I want to ask you to tell me your life story, I mean just from the beginning step by step take your time really whatever comes to your mind I'm listening [...]“
 - 2 An dieser Stelle lässt sich diskutieren, ob Leilas Einschub argumentativ ist oder eine Erläuterung zur Erzählung. Der Hinweis, ihr Vater sei Schulleiter, birgt jedoch weitaus mehr als nur eine Erläuterung des damaligen politischen Kontexts, den sie hier mit verhandelt. Aus diesem Grund ist es passender, diese Passage als Argumentation anzusehen.
 - 3 Inhaltlich schließen sich hier interessante Interpretationsansätze an, die Leilas gebrochenes Verhältnis zu einem palästinensischen Nationalismus darstellen (vgl. Kahle 2017, S. 128–135).
 - 4 Die in dieser Untersuchung und damit auch im Interview mit Florian verwendete Erzählaufforderung lautete: „[...] es geht also um die Lebensläufe Lebensgeschichten von Leuten die im Ausland studiert haben. Von daher würde ich dich jetzt bitten dass du deine eigene Lebensgeschichte erzählst in aller Ausführlichkeit (.) und zwar nicht nur wie es kommt dass du im Ausland studiert hast sondern auch Erlebnisse aus der Zeit davor und danach bis du dann im Heute angekommen bist im Prinzip. Und wie gesagt du hast alle Zeit dafür und ich mache mir erstmal nur Notizen“.
 - 5 Die Erzählaufforderung lautete: „was mich so einfach interessieren würde wo du da mal drauf los erzählen kannst is so die die Geschichte der Entwicklung der App also so einfach wo für dich der Anfang war wo für dich des Ende is und ja möglichst detailliert was da alles so passiert is“.

Literatur

- Bartmann, S./Kunze, K. (2008): Biographisierungsleistungen in Form von Argumentationen als Zugang zur (Re)Konstruktion von Erfahrung. In: Felden, H.v. (Hrsg.): Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung. Wiesbaden, S. 177–192.
https://doi.org/10.1007/978-3-531-91036-9_8

- Bohnsack, R. (2008): *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. 7., durchges. u. aktual. Auflage. Opladen.
- Bohnsack, R. (2012): Orientierungsschemata, Orientierungsrahmen und Habitus. Elementare Kategorien der Dokumentarischen Methode mit Beispielen aus der Bildungsmilieuforschung. In: Schittenhelm, K. (Hrsg.): *Qualitative Bildungs- und Arbeitsmarktforschung. Grundlagen, Perspektiven, Methoden*. Wiesbaden, S. 119–153.
https://doi.org/10.1007/978-3-531-94119-6_5
- Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I./Nohl, A.-M. (2007): Einleitung: Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. In: Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I./Nohl, A.-M. (Hrsg.): *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. 2., erw. u. aktual. Auflage. Wiesbaden, S. 9–27.
https://doi.org/10.1007/978-3-531-90741-3_1
- Bourdieu, P. (1993): *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft*. Frankfurt a.M.
- Bourdieu, P./Wacquant, L. (1996): *Reflexive Anthropologie*. Frankfurt a.M.
- Carlson, S. (2017): *Auslandsstudium, transnationale Karrieren und europäische Gesellschaftsbildung*. Dissertation, Humboldt-Universität zu Berlin. Berlin.
- Dausien, B. (2000): „Biographie“ als rekonstruktiver Zugang zu „Geschlecht“ – Perspektiven der Biographieforschung. In: Lemmermöhle, D./Fischer, D./Schlüter, A. (Hrsg.): *Lesarten des Geschlechts. Zur De-Konstruktionsdebatte in der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung*. Opladen, S. 96–115.
- Egger, R. (1995): *Biographie und Bildungsrelevanz. Eine empirische Studie über Prozeßstrukturen moderner Bildungsbiographien*. München/Wien.
- Fischer-Rosenthal, W./Rosenthal, G. (1997): Warum Biographieanalyse und wie man sie macht. In: *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 17. Jg., H. 4, S. 405–427.
- Hinrichsen, H./Rosenthal, G./Worm, A. (2013): Biographische Fallrekonstruktionen. Zur Rekonstruktion der Verflechtung „individueller“ Erfahrung, biographischer Verläufe, Selbstpräsentationen und „kollektiver“ Diskurse. PalästinenserInnen als RepräsentantInnen ihrer Wir-Bilder. In: *Sozialer Sinn*, 14. Jg., H. 2, S. 157–184.
<https://doi.org/10.1515/sosi-2013-0202>
- Kahle, L. (2017): *Zugehörigkeit und Agency in polarisierten Gesellschaften. Eine biographieanalytische Studie in Israel*. Opladen/Toronto.
- Kallmeyer, W./Schütze, F. (1977): Zur Konstitution von Kommunikationsschemata der Sachverhaltsdarstellung. In: Wegner, D. (Hrsg.): *Gesprächsanalysen*. Hamburg, S. 159–274.
- Kleemann, F./Krähnke, U./Matuschek, I. (2009): *Interpretative Sozialforschung. Eine praxisorientierte Einführung*. Wiesbaden.
- Klinge, D. (2018): *Die implizite Pädagogik von Self-Tracking. Handlungspraxis und Vermittlungsweisen der EntwicklerInnen im Spannungsfeld von Entrepreneurship, Technik und Design*. In: Houben, D./Prietl, B. (Hrsg.): *Datengesellschaft – Einsichten in die Datafizierung des Sozialen*. Bielefeld.
- Mannheim, K. (1980): *Strukturen des Denkens*. Frankfurt a.M.
- Matthes, J. (1985): Zur transkulturellen Relativität erzählanalytischer Verfahren in der empirischen Sozialforschung. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 37. Jg., H. 2, S. 310–326.
- Nohl, A.-M. (2005): Dokumentarische Interpretation narrativer Interviews. In: *bildungsforschung*, 2. Jg., H. 2.
<http://bildungsforschung.org/index.php/bildungsforschung/article/download/13/11> (13.03.2017).
- Nohl, A.-M. (2012): *Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis*. 4., überarb. Auflage. Wiesbaden.
- Przyborski, A./Wohlrab-Sahr, M. (2009): *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch*. 2., korr. Auflage. München.
- Riemann, G. (1986): Einige Anmerkungen dazu, wie und unter welchen Bedingungen das Argumentationsschema in biographisch-narrativen Interviews dominant werden kann.

- In: Soeffner, H.-G. (Hrsg.): Sozialstruktur und soziale Typik. Frankfurt a.M., S. 112–157.
- Rosenthal, G. (1995): Erlebte und erzählte Lebensgeschichte. Gestalt und Struktur biographischer Selbstbeschreibungen, Frankfurt a.M./New York.
- Schütz, A./Luckmann, T. (1984): Strukturen der Lebenswelt. Bd. 2. Frankfurt a.M.
- Schütze, F. (1977): Die Technik des narrativen Interviews in Interaktionsfeldstudien – dargestellt an einem Projekt zur Erforschung von kommunalen Machtstrukturen. Arbeitsberichte und Forschungsmaterialien Nr. 1, Universität Bielefeld, Fakultät für Soziologie. Bielefeld.
- Schütze, F. (1983): Biographieforschung und narratives Interview. In: Neue Praxis, 13. Jg., H. 3, S. 283–294.
- Schütze, F. (1987): Das narrative Interview in Interaktionsfeldstudien: erzähltheoretische Grundlagen. Teil I. Hagen.
- Schütze, F. (2016): Biographieforschung und narratives Interview. In: Schütze, F. (Hrsg.): Sozialwissenschaftliche Prozessanalyse. Grundlagen der qualitativen Sozialforschung, Opladen, S. 55–73.

Cornelia Hippmann

Spielen sie alle Theater?

Die Rekonstruktion der Inszenierungspraktiken von Peergroups und ihren Lehrer*innen in der Schule

Are they playing theatre?

The reconstruction of practices of enactment by peer groups and their teachers at school

Zusammenfassung

Der folgende Artikel leistet einen Beitrag zur Erforschung verschiedener Inszenierungspraktiken und Dimensionen des impression management von Peerkulturen und ihren Lehrer*innen in ihrer wechselseitigen Wahrnehmung und begründet die Verwendung des Gruppendiskussionsverfahrens. Die unterschiedlichen Inszenierungsmodi werden am Beispiel eines Gymnasiums, das einen besonderen Exklusivitätsanspruch reklamiert, diskutiert. Dazu werden die Gründe aufgezeigt, warum sich Goffmans dramaturgisches Konzept und insbesondere die Mystifikation als die zentrale Strategie der Eindrucksmanipulation eignen, um die verschiedenen Inszenierungsstrategien der unterschiedlichen Schulkollegen*innen zu entschlüsseln. Letztendlich will der Aufsatz dazu beitragen, auf der Basis des Forschungsprojekts konzeptionell die unterschiedlichen Inszenierungsstrategien von Peergroups und ihren Lehrer*innen im Schulraum in ihrer wechselseitigen Betrachtung zu analysieren, zu diskutieren und das Besondere des Forschungsfeldes zu konturieren.

Schlagerworte: Gruppendiskussionen, Peerkulturen, impression management, Schulmythos, Qualitative Forschung

Summary

The following article makes a contribution to the study of the different staging practices and dimensions of impression management of peer-cultures and their teachers in their reciprocal perception. It uses an analytical focus groups approach. The different staging modes are discussed based on the empirical of a Grammar School which claims to have a specific exclusivity. The reason will be considered why Goffman's dramaturgical concept and especially mystification as the central strategy of the impression especially manipulation are suitable in order to decrypt for the different performance strategies of the various School actors. On the empirical base of the research project, this paper attempts to analyze the different staging strategies of peer groups and their teachers in their reciprocal perception in school areas and the peculiarity of the field of research will be formulated.

Keywords: Focus group, peer cultures, impression management, school myths, Qualitative research

1 Einleitung

Die Erforschung von Inszenierungspraktiken des *impression management* unterschiedlicher Akteur*innen im Schulraum, die auf die von Goffman entwickelte dramaturgische Perspektive (1959) als theoretische Basis zurückgreift, stellt im deutschsprachigen Raum einen von der Wissenschaft bislang wenig beleuchteten Bereich dar. Die bisherigen wissenschaftlichen Schulstudien, die u.a. Goffmans Selbstinszenierungskonzept als theoretische Basis verwenden, nutzen eine qualitative Methodenstrategie. Beispielsweise greift Zinnecker in seinen Analysen „Die Schule als Hinterbühne oder Nachrichten aus dem Unterleben der Schüler“ (1978) und „Stadtkids. Kinderleben zwischen Straße und Schule“ (2001) anhand seiner Unterrichtsbeobachtungen auf das Modell der *Vorder-* und *Hinterbühne* zurück. Auch von Rosenberg wählt in seiner 2008er Studie „Habitus und Distinktion in Peergroups. Ein Beitrag zur rekonstruktiven Schul- und Jugendkulturforschung“ einen qualitativen Feldzugang. Er trianguliert das Gruppendiskussionsverfahren mit teilnehmenden Beobachtungen, die er in den 9. und 10. Jahrgangsstufen einer Hauptschule durchführte. In ihren Forschungen pointieren Zinnecker und von Rosenberg übereinstimmend, dass der Unterricht die Vorderbühne ist, auf der die Schülerschaft die Inszenierungen ihrer LehrerInnen kritisch verfolgt. Die Funktion der Lehrerschaft bestehe darin, als „Wächter der Situation“ (Zinnecker 2001, S. 55) die Vorderbühne des Unterrichts gegenüber den Angriffen von der Hinterbühne zu verteidigen. Divergierend dazu läge das Interesse der Schüler*innen darin, den Einfluss der Hinterbühne in der Schule zu vergrößern. Wagner-Willi wählte in ihrer 2005er Untersuchung „Kinder-Rituale zwischen Vorder- und Hinterbühne – Der Übergang von der Pause zum Unterricht“ ebenfalls einen trianguliert angelegten Feldzugang, indem sie videogestützte Beobachtungen und das Gruppendiskussionsverfahren miteinander verbindet. In ihrer Untersuchung unterscheidet sie – mit Rekurs auf Goffman – das Unterrichtsgeschehen als die Vorderbühne und die Subkultur der Schüler*innen als die Hinterbühne, deren Bedeutung die Jugendlichen vergrößern möchten (Wagner-Willi 2005, S. 18). Auch in einer eigenen Forschung „Brave Mädchen? Herstellung von Passfähigkeit weiblicher Peerkulturen durch Schülerinnen und Lehrkräfte“ (Aktan/Hippmann/Meuser 2015) bedienen wir uns Goffmans dramaturgischen Konzepts.

An dieser Stelle setzt der vorliegende Artikel¹ an. Einerseits ist er darauf konzentriert, nach den unterschiedlichen Inszenierungspraktiken von Peerkulturen und ihrer Lehrerschaft in ihrer wechselseitigen Wahrnehmung an einer Schule mit einem *exklusiven Ruf* zu entschlüsseln. Andererseits zielt er darauf ab, zu beleuchten, ob und inwieweit die Lehrer*innen selbst die „Bühne“ während der Gruppendiskussionen als Inszenierungsstrategie nutzen, um gegenüber der Öffentlichkeit, die in dem Moment der Diskussionen durch die Forscher*innen präsentiert wird, das *exklusive Image* ihrer Schule zu reproduzieren und zu festigen. Mit welchen Strategien es ihnen gelingt, das *Image* ihrer Schule, ihren *Schulmythos* (Helsper et al. 2001; Helsper/Böhme 2002), aufrechtzuerhalten und mit zu reproduzieren, wird herausgearbeitet.

In der Literatur gibt es Hinweise darauf, wie *Bildungselite* zu definieren ist, ebenso findet sich eine klare Abgrenzung von *bildungsfern*² und *bildungselitär*. So ist davon auszugehen, dass eine Gruppe innerhalb einer Gesellschaft über sehr gute Bildung (kulturelles Kapital) verfügt. An dieser Stelle bietet sich ein zusätz-

licher theoretischer Rekurs auf Bourdieu an, denn auch er geht in seiner Perspektive davon aus, dass eine Gruppe in der Gesellschaft über hohe Bildung verfügt. Nach Bourdieu ist die Bildungselite dadurch charakterisiert, dass sie ein privilegiertes privates und berufliches Leben führt. Vertreter*innen dieser Elite nutzen ihr inkorporiertes, durch den Habitus einverleibtes Kapital mit dem Ziel, weiteres – kulturelles – Kapital zu erwerben und das vorhandene weiter auszubauen.

Generell besitzen Eliteschulen in Deutschland aber längst nicht eine so lange Tradition wie in England, den USA oder Frankreich. Aus diesem Grund verwundert es nicht, dass das Interesse an der Erforschung von Elitegymnasien noch am Anfang steht. Die Forschungssituation zur Debatte um Eliten in Deutschland ist noch sehr übersichtlich. Im Bereich der Schulforschung finden sich einige Erkenntnisse über die privilegierte Schülerschaft an „Spitzengymnasien“. In den letzten zwei Jahren sind die Forschungen im Rahmen der DFG-Forschergruppe „Elite und Exzellenz im deutschen Bildungssystem“ zu nennen, die mit ihren daraus entstandenen Arbeiten handlungsorientierende Impulse für die Studie lieferten (Krüger/Helsper, Krüger u.a. 2014; Krüger u.a. 2012; Helsper u.a. 2018; Gibson 2013). Kramer et al. (2009) beschäftigen sich in ihrer Längsschnittstudie mit der Frage, inwieweit Grundschüler im Übergang zu weiterführenden Schulformen bereits ein Gespür für Distinktionspraktiken entwickelt haben.

Auch die Studien, die das Verhältnis von Peerkulturen zur Schule entschlüsseln (vgl. bspw. Krüger et al. 2008; Krüger et al. 2010; Krüger et al. 2012) sowie die Untersuchungen, die die Bedeutsamkeit der Schulformen sowie des sozioökonomischen Faktors hervorheben (z.B. Oswald/Krappmann 1995). Letztere pointieren einen Trend von Peergroups auf Grund der Schulform, die sie besuchen und auf Grund gemeinsamer sozioökonomischer Faktoren.

Da in diesem Beitrag die Inszenierungsmodi verschiedenster Schulkultur*innen an einem exklusiven Gymnasium entschlüsselt werden, bietet sich zusätzlich Bourdieus Kulturperspektive und vor allem sein Habituskonzept als Theorem an (Bourdieu 1979; 1987). Dies wird vor dem Hintergrund, dass nicht nur die Lehrerschaft, sondern gerade auch die Peergroups selbst bei der Reproduktion des *Schulmythos* mitbeteiligt sind, schlüssig³. So verdeutlicht der Beitrag, dass das individuelle *impression management* der Einzelnen auch auf die kollektiven Ressourcen wie *Schulleitbilder* und *Schulmythen* zurückgreift. So demonstrieren die Fallbeispiele mit den Peergroups, was sich in den kollektiven Orientierungen der Gruppenstrukturen herauschälen lässt, dass die Heranwachsenden an diesem *exklusiven* Gymnasium sehr wohl ein Gespür für Distinktion auf diese Weise arbeiten sie, wenn auch sicherlich auf unbewusste Weise, an der Konstruktion des *Schulmythos* mit.

2 Theoretisch-methodische Annäherung an die Forschungsfrage

2.1 Das methodische Design und Vorgehen

Gruppendiskussionen mit Peer-Kulturen als auch mit ihren Lehrer*innen, die in jeweils drei Gymnasien sowie in Gesamtschulen durchgeführt wurden, dienen als empirische Grundlage der zugrundeliegenden Studie. Die Erhebung wurde bei den Peergroups bei einer Anzahl von 24 Diskussionen und bei der Lehrerschaft bei einer Anzahl von 10 abgeschlossen. Die Diskussionen wurden bei dieser Anzahl abgeschlossen, da sie so ausreichend Differenzen und inhaltlich-textualer Tiefe auf, sodass von einer maximalen Variation und angemessenen Reichweite der Fallinterpretation ausgegangen werden konnte.

Für die Auswahl der Peergroups waren folgende Kriterien maßgebend: Die Heranwachsenden mussten zum Zeitpunkt der durchgeführten Gruppendiskussionen Schüler*innen der Jahrgangsstufe 9 einer Gesamtschule oder eines Gymnasiums und Mitglied in einer Peergroup sein. Um spezifisch den Einfluss von *Schulform* und *Schulkultur* im Zusammenwirken mit dem *sozialen Herkunftsmilieu* und *Geschlecht* auf Inszenierungspraktiken von Peergroups und deren Wahrnehmung durch ihre Lehrer*innen erfassen zu können, wurden, gemäß der im Feld vornehmlich vorfindbaren Gruppenstruktur, überwiegend geschlechtshomogene Gruppen ausgewählt. Um aber eine besonders inhaltlich-textuale Tiefe der Forschungsfrage zu erzielen, wurden *vier* Diskussionen mit geschlechtsheterogenen Peergroups geführt. Peergemeinschaften aus bildungsnahen und bildungsfernen *Herkunftsmilieus* sind etwa im gleichen Umfang in unserem Sample vertreten. Bei den Peergroups handelt es sich um real existierende Gruppen. Um die Einschätzung der Inszenierungsfähigkeiten der Heranwachsenden und die Beurteilung durch die Lehrerschaft einerseits und die Performances der Lehrer*innen in den Gruppendiskussionen andererseits erfassen zu können, war das zentrale Auswahlkriterium bei den Lehrer*innen, dass sie zum Zeitpunkt der geführten Diskussionen die befragten Peerkulturen unterrichteten. Divergierend zu den Peerkulturen handelt es sich bei den Lehrer*innen, die unsere Gesprächspartner*innen waren, um keine real existierenden Gruppen, sondern sie wurden für die Diskussionen lediglich zusammengestellt. Auf der Basis ihres gemeinsamen Erfahrungshintergrunds liefern sie aber mit den tatsächlich bestehenden Peergroups – gerade in ihrer wechselseitigen Perspektive – einen fundierten Einblick in die Inszenierungsmodi der unterschiedlichen Akteur*innen der Schule. Auf der Basis dieser Kriterien fand die Auswahl des Samples über einen gezielten Feldzugang statt. Die Gruppendiskussionen mit den Schüler*innengruppen und der Lehrerschaft wurden in den Räumen der Schule durchgeführt.

In dem vorliegenden Beitrag wird nach den besonderen Prozessen, Gestaltungen und Orientierungs- und Handlungsmustern der wechselseitigen Perspektivenverschränkung von Peerkulturen und ihren Lehrer*innen im Schulsystem sowie ihren Inszenierungspraktiken – auf der Folie ihrer kollektiv geteilten Erfahrungen und Wahrnehmungen – gefragt. Dazu wird sich zunächst der Forschungsfrage in einer theoretisch-methodischen Perspektive – mit Rekurs auf die dramaturgische Perspektive Goffmans – angenähert. Vor allem die *Mystifikation* als

wesentliche Strategie der Eindrucksmanipulation wird in den Interessenfokus gerückt und auf die Entschlüsselung der Inszenierungsmodi unterschiedlicher Schulkolleg*innen angewendet. Für die Konstruktion des jeweiligen *Rufs der Schule* sind die *Mystifikation* und vor allem der *Schulmythos* – wie Helsper et al. (Helsper u.a. 2001; 2002) es beschrieben haben – von Relevanz. In dieser Hinsicht wird herausgearbeitet, weshalb gerade das Gruppendiskussionsverfahren die geeignete Methode ist, um im mikrosoziologischen Interessenspektrum die Inszenierungspraktiken von Peergroups und ihren Lehrer*innen in der Schule zu rekonstruieren.

Diese Aspekte werden anhand eines gesonderten Fallbeispiels, d.h. eines Gymnasiums, dem *Grimm-Gymnasium*⁴, das von einem *besonderen Exklusivitätsmythos* getragen wird, beleuchtet. Das *impression management* von Schüler*innen und Lehrer*innen dieser Schule wird auf *zwei* Ebenen untersucht. Zunächst wird aufgezeigt, ob und inwieweit es der Schülerschaft durch eine gelungene Inszenierung gegenüber der Lehrerschaft, die die Adressat*innen ihrer Performance sind, gelingt, sich den institutionellen schulischen Erwartungen und Normen entsprechend darzustellen. Vor diesem Hintergrund sind folgende Fragen handlungsleitend: Inwieweit beeinflusst das soziale *Herkunftsmilieu* in Verbundenheit mit anderen Differenzkategorien wie *Geschlecht* und *Ruf der Schule* die Inszenierungspraktiken der Schülerschaft? Wie werden sie auf Grund ihrer Performance von ihren Lehrer*innen eingeschätzt? Ob und inwieweit inszeniert sich die Lehrerschaft selbst in den Gesprächen und versucht, mögliche Schwierigkeiten innerhalb der Schule zu verbergen, mit dem Ziel, das *besondere Image* bzw. den *Ruf der Schule* aufrechtzuerhalten? Anschließend werden einige zentrale Ergebnisse der Untersuchung vorgestellt und der Erkenntnisgewinn des Gruppendiskussionsverfahrens zur Erforschung der Inszenierungsmodi von Schulkolleg*innen und ihrer Konstruktion des *Schulmythos* zusammengefasst und zur abschließenden Diskussion gestellt.

2.2 Theoretischer Rahmen: Goffmans dramaturgischer Ansatz

2.2.1 Vorüberlegungen

„Natürlich ist nicht die ganze Welt eine Bühne, aber der Unterschied zwischen Bühne und Leben sieht so aus. Auf der Bühne werden Dinge vorgetäuscht. Im Leben hingegen werden höchstwahrscheinlich Dinge dargestellt, die echt, aber nur unzureichend erprobt sind“ (Goffman 1980, S. 5).⁵

Um zu veranschaulichen, dass das gesamte menschliche Leben – wie im Theater – ein Schauspiel ist, in dem wir alle sowohl im öffentlichen als auch im privaten Leben verschiedene Rollen spielen, aber auch um die Inszenierungsfähigkeiten der Akteur*innen in der Schule rekonstruieren zu können, bieten sich die beiden Goffman'schen Studien *The Presentation of Self in Everyday Life* (1959) und *Frame Analysis* (1974) als theoretische Basis an⁶. Goffman vertritt die These, dass das soziale Handeln ein Schauspiel ist. Damit entwickelt er Webers Ansatz, dass das soziale Handeln gemeintem Sinns nach auf das Verhalten anderer bezogen ist und „darin seinen Ablauf orientiert“ (Weber 1950, S. 450) weiter und modifiziert ihn. Goffman betont, dass die Selbstinszenierung der Individuen auf der Beherr-

schung der Technik, einen gewünschten Eindruck beim Publikum zu erzielen, beruht. Er zeigt auf, dass die Selbstdarstellung ein notwendiges Element des menschlichen Lebens ist. Um seine Theorie zu veranschaulichen, wählt er die Perspektive des Theaters. Die Selbstdarstellung beruhe auf den Prinzipien des *impression management*. In der Regel versuchten die Protagonist*innen alles, was dem gewünschten Eindruck diene, zu betonen und alles, was dem gewünschten Eindruck schaden könnte, zu verbergen. So komme es zur Ausführung. Dabei werde das Schauspiel wie im Theater geplant und geprobt, also inszeniert.

2.2.2 *Mystifikation* als zentrale Strategie zur Wahrung sozialer Distanz

In seinen Studien pointiert Goffman, in welcher Weise sich die Individuen verschiedener *Strategien der Eindrucksmanipulation* bedienen, um den von ihnen gewünschten Eindruck zu erzielen.⁷ Ein besonders wirkungsvolles Mittel ist, so Goffman, die *Mystifikation* (Goffman 1980, S. 62). Unter *Mystifikation* sei eine Verschleierung, eine Verdunkelung eines Zusammenhangs, eine Dämonisierung zu verstehen, indem etwas mit einem Geheimnis umgeben werde. Mythos meine den kreativen Umgang mit der Wahrheit, um die *Mystifikation* eines Gegenstandes bzw. einer Person zu erzeugen (Frank 2001, S. 70). Der Mythos ist „eine metaphorische und metonymische Konstruktion und kann als kreative kommunikative Leistung gefasst werden“ (Helsper et al. 2001, S.70). *Mystifikation* ist, so Goffman, eine zentrale Strategie, auf die sich der symbolische Abstand beziehe. „Allgemein gelten Einschränkungen des Kontakts, also die Wahrung der sozialen Distanz, als Methode, um beim Publikum Ehrfurcht zu erzeugen, eine Methode, wie Kenneth Burke es formulierte, um den Darsteller beim Publikum in einem Zustand der *Mystifikation* zu halten“ (Goffman 1980, S. 62f.). Daher sei es für den / die Darsteller*in von Bedeutung, die Aufdeckung von Geheimnissen zu verhindern, um sich nicht angreifbar zu machen. Dies gelte insbesondere für das *Ensemble*.⁸ Die Anerkennung der Besonderheit, die Wahrung einer Distanz führe dazu, beim Publikum Ehrfurcht zu erzeugen (ebd.). Dabei ist das Publikum in der Regel selbst daran interessiert, Distanz zu halten, um dadurch die *Mystifikation* aufrechtzuerhalten (ebd., S. 64).

Goffmans theoretische Überlegungen sind auf die zugrundeliegende Studie übertragbar. Der sogenannte *Mythos* bildet die Grundlage für ein öffentliches *Image*, deshalb lässt sich Goffmans Sichtweise auf den Schulbereich übertragen. Der *Mythos* spielt für die Wahrnehmung einer Schule durch die Öffentlichkeit eine zentrale Rolle. Daher ist verständlich, dass Helsper et al. (2001) von einem *Schulmythos* sprechen. Sie definieren den *Schulmythos* als „umfassende, verbindliche Sinnkonstruktion und als Sinnentwurf der Schule von sich selbst, quasi als institutionelle Selbstrepräsentation“ (Helsper et al. 2001, S. 85). Aus diesem Grund habe der *Schulmythos* nicht nur nach innen die Bedeutung eines Legitimationsmythos, sondern müsse auch nach außen die Legitimation und Anerkennung der Tätigkeit der Schule sichern. Wenn dies gelinge, würde der *Schulmythos* die Basis für ein öffentliches *Image* bzw. den *Ruf der Schule* bilden, der auch sozial selektiv wirke. Die Eltern aus spezifischen Milieus würden davon abgehalten bzw. dazu ermutigt, ihr Kind auf die entsprechende Schule zu schicken. Der *Ruf der Schule* spiele eine große Rolle für die soziale Rekrutierung der Schülerschaft, vor allem im Konkurrenzkampf der Schulen um potentielle Schüler*innen (ebd., S. 86).

Auf der Basis dieser Argumentationen werden im Folgenden unterschiedliche Inszenierungsmodi verschiedener Protagonist*innen sowohl auf der Ebene der Schülerschaft als auch auf der Ebene der Lehrerschaft unter der besonderen Berücksichtigung des jeweiligen *Schulmythos* analysiert. Diese sollen anhand eines Fallbeispiels – eines Gymnasiums – betrachtet werden. Diese Schule zeichnet sich dadurch aus, dass sie einen *Exklusivitätsanspruch*, der auf hohen Leistungsstandards basiert, für sich reklamiert. Die Schüler*innen stammen überwiegend aus Elternhäusern, die der lokalen Elite angehören. Die Migrationsquote unter der Schülerschaft ist sehr niedrig; wenn ein Migrationshintergrund vorhanden ist, stammen die Schüler*innen ebenfalls aus der lokalen Bildungselite. Der *besondere Anspruch* der Schule ist sowohl der Schülerschaft als auch Lehrer*innen bewusst und ebenso in der lokalen Öffentlichkeit wohlbekannt.

Unter Berücksichtigung des *impression management* der Lehrer*innen kann auf diese Weise rekonstruiert werden, inwieweit es der Lehrerschaft gelingt, das *exklusive Image* ihrer Schule nicht zu gefährden, sondern wie sie durch ihre kontrollierte Performance stets bemüht sind, an der Aufrechterhaltung ihres *Schulmythos* mitzuarbeiten. Beispielsweise betonen die Vertreterinnen des Kollegiums in den Diskussionen eine hohe Leistungsdichte unter beiden Geschlechtern sowie den reibungslosen, routinisierten Unterrichtsablauf. Sozial-unkonformes Verhalten von Schüler*innen wird von den Lehrer*innen kaum thematisiert.

Im Folgenden wird dieser Aspekt exemplarisch anhand der an dieser Schule von verschiedenen Akteur*innen in Gruppendiskussionen geäußerten erkennbaren Orientierungen und Handlungsmuster veranschaulicht und in ihrer wechselseitigen Perspektive entschlüsselt.

2.3 Die Relevanz des Gruppendiskussionsverfahren für die Erforschung von Inszenierungsmodi

Um die Inszenierungsmodi von Peerkulturen und ihren Lehrer*innen in ihrer gegenseitigen Wahrnehmung rekonstruieren zu können, erwies sich das Gruppendiskussionsverfahren, welches in der Form von Ralf Bohnsack (bspw. Bohnsack 1997, 2000; Bohnsack 2001,; Lamnek 2005) entwickelt wurde, als die geeignete Methodenstrategie. Dadurch wurde es möglich, die kollektiven Einstellungen und Orientierungen der Peerkulturen und der Lehrerschaft in ihrer Perspektivenverschränkung sowie ihrer Inszenierungsmodi zu entschlüsseln.

Weil sie nicht nur Einblick in die kollektiv-geteilten Erfahrungsräume, Handlungs- und Orientierungsmuster der verschiedenen Akteur*innen, sondern auch in ihre konjunktiven Wissensbestände bietet, die letztlich auch Aufschluss über ihr *impression management* liefern, wird die Methodenwahl plausibel. Ausgehend von einem rekonstruktiven Ansatz geht es bei den Gruppendiskussionen um die prozessanalytische Rekonstruktion des kollektiven Handelns und der erlebnis- und erfahrungsgebundenen Entwicklung von *kollektiven Orientierungsmustern*⁹ (Nentwig-Gesemann 2005, S. 44).

Im Verlauf der Diskussionen nehmen die Gesprächsleiter*innen die Rolle des aufmerksamen Zuhörers ein und sind an einem weitläufigen und selbstständigen Gesprächsverlauf orientiert. Für den Fall, dass das Gespräch ins Stocken gerät, setzt die /der Forscher*in einen erneuten Anreiz. Ihre Aufgabe besteht der Konzentration der Erzeugung von Selbstläufigkeit und einem hohen Maß der wech-

selseitigen Bezugnahme der Gruppenmitglieder zueinander in den die verbalen Interaktions- und Kommunikationsprozessen der Diskussion (von Rosenberg 2008, S. 78) zum Ausdruck kommen. Ohne dass es gelingen würde, Selbstläufigkeit in diesem umfassenden Sinn zu erzeugen, entspannen sich im Verlauf der Gruppendiskussion weder Gesprächspassagen mit hoher interaktiver noch metaphorische Dichte, die sogenannten „Fokussierungsmetaphern“ (zuerst Bohnsack 1989; vgl. auch Bohnsack 2000, S. 152ff; Bohnsack 2003; Przyborski 2004, S. 52). Gerade in den „Fokussierungsmetaphern“ kommen die wichtigen Erlebniszentren und konjunktiven Erfahrungsräume der Heranwachsenden zum Ausdruck. In ihnen dokumentiert sich vor allem die Verknüpfung von kollektiven Orientierungen und Handlungsmustern, die mit ihrer Erfahrungsgebundenheit rekonstruiert werden (ebd.). Dadurch konnten dezidierte Aussagen über die Inszenierungspraktiken von Schülergruppen und ihren Lehrer*innen in ihrem wechselseitigen Verhältnis gewonnen werden.

2.4 Die dokumentarischen Auswertungsstrategie

Die Auswertung der Gruppendiskussionen erfolgte in Anlehnung an die dokumentarische Methode der Interpretation (Bohnsack 1992, 2001, 2003; Meuser 2001). „Die ‚dokumentarische Methode der Interpretation‘ ist ein zentraler Begriff der Wissenssoziologie von Karl Mannheim (vgl. Mannheim 1970), der von der Grundidee ausgeht, dass das Fremde nur in seiner jeweiligen Milieu- und Seinsgebundenheit zu begreifen ist“ (Nentwig-Gesemann 2005, S. 53). Damit der Milieufremde, also auch die bzw. der Forscher*in, die Milieugehörigen verstehen kann, d.h., sie nicht auf der Basis seiner / ihrer eigenen Standortgebundenheit interpretiert, ist es notwendig, zumindest virtuell in ihren konjunktiven Erfahrungsraum einzutauchen und die Genese ihrer handlungsleitenden Orientierungen aus diesem Zusammenhang heraus zu rekonstruieren (vgl. Bohnsack 2000, S. 143ff.; Nentwig-Gesemann 2005, S. 53).

Die Diskussionen wurden von uns zunächst thematisch segmentierend paraphrasiert. Dadurch wurden erste kollektive Orientierungen und Handlungsmuster sichtbar. In einem weiteren Schritt wurden ausgewählte Passagen sowohl *formulierend* als auch *reflektierend* interpretiert. Um bei der Herausarbeitung des impliziten Rahmens zu identifizieren, was für einen Außenstehenden verhältnismäßig als leicht identifizierbares Thema in einem Gespräch gearbeitet werden und methodisch eindeutig gemacht werden kann, wird zunächst zwischen *formulierender* und *reflektierender* Interpretation unterschieden (Bohnsack 2007, S. 134ff; Loos/Schäfer 2001, S. 61ff)¹⁰. Die *formulierende* Interpretation ermöglicht einen Blick auf das Material, das bereits das „reflektierende Potenzial“ in sich trägt. Dies bedeutet, dass das Potenzial selbstverständlich ist, und deshalb sind implizite und kollektive Rahmen zu erkennen und zu benennen (Schäfer 2010, S. 296). Demgegenüber zielt die *reflektierende* Interpretation auf die interpretative Generierung der Orientierungen einer Gruppe, auf deren Erfahrungsgebundenheit und den interaktiven Prozess der Herstellung von Wirklichkeit im Rahmen kollektiver Handlungspraxis (Nentwig-Gesemann 2005, S. 53).

Für unsere Untersuchung waren vor allem die Eingangspassagen von zentraler Bedeutung. Dies zeigt sich bspw. darin, dass die Lehrer*innen von Beginn an die Diskussionen als Bühne nutzen, um ein Idealbild ihrer Schule zu präsentie-

ren. Im Verlauf der Forschungsauswertung wurden gezielt Passagen nach inhaltlichen Kriterien, auf thematische Vergleichsdimensionen und formale Besonderheiten hin – die metaphorische und kommunikative Dichte – ausgewählt. Dies geschah auf der Ebene der *Diskursanalyse*, auf der zusätzlich noch formale Strukturen wie z.B. Redebeiträge ineinander verschränkt sind und aufeinander Bezug nehmen (ebd.). Der nächste Arbeitsschritt ist dann der kontrastierende Fallvergleich. Um die Besonderheit und Typik der Bedingungen und Voraussetzungen der Inszenierungspraktiken der Peergroups und der Lehrer*innen entwickeln zu können, war eine Analyse der verschiedenen Fälle im Sinne eines minimalen Fallvergleichs unabdingbar. Dies war die Voraussetzung, um ein theoretisches und fundiertes Muster für ein bestimmtes Phänomen herauszuarbeiten. Die vergleichende Fallanalyse¹¹ expliziert, dass und warum gerade für das Erforschen des *impression managements* sowohl der Peergroups als auch der Lehrerschaft die *Schulkultur*, *Schulform* sowie das *soziale Herkunftsmilieu* Elementarkategorien – unter Bezugnahme von Gegenhorizonten – entwickelt worden sind¹².

3 Die Rekonstruktion unterschiedlicher Inszenierungsstrategien durch Lehrkräfte

3.1 Ein Vorab

Wie die zugrundeliegende Studie pointiert, ist eine gelungene öffentliche Inszenierung für Schulen mit *besonderem Anspruch* von besonderer Relevanz, weil vom Gelingen der Präsentation weitgehend ihr Prestige und die Attraktivität in der öffentlichen Wahrnehmung abhängen. Es lässt sich konstatieren, dass die Schule ein sozialer Raum ist, in dem die Akteur*innen versuchen, ihrer Institution ein möglichst vorteilhaftes Fassadenimage zu verleihen. Dass dieser Aspekt besonders für Gymnasien mit *besonderem Anspruch* zutrifft, wird durch die durchgeführten Diskussionen mit den Lehrkräften an dieser Schule deutlich.

So ist die die Lehrerschaft darauf bedacht, eventuelle Schwierigkeiten und Streitigkeiten auf der *Hinterbühne*¹³ ihrer Schule, gegenüber Außenstehenden möglichst im Verborgenen zu halten, wie der folgende Auszug demonstriert:

Am Da ist hier die Welt in Ordnung¹⁴
 Yw: Ah
 Ym: Aha,
 Am: Ja. Das ist damit gemeint. Immer eine eine (.) eine (.) hervorragende Zusammenarbeit zwischen Elternhaus
 Yw: Aha
 Am: Und äh Schule das funktioniert (.) fast immer
 Ym: mhm
 Am: Ähh wenn man Eltern einbestellt und dacht da gibt`s Probleme;
 Ym: Mhm

Am: Dann ähh sagen die nicht, ich renn jetzt zum Rechtsanwalt und Sie ham was falsch gemacht, sondern dann setzt man Gestik auf der sich hin überlegt

Ym: mhm

Am: Wie man zum Wohle des Kindes gemeinsam die Probleme löst

Ym: Ja

Am: is so

Auffällig an dieser Diskussion ist, dass die Lehrer bereits nach der Skizzierung des Forschungsvorhabens betonen, dass „hier die Welt in Ordnung“ sei. Das heißt, diese Äußerung wird ohne Einstiegsfrage geäußert, was zeigt, wie sich die Lehrer bemüht sind, ein Idealbild ihrer Schule in dem Gespräch zu konstruieren. *Am* führt elaborierend fort, dass der Alltag an der Schule reibungslos, ohne größere Konflikte sowie Streitigkeiten funktioniere und insbesondere die Kooperation mit den Elternhäusern („fast immer“) „hervorragend“ sei. Um seine subjektive Sichtweise deutlich zu machen, führt er exemplifizierend die funktionierende Zusammenarbeit mit den Elternhäusern an. Demnach sei es bei Problemen mit der Schülerschaft nicht üblich, dass die Eltern gleich einen Rechtsanwalt einschalteten. Da mittlerweile an Gymnasien bei Problemen die Einleitung rechtlicher Schritte durch die Eltern eine weit verbreitete Strategie ist, kommt diesem Beispiel eine besondere Beleg zu. *Am* konkludiert seine episodenhaften Schilderung damit, dass „man zum Wohle des Kindes gemeinsam die Probleme löst.“ Nach einer kurzen Validierung der Gruppendiskussion steigert er seine Aussage mit: „Is so“, noch einmal und lässt keinen Zweifel an seinen Äußerungen zu.

In dem Auszug wird ein besonderer *Schulmythos* reproduziert. Ebenso wird ersichtlich, dass die gesamte Lehrerschaft bei ihrer öffentlichen Präsentation bemüht ist, den Forscher*innen eine möglichst vorteilhafte Teamfassade in der Diskussion zu präsentieren und mögliche Schwierigkeiten auf der *Hinterbühne* des Schulalltags im Verborgenen auszublenden.

Auch in anderen Diskussionen versucht die Lehrerschaft des *Grimm-Gymnasiums* in der Öffentlichkeit den Eindruck zu erwecken, dass der routinierte Ablauf in der Schule reibungslos funktioniert. Damit wollen sie den *Schulmythos* gegenüber der lokalen Öffentlichkeit und den Forscher*innen aufrechterhalten und ihnen ihre Schulprobleme nicht zugänglich machen. Dieses Bemühen wird in der Gruppendiskussion mit einer weiteren Lehrer*innen-Gruppe deutlich. Dass es ihnen aber nicht gelingt, die Vorgänge auf der *Hinterbühne* der Mädchengruppe zu durchschauen, wird auch deutlich. Ihr Verhalten kann sicherlich damit begründet werden, dass sie den Mädchen „aus gutem Hause“ – auf Grund eigenen geschlechts- und milieu-stereotypenhaften Denkens – nicht-konformes Benehmen erst gar nicht zutrauen. Alles Negative könnte dem *öffentlichen Image* der Schule Schaden zufügen.

Der folgende Transkriptauszug fokussiert u.a., wie die Lehrerschaft die *Cliquen* in der Schule wahrnimmt:

Yw: Ob und inwieweit ist im Unterricht so die Macht von Cliques zu spüren? Können Sie das beschreiben oder nehmen Sie so etwas gar nicht wahr?

Bm: Es gibt zu spüren, ja ähm aber im Sinne äh des gegenseitigen Respekts

Yw: Okay.

Bm: Die eine Clique respektiert die andere; sie müssen nicht unbedingt da miteinander ne, ähh dann äh verbunden sein aber ja (.)

Am: Ja:

Bm: es wird akzeptiert und es is n was man so äh so liest, das heißt mit Markenklamotten oder mit (.)

Yw: s mhm

Bm: ähm irgendwelchen Bereichen auch der Finanzen (.) das ist kein eigentlich is ne nicht eigentlich das ist kein Thema.

Am: Ja

Yw: Mhm

Bm: Du kannst mit der Discounter-Hose genauso akzeptiert sein (.) ähh als wenne da ähh (.) weiß ich nicht da Designer-Klamotten

Am: ja. da trägst oder so was.

Auf die exmanente Nachfrage in Form einer Themeninitierung, die darauf abzielt, deutlich mehr zu erfahren, inwieweit die Lehrerschaft die „Macht der Cliques“ wahrnimmt, antwortet *Bm*, ohne zu zögern, in Form einer Validierung, indem er bestätigt, dass es Cliques an der Schule gebe. Im Gegensatz zu der in der Forschung weitverbreiteten Annahme (z.B. Wetzstein et al. 2005), dass die Jugendlichen gegen die institutionellen Regeln des Systems Schule rebellieren würden und die Lehrerschaft nichts entgegensetzen könnte, schätzt der Lehrer die Peerkulturen in seiner Schule positiv ein und argumentiert entsprechend. Ihm ist bewusst, dass es Peergroups an seiner Schule gibt und evaluiert, dass sie sich mit „gegenseitigen Respekt“ begegneten. Dem „guten Ruf“ dieses Gymnasiums gemäß würde es zwischen den einzelnen Peergemeinschaften keine gravierenden Konflikte und Schwierigkeiten geben. Die Forscherin ermutigt ihn mit „Okay“, seine Ausführungen fortzuführen. *Bm* ergänzt in Form einer narrativen Aufzählung, dass sich die Cliques, auch wenn sie „nicht verbunden“ seien, respektieren würden. An dieser Stelle reproduziert er das positive Bild seiner Schule. Dass es sich hierbei nicht um die subjektive Sichtweise dieses einzelnen Lehrers, sondern um die kollektive Orientierung aller – an dem Gespräch beteiligten – Lehrer*innen handelt, wird durch die knappe Validierung von *Am* deutlich. Insofern besteht über diesen Sachverhalt keine Rahmeninkongurenz.

In seinen Bemühungen, das positiv Image der Schule noch zu unterstreichen, führt *Bm* zu diesem Aspekt ein weiteres Beispiel an. Deshalb fügt er hinzu, dass sowohl das soziale Herkunftsmilieu und die finanzielle Situation des Elternhauses („Finanzen“) als auch „Markenklamotten“¹⁵ unter den Schüler*innen keine Rolle spielen würde. Sie respektierten und akzeptierten einander. Insofern konstruiert er das Bild einer harmonischen Schule ohne Schwierigkeiten und Probleme zwischen den Schüler*innen, Peergroups und den Lehrer*innen. Demnach funktioniere das soziale Herkunftsmilieu des Einzelnen nicht als soziale Distinktions- und Demarkationslinie und sei kein Grund für die Ab- und Ausgrenzung von Jugendlichen aus finanziell schlechter gestellten Elternhäusern. Auffällig ist, dass er seine Aussage, dass „Finanzen“ und „Markenklamotten“ „kein Thema“ seien, durch ein zweimaliges „eigentlich“ abschwächt. Möglicherweise liefert der Lehrer so – ungewollt – einen Hinweis, dass diese Aspekte durchaus zu Konflikten zwischen den Jugendlichen an dieser Schule führen könnten. Durch seine Abschwächung scheint der Lehrer seine ritualisierte Performance mit dem Ziel, das Bild einer „idealen Schule“ aufrechtzuerhalten, kurze Zeit nicht durchzuhalten.

Dadurch eröffnet er den Forscher*innen einen kleinen Blick auf mögliche Schwierigkeiten auf der *Hinterbühne*, indem er in diesem Moment diese auf die *Vorderbühne* transformiert. Andererseits kann der Modalpartikel „eigentlich“ auch als indirekter Hinweis auf eine produktive argumentative Auseinandersetzung des Lehrer-Sprechers mit Gruppenbildungen in der Schülerschaft sein. Dann wäre es z.B. möglich, dass diese entwicklungsfördernd wirken, indem die trennenden „feinen Unterschiede“ im Sinne Bourdieus keine hohe Relevanz besitzen. Es könnte beispielsweise auch sein, dass der Lehrer den Gruppenbildungen der Schüler*innen eine entwicklungsfördernde Funktion beimisst, indem die trennenden „feinen Unterschiede“ keine Rolle mehr spielen.

Auch in der folgenden Passage, die aus der Gruppendiskussion mit anderen Lehrer*innen an dieser Schule stammt, wird das behauptete „belitting“ oder gar „Wegsehen“ der Lehrkörper bezüglich ausschließender Gruppenbildungen in Reaktion auf den *elitären Schulmythos* widerspiegelt:

Bw: dann- wenn man ähn zum Beispiel zwei Jungenmachen, wenn übrig sind, und äh die müssen dann in=ne eine Mädchengruppe integriert werden, dann wird`s manchmal auch schon schwieriger, ne?, (.) dann begehrt die auf, dann möchten sie doch lieber Partnerarbeit machen, wenn dann zwei Jungen (.) äh alleine

Ym: Hm Hm @hm@

Bw: sind; und wen die zwei Jungen dann auch noch äh klare Außenseita sind. Om der Grippe, dann wird`s noch schwieriger, o-da, (.) Die Mädchen Außenseita sind und die müssen halt wiederum zugeordnet werden wobei ich festgestellt habe, dass Mädchen einen(.) leichter äh als Aiußenseiter in eine Mädchengruppe zu bringen sind, weil sie aufnahmefähiga sind

Der Auszug verdeutlicht, dass die Lehrer*innen in den Gruppendiskussionen ein sozial exkludierendes Verhalten von Mädchen an diesem Gymnasium nicht thematisieren. Es scheint kein Bestandteil ihres Erwartungs- und Wahrnehmungshorizonts zu sein. So wird die Integrationsfähigkeit als eine eher weibliche Eigenschaft begriffen. Sie könnten besser als Jungen integrieren, weil sie „aufnahmefähiger“ seien (Aktan/Hippmann/Meuser 2015, S. 22).

3.2 Soziale Distinktions- und Inszenierungspraktiken männlicher Peergroups: „Die vom Tita sind halt wirklich ... asozial.“

Dass sich nicht nur die Lehrer*innen dem besonderen Status ihres Gymnasiums bewusst sind und dies habituell als zentralen Teil ihrer kollektiven Gruppenidentität verinnerlicht haben, zeigt die Diskussion in der folgenden Jungen-Peergroup. Die Mitglieder dieser Peergroup stammen – der Schulkultur ihres Gymnasiums entsprechend – vornehmlich aus sozioökonomischen starken und Bildungselternhäusern. In dem gesamten Gespräch wird erkennbar, dass den Jungen der privilegierte Status ihrer Schule bewusst ist. Sie stigmatisieren eine andere männliche Peergroup, die ein Gymnasium, das von einem *normalen Anspruch*¹⁶ getragen wird, besuchen und grenzen sich von ihr ab.

Em: Der Unterschied is halt oft, das hör ich auch von Leuten, die überhaupt nicht auf T- auf diese Schulen gehn auf das Tita und das Grimm man das geht halt man sacht halt vom Grimm. Die kommen aus gutem Elternhause so-zusagen und so. Äh und die vom Tita sind halt wirklich die, die ähm ganz schön [...] wie sacht man das jetzt asozial

Am: ()

Bm: L sa- kann ich jetzt nicht sagen, weil es ein bisschen extrem ist aba halt halt wirklich ähm so also `nen Lebensstil haben, die der nicht so schön is, aber das sa-sag jetzt nich ich, aber`s wird halt oft überall gesagt, dass= es so is

Der Auszug verdeutlicht, dass für diese Jungen die Jugendlichen einer anderen Schule einen negativen Gegenhorizont darstellen und als Abgrenzungsfolie fungieren. Die Abwertung der anderen Peergroup, deren Schule keine *besondere Exklusivität* aufweist, wird spürbar. Indem *Em* elaborierend und auch mit Stolz ausführt, dass die unterschiedlichen sozialen Herkunftsmilieus der Schüler*innen an den beiden Gymnasien der wesentliche Unterscheidungsgrund zwischen ihnen, wird seine Wertung ersichtlich. Mit der Aussage, dass die Jugendlichen des anderen Gymnasiums „asozial“ seien und die von ihrer Schule aus „gutem Elternhaus kämen“, versucht er plausibel zu machen, dass sich die Jugendlichen untereinander gar nicht verstehen könnten. Insofern fungiert das „asoziale“ Herkunftsmilieu als Abgrenzungs- und soziales Distinktionsmuster.

An dieser Stelle wird plausibel, wie die – im Bourdieu’schen Sinne (Bourdieu 1983) – Abgrenzungsmechanismen in der alltäglichen Schulpraxis funktionieren und durch die Peergroups vorgenommen werden. Erkennbar wird, dass die – durch den Habitus erworbenen – Umgangsformen zu unterschiedlichen Zugängen zu gesellschaftlichen Ressourcen funktionieren. Demnach besuchen diese Jugendlichen eine Schule mit *besonderem Ruf* und die anderen eines mit geringerem Ansehen. *Bm* realisiert, dass er in Erklärungsnot ist. Um nicht missverstanden zu werden, verdeutlicht er, dass das Statement nicht seine subjektive Sichtweise sei. Er schwächt seine Aussage durch „bisschen extrem“ ab. Er fügt hinzu, dass „oft überall gesagt“ werde, dass die Schülerschaft des anderen Gymnasiums einen nicht so einen schönen „Lebensstil“ hätte.

Es lässt sich vermuten, dass *Em* diese sozialen Distinktionspraktiken selbst vornimmt, dass es ihm aber vor den Gesprächsleiter*innen peinlich ist, seine Meinung über die Jugendlichen so geäußert zu haben. Insofern rahmt er sein Statement in einen öffentlichen Kontext. Er glaubt, seine Argumentation nachvollziehbar zu machen, indem er betont, dass in der Öffentlichkeit Einigkeit darüber bestünde, dass die Peergroups der anderen Schule einen schlechten Lebensstil hätten. Durch seine Verallgemeinerung bekräftigt er seine vorgenommene Klassifizierung.

3.3 Die Inszenierungspraktiken *wohlerzogener Mädchen* aus gutem Elternhaus: „Statussymbol kann doch nicht zu jedem passen.“

Die Forschung zeigt, dass sich die Mehrzahl der weiblichen Peergroups in Gymnasien an den sozialen Verhaltenserwartungen der Schule orientiert und von ihren Lehrer*innen auch dementsprechend wahrgenommen wird.¹⁷ Vor allem weiblichen Peerkulturen an Gymnasien mit *besonderem Anspruch* gelingt es, sich auf der *Vorderbühne*¹⁸ als passfähig zu den gängigen Erwartungen ihrer Lehrerinnen zu inszenieren. Sie sind besonders erfolgreich darin, die erwarteten Verhaltensstandards zu ihrer Fassade der *Wohlanständigkeit* (Aktan/Hippmann/Meuser 2015, S. 25) zu machen.

Dieser Aspekt wird im Folgenden am Beispiel einer weiblichen Peergroup am *Grimm-* Gymnasium veranschaulicht. Diese Mädchen grenzen sich bewusst von anderen Peerkulturen und anderen lokalen Schulen ohne derartigen *Exklusivitätsanspruch* ab. Zwar sind diese Schülerinnen durchaus passfähig zu den Leistungsstandards der Institution Schule, aber in ihrem Verhalten sind sie es nur mit Einschränkung. Trotz allem gelingt es den Mitgliedern der Peergroup, sich als passfähig darzustellen. Gerade den *wohlerzogenen Mädchen aus bestem Elternhaus* gelingt es im besonderen Maße, Aspekte, die dem gewünschten Eindruck dienen, zu betonen und Aspekte, die dem gewünschten Eindruck schaden würden, zu vertuschen. Die Peergroup-Mitglieder inszenieren sich als verhaltenskonforme Schülerinnen und werden von den Lehrer*innen auch so wahrgenommen.

Dass es den Mädchen durch ein hervorragendes *impression management* gelingt, sich auf der *Vorderbühne* gegenüber der Lehrerschaft auf diese Weise zu inszenieren, verdeutlicht der folgende Transkriptauszug einer Gruppendiskussion mit einer Mädchengruppe, deren Mitglieder allesamt aus einem bildungsnahen Elternhaus stammen. Die Frage nach dem Umgang mit unbeliebten Klassenkamerad*innen geht dem folgenden Auszug voraus:

Cw: Also das is nich böse gemeint oder so- aber iPhone passt voll
nich Aura

Aw: Die hat nen iPhone?

Bw: Ja die hat nen iPhone

Cw: iPhone Vier

Aw: Boah ich () das voll nich @(.)@

Dw: @(.)@

Bw: ↳Statussymbol kann doch nich zu jemandem ^ passen

Aw: Nein das is nich-

Dw: Nett

Aw: Du siehst=es als Statussymbol?

Cw: @(.)@

Bw: Na aber zu ihr passt auch nich die Adidasjacke, also die is jetzt
einfach nicht so passend

In dem sie betont, es sei nicht böse gemeint, versucht *Cw* ihre Aussage, die in Form eines neuen Orientierungsgehalts aufgeworfen wird, bereits von vornherein abzuschwächen. Mit der anschließenden Gegensatzkonstruktion“ aber“ wird ihre subjektive Einschätzung der Mitschülerin (*Aura*) deutlich. Sie meint, zu *Aura* würde kein *IPhone* Die Gründe ihrer Position wird von *Cw* jedoch nicht elaboriert. Daraufhin möchte *Aw* in Form einer immanenten Nachfrage an die Gruppe verwundert wissen, ob *Aura* tatsächlich ein *IPhone* habe. Ohne zu zögern wird dies von *Bw* validiert. *Cw* bestätigt ihre Aussage. Sie ist sich ganz sicher und präzisiert, dass es um ein *IPhone* vier¹⁹. Diese Neuigkeit verwundert *Aw*. In Form einer Anschlussproposition beginnt zu verallgemeinern, führt aber diese Elaboration nicht weiter aus. Stattdessen schließt sich *Dw* durch ihren ironischen Kurzkomentar, das sei nicht nett, *Cw*'s Meinung an. Dass es sich bei der Definition von Statussymbolen innerhalb der Gruppe keine kollektive Orientierung gibt, sondern Rahmeninkongurenzen auszumachen sind, wird durch die sich anschließende immanente Frage *Aw*'s an *Cw* deutlich. Diese hakt ungläubig nach, ob *IPhone* tatsächlich ein Statussymbol sei. *Bw* ist unter Zugzwang, aber beantwortet die ihr gestellte Frage nicht. Stattdessen rechtfertigt sie ihre Ansicht über *Aura* mit einem weiteren Argument. Zu der passe ja auch keine Adidasjacke.

Dass das Verhalten auf der *Hinterbühne* nicht unbedingt kompatibel zu den erwarteten Verhaltensnormen des institutionellen Schulrahmens ist, zeigt sich auch an dem folgenden Auszug. Darin beschreibt die gleiche Mädchengruppe das Stigmatisieren einer körperlich benachteiligten Mitschülerin. Ausgangspunkt dieses Auszugs ist die episodenhafte Schilderung eines imaginären Feueralarms:

Aw: Bei Amokalarm zuerst Selina in die Ecke schieben.

Bw/Cw: @ (3) @

Cw: Hallo das is doch grad die Behinderste (.) als wenn Selina das Wichtigste wär

Aw. @ Ey wir sind alle einer Ebene - sie so - und Selina saß da so-
@

Dw: Ich glaub, ich würd Selina eher dafür (verwenden irgendweie-
nen Schuss)

Bw: @ (3) @

Cw: Näh ich glaub- ich glaub, ich würd Selina aus dem Rollstuhl
rausholen und unter den unteren Schrank stelln

Bw: @Hä::@ @ (3) @

Die Mädchen stellen sich mit großer Freude das Mobben einer körperlich behinderten und unbeliebten Mitschülerin, *Selina*, vor. Im Lauf der episodenhaften Schilderung steigern sie sich immer mehr in die Vorstellung hinein, wie sie ihr schaden könnten. Ihr Verhalten entlarvt durchaus Züge von enormer Perfidität und Boshaftigkeit. So überbieten sich die Mädchen geradezu mit abwertenden Äußerungen über *Selina*. Auffällig ist, dass deren körperliche Beeinträchtigung als Argumentationsstrategie, sich nicht vorzugsweise um ihre Rettung zu kümmern („als wenn *Selina* das Wichtigste wäre“) dient. *Cw* steigert dies noch, indem sie elaboriert, dass sie am liebsten das Mädchen aus dem Rollstuhl holen und sie unter den Schrank stellen würde. Damit wäre *Selina* bewegungsunfähig. Das steige Lachen dieser Gruppenmitglieder untermauert nicht nur die Perfidität ihres imaginären Handelns, sondern kann auch als Indiz dafür verstanden werden, es

die zeigt hämische Freude, wenn sie sich vorstellen, wie sie *Selina* mobben (vgl. Aktan/Hippmann/Meuser 2015, S. 18).

4 Diskussion und Schlussbetrachtung

Dass die Inszenierungspraktiken der verschiedenen Akteur*innen im Schulraum ein nicht wegzudenkender Teil dieser sozialen Welt ist, bestätigt unsere Forschung. Die Befunde veranschaulichen, dass eine gelungene *impression-management*-Strategie speziell von den Performer*innen an Gymnasien mit *besonderem Anspruch* in der Art und Weise, wie die Lehrer*innen ihre Schule in den Gesprächen präsentieren, einen stark eingeübten rituellen Charakter aufweist. Insofern fühlen sie sich als Ensemble-Protagonist*innen ihrer Schule oder als Peergemeinschaften nicht bzw. nur unzureichend berechtigt, die *Hinterbühnen*-Vorgaben ihrer Institution für ihre öffentliche Fassadenpräsentation zu transzendieren. Im Zuge einer derartigen Inszenierung und Ritualisierung der Auftritte der Akteur*innen in der Schule, als öffentliche Performer*innen solcher Präsentationen, ließen sich bei den Gruppendiskussionen der Einfluss verschiedener Differenzkategorien wie *soziales Herkunftsmilieu*, *Ruf der Schule*, *Schulform* sowie *Geschlecht* in ihrer Wechselwirkung und Verwobenheit auf die Inszenierungsmodi der verschiedenen Protagonist*innen rekonstruieren. Sicherlich ist an dieser Stelle darauf hinzuweisen, dass bei dem Phänomen *Schulmythen* eine differenzierte Betrachtung notwendig ist, denn sie stellen keinesfalls ein monolithisches Phänomen dar, sondern vereinen mehrere Aspekte in sich. Das heißt, *Schulmythen* können unterschiedliche Funktionen einnehmen und es kann dabei auch zu Vermischungen kommen. Demzufolge muss ein *elitärer Schulmythos* nicht nur segregierend und exkludierend wirken. Auf Grund seiner lockeren Haltung gegenüber „Problemschüler*innen“, die bspw. durch eine längere Krankheitsphase nicht Vorort sind, kann er auf Grund seiner liberalen und entspannten Haltung durchaus positive Effekte haben, wenn z.B. an die Laborschule in Bielefeld, die offene Schule Waldau oder die Glockenseeschule gedacht wird. Andererseits ist aber nicht von der Hand zu weisen, dass *Schulleitbilder* und *Schulmythen* gerade auch umgekehrt zum konservativen Distinktionsmittel im Sinne Bourdieus („Die feinen Unterschiede“) werden kann, wie die Akteur*innen im Grimm-Gymnasium *per excellence* verdeutlichen.

Letztlich wie es vor allem einer nahezu homogenen Schülerschaft aus einer sozioökonomischen Bildungselite durch ein geradezu virtuos beherrschtes *impression management* gelingt, bei der Lehrerschaft den Eindruck einer schulisch erwarteten Verhaltenskompatibilität zu erzeugen. Die Lehrer*innen trauen den „wohlerzogenen“ Mädchen aus bestem Elternhaus ein unangemessenes Verhalten erst gar nicht zu. Sie liefern gemeinsam mit den Schüler*innen als weitgehendes *Ensemble* eine stimmige Präsentation gegenüber den Forscher*innen, der Öffentlichkeit, um sich von anderen lokalen Schulen abzugrenzen, die als negative Kontrastfolie fungieren. Sicherlich ist es ihr Ziel, die Reputation bzw. die Attraktivität ihrer Schule gegenüber der Öffentlichkeit sowie der zukünftigen potenziellen Schülerschaft, deren Elternhäuser die lokale Elite bilden, zu festigen. Auch das berufliche Ansehen der Lehrer*innen wird durch die eigene Performance in den

Diskussionen erhöht und gesichert. Damit wird nachvollziehbar, dass der Lehrerschaft der Ruf der Schule sehr wichtig ist. Deshalb wollen sie die *Hinterbühnen-Vorgänge* im Schulalltag, die der Schule Schaden zufügen könnten, wie z.B. gravierende Konflikte zwischen Mitschüler*innen und Peergroups in ihrer Interaktion untereinander sowie mit der Lehrerschaft im Verborgenen halten.

Die Gruppendiskussionen mit den Lehrer*innen und den Schüler*innen erwies sich im Nachhinein für die Entschlüsselung der Fragestellung als das probate empirisch-analytische Untersuchungsmittel, denn es konnte auf diese Weise klar analysiert werden, wie die Orientierung an solchen *Schulmythen* zum konjunkativen Erfahrungsraum in Eliteschulen gehört. Darüber hinaus konnte letztlich durch die Methodenwahl aufgezeigt werden, wie sich der *Ruf der Schule* konkret auf das Verhalten von Lehrer*innen und Schüler*innen auswirkt und wie sich von Mitschüler*innen, die nicht richtig dazu gehören – in Form von Mobbing – abgrenzt wird. Vor allem mit der Fokussierung auf die kollektiven Alltagsphänomene unterschiedlicher Akteur*innen im Schulraum konnten habitualisierte Handlungspraxen und handlungspraktisches Erfahrungswissen rekonstruiert werden, wie z.B. dass die Schülerschaft aus sehr bildungsnahen Elternhäusern – habituell bedingt – über besondere *impression-management*-Fähigkeiten verfügen. Dieses Faktum zeigt sich auch darin, wie gesellschaftliche Tatsachen von den Akteur*innen selbst sowohl von den Peergemeinschaften als auch von der Lehrerschaft, interaktiv in den Gruppendiskussionen hergestellt werden. Ebenso sind in den Gesprächen auch die zentralen Orientierungen mit ihren kommunikativen und kollektiven Erfahrungen durch die Peerkulturen und die Lehrerschaft – in ihrer wechselseitigen Bezugnahme – verknüpft, was sich in der Selbstläufigkeit der Diskussionen widerspiegelt. Es zeigt sich, dass es vor allem Mädchen aus bildungsnahem Milieu, die das *impression management* geradezu virtuos beherrschen, gelingt, von den Lehrer*innen als verhaltensadäquat beurteilt zu werden. Die Gleichaltrigen produzieren als soziale Akteure durch die Gesprächssituation im Interaktionsgeflecht die soziale Wirklichkeit und die kulturelle Bedeutungen. Und auch die Diskussionen mit der Lehrerschaft, die gegenüber den Forscher*innen eine kontrollierte Performance liefert und die in dieser Situation besonders darauf bedacht ist, den Schulmythos im Helsper'schen Sinne weiter zu reproduzieren, zeigt, dass die Lehrer*innen das *impression management* ebenso beherrschen und darin geübt sind, ihre Schule in der Öffentlichkeit makellos zu präsentieren. Sie spielen – im Goffman'schen Sinne – auf der Vorderbühne Theater.

Anmerkungen

- 1 Er basiert auf dem DFG-Forschungsprojekt „Geschlecht, Milieu, Ethnizität. Peerkulturen und schulische Anforderungen in intersektionaler Perspektive.“ Dieses Projekt wurde an der TU Dortmund unter der Leitung von Prof. Dr. Michael Meuser durchgeführt. Der vorliegende Beitrag ist Teil meines Habilitationsprojekts zum Thema „Rekonstruktion von Zugehörigkeit und sozialer Distinktion von Peerkulturen im Schulraum in intersektionaler Perspektive“.
- 2 Im Bourdieu'schen Sinne wird bildungsfernen Personen vor allem das kulturelle Kapital (Bildung) abgesprochen.
- 3 Dieser Aspekt wurde auch in dem anderen Gymnasium, das über einen exklusiven Ruf verfügt und Teil unseres Samples ist, deutlich. Demgegenüber wurde in zwei der drei Gesamtschulen sowohl durch die Lehrerschaft als auch durch die Schülerschaft das be-

- sonders schlechte Image ihrer Schule betont. Insofern handelt es sich beiden Fällen nicht um einfache Forscherkategorien, wonach gezielt gefragt wurde. Vielmehr wurde der Ruf und das Image der Schule von den Schulakteur*innen selbstständig in die Gespräche eingeführt. Lediglich in Schulen, die über keinen besonderen – schlechten oder guten – Ruf verfügen, spielte das Schulimage keine Rolle.
- 4 Sowohl der Name der Schule als auch der Peergroups sowie ihrer Lehrerschaft ist anonymisiert.
 - 5 Im Folgenden wird aus der deutschsprachigen Ausgabe von Goffman von 1980 zitiert.
 - 6 Goffman ist mit beiden Untersuchungen eine profunde Analyse zahlreicher Lists und Tricks gelungen, mit denen Individuen versuchen, sich vor anderen Menschen bewusst in Szene zu setzen und sich vorteilhaft zu inszenieren.
 - 7 Goffman hat die Strategien der Eindrucksmanipulation so eindringlich beschrieben, dass er als „Autorität für impression management“ (Scott/Lymann 1968, S. 86; Abels 2010, S. 380) gilt.
 - 8 Goffman definiert Ensemble als Team oder Gruppe von Individuen, die eine gemeinsame Rolle aufbauen und versuchen, sich möglichst vorteilhaft einheitlich zu präsentieren, um dem Ensemble keinen Schaden zuzufügen (ebd., S. 75).
 - 9 Der Terminus des Orientierungsmusters stellt den Oberbegriff für kommunikative Orientierungsschemata und des konjunktiven Orientierungsraums dar (vgl. Bohnsack 1997b).
 - 10 Im Rahmen der methodologischen Begründung der komparativen Methode hat Bohnsack die Frage nach der Beobachtbarkeit bei der dokumentarischen Methode noch genauer herausgearbeitet (vgl. Bohnsack 2007, S. 200–203).
 - 11 Der maximale Fallvergleich wurde durch die Gruppendiskussionen mit Schulen, gerade mit Gesamtschulen mit „schlechtem Ruf“ möglich. Dadurch ließ sich aufzeigen, dass das impression management im Goffman’schen Sinne für sie von geringer Relevanz ist. Wenn, tragen die Schüler*innen durch ihre Performances – z.B. durch nicht sozial- oder leistungspassfähiges Verhalten – mit zu dem schlechten Ruf ihrer Schule bei. Und auch die Lehrer*innen an diesen Schulen betonen stets das schlechte Image ihrer Schule. Insofern arbeiten sie auf diese Weise am schlechten Ruf ihrer Schule mit.
 - 12 Gegenhorizonte sind andersartige (positive oder negative) Vergleichshintergründe und gleichzeitig wesentliche Komponenten des Erfahrungsraumes einer Gruppe. Sie konstruieren den Rahmen des Erfahren-Seins zwischen diesen Komponenten bzw. innerhalb dieses Rahmens. Die Orientierungsfigur ist eingelassen in den Erlebnisdarstellungen von Erlebnisprozessen (Bohnsack 2003, S. 136).
 - 13 Die Hinterbühne ist der Ort, an dem sich die Darsteller*innen gehen lassen und ihre „Masken fallen lassen“ können. Auf dieser Bühne üben die Akteur*innen ihre öffentlichen Auftritte mit Sprache, Mimik und Gestik auf der Hinterbühne ein, um auf der Vorderbühne den angestrebten Eindruck zu erzielen. Üblicherweise haben das Publikum und andere Außenstehende keinen Zugang zur Hinterbühne (Goffman 1980, S. 105).
 - 14 Die Transkription ist an dem für die Dokumentarische Methode entwickelten Schema orientiert (vgl. Bohnsack 2003, S. 399f.)
 - 15 Hierbei handelt es sich nicht um eine Forscherkategorie, sondern um die Wiederaufnahme der Teilnehmerkategorie.
 - 16 Dieser Schultypus zeichnet sich dadurch aus, dass sich die an die Schüler*innen gestellten Ansprüchen im Rahmen der vorgegebenen institutionellen Standards bewegen. Im Gegensatz zu Gymnasien mit Exklusivitätsanspruch ist die Schülerschaft – bezogen auf den Migrationshintergrund und das soziale Herkunftsmilieu – weitaus heterogener.
 - 17 Im Unterschied zu ihnen stellen sich die Mädchengruppen an Gesamtschulen diverser dar und werden von dem dort unterrichtenden Lehrer*innen auch entsprechend wahrgenommen. Hier variieren die weiblichen Peerkulturen zwischen dem Bemühen um die Einhaltung geforderter Verhaltensstandards, über ein Praktizieren spezifisch weiblich codierter Störformen bis zu einer Übernahme männlich konnotierten Benehmens, das sich häufig in mangelnder Passfähigkeit und mitunter auch in gewalttätigem Verhalten niederschlägt.

- 18 Goffman betont, dass bei der Performance zwischen Vorder- und Hinterbühne zu unterscheiden ist. Auf der Vorderbühne findet die Aufführung vor dem Publikum statt, dort müssten die Akteur*innen ihr Verhalten kontrollieren und sich an gewisse Normen halten (Goffman 1980, S. 100)
- 19 Zum Zeitpunkt der Diskussion das neueste iPhone.

Literatur

- Abel, H. (2010): Identität. 2. überarbeitete und erweiterte Auflage. Lehrbuch. Wiesbaden.
- Aktan, O./Hippmann, C./Meuser, M. (2015): „Brave Mädchen“? Herstellung von Passfähigkeit weiblicher Peerkulturen durch Schülerinnen und Lehrkräfte. In: *Gender. Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft*. 1/ 2015. Opladen, S. 11–28.
<https://doi.org/10.3224/gender.v7i1.18154>
- Bohnsack, R. (1989): Generation, Milieu und Geschlecht. Ergebnisse aus Gruppendiskussionen mit Jugendlichen. Opladen. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-97196-8>
- Bohnsack, R. (1992): Dokumentarische Interpretation von Orientierungsmustern. Verstehen – Interpretieren – Typenbildung in wissenssoziologischer Analyse. In: Michael Meuser, M./Sackmann, R. (Hrsg.): *Analyse sozialer Deutungsmuster*. Pfaffenweiler.
- Bohnsack, R. (1997b): „Orientierungsmuster.“ Ein Grundbegriff qualitativer Sozialforschung. In: Schmidt, F. (Hrsg.): *Methodische Probleme der empirischen Erziehungswissenschaft*. Baltmannsweiler, S. 49–61.
- Bohnsack, R. (2000): Gruppendiskussion. In: Flick, U./ von Kardorff, E./Steinke, I. (Hrsg.). *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek, S. 369–384.
- Bohnsack, R. (2001): Dokumentarische Methode. In: Hug, T. (Hrsg.): *Wie kommt Wissenschaft zu ihrem Wissen? Band 2. Einführung in die Methodologie der Sozial- und Kulturwissenschaften*. Baltmannsweiler, S. 326–345.
- Bohnsack, R. (2003): Dokumentarische Methode und sozialwissenschaftliche Hermeneutik. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. 6. Jg., H. 4, S. 550–570.
<https://doi.org/10.1007/s11618-003-0057-7>
- Bourdieu, P. (1979): *La Distinction: Critique sociale du jugement (Sens Commun)*. Paris.
- Bourdieu, P. (1987): *Die feinen Unterschiede*. Frankfurt am Main. Frank, S.-K. (2001): *Mystifikation Autorenschaft*. Original. Tübingen.
- Gibson, A. (2017): *Klassenziel. Verantwortungselite. Eine Studie zu exklusiven, deutschen Internatsschulen und ihrer Schülerschaft*. Wiesbaden.
- Goffman, E. (1959): *The Presentation of Self in Everyday Life*. New York.
- Goffman, E. (1977): *Frame Analysis. Propaganda Plays of the Woman Suffrage Movement: An Essay on the Organization of Experience*. New York.
- Goffman, E. (1980): *Wir alle spielen Theater. Über die Selbstdarstellung im Alltag*. München.
- Helsper, W./Böhme, J./Kramer, R.-T.R./Lingkost, A. (2001): *Schulkultur und Schulmythos. Gymnasien zwischen elitärer Bildung und höherer Volksschule im Transformationsprozeß. Rekonstruktion zur Schulkultur I. Studien zur Schul- und Bildungsforschung*. Opladen. https://doi.org/10.1007/978-3-322-97551-5_25
- Helsper, W./Böhme, J. (2002): *Jugend und Schule*. In: Krüger, H.-H./Grunert, C. (Hrsg.): *Handbuch der Kindheits- und Jugendforschung*. Wiesbaden, S. 567–597.
- Kramer, R.-T./Helsper, W./Thiersch, S./Ziems, C. (2009): *Selektion und Schulkarriere. Kindliche Orientierungsrahmen beim Übergang in die Sekundarstufe I*. Wiesbaden.
- Krappmann, L./Oswald, H. (1995): *Alltag der Schulkinder: Beobachtungen und Analysen von Interaktionen und Sozialbeziehungen (Kindheiten , Band 5)*. Campus.
- Krüger, H.-H./Köhler, S.-M. (2008): *Kinder und ihre Peers. Freundschaftsbeziehungen und Bildungsbiographien*. Opladen Berlin Toronto.
- Krüger, H.-H./Köhler, S.-M./Zsach, M. (2010): *Teenis und ihre Peers. Freundschaftsgruppen, Bildungsverläufe und soziale Ungleichheit*. Opladen / Farmington Hills.

- Krüger, H.-H./Deinert, A./Zschach (2012): Jugendliche und Ihre Peers. Opladen/Farmington.
- Krüger, H.-H./Helsper, W. Sackmann, R./Breidenstein, G./Bröckling, U./Kreckel, R./Mierendorff, J./Stock, M. (2012): Mechanismen der Elitebildung im deutschen Bildungssystem. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 15. Jg., H. 2, S. 323–344. <https://doi.org/10.1007/s11618-012-0271-2>
- Krüger, H.-H./Keßler, C./Otto A./Schippling, A. (2014): Elite und Exzellenz aus der Perspektive von Jugendlichen und ihren Peers an exklusiven Schulen. In: Krüger, H.H./Helsper, W. (Hrsg.): Elite und Exzellenz im Bildungssystem. Sonderheft 19 der Zeitschrift Erziehungswissenschaft, S. 221–250. <https://doi.org/10.1007/s11618-014-0530-5>
- Krüger, H.-H./Helsper, W. (Hrsg.): Elite und Exzellenz im Bildungssystem. Sonderheft 19 der Zeitschrift Erziehungswissenschaft.
- Lamnek, S. (2005): Qualitative Forschung. Weinheim.
- Mannheim, K. (1970): Wissenssoziologie. Neuwied.
- Meuser, M. (2001). Repräsentationen sozialer Strukturen in Wissen. Dokumentarische Methode und Habitusreproduktion. In: Bohnsack, R. (Hrsg.): Die Dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Opladen, S. 207–221. https://doi.org/10.1007/978-3-322-92213-7_10
- Nentwig-Gesemann, I. (2005): Gruppendiskussionen mit Kindern. Die dokumentarische Interpretation von Spielpraxis und Diskursorganisation. In: ZBBS. 3. Jg, H. 1, S. 41–64.
- Loos, P./Schäfer, B. (2001): Das Gruppendiskussionsverfahren. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendung. Opladen.
- Przyborski, A. (2004): Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode. Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und andere Diskursen. Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90347-7>
- Rosenberg, F.v. (2008): Habitus und Distinktion in Peergroups. Ein Beitrag zur rekonstruktiven Schul- und Jugendkulturforschung. Berliner Arbeiten zur Erziehungs- und Kulturwissenschaft. Berlin.
- Schäfer, M. (2010): Das Gruppendiskussionsverfahren in der (Bild-)Rezeptionsforschung. In: Bohnsack, R./Przyborski, A./Schäfer, B. (Hrsg.): Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis. 2. Auflage Opladen/Farmington Hills.
- Scott, M. B./Lyman, M. (1968): Accounts. In: American Sociological Review, 33. Jg., H. 1, S. 46–62. <https://doi.org/10.2307/2092239>
- Wagner-Willi, M. (2005): Kinder-Rituale zwischen Vorder- und Hinterbühne. Der Übergang von der Pause zum Unterricht. Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-80582-9>
- Weber, M. (1950): Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre. Tübingen, S. 427–452.
- Wetzstein, T./Erbeldinger, P.-I./Hilgers, J./Eckert, R. (2005): Jugendliche Cliques. Zur Bedeutung der Cliques und ihrer Herkunfts- und Freizeitwelten. Wiesbaden.
- Zinnecker, J. (1978): Stadtkids. Kinderleben zwischen Straße und Schule. Weinheim.
- Zinnecker, J. (2001): Die Schule als Hinterbühne oder Nachrichten aus dem Unterleben der Schüler. In: Stadtkids. Kinderleben zwischen Straße und Schule. Weinheim.

Barbara Lochner

„Kevin kann einfach auch nicht Paul heißen“

Methodologische Überlegungen zur Anonymisierung von Namen

„Kevin can't be called Paul“

Methodological considerations on the anonymization of names

Zusammenfassung

Die Anonymisierung von Personendaten stellt im Forschungsprozess in der Regel ein „unproblematisches Problem“ dar, das intuitiv von den Forschenden gelöst wird. Wenn überhaupt, wird dieser Verfremdungsvorgang nur mit forschungsethischen und forschungspragmatischen Überlegungen begründet. Kaum berücksichtigt wird bislang, dass mit der Art und Weise, wie anonymisiert wird, eine methodologische Entscheidung getroffen wird, woraus sich Konsequenzen für den Forschungsprozess ergeben. Im Beitrag werden anhand von fünf Varianten der Anonymisierung von Vornamen mögliche methodologische Bezüge und sich daraus ergebende Konsequenzen für den forschungspraktischen Umgang mit Personendaten zur Diskussion gestellt.

Schlagwörter: Anonymisierung, Namen als Informationsträger, objektive Daten, rekonstruktive Forschung, Methodologie

Abstract

Generally, the anonymization of personal data is an “unproblematic problem” within the research process. Usually, researchers solve this problem intuitively. If any explanations are given at all, they are founded on ethical or pragmatic considerations. However, the way of anonymization can also be seen as a methodological decision, which has consequences for the analytical process. The paper discusses five ways to anonymize first names, possible methodological references, which go along with this decision, and their further consequences within the analysis.

Keywords: Anonymization, Names as information media, objective data, reconstructive social research, methodology

1 Einleitung

Obwohl in qualitativen Forschungsprojekten die Notwendigkeit der Anonymisierung von Daten allgemein anerkannt ist, wird diese Aufgabe im Rahmen von Forschungsprojekten kaum systematisch reflektiert. Nicht selten werden Anonymisierungen beiläufig nach persönlichen Präferenzen und der Intuition der Forschenden vorgenommen. Tobias Gebel u.a. (2015, Abs. 26) sprechen von einer

„teilweise locker gehandhabte[n] Praxis der Anonymisierung in Forschungsprojekten“, was sie jedoch eher auf die Sorgfalt in der Durchführung, denn die Reflexion der damit verbundenen Implikationen beziehen. Wenn die Prämissen des Anonymisierungsvorgangs expliziert werden, dann vor allem in forschungsethischer und forschungspragmatischer Hinsicht. Hervorgehoben wird mit Bezug auf datenschutzrechtliche Bestimmungen, dass die Anonymisierung notwendig sei, damit den Beforschten keine Nachteile durch ihre Teilnahme entstünden und ihre Integrität gewahrt bleibe (vgl. Miethe/Gahleitner 2010, S. 576). Dafür ist es nach dem Bundesdatenschutzgesetz §3 Abs. 6 notwendig, dass „die Einzelangaben über persönliche oder sachliche Verhältnisse nicht mehr oder nur mit einem unverhältnismäßig großen Aufwand an Zeit, Kosten und Arbeitskraft einer bestimmten oder bestimmbar natürlichen Person zugeordnet werden können“. Neben dieser datenschutzrechtlichen Verpflichtung gilt die Zusicherung von Anonymität in qualitativen Forschungsprojekten insofern zielführend, als davon ausgegangen wird, dass sie den Aufbau eines Vertrauensverhältnisses erleichtert und die Wahrscheinlichkeit erhöht, dass sich die Beforschten im Kontakt zu den Forschenden öffnen (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2009, S. 69). In diesem Sinne dient die Anonymisierungszusage also auch dem Forschungszweck.

Nur wenige Arbeiten weisen darauf hin, dass die Integrität der Teilnehmenden nicht allein durch das Erfüllen datenschutzrechtlicher Vorgaben gewahrt bleibt. Petra Narimani führt aus, dass die gesetzlichen Bestimmungen mitunter sogar konträr zu ethischen Überlegungen stehen können und keinesfalls die Reflexion des Umgangs mit Daten unter ethischen Gesichtspunkten ersetzen (Narimani 2014, S. 47f). Und Persson Perry Baumgartinger (2014) hebt hervor, dass die Anonymisierung als soziale und politische Praxis zu verstehen sei, die gegebenenfalls zur Reproduktion von gesellschaftlichen Zuschreibungen beiträgt. Darüber hinaus zeigen die zunehmend intensiver geführten Diskussionen um die Möglichkeiten einer Sekundärnutzung qualitativer Daten und der Online-Dissemination von Ergebnissen wie komplex die Anforderung zu sein scheint, eine angemessene Balance zwischen dem Schutz der Persönlichkeitsrechte einerseits und dem Informationsgehalt des Datenmaterials bzw. dem Erreichen des Forschungsziels andererseits zu finden (vgl. DGFE 2017; Gebel u.a. 2015; Kretzer 2013; Tilley/Woodthorpe 2011; Thomson u. a. 2005; Van Hoonard 2003; Hirschauer 2014, S. 309). Da sich qualitative Daten gerade durch ihre Tiefe, Intensität und Kontextualisierung von Handlungen und Situationen auszeichnen, reicht die Anonymisierung von Orts- und Personennamen nicht immer aus, um Rückschlüsse auf die Person zu verhindern, weshalb mitunter weiterführende Strategien notwendig sind (von Unger 2014b, S. 25; Saunders/Kritzinger/Kritzinger 2015, S. 617ff; Kennedy 2005, S. 152).

Vor dem Hintergrund der hier nur angedeuteten Spannungsverhältnisse von datenschutzrechtlichen, forschungsethischen und forschungspragmatischen Aspekten erscheint es erstaunlich, dass es sich bei der Anonymisierung von Daten um eine wissenschaftliche Praxis handelt, die häufig „seen but unnoticed“ (Garfinkel 2002, S. 118) bewältigt wird. Daran anknüpfend wirft der Beitrag die Frage auf, ob es sich bei der Behandlung der Anonymisierung als unproblematisches Problem auch unter methodologischen Gesichtspunkten um einen blinden Fleck der qualitativen Sozialforschung handelt. Indem in forschungsethischen Debatten das Spannungsverhältnis von Persönlichkeitsrechten und Erkenntnisinteresse betont wird, scheint immer schon davon ausgegangen zu werden, dass eine Anonymisierung unabhängig vom methodologischen Rahmen der jeweiligen qualitati-

ven Studie zu einer Reduktion des Informationsgehaltes führe. Am Beispiel der Anonymisierung von Vornamen – also einer äußerst grundlegenden Form der Maskierung¹ – wird im Folgenden diskutiert, inwiefern bzw. unter welchen Bedingungen diese Annahme zutreffend ist. Ziel des Beitrags ist den Ertrag einer expliziten und systematischen Auseinandersetzung mit möglichen Konsequenzen, die sich aus der Art und Weise der Anonymisierung für die Daten und ihre Analyse ergeben, exemplarisch darzustellen. Ausgangspunkt der Überlegungen ist ein Gespräch, das von Wissenschaftler_innen im Rahmen einer Rekonstruktionswerkstatt geführt wurde.

2 Rekonstruktionspraxis als Ausgangspunkt

Es geht in dem Rekonstruktionsgespräch um eine transkribierte und anonymisierte Interaktion zwischen zwei Pädagoginnen (Andrea und Susann²) im Alltag einer Kindertageseinrichtung. Die Daten entstammen der Studie „Teamarbeit in Kindertageseinrichtungen“ (Lochner 2017). In der Sequenz unterhalten sich die Pädagoginnen über das Konzept der Reggio-Pädagogik und dessen Prämisse, dass der Ausgangspunkt von Projekten im pädagogischen Alltag die Interessen der Kinder sein sollte.

A: und jetzt die die sich von Haus aus (.) von für nix interessiern oder nie dazu gehn die ham dann gar nix

S: naja ich hab scho gsacht bei uns stell ichs mir jetzt für manche sehr gut vor so für=n Philipp zum Beispiel ner

A: [mhh

S: oder auch überhaupt für die Größeren jetzt aba so Kinder wie der Alexander die wärn ja nie kommen und dich was fragen

Während die eine Pädagogin von den Überlegungen der Reggio-Pädagogik sehr angetan ist, kritisiert die andere den konzeptionellen Vorschlag mit der Äußerung, dass Kinder, „*die sich von Haus aus (.) von für nix interessieren oder nie dazu gehen*“ unter den Bedingungen des vorgeschlagenen Konzepts „*dann gar nix*“ hätten. Die Pädagoginnen verhandeln, welche Kinder ihrer Gruppe von einer solchen Vernachlässigung betroffen wären, und kommen zu dem Schluss, dass das Konzept für Philipp „*sehr gut*“ geeignet wäre, der Alexander hingegen ein Kind sei, das nie von alleine kommen würde.

Im Rahmen der Auseinandersetzung mit diesem Abschnitt entwickelt sich in der Rekonstruktionsgruppe (Sprecher_innen B, C, D und E³) eine Diskussion zu den anonymisierten Namen der Kinder, welche die Pädagoginnen als Beispiele für die Anwendbarkeit des Reggio-Konzepts heranziehen.

B: na die haben auf der Fortbildung permanent über ihre Praxis gesprochen und sie hat dann gesagt bei uns in der Einrichtung (.) mit dem Alexander können wir das ganz gut machen aber mit der Marion nicht

C: ist typisch mh?

B: mh
 C: schade dass da nicht Kevin steht oder Chantal mit Philipp können wir das machen
 aber mit Kevin und Chantal nicht
 [...]
 E: Kevin muss ja nicht immer (.) ADHS haben
 D: genau
 E: [Kevin gibt=s wahrscheinlich auch ohne ADHS
 B: aber Kevin kann einfach auch nicht Paul oder Jakob heißen

Im Ausschnitt aus der Rekonstruktionsgruppe wird deutlich, dass die Pädagoginnen einen Sachverhalt aufrufen, der die Teilnehmer_innen der Analyse irritiert: Die Pädagog_innen gehen mit Blick auf ihre Kindergruppe davon aus, dass manche sich „von Haus aus von für nix interessieren“, weshalb ein pädagogisches Konzept, das eine hohe Eigenmotivation der Kinder voraussetzt, nur für einen Teil der Gruppe als förderlich eingeschätzt wird. Was die Teilnehmer_innen der Rekonstruktionsgruppe irritiert, ist, dass sie die Hintergründe dieser Einschätzung nicht nachvollziehen können. Das Gespräch der Pädagoginnen ist zu indexikal. Es werden lediglich Kindernamen aufgerufen, die als Code das wechselseitige Verstehen gewährleisten. Zwischen den Pädagoginnen, die beide die betreffenden Kinder kennen, funktioniert das. Für die Rekonstruktionsgruppe, die über kein Hintergrundwissen zu den benannten Kindern verfügt, bleibt die Kategorisierung der Kinder jedoch vage. Nun äußert ein_e Teilnehmer_in der Rekonstruktionsgruppe, dass der indexikale Code nachvollziehbar wäre, wenn er bestimmten Erwartungen entsprechen würde. Wenn also die Kinder, die sich „von Haus aus von für nix interessieren“, nicht Alexander und Marion hießen, sondern Kevin und Chantal, dann, so die Annahme der Forscher_innen, wäre der Namenscode auch für sie anschlussfähig und verstehbar. Im Rahmen der weiteren Diskussion wird die Frage aufgeworfen, ob die Anonymisierung sozial angemessen erfolgt sei, also ob nicht vielleicht im Zuge der Anonymisierung aus einem Kevin ein Alexander gemacht worden wäre. Eine_r der Teilnehmer_innen wirft schließlich ein, dass es unzulässig sei, vom Namen Kevin sofort eine soziale Diagnose abzuleiten. Doch ein_e andere_r Teilnehmer_in besteht auf der Aussagekraft des Namens.

3 Namen als Informationsträger

Der Auszug aus dem Rekonstruktionsgespräch macht deutlich, wie wirkmächtig Namen zur sozialen Positionierung von Personen beitragen. Manche Namen funktionieren so gut als Informationsträger, dass allein auf ihrer Grundlage ohne darüber hinaus gehendes Wissen zu den Personen generalisierte Zuschreibungen aufgerufen werden. Das ist keine neue Erkenntnis. Spätestens seit der Online-Befragung von Lehrer_innen, die Astrid Kaiser und Julia Kube 2009 durchgeführt haben, ist bekannt, dass bestimmte Vornamen ausgeprägte Vorurteile in Bezug auf das Verhalten, die Leistungsfähigkeit und die Persönlichkeit eines Kindes hervorrufen und diese assoziativen Kontextualisierungen auf den sozialen Hintergrund der Familie zurückgeführt werden (vgl. Kaiser 2009). Mit Blick auf die Namensforschung erscheint das plausibel, denn es ist anzunehmen, so Micha-

el Wolffsohn, dass sich kein Elternpaar bei der Wahl des Kindernamens „vollkommen unabhängig und frei von Werten, Strömungen, Tendenzen und Bezügen auf die Um- und Mitwelt“ (Wolffsohn 2009, S. 9f) bewegt. Namen sind gesellschaftlich kontextualisiert, sie „stehen nicht in einem ahistorischen, wertfreien Raum“ (Baumgartinger 2014, S. 108). Im Umkehrschluss scheint die Annahme zulässig, dass der Name Auskunft gibt über die soziale Verortung des Kindes und seiner Familie.

Zugleich, und hier deutet sich das Problem der Anonymisierung bereits an, erzeugt dieser Umkehrschluss generalisierte Annahmen über das betreffende Kind, die ohne Fallbezug auskommen. Für die praktische Pädagogik scheint die Wirkkraft des Namens dabei ein geringeres Problem zu sein. Udo Rudolph (2001, S. 71) weist darauf hin, dass „solche Namenseffekte umso deutlicher ausgeprägt sind, je weniger weitere Informationen über den Namensträger bekannt sind. Bei einem hohen Grad an Informiertheit oder gar einer persönlichen Bekanntschaft mit dem Namensträger verschwindet der Einfluss des Vornamens auf die interpersonale Wahrnehmung zunehmend“. Vertraut man diesem Befund, bedeutet das: Während für die Pädagog_innen im Feld, die sich auf ein Kind ihrer Gruppe beziehen, der Name des Kindes in der Verhandlung seiner Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsbedürfnisse nur sehr geringe Bedeutung haben dürfte, resultiert aus der Anonymität der Kinder im Analyseprozess möglicherweise eine Überhöhung der Bedeutung ihres Namens für das soziale Geschehen. Wenn Forschende nicht über einen längeren Zeitraum am Alltag der jeweiligen Einrichtung teilgenommen und Bekanntschaft mit den Beforschten geschlossen haben, bleiben die aufgerufenen Namen indexikale Codes, die – anders als bei den Akteur_innen des Feldes – fallunabhängige Assoziationen hervorrufen. Diese können zudem noch individuell konnotiert sein, etwa aufgrund familialer oder freundschaftlicher Bezüge zu einem_r Träger_in gleichen Namens (vgl. Mitterauer 2011, S. 42).

Die zumeist implizit verhandelte Frage im Anonymisierungsakt ist also, wie die Gültigkeit und Relevanz der fallunabhängig produzierten Zuschreibungen eingeschätzt wird und welche Bedeutung es hat, dass „eine Zunahme der Anonymität mit einer Abnahme der Inhaltsfülle einhergeht“ (Schütz 1971, S. 20).

4 Varianten der Anonymisierung und ihre methodologischen Referenzen

Dieser Frage wird im Folgenden anhand von fünf Anonymisierungsvarianten nachgegangen. Diskutiert wird erstens, welche Annahmen herangezogen werden, wenn Kevin Kevin bleibt oder lediglich Justin wird. Zweitens werden Überlegungen angestellt, welche Argumente für und gegen die Variante sprechen, dass Kevin mit Paul oder sogar mit K1 anonymisiert wird. Eine letzte Variante wäre schließlich, dass die Beforschten ihr Pseudonym selbst bestimmen, was im vorliegenden Fall aus Kevin Feuerwehrmann Sam macht.

4.1 Kevin bleibt Kevin und wird höchstens Justin

Sieht man von den forschungsethischen Problemen ab, die ein Verzicht auf die Anonymisierung der Daten mit sich bringt, wird das Prinzip der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit der Interpretation in der ersten Variante – Kevin bleibt Kevin – scheinbar am ehesten gewahrt. Insbesondere Vertreter_innen der rekonstruktiven Sozialforschung, die in der Tradition der Objektiven Hermeneutik arbeiten, so etwa Bruno Hildenbrand und Gabriele Rosenthal, plädieren dafür, zumindest während des Analyseprozesses auf die Anonymisierung biografischer Daten zu verzichten bzw. nur so viel wie unbedingt notwendig zu anonymisieren, um die im Namen enthaltenen zeitlichen, räumlichen und sozialen Bezüge zu erhalten (vgl. Hildenbrand 2005, S. 25; Rosenthal 2015, S. 104f). Mit Blick auf den eingangs vorgestellten Gesprächsausschnitt scheint diese Annahme von den Teilnehmer_innen der Rekonstruktionsgruppe geteilt zu werden. Wenn Alexander in Wahrheit Kevin hieße und das bekannt wäre, dann wäre es scheinbar leichter, die Äußerung einzuordnen, dass es Kinder gibt, „*die sich von Haus aus von für nix interessieren*“.

Rosenthal (2015, S. 104f) schlägt deshalb vor: „Erst wenn wir wissen, welche biografischen Daten für den Nachweis der Fallstruktur und im Kontext unserer Fragestellung relevant sind, lassen sich die relevanten Daten entsprechend der Fallstruktur modifizieren, d. h. bedeutungsähnliche Veränderungen vornehmen, und die für die Interpretation und die weiteren theoretischen Verallgemeinerungen weniger bedeutsamen Daten stark verändern“. Es wird hier also davon ausgegangen, dass für die intersubjektive Nachvollziehbarkeit der Fallstruktur die Kenntnis der biografischen Daten in ihrer Originalversion oder zumindest in Form „sinnlogischer Äquivalente“ (Hildenbrand 2005, S. 25) notwendig ist, weil sie relevant sein könnten.

Unter Bezug auf die bereits erwähnte Studie von Kube und Kaiser (vgl. Kaiser 2009) könnte Justin als eine „bedeutungsähnliche Veränderung“ (Rosenthal 2015, S. 105) von Kevin mit „vergleichbarem Informations- und Sinngehalt“ (Meyermann/Porzelt 2014, S. 7) eingeordnet werden, die im deutschen Sprachraum intuitiv plausibel wirkt und in Anerkennung forschungsethischer Standards als „sinnlogisches Äquivalent“ (Hildenbrand 2005, S. 25) akzeptabel wäre. Befunde zur Namenswahl in sozialpsychologischen Studien zeigen allerdings, dass es äußerst schwierig ist, „äquivalente (...) Vornamen allein aufgrund intuitiver Überlegungen zusammenzustellen, da hier auch unbewusste Selektionsmechanismen zum Tragen kommen können“ (Rudolph 2001, S. 74). Die über die Studie von Kube und Kaiser hergestellte Ähnlichkeit besteht zum Beispiel lediglich darin, dass Grundschullehrer_innen den Namen Justin nach Kevin am häufigsten mit dem Adjektiv „verhaltensauffällig“ assoziieren (vgl. Kaiser 2009, S. 3).

Wie der Vorschlag von Rosenthal zeigt, geht sie davon aus, dass diesem Problem dadurch begegnet werden kann, dass die Anonymisierung erst *nach* der Rekonstruktion erfolgt, weil dann Pseudonyme nicht rein intuitiv, sondern auf der Grundlage der Fallstruktur ausgewählt würden. Eine Alternative dazu stellt der Rückgriff auf sogenannte Normierungsstudien dar, wie sie Rudolph (2001, S. 74) für die Erstellung von Fallvignetten in sozialpsychologischen Studien vorschlägt. In diesen Studien werden Vornamen anhand der damit verbundenen Wortnormen kategorisiert, weshalb mit ihrer Hilfe Pseudonyme gefunden werden könnten, die empirisch belegt der Attraktivität und sozialen Verortung des Realnamens ent-

sprächen. Allerdings gibt Rudolph (2001, S. 75) zu bedenken, dass sich die Attraktivität von Namen zeitlich und räumlich unterschiedlich entwickelt, womit die Legitimität der Kopplung permanenten Veränderungen unterworfen ist und die Fallspezifität der Anonymisierung nicht aufrechterhalten werden kann. Es zeigt sich also, dass die sinnlogische Anonymisierung bei näherer Betrachtung ein höchst aufwendiges Projekt darstellt, dessen Geltungsanspruch permanent in Frage zu stellen ist. Folgt man den Annahmen Rosenthals und Hildenbrandts, wäre die notwendige Konsequenz, vollständig auf die Anonymisierung zu verzichten, während etwa Ingrid Miethe vehement dafür plädiert, „Unrichtigkeiten“, die durch die Anonymisierung entstehen, zu korrigieren, sich jedoch nicht zu einer – auch nur teilweisen – Aufhebung der Anonymisierung verleiten zu lassen“ (Miethe 2003, S. 236).

Gegenargumente zur inhaltlichen Bedeutsamkeit von Namen finden sich bei Thomas Wenzl und Andreas Wernet, die auf eine Differenz zwischen der Analyse objektiver Daten und hermeneutischer Textrekonstruktion hinweisen. Aus ihrer Sicht sind objektive Daten keine ausdrucksgehaltene Protokolle der Wirklichkeit. Die Autoren legen dar, dass sich die Analyse objektiver Daten nicht an den methodologischen Prinzipien der Wörtlichkeit, der Kontextfreiheit und der Sequenzialität orientieren kann. Bei objektiven Daten träfen weder manifeste und latente Sinnstrukturen aufeinander, noch reiche intuitives Urteilsvermögen aus, um sie sozio-historisch einzuordnen (vgl. Wenzl/Wernet 2015, S. 89). Auch wirke die Chronologie der objektiven Daten zwar sequenziell strukturiert, ihren inneren Zusammenhang als Ereigniskette würden sie jedoch erst durch den Interpret_in erhalten, womit Sinn nicht rekonstruiert, sondern konstruiert würde (vgl. Wenzl/Wernet 2015, S. 90). Die Analyse der objektiven Daten dient folglich dem Entwurf eines fallunspezifischen Typus, der in der sozial-historischen Einordnung des Falls durchaus relevant ist. Die Namen stellen ein objektives Datum dar und sind als solche von Bedeutung. Aber, und das ist der Punkt: Sie haben ihre Bedeutung im Rahmen der Analyse der objektiven Daten und eben nicht im Kontext der textbasierten Fallstrukturanalyse. In diesem Sinne kann sogar von einer Notwendigkeit der Anonymisierung ausgegangen werden. Wenzl und Wernet betonen: „Die Dekontextualisierung ist notwendig, um eine bloße Subsumtion des Falls unter seine äußerlichen Lebensbedingungen zu verhindern; so als sei der Fall immer schon nichts anderes als der Ausdruck einer sozialen Lage. Die Dialektik von Allgemeinem und Besonderem wäre von vornherein verfehlt“ (Wenzl/Wernet 2015, S. 100).

Folgt man Wenzl und Wernet, ist der Verzicht auf eine Anonymisierung für hermeneutische Fallstrukturanalysen also nicht erforderlich, auch wenn die Namen als aussagekräftige objektive Daten anerkannt werden. Die fallunspezifischen sozialen Kontextualisierungen können in Bezug auf den Fall zutreffen – aber eben auch nicht. Für die rekonstruktive Familienforschung, wie sie Hildenbrand betreibt, erscheint die Bedeutung der Namen und die damit verbundene Forderung, zumindest sinnlogische Pseudonyme zu finden (vgl. Hildenbrand 2005, S. 25), noch plausibel, da die Namensgebung selbst als familiäre *Entscheidung* verstanden werden kann. Darüber hinaus stellt die Anonymisierung einen Dekontextualisierungsvorgang dar, der die Generierung vorschneller, normalisierender Strukturhypothesen ausschließt.

4.2 Kevin wird Paul oder sogar K1

Um dies vollständig zu verhindern, wäre eine Möglichkeit, den Namen als Information völlig unbrauchbar zu machen, etwa indem aus Kevin K1 wird. Nichts ist dann mehr über die Person, die hinter dem Pseudonym steht, in Erfahrung zu bringen. Kind oder Erwachsene_r, männlich oder weiblich, mit oder ohne Migrationshintergrund, bildungsaffin oder bildungsfern – dazu können auf der Grundlage dieser Anonymisierung keine Hypothesen gebildet werden.

Hintergrund der Intention, mit der Wahl des Pseudonyms genau diesen Effekt zu erzielen, könnte die methodologische Annahme sein, dass die Relevanz von sozialstrukturellen Kontexten (Alter, Geschlecht, Herkunft) schon „in die Situation hinein vermittelt“ (Bergmann 2005, S. 290) würden, insofern sie für die Beteiligten situativ bedeutsam sind (vgl. Schegloff/Sacks 1973, S. 291). Gesellschaftliche Positionierungen der einzelnen Interaktionsteilnehmer_innen, die nicht aufgerufen und in der Interaktion intersubjektiv anschlussfähig gemacht, sondern nur auf der Grundlage des Namens oder anderer objektiver Daten vermutet werden, sind für die Analyse folglich uninteressant. Ihrer Relevanz fehlt aus der Sicht einiger Vertreter_innen der ethnomethodologischen Konversationsanalyse die empirische Rechtfertigung und Legitimation (vgl. Schegloff 1991, S. 50). Wenn die Pädagog_innen Kevin also bestimmte Eigenschaften zuschreiben und der Name nicht nur als Personencode, sondern als milieubezogene Kontextualisierung von Eigenschaften dient, dann müsste dies unabhängig vom Namen in den Daten nachweisbar sein. Nur dann wäre eine entsprechende Interpretation der sozialen Positionierung plausibel und reliabel. Wenn auch methodologisch anders begründet, ist die Stoßrichtung dieser Argumentation jener von Wenzl und Wernet ähnlich: Relevante Kontexte (oder Strukturen) sollen nicht theoretisch, sondern analytisch erschlossen werden. Annahmen zur gesellschaftlichen Strukturierung sozialer Interaktionen „need to be converted into the hard currency (...) of defensible analysis“ (Schegloff 1991, S. 48), weil andernfalls zwar ein Gespür dafür entwickelt werden könne, wie die Welt funktioniert, aber die Details der Wirklichkeitsproduktion verschlossen bleiben würden (vgl. ebd.).

Gründe dafür, dass der Versuch einer „totalen Anonymisierung“ dennoch nicht der König_innenweg ist, liefern die anhaltenden Diskussionen zwischen Vertreter_innen der Konversationsanalyse zur Frage des Einbezugs von Kontextwissen (vgl. Hitzler 2012, S. 15ff). Laut Sarah Hitzler wird das Argument der „analytischen Rigidität“ dadurch geschwächt, „dass nicht alles, was in einer Interaktion relevant ist, in dieser erkennbar relevant gemacht werden muss. Je selbstverständlicher Kontexte vorausgesetzt werden, desto weniger Notwendigkeit besteht für die Gesprächsbeteiligten darin, diese einander zu verdeutlichen“ (Hitzler 2012, S. 19). Werden durch die vollständige Anonymisierung alle Kontexte, die der Name transportiert, entfernt, wissen Forschende somit nicht nur weniger über die erwähnte Person als die Gesprächspartner_innen, sondern sogar weniger als jede_r unbeteiligte Zuhörer_in des Gesprächs.

Mit der vollständigen Anonymisierung gehen somit erstens Hinweise auf feldspezifische Konventionen der Adressierung und Positionierung verloren. Die Art und Weise, wie Namen verwendet werden, kann als soziale Praktik verstanden werden, die Auskunft über die sozialen Beziehungen der Teilnehmer_innen in einem sozialen Feld geben. Mit der vollständigen Anonymisierung ginge also z. B. verloren, ob die Pädagog_innen ihre Adressat_innen mit Vor- oder Nachnamen

bzw. mit Kurzformen oder Spitznamen adressieren. Hier wird deutlich, dass Namensnutzung und Namensgebung doch nicht so ohne weiteres voneinander unterschieden werden können. Auch wenn wir es als selbstverständlich erachten, dass Kinder mit Vornamen adressiert werden – es bleibt dennoch eine Praktik, über die generationale Ordnung (re-)produziert wird, was insbesondere dann deutlich wahrnehmbar ist, wenn die Kinder die Pädagog_innen im Gegenzug mit dem Nachnamen ansprechen.

Zweitens wird mit der vollständigen Anonymisierung unterschlagen, dass „jede Interpretation auf gesprächsexternem Vorwissen“ beruht (Deppermann 2000, S. 100), mit „K1“ aber auch jene Kontexte verloren gehen, die zuverlässiger abzuleiten sind als die soziale Herkunft. Mit einer gemäßigten Neutralisierung des Namens bleiben sie erhalten. Wird Kevin zu Paul, wird die Zuschreibung des Geschlechts übernommen, der zeithistorische Kontext und die ethnische Herkunft bleiben gleichermaßen vage, die Möglichkeit einer generalisierten Verortung in einem sozialen Milieu wird jedoch eliminiert. Eine solche Gewichtung unterschiedlicher Kontexte im Rahmen der Anonymisierung erscheint nicht unproblematisch, insbesondere wenn sie nicht transparent gemacht wird. Wenn sich die Bedeutung der sozialen Herkunft in Handlungen und Entscheidungen der Akteur_innen zeigen muss, warum dann nicht auch die Bedeutung des Geschlechts? Aus gendertheoretischer Perspektive scheint wenig für diese Variante der Anonymisierung zu sprechen, da die Dominanz und scheinbare Eindeutigkeit der Kategorie Geschlecht mit ihr reproduziert wird. Vermieden wird zwar, dass allein auf der Grundlage der personenbezogenen Aussage, ein Kind würde sich „von Haus aus von für nix interessieren“, Zuordnungen zu einem sozialen Milieu erfolgen können. Erhalten bleibt aber die Option, das aufgerufene Problem mit Verweis auf den Namen des Kindes zu vergeschlechtlichen, etwa indem an den Diskurs um „Jungen als Bildungsverlierer“ angeschlossen wird (vgl. Bereswill/Ehlert 2010, S. 145). Ein Argument für die Variante „Kevin wird zu Paul“ ist allerdings die wahrscheinliche Übereinstimmung der Interpretationen von Forschenden und im Feld Handelnden, was sie zu einer Interpretationshilfe werden lässt (vgl. Deppermann 2000, S. 110f). Während ein Kind, das Kevin heißt, mit sehr großer Wahrscheinlichkeit im sozialen Umfeld ebenso als Junge wahrgenommen wird wie ein Kind namens Paul, ist die Zuordnung einer Person zu einem sozialen Milieu aufgrund des Namens stärker vom Wissen über die Person abhängig. Dieses Argument kann nicht darüber hinwegtäuschen, dass bei dieser Variante eine reflexionsbedürftige Unschärfe bleibt, denn es plausibilisiert nicht die situative Bedeutung der Kategorie „Geschlecht“ für das Thema und den Verlauf des Gesprächs. Allerdings stellt die Übernahme der Zuschreibung im Anonymisierungsprozess diese Bedeutung auch nicht mehr her als die Verwendung des Realnamens im Gespräch. Insofern sich das Forschungsinteresse nicht auf „doing gender“-Prozesse (vgl. West/Zimmerman 1987) im Forschungsfeld bezieht, erleichtert ein solches Vorgehen also möglicherweise die Bearbeitung eigener Fragestellungen, da nicht alle Aspekte der sozialen Positionierung zum Gegenstand der Analyse gemacht werden müssen, sondern es eine stärkere Fokussierung erlaubt.

4.3 Kevin wird Feuerwehrmann Sam

Als letzte Variante wird die Möglichkeit diskutiert, die Beforschten in den Anonymisierungsprozess einzubeziehen, indem sie ihr Pseudonym selbst wählen. Auf diese Weise wird die Bedeutung des eigenen Vornamens für die beforschte Person (vgl. Kunze 2003, 195) gewürdigt und zugleich der forschungsethischen Anforderung der Verfremdung genüge getan. Besonders in Forschungsprojekten mit Kindern eröffnet diese Variante zudem eine Beteiligungsmöglichkeit, die mit Spaß praktiziert werden kann. Ersichtlich wird, dass sich die methodologischen Bezüge eines solchen Vorgehens deutlich von jenen der anderen Varianten unterscheiden. Die Wahl eines partizipativen Vorgehens basiert weniger auf Annahmen zur Aussagekraft des Namens für die Untersuchung als vielmehr darauf, dass dem Status des der Beforschten als soziale_r Akteur_in Anerkennung entgegengebracht werden soll, indem die Entscheidungsmacht bei ihr_ihm belassen wird (vgl. Baumgartinger 2014, S. 109f). Die Beteiligung dient dabei nicht nur dazu, den Teilnehmenden Vertrauen in das Forschungsgeschehen zu vermitteln, sondern sie als Forschungssubjekte ernst zu nehmen und Prozesse der Aneignung zu unterstützen (vgl. Bergold/Thomas 2012). In Diskussionen zu partizipativen Forschungsansätzen werden Fragen der Anonymisierung unter diesem Aspekt jedoch durchaus kritisch diskutiert. Es geht dabei vorrangig um die Frage von Handlungsmacht im Forschungsprozess, wer also bestimmt, dass und wenn ja wie anonymisiert werden soll. Während in Bezug auf Kinder noch weitgehend Einigkeit zu bestehen scheint, dass die Anonymisierung in jedem Fall erfolgen sollte (vgl. Tiley/Woodthorpe 2011, S. 198), wird es als unangemessen eingeordnet, Erwachsenen die Option vorzuenthalten, sich mit ihrem Klarnamen zu präsentieren. „[T]here is a strong case to be made for offering individuals and organizations the choice as to whether or not their identities are disclosed“ (ebd., S. 200). Es kann für die Beforschten durchaus attraktiv sein, sich zu präsentieren, etwa weil sie auf ihre Leistungen stolz sind oder die Teilnahme am Forschungsprojekt als Chance sehen, eine Stimme („voice“) zu erhalten. So beschreiben etwa Hella von Unger und Petra Narimani (2012) in einem Fallbeispiel, wie sich ein drogenabhängiger Mann ohne deutsche Staatsbürgerschaft nach einem Interview gegen die Anonymisierung seines Namens ausspricht und sich weigert ein Pseudonym zu wählen, obwohl er mehrfach auf mögliche (auch strafrechtliche) Konsequenzen hingewiesen wird. Er habe sich „seit vielen Jahren gewünscht“, dass ihm sein persönliches Umfeld und die Vertreter_innen von Behörden zuhören und die Motive seiner Entscheidungen verstehen, so die Begründung (von Unger/Narimani 2012, S. 17). In der Datenaufbereitung entscheidet sich die Forschende trotz dieser klaren Positionierung des Teilnehmers dafür, das Interview zu anonymisieren, was bei ihr „das Gefühl einer gewissen Bevormundung“ hinterlässt (ebd., S. 18). Vor dem Hintergrund des partizipativen Forschungsansatzes wird das Paternalismusproblem als methodologische Herausforderung im Forschungsprozess virulent. Aufgrund der Möglichkeit der Teilnehmenden, eine fremdbestimmte Anonymisierung nachträglich zu umgehen, wie Benjamin Saunders, Jenny Kitzinger und Celia Kitzinger (2015, S. 629) am Beispiel eines auf Facebook verlinkten Artikels deutlich machen, scheint zumindest eine transparente Aushandlung des Umfangs der Anonymisierung angezeigt. Inwieweit das Paternalismusproblem in Bezug auf Kinder mit Verweis auf ihre entwicklungsbedingt höhere Schutzbedürftigkeit einseitig aufgelöst werden kann, soll hier nicht diskutiert werden.

Kindern die Wahl ihres Pseudonyms selbst zu überlassen, kann möglicherweise als Mittelweg zwischen Schutzauftrag und Beteiligungsanspruch verstanden werden. Nicht ob, aber zumindest wie anonymisiert wird, gestaltet sich in dieser Variante als Entscheidung der Teilnehmenden.

Wenn auch vermutlich unintendiert, hat dieses Vorgehen nun jedoch Auswirkungen auf den empirischen Gehalt des Datensatzes. Das selbstgewählte Pseudonym stellt eine Ausdrucksgestalt im Sinne einer Selbstpositionierung dar. Es wird zu einem Datum mit eigenständigen lebensweltlichen und geschichtlichen Bezügen, die vollständig von jenen des Realnamens differieren, da die Namen von anderen Personen mit anderen Motiven vor dem Hintergrund einer anderen Art von Betroffenheit ausgewählt werden. Geht es bei den anderen Varianten der Anonymisierung um die Frage, ob der Name bzw. sein Pseudonym ein relevantes Datum sein kann oder nicht, stellt sich hier lediglich die Frage, ob es mit Blick auf das Forschungsinteresse berücksichtigt werden sollte oder nicht. Wenn die Entscheidung, die Anonymisierung bei den Betroffenen zu belassen, in ein partizipatives Verfahren eingebunden ist, das maßgeblich darauf abzielt, den subjektiven Perspektiven, Relevanzsetzungen, dem Eigensinn von Personen und der Wahrnehmung ihrer Verortung in sozialen Netzwerken eine Stimme zu geben (vgl. von Unger 2014a, S. 2), dann scheint viel dafür zu sprechen, es zumindest in Erwägung zu ziehen. Die Namensgebung wird dann als Forschungshandlung der Akteur_innen des Feldes kenntlich gemacht (vgl. Bergold/Thomas 2012) und geht zugleich als aussagekräftiges Datum in die Analyse ein.

5 Fazit

Wie der Ausschnitt aus der Rekonstruktionsgruppe, der als Ausgangspunkt der Überlegungen dargestellt wurde, zeigt, werden durch die Informationen im Datenmaterial Assoziationen bei Forschenden hervorgerufen, die in die Wahrnehmung des Textes miteinfließen, wenn dies nicht methodisch kontrolliert wird. Dabei kann es nicht darum gehen, die forschungspraktische Handlungsfähigkeit zu riskieren, wohl aber darum, die impliziten Annahmen zu reflektieren, die mit der Wahl eines bestimmten Verfahrens einhergehen.

Im Abwägen der unterschiedlichen Anonymisierungsvarianten wird vor allem eines deutlich: Eine generalisierbare Methode der Anonymisierung von Personendaten, wie es manche Leitfäden empfehlen, scheint wenig zielführend zu sein. Vielmehr ist es notwendig, sich der Prämissen des eigenen Vorgehens bewusst zu werden und keine Anonymisierungsautomatismen zu entwickeln, sondern auch dieses scheinbar unbedeutende Detail des Forschungsprozesses im Kontext des Forschungsinteresses zu verstehen und zu prüfen. Gezeigt werden konnte, dass es einerseits fraglich ist, ob die Realnamen für die Rekonstruktion eines sozialen Geschehens oder der Struktur einer Darstellung erforderlich sind, es sich zugleich aber andererseits als Trugschluss erweist, dass die vollständige Anonymisierung die Aussagekraft der Daten nicht beeinträchtigt. Die Überlegungen zur partizipativen Forschung weisen schließlich darauf hin, dass auch noch andere methodologische Aspekte als die Aussagekraft der Daten dafür entscheidend sein können, wie mit der Anonymisierung von Daten im Forschungsprozess umgegangen wird.

Diese Fragen liegen jedoch auf einer anderen Ebene und sollten deshalb unabhängig vom empirischen Gehalt des Datensatzes diskutiert werden. Der Übergang zu forschungsethischen Aspekten ist dabei fließend.

Anmerkungen

- 1 Zu den unterschiedlichen Anonymisierungsgraden vgl. Kretzer (2013). Mit der Anonymisierung von Orten beschäftigt sich Nespor (2000).
- 2 Die Namen der Pädagoginnen und der im Gespräch erwähnten Kinder sind anonymisiert. Da es sich um Auszüge aus einer gesprächsanalytischen Studie handelt, erschien es bei der Anonymisierung vor allem von Bedeutung zu sein, dass die Form der Anrede (Vornamen) sowie Klang und Struktur des Namens (z.B. Silbenanzahl) erhalten bleiben. Übernommen wurden des Weiteren die geschlechtliche Zuordnung sowie die Herkunft des Namens, was zunächst intuitiv und ohne Bezug auf methodologische oder forschungsethische Überlegungen erfolgte.
- 3 Das Rekonstruktionsgespräch dient als Ausgangspunkt der folgenden Überlegungen, es wird jedoch selbst keiner sequenziellen Rekonstruktion unterzogen. Auch wenn Jo Reichertz (2013, S. 83) die Bedeutung der sozialen Positionierungen auf die Kommunikationsmacht in Interpretationsprozessen hervorhebt, wurde in Bezug auf den hier verfolgten Zweck angenommen, dass die im Namen verankerten Informationen verzichtbar sind und eine umfassendere Form der Anonymisierung entsprechend möglich ist. Nicht verändert wurden die in dieser Sequenz aufgerufenen Kindernamen. Es handelt sich bei ihnen um die Wiedergabe der Pseudonyme aus dem Datenmaterial (Philipp, Alexander) bzw. um personenunabhängige Nennungen (Kevin, Chantal), deren Wahl das in diesem Beitrag diskutierte Problem repräsentieren.

Literatur

- Baumgartinger, P.P. (2014): Mittendrin: kritische Analyse im Spannungsverhältnis von Machtverhältnissen der staatlichen Regulierung von Trans* in Österreich. In: Von Unger, H. (Hrsg.): *Forschungsethik in der qualitativen Forschung*. Wiesbaden, S. 97–113. https://doi.org/10.1007/978-3-658-04289-9_6
- Bereswill, M./Ehlert, G. (2010): *Geschlecht*. In: Bock, K./Miethe, I. (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Sozialforschung in der Sozialen Arbeit*. Opladen, S. 143–151.
- Bergmann, J. (2005): *Studies of Work*. In: Rauner, F. (Hrsg.): *Handbuch der Berufsbildungsforschung*. Bielefeld, S. 639–646.
- Bergold, J./Thomas, S. (2012): *Partizipative Forschungsmethoden. Ein methodischer Ansatz in Bewegung*. In: *Forum Qualitative Sozialforschung* 13. Jg., H 1, Art. 30. <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1801/3332> (20.07.2017)
- Deppermann, A. (2000): *Ethnographische Gesprächsanalyse: Zu Nutzen und Notwendigkeit von Ethnographie für die Konversationsanalyse*. In: *Gesprächsforschung* 1. Jg., H 1, S. 96–124.
- Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) (2017): *Stellungnahme der DGfE zur Archivierung, Bereitstellung und Nachnutzung qualitativer Forschungsdaten in der Erziehungswissenschaft*. <http://www.dgfe.de/stellungnahmen-positionen.html>
- Garfinkel, H. (2002): *Ethnomethodology's Program: Working Out Durkheim's Aphorism*. Lanham u.a.
- Gebel, T./Grenzer, M./Kreusch, J./Liebig, S./Schuster, H./Tscherwinka, R./Watteler, O./Witzel, A. (2015): *Verboten ist, was nicht ausdrücklich erlaubt ist: Datenschutz in qualitativen Interviews*. In: *Forum Qualitative Sozialforschung*, 16. Jg., H. 2, Art. 27.

- Hildenbrand, B. (2005): Fallrekonstruktive Familienforschung. Anleitung für die Praxis. Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-80837-0>
- Hirschauer, S. (2014). Sinn im Archiv? Zum Verhältnis von Nutzen, Kosten und Risiken der Datenarchivierung. In: *Soziologie*, 43. Jg., H. 3, S. 300–312.
- Hitzler, S. (2012): Aushandlung ohne Dissens? Praktische Dilemmata der Gesprächsführung im Hilfeplangespräch. Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-94141-7>
- Kaiser, A. (2009): Vornamen: Nomen est omen? In: *Amtlicher Schulanzeiger für den Regierungsbezirk Oberfranken Nr. 12*, S. 1–4.
- Kennedy, J. E. (2005): Grey Matter: Ambiguities and complexities of ethics in research. In: *Journal of Academic Ethics*, H. 3, S. 143–158.
- Kretzer, S. (2013): Arbeitspapier zur Konzeptentwicklung der Anonymisierung/Pseudonymisierung in Qualiservice. <http://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/47605>
- Kunze, K. (2003): dtv-Atlas Namenskunde. Vor- und Familiennamen im deutschen Sprachgebiet. 4. überarbeitete und erweiterte Auflage München.
- Lochner, B. (2017): Teamarbeit in Kindertageseinrichtungen. Eine ethnografisch-gesprächsanalytische Studie. Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-16708-0>
- Meyermann, A./Porzelt, M. (2014): Hinweise zur Anonymisierung von qualitativen Daten. Herausgegeben vom Forschungsdatenzentrum Bildung am DIPF. <http://www.forschungsdaten-bildung.de/anonymisierung> (12.06.2016)
- Miethe, I. (2003): Das Problem der Rückmeldung: forschungsethische und -praktische Erfahrungen und Konsequenzen in der Arbeit mit hermeneutischen Fallrekonstruktionen. In: *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung* 4. Jg., H 2, S. 223–240.
- Miethe, I./Gahleitner, B. (2010): Forschungsethik in der Sozialen Arbeit. In: Bock, K./Miethe, I. (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Methoden in der Sozialen Arbeit*. Opladen/Farmington Hills, S. 573–581.
- Mitterauer, M. (2011): Traditionen der Namensgebung. Namenskunde als interdisziplinäres Forschungsgebiet. Wien/Köln/Weimar. <https://doi.org/10.7767/boehlau.9783205791294>
- Narimani, P. (2014): Zustimmung als Prozess: Informiertes Einverständnis in der Praxisforschung mit von Ausweisung bedrohten Drogenabhängigen. In: Von Unger, H. (Hrsg.): *Forschungsethik in der qualitativen Forschung*. Wiesbaden, S. 41–58. https://doi.org/10.1007/978-3-658-04289-9_3
- Nespor, J. (2000): Anonymity and Place in Qualitative Inquiry. In: *Qualitative Inquiry*, 6. Jg., H. 4, S. 546–569. <https://doi.org/10.1177/107780040000600408>
- Przyborski, A./Wohlrab-Sahr, M. (2009): *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch*. 2. Auflage München.
- Reichertz, J. (2013): *Gemeinsam interpretieren*. Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-02534-2>
- Rosenthal, G. (2015): *Interpretative Sozialforschung*. 5. Auflage Weinheim/Basel.
- Rudolph, U. (2001): Die Wahrnehmung von Altersstereotypen, Attraktivität und Intelligenz für Vornamen im Deutschen. In: Eichhoff, J./Seibicke, W./Wolffsohn, M. (Hrsg.): *Name und Gesellschaft. Soziale und historische Aspekte der Namensgebung und Namensentwicklung*. Mannheim/Leipzig/Wien/Zürich, S. 70–87.
- Saunders, B./Kitzinger, J./Kitzinger, C. (2015): Anonymising interview data: challenges and compromise in practice. In: *Qualitative Research*, 15. Jg., H. 5, S. 616–632. <https://doi.org/10.1177/1468794114550439>
- Schegloff, E. A. (1991): Reflections on Talk and Social Structure. In: Boden, D./Zimmerman, D. H. (Hrsg.): *Talk and Social Structure. Studies in Ethnomethodology and Conversation Analysis*. Cambridge, S. 44–70.
- Schegloff, E./Sacks, H. (1973): Openings and closings. In: *Semiotica*, 8. Jg., H. 4, S. 289–327.
- Schütz, A. (1971): *Gesammelte Aufsätze*. Band 1. Das Problem der sozialen Wirklichkeit. Den Haag.
- Tilley, L./Woodthorpe, K. (2011): Is it the end for anonymity as we know it? A critical examination of the ethical principle of anonymity in the context of 21st century demands on

- the qualitative researcher. In: *Qualitative Research*, 11. Jg., H. 2, S. 197–212.
<https://doi.org/10.1177/1468794110394073>
- Thomson, D./Bzdel, L./Golden-Biddle, K./Reay, T./Estabrooks, C. A. (2005): Central Questions of Anonymization: A Case Study of Secondary Use of Qualitative Data. In: *Forum Qualitative Social Research*, 6. Jg., H. 1, Art. 29.
- Unger, H.v. (2014a): Partizipative Forschung. Einführung in die Forschungspraxis. Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-01290-8>
- Unger, H.v. (2014b): Forschungsethik in der qualitativen Forschung: Grundsätze, Debatten und offene Fragen. In: Von Unger, H. (Hrsg.): *Forschungsethik in der qualitativen Forschung*. Wiesbaden, S. 15–39. https://doi.org/10.1007/978-3-658-04289-9_2
- Unger, H.v./Narimani, P. (2012): Ethische Reflexivität im Forschungsprozess: Herausforderungen in der Partizipativen Forschung. Discussion Paper SP 2012-304. Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung. www.econstor.eu/handle/10419/70197 (20.07.2017)
- Van Hoonaard, W. C. (2003): Is anonymity an artifact in ethnographic research? In: *Journal of Academic Ethics*, 1. Jg., H. 2, S. 141–151.
<https://doi.org/10.1023/B:JAET.0000006919.58804.4c>
- Wenzl, T./Wernet, A. (2015): Fallkonstruktion statt Fallrekonstruktion. Zum methodologischen Stellenwert der Analyse objektiver Daten. In: *Sozialer Sinn*, 16. Jg., H. 1, S. 85–101. <https://doi.org/10.1515/sosi-2015-0106>
- West, C./Zimmerman, D. H. (1987): Doing Gender. In: *Gender and Society*, 1. Jg., H. 2, S. 125–151. <https://doi.org/10.1177/0891243287001002002>
- Wolffsohn, M. (2001): Nomen est omen. Vornamenswahl als Indikator: Methoden und Möglichkeiten einer, historischen Demoskopie'. In: Eichhoff, J./Seibicke, W./Wolffsohn, M. (Hrsg.): *Name und Gesellschaft. Soziale und historische Aspekte der Namensgebung und Namensentwicklung*. Mannheim/Leipzig/Wien/Zürich, S. 9–31.

Katja Ludwig, Cathleen Grunert, Nora Friederike Hoffmann

Herausforderungen rekonstruktiver Forschung an Hochschulen am Beispiel der Studiengangsentwicklung in der Erziehungswissenschaft

Zusammenfassung

Der Frage danach, wie sich die Implementierung neuer Studiengänge an Hochschulen und die damit verbundenen Entscheidungsprozesse auf der Mikroebene gestalten und in welchem Verhältnis diese zu formal-organisationalen Regelerwartungen der Hochschule stehen, wird im Rahmen des DFG-Projekts „Erziehungswissenschaft im Bologna-Prozess – Strategien und leitende Orientierungen bei der Reform der Hauptfachstudiengänge“ nachgegangen. Ausgehend von Gruppendiskussionen mit Wissenschaftler*innen, die mit Hilfe der Dokumentarischen Methode ausgewertet worden sind, werden in diesem Beitrag die Herausforderungen an die Rekonstruktion kollektiver Orientierungsrahmen vor dem Hintergrund eines Gruppendiskussionsmaterials, welches sich durch argumentierende und theoretisierende Passagen auszeichnet, diskutiert. Zudem werden mit zwei sinngenetischen Typenbildungen, die zum einen den kollektiven Umgang mit disziplinärer Heterogenität am Hochschulstandort und zum anderen den kollektiven Umgang mit strukturellen Begrenzungen fokussieren, die methodischen Herausforderungen der Typenbildung diskutiert und gleichzeitig die wesentlichen Ergebnisse des Projekts skizziert.

Schlagwörter: Wissenschaftsforschung, Erziehungswissenschaft rekonstruktive Organisationsforschung, Dokumentarische Methode, Argumentation, Diskursorganisation

Abstract

The DFG project “Educational Science in the Bologna Process” focusses on the development of academic courses in educational science from a rather microanalytical point of view and asks furthermore how the implementation of courses is confronted with organisational demands. The contribution contains methodological reflections on dealing with group discussions with reasoning scientists and gives insight in the outcomes of the study regarding the negotiation of different conceptions of educational science and the collective coping with university demands.

Keywords: academic disciplines, educational science, organisation, documentary method, methodological reflection

1 Hochschule als besondere Organisation

Im Rahmen des Projekts „Erziehungswissenschaft im Bologna-Prozess – Strategien und leitende Orientierungen bei der Reform der Hauptfachstudiengänge“ richtet sich im Anschluss an eine quantitative Analyse der Studiengangslandschaft in der deutschen Erziehungswissenschaft (vgl. Grunert/Ludwig 2016a; Grunert/Ludwig u.a. 2016) die Frage darauf, wie sich die Implementierung neuer Studienprogramme und Curricula an Hochschulen aus einer Akteursperspektive heraus verstehen lässt. Damit wird der Blick auf die Entwicklungs- und Entscheidungsprozesse auf der sozialen Mikroebene gerichtet und auch darauf, wie in diese Prozesse Bezugnahmen auf formal-organisationale Regelerwartungen und somit auch auf strukturelle Rahmenbedingungen eingebettet sind. Das Projekt bewegt sich also im organisationalen Kontext Hochschule und nimmt eine Perspektive ein, die sowohl die sozialen Konstitutionsbedingungen als auch die Besonderheiten von Hochschulen als Organisationen in ihrer Interdependenz fokussiert. Es geht damit übergreifend um die Mikroprozesse in Hochschulen, die zur Implementierung neuer Studiengänge im Zuge der Bologna-Reform insbesondere im Fach Erziehungswissenschaft geführt haben und damit auch darum, wie Studiengangsgestaltung zwischen Disziplin und Hochschule stattfindet.

Hochschulen lassen sich jedoch nicht ungebrochen als Organisationen fassen, die sich über Mitgliedschaften, die Ausrichtung an spezifischen Zwecken sowie durch hierarchische Strukturen auszeichnen, über die sie im Kontext rechtlicher oder politischer Rahmenbedingungen mehr oder weniger selbst entscheiden können (vgl. Luhmann 2011).

Aus einer systemtheoretischen Perspektive scheinen sich Hochschulen vor allem deswegen von anderen Organisationen zu unterscheiden, weil sie im Gegensatz zu anderen Organisationen nicht über eine dominante Systemzuordnung verfügen, sondern zwei Systemen zugleich zugeordnet sind, die ihren Zweck bestimmen: im Hinblick auf Lehre dem Erziehungssystem und im Hinblick auf Forschung dem Wissenschaftssystem (vgl. Stichweh 2005, S. 124f.; Huber 2012, S. 240). In beiden Funktionssystemen kann Hochschule als Organisation ganz unterschiedlich wirksam werden. Bezogen auf das Erziehungssystem ist sie direkt für die Bereitstellung von Studiengängen und der zugehörigen personellen und infrastrukturellen Ausstattung verantwortlich, für das Wissenschaftssystem gilt ihre Zuständigkeit nur vermittelt. D.h., während die Organisationsmitglieder, insbesondere das wissenschaftliche Personal, an beiden Teilsystemen partizipieren, kann die Organisation selbst nur asymmetrisch teilhaben (vgl. Hechler/Pasternack 2012, S. 17).

Die Perspektive auf Hochschule als Expert*innenorganisation (vgl. Pellert 1999) oder professionelle Organisation (vgl. Klatetzki 2012) setzt hier an und geht davon aus, dass sich ihre Mitglieder – zumindest was das wissenschaftliche Personal betrifft – eher mit ihrer Herkunftsdisziplin als mit der eigenen Hochschule identifizieren. Ursache hierfür sei, dass fachliche Anerkennung und wissenschaftliche Reputation vor allem innerhalb der Disziplin und weniger über die Organisation verliehen wird. Damit wären dann auch im Hinblick auf die handlungsleitenden Orientierungen der Organisationsmitglieder diese eher durch disziplinbezogene Kulturen geprägt als an institutionellen, organisationsbezogenen Perspektiven ausgerichtet.

Nicht nur durch die Studienreform, sondern vor allem durch den Einzug von New-Public-Management-Strategien in den Hochschulbereich haben sich jedoch in den letzten Jahren die Rahmenbedingungen für akademische Lehre und Forschung tiefgreifend verändert, so dass Hochschule in zunehmendem Maße auch ökonomischen Logiken unterliegt. Neue Governance-Strukturen verweisen so etwa an vielen Stellen auf eine Machtverschiebung zugunsten der Hochschulleitung, fördern ein Selbstverständnis als unternehmerische Universität und überlassen die einzelnen Organisationseinheiten stärker dem nationalen und internationalen Wettbewerb (vgl. Heinze/Krücken 2012, S. 8).

In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, wie sich diese veränderten Rahmenbedingungen und formalen Regelerwartungen auch in der Gestaltung und Implementation von Studiengängen niederschlagen. Wie gehen die Fachvertreter*innen der Erziehungswissenschaft mit dieser Anforderung um, die ihnen im Prinzip einen Spagat zwischen Wissenschafts- und Erziehungssystem bzw. zwischen Disziplin und Hochschule abverlangt? Wie viel Autonomie wird ihnen von der Hochschule bei dieser Aufgabe zugestanden und inwiefern ist Curriculumreform an Hochschulen überhaupt (noch) eine Domäne der Disziplinen? Damit sind gleichzeitig zwei Fragen aufgeworfen: zum einen diejenige danach, wie Curriculumentwicklung an Hochschulen funktioniert, d.h. über welche Strategien und unter Rückgriff auf welche sozialen Praktiken Studiengänge entworfen und etabliert werden und zum anderen die Frage, woran sich Fachvertreter*innen bei der Umsetzung dieser zunächst äußeren Anforderung orientieren (können).

2 Organisationstheoretischer Zugang

Um sich diesen Fragen zu nähern wird mit strukturtheoretischen und neo-institutionalistischen Ansätzen davon ausgegangen, dass Organisationen als soziale und sinnstrukturierte Ordnungen betrachtet werden müssen, die nicht allein über ihre formalen Regelungen zu fassen sind (vgl. etwa Meyer/Rowan 1997). Wie in Organisationen auf äußere Anforderungen reagiert wird, versucht der klassische Neo-Institutionalismus über Mechanismen der Anpassung (Isomorphien) zu beschreiben, die dazu führen, dass Organisationen sich wechselseitig immer mehr angleichen, um über diese Anpassung an die äußeren Erwartungen ihre Legitimität aufrechtzuerhalten (vgl. zusef. Walgenbach/Meyer 2008). Vor dem Hintergrund der Bologna-Reform als äußere Anforderung, die allen Hochschulen auferlegt wurde, lässt sich die Umstellung auf das Bachelor-Master-System zunächst als ‚erzwungene Isomorphie‘ fassen. In dieser makrotheoretischen Perspektive bleibt jedoch offen, durch welche Akteur*innen und mit welchen Praktiken und Orientierungen auf diese Vorgaben reagiert wird und inwiefern differente Praktiken und Orientierungen zu unterschiedlichen Lösungen der Anpassungsanforderung führen.

Bei der Bearbeitung der Frage nach den Praktiken und leitenden Orientierungen, die an verschiedenen Standorten zu unterschiedlichen Bezugnahmen auf die Anforderung der Studiengangsentwicklung führen, sind dann zum einen neuere Ansätze im Umfeld einer Strategy-as-practice-Forschung (vgl. zusef. Vaara/Whittington 2012) weiterführend, die sich mit Mikroprozessen in Organisationen befassen und darauf fokussieren, wie Strategien in Organisationen sozial konstruiert und implementiert werden. Organisationen werden dabei als Netz von Prak-

tiken betrachtet, die von verschiedenen Akteur*innen geteilt werden und sich im Laufe der Zeit routinisieren. Zum anderen sind jene Ansätze interessant, die sich im Kontext einer dokumentarischen Organisationsforschung (vgl. zusef. Amling/Vogd 2017) den sozialen Praktiken widmen, über die organisationale Ordnung hergestellt wird und die stärker das Innenleben von Organisationen fokussieren (vgl. Nohl/Somel 2017, S. 190). Angeschlossen wird dabei auch an die Ansätze von Weick (1976) und Cohen, March und Olsen (1972), die deutlich gemacht haben, dass organisationale Praxis nicht allein über proklamierte Zwecke, formalisierte Regeln und Hierarchien zu erschließen ist, da formale Regeln zwar existieren, diese aber immer unterschiedlich in Praxis übersetzt werden. Die Erfassung dieser Differenz zwischen formalen Regelerwartungen und gelebten Regelpraktiken (vgl. Mensching 2017), die im klassischen Neo-Institutionalismus kaum näher ausbuchstabiert wird, bedarf der Beobachtung und Analyse der Mikroprozesse organisationalen Handelns.

Dabei folgt die vorliegende Studie zwar der Annahme der ebenfalls unter der rekonstruktiven Organisationsforschung subsumierten Polykontexturanalyse (vgl. zusef. Jansen/Schlippe/Vogd 2015), dass es sich bei Organisationen um „kollektive Aggregate von Personen divergierender Orientierungen“ (Vogd/Amling 2017, S. 17) handelt, jedoch liegt der Schwerpunkt der Analysen nicht auf der Rekonstruktion dieser konflikthafter Aushandlungen im Rahmen unterschiedlicher sozialer Räume und damit der „zentralen Mechanismen, die den sozialen Raum Organisation insgesamt konstituieren“ (Amling 2017, S. 305f.). Vielmehr wird nach den kollektiven sozialen Praktiken und leitenden Orientierungen von Fachvertreter*innen an verschiedenen Hochschulstandorten gefragt, die sich immer auch zu den organisationalen Regelerwartungen der jeweiligen Hochschulen ins Verhältnis setzen müssen und erst darüber neue Studiengänge entwickeln. Die Fachvertreter*innen in den Gruppendiskussionen werden dabei sowohl als organisationale Akteur*innen der jeweiligen Hochschulen betrachtet als auch als Akteur*innen wissenschaftlicher Disziplinen und zugleich wird dies als mögliches Spannungsverhältnis in den Blick genommen. Damit interessieren zwar organisationsbezogene Milieus, weniger jedoch die Frage, wie Organisation als Praxis in der für sie konstitutiven „Vielschichtigkeit, Widersprüchlichkeit und Konflikthafteigkeit“ (Goldmann 2017, S. 150) insgesamt stattfindet.

3 Qualitative Verfahren in der organisationsbezogenen Hochschulforschung

Mit der Fragestellung ist die Studie zwischen Hochschul-, Organisations- und Wissenschaftsforschung angesiedelt und betritt insbesondere mit dem methodischen Zugang weitgehend Neuland. Wenngleich im Feld der Organisationsforschung, aber auch zunehmend im Feld der Hochschulforschung, die sich auf organisationale Fragen bezieht, in den letzten Jahren auch qualitative Untersuchungen realisiert wurden (vgl. zur dokumentarischen Organisationsforschung etwa Vogd/Amling 2017; zur Strategy-as-practice-Forschung etwa Vaara/Whittington 2012; zur Hochschulforschung allgemein Hertwig 2014), dominieren in diesen Bereichen bislang eher quantitative methodische Zugänge. Kommen im Rahmen der

Hochschulforschung dennoch qualitative Verfahren zum Einsatz, dann überwiegend halbstandardisierte bzw. Leitfadeninterviews in Kombination mit dem Auswertungsverfahren der qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Hertwig 2014, S. 68). Darüber hinaus sind qualitative Untersuchungen, die höhere Statusgruppen einbeziehen eher selten anzutreffen. Nur vereinzelt finden sich etwa Studien, die (Leitfaden-)Interviews mit Hochschullehrer*innen oder Hochschulleitungen durchführen, aber auch diese verbleiben bei der Auswertung auf der thematischen Ebene (vgl. z.B. Anderson 2008; Kaufmann 2012; Kleimann 2015). Bezogen auf die Frage nach der Implementierung von Studiengängen an Hochschulen im engeren Sinne existieren bislang kaum qualitative Untersuchungen, die sich etwa mit der Frage nach der Curriculumentwicklung in Hochschulen beschäftigen. Nur vereinzelt fokussieren Studien Curriculumentwicklung als soziokulturell eingebetteten Prozess (vgl. etwa Goodson 1997; Karseth 2006), diese stützen sich methodisch jedoch vor allem auf Dokumentenanalysen und Expert*inneninterviews, die inhaltsanalytisch ausgewertet werden. Damit finden im Feld der Hochschulforschung bislang vornehmlich Verfahren Anwendung, die primär deskriptiv arbeiten und auf der Ebene des subjektiv gemeinten Sinns verbleiben.

Insofern lassen sich aktuell keine vergleichbaren Studien ausmachen, die in methodischer Hinsicht auf Erfahrungen mit Gruppendiskussionen mit Wissenschaftler*innen und deren systematischer rekonstruktiver Analyse verweisen können. So traten im Verlauf des Forschungsprozesses der hier vorliegenden Studie einige Besonderheiten auf, die sich ergeben, wenn Wissenschaftler*innen mit ihren sozialen Praktiken und deren Verwobenheit mit organisationalen Regelungen und Bedingungen in den Fokus rekonstruktiver Forschung geraten, mit denen zunächst ein Umgang gefunden werden musste, der in den folgenden Kapiteln nachvollzogen werden soll.

4 Methodischer Zugang

Im Anschluss an eine quantitative Erhebung aller Studienprogramme an deutschen Hochschulen in erziehungswissenschaftlicher Verantwortung und einer Clusterung der Studiengänge nach Differenzen in der formalen und inhaltlichen Ausgestaltung (vgl. Grunert/Ludwig u.a. 2016; Grunert/Ludwig 2016a) wurde eine qualitative Untersuchung realisiert, in der die Frage nach den handlungsleitenden Orientierungen bei der Einrichtung der neuen Studienprogramme im Zentrum stand.

Die in der quantitativen Teilstudie herausgearbeiteten Cluster dienten dabei der Fallauswahl von zehn Hochschulstandorten, die unterschiedliche strukturelle und inhaltliche Ausrichtungen ihrer Studiengänge aufweisen und damit differente Muster von Studiengängen repräsentieren. Entlang der quantitativen Befunde konnte vor allem deutlich gemacht werden, dass die Studienganglandschaft in der Erziehungswissenschaft aktuell durch eine starke Ausdifferenzierung und Heterogenität gekennzeichnet ist, die sich sowohl inhaltlich als auch strukturell in den Studienprogrammen niederschlägt. In der Fallauswahl für die qualitative Teilstudie wurden deshalb sowohl Standorte berücksichtigt, die stärker spezialisierte als auch solche, die eher allgemein-generalisierte Studienprogramme anbie-

ten, Standorte, die sich auf wenige Studiengänge konzentrieren oder Studiengänge in kleinen Umfängen anbieten sowie solche, die ein breiteres Studienangebot aufweisen. Die Bereitschaft, an den Gruppendiskussionen teilzunehmen war sehr hoch, so dass das realisierte Sample mit den Auswahlkriterien gut übereinstimmt.

Insgesamt wurden zehn Gruppendiskussionen an unterschiedlichen Standorten in Deutschland durchgeführt. Vorgesehen war, dass in den Gruppen Fachvertreter*innen repräsentiert sind, die die Implementationsprozesse an den jeweiligen Standorten begleitet haben. Dieses Kriterium konnte jedoch aufgrund der hohen Personalfuktuation an vielen Standorten nicht aufrechterhalten werden, so dass sich die zehn Gruppen in unterschiedlichen Graden aus Fachvertreter*innen zusammensetzen, die den Reformbeginn und spätere Reformphasen der Studiengänge gestaltet haben. Die Zusammensetzung der Gruppen wurde den Fachvertreter*innen selbst überlassen. Damit unterscheiden sich dann auch je nach Standort die Gruppengrößen (drei bis acht Fachvertreter*innen) und -konstellationen voneinander. An allen Diskussionen waren Professor*innen und teilweise auch wissenschaftliche Mitarbeiter*innen beteiligt. Bis auf eine Person waren alle Diskutierenden an erziehungswissenschaftlichen bzw. pädagogischen Organisationseinheiten (Fakultäten, Fachbereiche, Institute) angesiedelt. Deren organisationsbezogene Funktionen variieren zwischen Dekan*innen, Institutsdirektor*innen, Studiendekan*innen; Studiengangsbeauftragten, Studiengangsleiter*innen, Modulverantwortlichen oder Mitgliedern bzw. Leitungen von Reformkommissionen. Mit Blick auf die jeweilig vertretenen Fächer an den Hochschulen konnte ein breites Spektrum an Professor*innen für die Gruppendiskussionen gewonnen werden.

Die Durchführung der Gruppendiskussionen orientierte sich an dem von Ralf Bohnsack (2014c) entwickelten Verfahren und wurde mit einem offenen Erzählstimulus zur Verlaufsgeschichte der Einführung der neuen Studiengänge eingeleitet („Wir interessieren uns für die Erfahrungen mit der Einführung und Gestaltung von Bachelor- und Masterstudiengängen in der Erziehungswissenschaft. Erzählen Sie doch einmal ausführlich darüber, wie das mit dem Thema Bachelor- und Masterstudiengänge hier in [Standort] anfang und wie es dann weiterging!“). Damit konnte den Gruppenmitgliedern die Möglichkeit gegeben werden, die Schwerpunkte selbst zu setzen und standortrelevante Themen zu entfalten. Immanente Nachfragen orientierten sich dann an diesen kollektiven Schwerpunktsetzungen. Um zudem auch standortübergreifend thematisch vergleichbare Diskussionen anzuregen, schlossen sich einige exmanente Nachfragen an, etwa zum Umgang mit strukturellen Rahmenbedingungen, zum Aushandeln der inhaltlichen Gestaltung der Studiengänge, zu den Perspektiven auf die Erziehungswissenschaft als Wissenschaftsdisziplin oder zum Prozess des Labelings (vgl. Grunert/Ludwig 2016b).

Ausgewertet wurden die Gruppendiskussionen in Orientierung an der Dokumentarischen Methode (vgl. Bohnsack/Nentwig-Gesemann/Nohl 2013). Mit den analytischen Schritten der formulierenden und der reflektierenden Interpretation stehen damit zunächst die Rekonstruktionen der jeweiligen kollektiven handlungsleitenden Orientierungen der einzelnen Gruppen im Zentrum. Präziser konturieren lassen sich diese über ein fallvergleichendes Vorgehen, in dem über eine komparative Analyse die kollektiven Orientierungsrahmen genauer bestimmt werden. Darauf baut schließlich die sinngenetische Typenbildung auf, in der fallübergreifende Orientierungsrahmen herausgearbeitet und diese durch kontrasti-

ve Vergleiche zu Typen verdichtet werden. Ausgehend von der Fragestellung nach den handlungsleitenden Orientierungen der Akteur*innen im Rahmen der Studiengangsgestaltung kristallisierten sich in der Studie über die Relevanzsetzungen in den Gruppendiskussionen zwei zentrale Perspektiven heraus, die schließlich zu zwei sinngenetischen Typenbildungen führten.

Bevor diese Typenbildungen skizziert werden, stehen die methodischen Herausforderungen im Zentrum, die in der Auseinandersetzung mit dem empirischen Material sichtbar wurden. Einerseits werden Schwierigkeiten im Zuge des Interpretationsprozesses näher thematisiert, die auf der Ebene der Einzelfälle aufgrund der spezifischen Materialsorte von Gruppendiskussionen mit Hochschullehrer*innen entstanden sind und andererseits wird der Prozess der Typenbildung zur Diskussion gestellt.

5 Gruppendiskussionen mit Wissenschaftler*innen? Anforderungen an den Datenschutz und an die Rekonstruktion kollektiver Orientierungsrahmen

5.1 Falldarstellung und Anonymisierung

Qualitative Hochschulforschung, die mit Interview- oder Gruppendiskussionsmaterial arbeitet, muss sich zunächst in besonderem Maße Fragen der Anonymisierung des Materials stellen. Kommt dann noch über die thematische Fokussierung auf ein konkretes Fach, dessen Studiengänge und Fachvertreter*innen eine weitere Verengung des Personenkreises hinzu, reicht ein Ersetzen von Namen und Standorten nicht aus, um Rückschlüsse auf konkrete Personen, die an der Gruppendiskussion beteiligt waren, zu vermeiden. Die für die Beantwortung der Forschungsfrage relevanten Informationen insbesondere in Form von Fachbezeichnungen für Studiengänge, Kombinationen von Studiengängen oder disziplinbekannteren Akteur*innenkonstellationen sind oft so spezifisch kontextualisiert, dass zumindest der betreffende Standort, aber auch Personen sehr leicht identifiziert werden könnten. Im Umgang mit dieser Problematik wurden zwei Wege gewählt. Zum einen wird auf konkrete Fall- und damit Standortportraits verzichtet, die ursprünglich für die Ergebnisdarstellung geplant waren. Zum anderen wird die Nennung konkreter Fachbezeichnungen und Studiengangskonstellationen, die in der erziehungswissenschaftlichen Studiengangslandschaft nur unikat vorkommen, so weit als möglich vermieden. Damit geht ein klares Darstellungsproblem einher, da die intersubjektive Nachvollziehbarkeit (vgl. Steinke 2000, S. 324) durch den Verzicht auf die Publikation ausführlicherer Transkriptionen und Kontextualisierungen erschwert ist. In der Abwägung von Datenschutz und intersubjektiver Nachvollziehbarkeit wurde jedoch die Entscheidung zugunsten eines rigideren Datenschutzes gefällt.

5.2 Rekonstruktion kollektiver Orientierungsrahmen? Zum Umgang mit Argumentationen und Diskursorganisation

Mit dem Gruppendiskussionsverfahren werden vor allem Erzählungen über die Handlungspraxis einer Gruppe angestrebt, die sich in einem dynamischen, selbstläufigen Diskurs entfalten. Nicht nur im Gesagten, sondern auch im Diskursverlauf kommen die kollektiven Orientierungen und Routinen zum Ausdruck, die als handlungsleitendes Erfahrungswissen mit Hilfe der Dokumentarischen Methode rekonstruiert werden können (vgl. Bohnsack 2014c, S. 107–115).

Für die Rekonstruktion ist es nach methodologischen und methodischen Gesichtspunkten relevant, zunächst zu prüfen, welche Art von Text mit der Gruppendiskussion erzeugt wurde. In der vorliegenden Studie zeigte sich, dass sich das Gruppendiskussionsmaterial durch einige Besonderheiten auszeichnet. So treten in einigen Gruppendiskussionen bestimmte Sprecher*innen stark in den Vordergrund und liefern längere Redebeiträge, während sich andere wiederum durch einen geringen Redeanteil auszeichnen. In anderen Gruppendiskussionen wiederum entfalten einzelne Sprecher*innen abwechselnd längere Beiträge. Die Bezugnahme aufeinander erfolgt dabei häufig sehr versetzt innerhalb dieser längeren Beiträge, die nicht selten mehrere Punkte zugleich ansprechen und darüber hinaus häufig in Form von Argumentationen entfaltet werden. Vor diesem Hintergrund ergaben sich im Prozess der Rekonstruktion kollektiver Orientierungsrahmen Schwierigkeiten, die sich auf den Stellenwert von Argumentationen und der Diskursorganisation beziehen.

Ähnlich wie im narrationsstrukturellen Verfahren wird auch in der Dokumentarischen Methode zwischen den Textsorten der Erzählung, der Argumentation und der Beschreibung unterschieden (vgl. Schütze 2016, S. 66–72). Während vor allem Erzählungen einen Einblick in die Handlungen und Erfahrungen der Akteur*innen liefern, geht es in Beschreibungen zwar auch um Handlungen, jedoch weniger um die Involviertheit der einzelnen Akteur*innen bzw. der Gruppe. Argumentationen beinhalten stärker die Eigentheorien der Akteur*innen über Motive und Gründe für Handlungen (Um-zu-Motive) bzw. Common-sense-Theorien und korrespondieren in erster Linie mit dem kommunikativen Wissen. Sie sind zudem verbunden mit der historischen Zeit der Erhebung und der Gesprächskonstellation. Die Handlungspraxis anleitende Wissensbestände, die die Dokumentarische Methode im konjunktiven Erfahrungsraum verortet, lassen sich damit jedoch kaum einfangen (vgl. Bohnsack 2014a; Hoffmann 2016, S. 70).

Folgt man bei der Suche nach Gründen für das Verlassen des Erzählschemas zugunsten von Argumentationen Fritz Schütze (vgl. ebd.), dann scheint vor allem die Begründungsfigur der ‚Distanzierung‘ hilfreich, um die Materialspezifik zu erklären. Zwar hat Schütze dies für narrative Interviews formuliert, jedoch lässt sich eine Distanzierung zur persönlichen Ereignisverstrickung auch dann nachvollziehen, wenn zum einen nach Handlungen in Organisationen gefragt wird, die auf der Ebene ihrer Regelstrukturen Handlungserwartungen bzw. -vorgaben beinhalten und wenn dies zum anderen im Kontext von Expert*innengruppen geschieht. In diesen Kontexten tendieren die Beteiligten vermutlich stärker dazu, als „theoretisierende und/oder generalistisch beschreibende Experten zu sprechen“ (ebd., S. 67), da sie sich weniger als individuelle bzw. kollektive Akteur*innen, sondern vielmehr als Träger*innen „einer wichtigen rollenförmigen, institutionellen oder wissensmäßigen Position“ sehen. In dieser Perspektive geht es

dann in erster Linie darum, überpersönliche, objektivierende bzw. rechtfertigende Erklärungen zum jeweiligen Thema abzugeben (vgl. ebd.) und als kollektive Handlungspraxen erzählend zu entfalten. Gleichzeitig muss auch berücksichtigt werden, dass Wissenschaftler*innen als „objektivierende Subjekte“ (Bourdieu 1992, S. 10) in wissenschaftliche Diskurse einsozialisiert sind, in denen Argumentationen „als Kernbestand wissenschaftlichen Handelns“ (Oevermann 1996, S. 109) gefasst werden können und die darüber auch einen wesentlichen Bestandteil des wissenschaftlichen Erfahrungsraums ausmachen.

Eine Verschränkung kommunikativer und konjunktiver Wissensbestände wird auch innerhalb des methodologischen Rahmens der Dokumentarischen Methode diskutiert (vgl. Bohnsack 2014b) und für die rekonstruktive Organisationsforschung spezifiziert (vgl. Amling 2017; Bohnsack 2017; Mensching 2017). Aus methodologischer Perspektive wird mit diesen Diskussionen die bereits weiter oben beschriebene Differenz von Formal- bzw. Regelstrukturen und Handlungspraxen aufgenommen und zugleich davon ausgegangen, dass es geradezu ein Spezifikum organisationalen Handelns ist, nicht nur auf gesellschaftliche Rollen- und Normerwartungen bezogen zu sein, sondern zugleich auch auf Rollen- und Normerwartungen der Organisation. Richtet sich das Interesse auf die Handlungspraxen von Akteur*innen und damit auf die dem Handeln zugrunde liegenden konjunktiven Wissensbestände in einer Organisation, so werden diese erst durch die Rekonstruktion des spezifischen Verhältnisses zwischen (kommunikativen) Regelerwartungen der Organisation und den Regelpraktiken der Akteur*innen erfassbar.

Es stellte sich im Rahmen der Rekonstruktionen also nicht vorab die Frage der Priorisierung von Textsorten für die Analyse, wenngleich die Textsortentrennung für den Zugang zu verschiedenen Sinnebenen des Sozialen in der Analysehaltung mitgeführt wurde. Vielmehr rückte die Frage ins Zentrum, wie die in den Argumentationen ausgeführten Regelstrukturen der Organisation oder die Perspektiven auf die Erziehungswissenschaft als Disziplin in ein Verhältnis zu den kollektiven Handlungspraxen bei der Gestaltung der neuen Studiengänge gesetzt worden sind.

Dafür wurde auch ein besonderes Augenmerk auf die Analyse der Diskursorganisation gelegt, um das Einpendeln des Gesprächs „in seiner Interaktionsgeschichte in den aufeinander aufbauenden selektiven Bezugnahmen und Verdichtungen auf eine Struktur [...], die dann wenn sie reproduziert wird, als konjunktiver Erfahrungsraum identifiziert werden kann“ (Bohnsack 2017, S. 243), nachvollziehen zu können.

Diese Fokussierung auf die Diskursorganisation war auch deshalb von Bedeutung, weil die für die Frage der Rekonstruktion von kollektiven Orientierungsrahmen relevanten Stellen mit hoher „interaktiver Dichte“, in denen das gemeinsame Erleben, der gemeinsame Orientierungsrahmen der Gruppe laut Bohnsack (2014c, S. 125) am stärksten zum Ausdruck kommt, in den Gruppendiskussionen häufig fehlten. In der Bearbeitung dieser Spezifika wurden verschiedene Wege gegangen, die nun vor- und zur Diskussion gestellt werden.

In Gruppendiskussionen, in denen sich eine Person als dominante*r Sprecher*in mit häufigen und teilweise langen Redebeiträgen gezeigt hat, lag der Fokus darauf herauszuarbeiten, ob und wie die in den Äußerungen enthaltenen propositionalen Gehalte (vgl. Przyborski 2004, S. 62–69) von den anderen Diskussionsteilnehmer*innen getragen und validiert werden. Ließen sich als Reaktion auf Beiträge dominanter Sprecher*innen nicht nur die sogenannten Ratifizierun-

gen, sondern ausdrückliche Validierungen des Gesagten rekonstruieren (zur Unterscheidung von Validierung und Ratifizierung vgl. ebd., S. 70f.) und/oder wurde diesen Sprecher*innen die Expert*innenrolle für ein Thema zugewiesen, indem sie zur Elaboration aufgefordert wurden, dann wurde davon ausgegangen, dass es sich um kollektiv getragene Orientierungen handelt bzw. sich in der Diskussion ein routinisiertes Muster der Handlungspraxis in der Organisation abbildet. In denjenigen Diskussionen, die sich nicht durch hohe Interaktivität auszeichneten, in denen stattdessen verschiedene Sprecher*innen nacheinander längere Monologe entfalteten, war es wiederum besonders wichtig zu erfassen, inwiefern propositionale Gehalte in den Äußerungen der verschiedenen Sprecher*innen zu rekonstruieren waren. Aufgrund der spezifischen Diskursstruktur in Form einzelner Monologe wurden diese häufig nicht direkt von anderen Diskursteilnehmer*innen elaboriert und schließlich konkludiert – stattdessen schien oftmals zeitlich versetzt in einem weiteren Monolog anderer Sprecher*innen ein ähnlicher propositionaler Gehalt auf. War es der Fall, dass sich eine Proposition und damit das Aufwerfen desselben Orientierungsgehalts bei allen Sprecher*innen in einem parallelen Diskursmodus (vgl. ebd., S. 96–167) nachvollziehen ließ, dann wurde ebenfalls von kollektiv getragenen Orientierungen ausgegangen.

Auch in einer weiteren Hinsicht kann die eingehende Betrachtung der Diskursorganisation gerade dann relevant sein, wenn Gruppendiskussionen im Kontext von Organisationen erhoben werden. Neben der „propositionalen Ebene dessen, worüber kommuniziert wird, was thematischer Gegenstand der Diskussion ist“ (Mensing 2017, S. 63), vollziehen sich in Gruppendiskussionen in Organisationen zugleich „organisationale Kommunikationssituationen in actu“ (ibd.). Die darauf abzielende Analyse der performativen Ebene des Diskurses gibt damit – wenn es sich wie in den hier rekonstruierten Gruppen um Realgruppen handelt – auch Aufschluss über die Praxis des Umgangs mit verschiedenen Hierarchieebenen oder Organisationseinheiten (im vorliegenden Fall: Lehrgebieten bzw. Arbeitsbereichen) in einer Organisation. Auch in den ausgewerteten Gruppendiskussionen konnte die (Re-)Produktion von Hierarchieebenen oder Dominanzverhältnissen in ihrer Performanz beobachtet werden. Es ließ sich damit zeigen, mit welchen verbalen Mitteln, aber auch unter Anrufung welcher Positionen (z.B. Institutsleiter*in oder Dekan*in) oder Institutionen (z.B. Fachgesellschaften) bzw. Erfahrungen bestimmte Fachvertreter*innen in die Lage versetzt wurden, den Diskurs in propositionaler Hinsicht zu strukturieren bzw. Diskursbewegungen, etwa in Form von rituellen Konklusionen (vgl. Przyborski 2004, S. 75f.) abzubrechen. Auch wenn die Frage danach, wie sich Hierarchieebenen bzw. Dominanzverhältnisse in den Gruppendiskussionen widerspiegeln, nur insoweit im Fokus der anvisierten Typenbildung des Forschungsprojekts standen, wie sich darüber auch kollektiv getragene Orientierungen rekonstruieren ließen, können über die Betrachtung der performativen Ebene des Diskurses auch Hinweise auf die Praxis der Studiengangsgestaltung und darin besonders wirkmächtige Akteur*innen gewonnen werden.

5.3 Vom Einzelfall zum Typ - Sinngenetische Typenbildung(en)?

Im Hinblick auf die zentrale Fragestellung der Studie, welche handlungsleitenden Orientierungen bei der Studiengangsgestaltung zum Tragen kommen und welche Rolle dabei standortbezogene strukturelle Bedingungen oder Regelstrukturen spielen, wurde in der komparativen Analyse der Gruppendiskussionen in einem ersten Schritt versucht eine sinngenetische Typenbildung zu entwickeln. Gleichwohl sich sampleübergreifend zwei Felder von Handlungsproblemen herauskristallisierten, die kollektiv bearbeitet werden, konnten diese jedoch nicht in einer sinngenetischen Typenbildung verdichtet werden.

So bildete zunächst nur *eines* der Handlungsprobleme, dass sich stärker auf die Fachvertreter*innen in ihrer Bezugnahme auf die Disziplin Erziehungswissenschaft richtet, die Grundlage für eine Typenbildung. Hier geht es um die Frage, wie mit der Heterogenität der Erziehungswissenschaft bei der Gestaltung der neuen Studiengänge im Zuge der Bologna-Reform umgegangen worden ist, denn die Notwendigkeit, die alten Studiengänge zu reformieren, geht an allen Standorten mit der Anforderung einher, sich neu über die Inhalte und disziplinären Ausrichtungen der Studiengänge zu verständigen und *kollektive Lösungen* zu finden. Der Umgang mit disziplinärer Heterogenität bei der Studiengangsgestaltung ließ sich damit als leitende Frage bei der Erarbeitung eines sampleübergreifenden Orientierungsproblems fassen. Hieran ansetzende Versuche einer soziogenetischen Interpretation fragten nach der Genese der herausgearbeiteten Typen in den „organisationspezifischen Strukturen“ (Nentwig-Gesemann, S. 317; vgl. auch Nohl 2013, S. 55) der Hochschule (z.B. Standortgröße nach Professuren, Studierendenzahlen im Hauptfach und Lehramt, Fächerzusammensetzung, Personalfloktuation). Allerdings ließen sich dabei keine fallübergreifenden Aussagen treffen.

Im empirischen Material wurde dennoch die Relevanz des Erfahrungsraums Hochschule für die Studiengangsgestaltung deutlich, so dass sich der Fokus nochmals auf eine *weitere* sinngenetische Typenbildung richtete, diesmal jedoch aufbauend auf dem fallübergreifenden Orientierungsproblem des Umgangs mit strukturellen Begrenzungen. Dies steht deutlich im Zusammenhang mit von Seiten der Hochschule an die Fachvertreter*innen herangetragenen Regelerwartungen und fokussierte auf den Umgang der Akteur*innen mit Begrenzungen ihres disziplinären bzw. fachlichen Orientierungsrahmens an den einzelnen Standorten. Hier ging es also vor allem um diejenigen Handlungspraxen, die zum Tragen kommen, wenn im Prozess der Studiengangsgestaltung der kollektive Orientierungsrahmen auf durch die Hochschule als Organisation gesetzte Grenzen stößt.

In einem letzten Rekonstruktionsschritt wurde dann im Sinne der von Nohl (2013) vorgeschlagenen relationalen Typenbildung nach fallübergreifenden Zusammenhängen zwischen den vom Einzelfall abstrahierten typischen Orientierungen der sinngenetischen Typenbildungen gefragt (vgl. ebd., S. 58), um die handlungsleitenden Orientierungen der Studiengangsgestaltung zwischen Disziplin und Hochschule zueinander ins Verhältnis setzen zu können. Allerdings konnten im empirischen Material keine systematischen bzw. typenhaften Verknüpfungen zwischen dem Umgang mit disziplinärer Heterogenität am Standort auf der einen Seite und dem Umgang mit hochschulspezifischen Regelerwartungen auf der anderen Seite rekonstruiert werden. Zwar können auf der Basis der zugrunde liegenden zehn Fälle des Projekts Verbindungslinien zwischen den beiden

sinngenetischen Typenbildungen nachgezeichnet werden, diese sind aber nur auf der Ebene der Einzelfälle möglich. So ließen sich dann acht unterschiedliche Relationen ausmachen, die jedoch nicht der anvisierten fallübergreifenden Abstraktion im Rahmen der relationalen Typenbildung entsprechen.

Dass am Ende eines Forschungsprojektes zwei sinngenetische Typenbildungen stehen, kann zunächst auf die Aspekthaftigkeit der Praxeologischen Typenbildung zurückgeführt werden. Neben der Abhängigkeit einer Typenbildung vom theoretischen Paradigma, das die Forschung anleitet, zeichnet sich jegliche Forschung durch die Dimensionenabhängigkeit der Erkenntnis aus, d.h. durch die Abhängigkeit von den in den Blick geratenen Fragestellungen (vgl. Bohnsack 2010). Die komplexe Forschungsfrage des Projekts, zugleich aber auch die aus den Gruppendiskussionen erarbeiteten Relevanzsetzungen der Fachvertreter*innen an den Standorten machten also die Erarbeitung zweier sinngenetischer Typenbildungen notwendig.

Teilt man die Annahme, dass Disziplinen und Hochschule unterschiedliche Erfahrungsräume darstellen können, so ist zu vermuten – und so wurde es auch in den erhobenen und ausgewerteten Gruppendiskussionen deutlich – dass die kollektive Praxis der Fachvertreter*innen an Hochschulen nicht nur auf Regelerwartungen der Hochschule, sondern auch auf Regelerwartungen der Fächer bzw. der Disziplin(en) (oder anderer Systeme) Bezug nimmt. Die Forschungserfahrungen innerhalb der zugrunde liegenden Studie haben aber darüber hinaus gezeigt, dass sich eine empirische Untersuchung der handlungsleitenden Orientierungen im Kontext der Differenzbearbeitung zwischen formalen Regelstrukturen und kollektiver Praxis bzw. einer kollektiven Bearbeitung der „notorischen Diskrepanz“ (Bohnsack 2017, S. 235) gerade mit Blick auf Fachvertreter*innen an Hochschulen dafür sensibilisieren muss, in welchem Feld Regelerwartungen überhaupt wahrgenommen werden. In welcher Art und Weise sich dies im Falle einer als heterogen wahrgenommenen Disziplin wie der Erziehungswissenschaft darstellt und was dies für die Praxis der Gestaltung von Studiengängen bedeuten kann, wird zusammengenommen im Rahmen der Rekonstruktionen gefragt. Bevor dies jedoch eingehender diskutiert und nochmals methodisch reflektiert wird, werden zunächst beide Typenbildungen kurz skizziert.

6 Die Gestaltung von erziehungswissenschaftlichen Hauptfachstudiengängen – Sinngenetische Typenbildungen

6.1 Umgang mit disziplinärer Heterogenität

In der ersten sinngenetischen Typenbildung werden die Orientierungen rekonstruiert, mit denen in der Studiengangsgestaltung unterschiedliche Auffassungen von der Disziplin Erziehungswissenschaft ausgehandelt werden und sich in diesem Prozess niederschlagen. Hier zeigt sich, welche typisierten Formen des Umgangs mit der Heterogenität der Disziplin Erziehungswissenschaft im empirischen Material nachvollziehbar waren.

Dabei lässt sich ein erster Typ (A) mit zwei Fällen als ‚*Etablierung disziplinärer Standards*‘ fassen. Hier wird die Notwendigkeit der Neuformatierung der Studiengänge zum Anlass genommen, einen disziplinären und inhaltlichen Grundkonsens zu etablieren, der die Ausgestaltung der Studiengänge leitet und der klare disziplinäre Grenzen zieht. Disziplinäre Standards werden über die Reduktion von Heterogenität etabliert und kollektiv ausgehandelt oder machtvoll gesetzt.

Ein zweiter Typ (B) kann als ‚*Verankerung disziplinärer Heterogenität*‘ umschrieben werden, in dem disziplinäre Heterogenität nicht reduziert, sondern in die Studiengangsgestaltung integriert wird. Differente disziplinäre Perspektiven auf die Erziehungswissenschaft werden in diesen Fällen als legitim betrachtet und nicht über Aushandlungen oder Setzungen aufzulösen gesucht. Insgesamt ruht diese Verankerung von Heterogenität in den Studienprogrammen auf einem gemeinsam geteilten Grundkonsens auf, der in den zwei Fällen der ersten Variante dieses Typs differente disziplinäre Verortungen anerkennt, die sich innerhalb der Erziehungswissenschaft bewegen, während in den beiden Fällen der zweiten Variante auch Verortungen außerhalb der Disziplin akzeptiert werden und die Disziplin darüber als offen und dynamisch markiert wird. In beiden Varianten werden die Studiengänge als kooperatives Gemeinschaftsprojekt getragen und gestaltet.

Der dritte herausgearbeitete Typ (C), der an vier Fällen rekonstruiert werden konnte, lässt sich als ‚*Etablierung teildisziplinärer Eigenständigkeit*‘ beschreiben. Hier sind Standorte verortet, an denen sich die disziplinäre Heterogenität in der Erziehungswissenschaft in Separierungsbewegungen niederschlägt. Dabei werden disziplinäre Orientierungen als teildisziplinäre verortet und Studienprogramme in diesem Sinne spezialisiert. Die teildisziplinäre Separierung zeigt sich auch in den Organisationseinheiten an den einzelnen Standorten, die zum einen unabhängig voneinander Studiengänge implementieren und gestalten und zum anderen sowohl separate Studiengänge institutionalisieren als auch parallel dazu in kooperativer Gemeinschaftsarbeit an gemeinsamen grundlegenden Studiengängen festhalten. Basis hierfür ist jedoch weniger ein kollektiv geteiltes disziplinäres Verständnis wie in den ersten beiden Typen sondern vielmehr die Notwendigkeit kooperativer Studienorganisation.

6.2 Umgang mit begrenzenden Regelerwartungen

In der zweiten sinngenetischen Typenbildung liegt der Fokus auf der Rekonstruktion der Handlungspraxen der kollektiven Akteur*innen, die dann zum Tragen kommen, wenn deren kollektive disziplinäre Orientierungen vor dem Hintergrund struktureller Anforderungen und Vorgaben Einschränkungen erfahren. In dieser Perspektive geht es also darum zu rekonstruieren, wie an den Standorten zwischen kollektiven disziplinären Orientierungen und diese begrenzende organisationalen Regelerwartungen vermittelt wird. Hier konnten insgesamt fünf Typen rekonstruieren, die jeweils zwei Fälle repräsentieren. Im Umgang mit den strukturellen Begrenzungen zeigen sich dabei zwei größere Linien, die die Typen unterscheiden. In drei Typen (I, II, III) lassen sich keine Enaktierungen finden, die auf die Begrenzungen sondern vielmehr auf eine Bearbeitung im Kollegium selbst gerichtet sind. Demgegenüber richten sich die Umgangsweisen in den Fällen der Typen IV und V konkret auf eine Veränderung der strukturellen Begrenzungen selbst.

Ein erster Typ (I), der mit dem Begriff ‚*Pragmatismus*‘ umschrieben wird, zeichnet sich dadurch aus, dass strukturelle Vorgaben und Anforderungen kaum als Begrenzungen wahrgenommen werden. Der Umgang mit ihnen ist auf allen Ebenen pragmatisch, so dass sie weder problematisiert noch affirmiert, sondern vielmehr beiläufig in das eigene Handeln integriert werden. Die Fälle dieses Typs zeichnen sich zudem dadurch aus, dass gemeinsame disziplinäre Orientierungen am Standort nicht konturiert werden können. Damit werden Bezugnahmen auf einschränkende Regelerwartungen nicht kollektiv, sondern teildisziplinbezogen in kleineren Organisationseinheiten bearbeitet bzw. es findet eine eher resignative Anpassung an Vorgaben statt, da eine Annäherung an den eigenen teildisziplinären Orientierungsrahmen vor dem Hintergrund der vorgefundenen Bedingungen ohnehin unmöglich erscheint.

Der zweite Typ (II) wird begrifflich als ‚*Widerständigkeit*‘ gefasst. Die in diesem Typ zusammengefassten Fälle gehen in eine offene Opposition gegenüber den als hinderlich wahrgenommenen strukturellen Bedingungen am Standort. Diese werden vor dem Hintergrund kollektiver disziplinärer Orientierungen einerseits als restriktiv, andererseits aber als unhintergebar erfahren. So entsteht ein auf Dauer gestelltes Orientierungsdilemma. Diesem wird entweder durch Fügung in gesetzlich verbürgte Zwänge oder durch den Rückzug in kleinere Organisationseinheiten begegnet, ohne jedoch die kollektiv getragene Opposition gegen die begrenzenden organisationalen Regelerwartungen aufzugeben. Die Aufrechterhaltung einer widerständigen Haltung ermöglicht den Fällen des Typs II insofern eine Bewältigung der Notwendigkeit im negativen (Gegen-)Horizont zu handeln.

Im dritten Typ (III), der als ‚*Kompensation*‘ bezeichnet wird, werden Begrenzungen des disziplinären Orientierungsrahmens hingegen als potenziell bearbeitbar wahrgenommen, auch wenn deren Auflösung ebenso unmöglich erscheint. Die Bearbeitung findet ihren Ausdruck in einem gesteigerten persönlichen Engagement Einzelner, durch das die Annäherung an den kollektiven disziplinären Orientierungsrahmen möglich wird.

Anders als in den bisherigen Typen, sind die kollektiven Orientierungsrahmen der Typen IV und V darauf gerichtet, Begrenzungen nicht nur zu bearbeiten, sondern auch zu verändern.

In Typ IV suchen die Akteur*innen an den Standorten die vorgefundenen Strukturen und inhaltlichen Erwartungen seitens der Hochschule disziplinorientiert zu wenden. Eine Durchsetzung dieser Orientierungen erscheint jedoch gegenüber der Erfahrung restriktiver Hochschulleitungen nur schrittweise möglich. Die zugrunde liegenden Fälle nutzen dabei die organisationalen Regelerwartungen und Entscheidungsstrukturen selbst. So werden einerseits über eine Veränderung von Lehrveranstaltungsformaten zunehmend Kapazitäten für Studiengänge freigesetzt, die den eigenen disziplinären Orientierungen besser entsprechen. Andererseits wird die Positionierung in machtvollen Gremien der akademischen Selbstverwaltung zunehmend ausgebaut, um die eigenen disziplinären Orientierungen zukünftig durchsetzungsfähiger präsentieren zu können. In diesem Sinn lässt sich dieser Typ als ‚*Subversion*‘ bezeichnen.

Demgegenüber werden in den Fällen des Typ V strukturelle Begrenzungen nicht in den Regelerwartungen seitens der Hochschule verortet, sondern die vorgefundenen Studienprogramme werden selbst im Sinne einer begrenzenden organisationalen Regelerwartung wahrgenommen. Den Akteur*innen geht es darum, die in den Studiengängen strukturell verankerten disziplinären Ausrichtungen zu modifizieren und damit die bislang erarbeiteten kollektiven Lösungen der Fach-

vertreter*innen mit Blick auf die Studiengangsgestaltung massiv zu verändern. Die kollektiv getragene Handlungspraxis, lässt sich damit als ‚*Neuausrichtung*‘ von Studiengangsprogrammen im Sinne struktureller Begrenzungen umschreiben. Angestoßen werden diese Prozesse durch personelle Veränderungen, die eine machtvolle Durchsetzung neuer disziplinärer Orientierungen als Basis für die Studiengangsgestaltung nach sich ziehen.

7 Fazit – Sinngenetische Typenbildung(en) zu Handlungsproblemen zwischen Hochschule und Disziplin

In den erhobenen und rekonstruierten Gruppendiskussionen zeigt sich insgesamt, dass die Studiengangsgestaltung sowohl auf den Umgang mit disziplinärer Heterogenität als auch den Umgang mit begrenzenden Regelerwartungen bezogen ist, die es gilt zu kollektiv getragenen Handlungspraxen zu verdichten. Während für beide Dimensionen der Projektfragestellung jeweils eine sinngenetische Typenbildung abstrahiert werden konnte, ließen sich im Sinne einer relationalen Typenbildung (Nohl 2013) keine Zusammenhänge zwischen den beiden in den sinngenetischen Typenbildungen abgelegten Handlungsproblemen – also keine „typisierte Relation typisierter Orientierungsrahmen“ (ebd., S. 58f.) – herausarbeiten, so dass die Typenbildungen auf der Ebene der fallübergreifenden Abstraktion gewissermaßen koexistieren. Verbindungen zwischen diesen Typenbildungen können zwar an Einzelfällen rekonstruiert werden, eine fallübergreifende Abstraktion ist auf der Basis der zugrunde liegenden Fälle jedoch nicht möglich. Als ursächlich hierfür lässt sich neben einer methodischen, auf die Samplegröße bezogenen (ebd., S. 64), jedoch auch eine gegenstandsbezogene Problematik vermuten.

Vergegenwärtigt man sich die Verfasstheit der Erziehungswissenschaft als Disziplin, die – wie nicht nur unsere quantitative Teilstudie zeigt – durch eine Heterogenität an Subdisziplinen und disziplinären Auffassungen gekennzeichnet ist (vgl. z.B. Horn 2014), dann scheint dieser Befund eben diese Situation widerzuspiegeln. So fokussiert die erste sinngenetische Typenbildung die Vielfalt disziplinärer Orientierungen im Rahmen der Erziehungswissenschaft als Handlungsproblem und macht darauf aufmerksam, dass eine besondere Herausforderung bei der Gestaltung erziehungswissenschaftlicher Hauptfachstudiengänge bereits in der Notwendigkeit liegt, zu einer kollektiven Perspektive auf das Wissenschaftssystem und die Disziplin selbst zu finden. Damit zeigt sich, dass disziplinäre Verständnisse in der Erziehungswissenschaft hochgradig individualisiert sind. Insofern stehen erziehungswissenschaftliche Fachvertreter*innen bei der Gestaltung von Studiengängen vor einer doppelten Herausforderung: erstens vor der Aufgabe einer kollegialen Verständigung über die eigene Disziplin und zweitens vor der Notwendigkeit, kollektive Handlungspraxen im Umgang mit den Regelerwartungen der Organisation Hochschule zu etablieren.

Der Spagat zwischen Disziplin und Hochschule muss deshalb im Spiegel der Studiengangsgestaltung als Umgang mit einer doppelten Mehrdimensionalität gefasst werden. Fachvertreter*innen der Disziplin stehen vor der Herausforde-

zung, disziplinäre Grenzziehungen auf einer standortindividuellen Ebene selbst herzustellen und dabei individuelle disziplinäre Orientierungen kollektiv zueinander in ein Verhältnis zu setzen. Gleichzeitig treffen diese Verständigungsprozesse auf Regelerwartungen der jeweiligen Hochschulen, die in unterschiedlicher Stärke auch in die inhaltliche Studiengangsgestaltung eingreifen und die ebenfalls kollektiv verhandelt werden müssen. Diese mehrdimensionalen Anforderungen sind nicht in einer sinngenetischen Typenbildung aber auch nicht in einer relationalen Typenbildung in Deckung zu bringen, da die kollektiven Aushandlungen nicht in typenhafter Weise in der Handlungspraxis der Akteur*innen aufeinander bezogen sind. Auf der Basis der Rekonstruktionen kann deshalb die sich aus dem Material heraus ergebende Notwendigkeit zweier sinngenetischer Typenbildungen – zumindest insoweit fallübergreifende Aussagen getroffen werden sollen – auch als Ausdruck der Spezifik der Erziehungswissenschaft als heterogene Disziplin mit schwachen Grenzziehungen verstanden werden (vgl. Glaser/Keiner 2015), die sich durch ein vergleichsweise geringes disziplinäres Selbstverständnis auszeichnet (vgl. Horn 2014; Grunert/Ludwig 2016a).

Auch wenn sich insgesamt zeigt, dass rekonstruktive Hochschulforschung vor einige methodische Herausforderungen gestellt ist, für die in diesem Beitrag der forschungspraktische Umgang beschrieben und zur Diskussion gestellt wurde, wären Folgeprojekte interessant, die der Frage nachgehen, inwiefern sich im Falle von Disziplinen mit stärkeren disziplinären Grenzziehungen konsistentere Muster der Bearbeitung des Spannungsfeldes zwischen disziplinären Orientierungen und organisationalen Regelerwartungen ausmachen lassen und in welchem Maße sich bei diesen das Handlungsproblem der kollektiven Aushandlung heterogener disziplinärer Orientierungen bei der Studiengangsgestaltung trotz stärkerer Grenzziehungen stellt.

Literatur

- Amling, S. (2017): Perspektiven einer dokumentarischen Organisationsforschung: Divergenzen in Forschungsperspektiven, wechselseitige Ergänzung in der Forschungspraxis? In: Amling, S./Vogd, W. (Hrsg.): Dokumentarische Organisationsforschung. Perspektiven der praxeologischen Wissenssoziologie. Opladen/Berlin/Toronto. S. 302–313.
- Amling, S./Vogd, W. (Hrsg.) (2017): Dokumentarische Organisationsforschung. Perspektiven der praxeologischen Wissenssoziologie. Opladen/Berlin/Toronto.
- Anderson, G. (2008): Mapping academic resistance in the managerial university. In: Organization, 15. Jg., H. 2, S. 251–270. <https://doi.org/10.1177/1350508407086583>
- Bohnsack, R. (2010): Die Mehrdimensionalität der Typenbildung und ihre Aspekthaftigkeit. In: Ecarius, J./Schäffer, B. (Hrsg.): Typenbildung und Theoriegenerierung. Methoden und Methodologien qualitativer Bildungs- und Biographieforschung. Opladen/Farmington Hills, S. 47–72.
- Bohnsack, R. (2014a): Der Milieubegriff der Praxeologischen Wissenssoziologie. In: Isenböck, P./Nell, L./Renn, J. (Hrsg.): Die Form des Milieus. Zum Verhältnis von gesellschaftlicher Differenzierung und Formen der Vergemeinschaftung. Weinheim, (Zeitschrift für theoretische Soziologie, 1. Sonderband), S. 16–45.
- Bohnsack, R. (2014c): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. 9. Auflage. Opladen/Toronto.
- Bohnsack, R. (2017): Konjunktiver Erfahrungsraum, Regel und Organisation In: Amling, S./Vogd, W. (Hrsg.) (2017): Dokumentarische Organisationsforschung. Perspektiven der praxeologischen Wissenssoziologie. Opladen/Berlin/Toronto, S. 233–259.

- Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I./Nohl, A.-M. (Hrsg.) (2013): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. 3. Auflage. Wiesbaden.
- Bourdieu, P. (1992): Homo academicus (1984). Frankfurt a.M.
- Cohen, M. D./March, J. G./Olsen, J. P. (1972): A garbage can model of organizational choice. In: Administrative Science Quarterly, 17. Jg., H. 1, S. 1–25.
<https://doi.org/10.2307/2392088>
- Glaser, E./Keiner, E. (Hrsg.) (2015): Unschärfe Grenzen – eine Disziplin im Dialog. Pädagogik, Erziehungswissenschaft, Bildungswissenschaft, Empirische Bildungsforschung. Bad Heilbrunn.
- Goldmann, D. (2017): Gruppe, Milieu, Organisation – Begriffliche und empirische Reflexionen der dokumentarischen Organisationsforschung. In: Amling, S./Vogd, W. (Hrsg.) (2017): Dokumentarische Organisationsforschung. Perspektiven der praxeologischen Wissenssoziologie. Opladen/Berlin/Toronto, S. 146–164.
- Goodson, I. F. (1997): The changing curriculum: Studies in social construction. New York.
- Grunert, C./Ludwig, K. (2016a): Disziplinen im Wandel? Erziehungswissenschaft und Soziologie im Bologna-Prozess. In: Zeitschrift für Pädagogik, 62. Jg., H. 6, S. 886–908.
- Grunert, C./Ludwig, K. (2016b): Labels matter!/? Erziehungswissenschaftliche Studiengänge in der Bologna-Reform. In: Bildung und Erziehung, 69. Jg., H. 4, S. 449–465.
- Grunert, C./Ludwig, K./Radhoff, M./Ruberg, C. (2016): Studiengänge und Standorte. In: Koller, H.-C./Faulstich-Wieland, H./Weishaupt, H./Züchner, I. (Hrsg.): Datenreport Erziehungswissenschaft 2016. Opladen/Berlin/Toronto, S. 19–69.
<https://doi.org/10.3224/84740777A>
- Hechler, D./Pasternack, P. (2012): Hochschulorganisationsanalyse zwischen Forschung und Beratung. Sonderband „die hochschule“. Halle-Wittenberg.
- Heinze, T./Krücken, G. (Hrsg.) (2012): Institutionelle Erneuerungsfähigkeit der Forschung. Wiesbaden.
- Hertwig, A. (2014): Forschungsmethoden und Publikationsmuster der deutschsprachigen Hochschulforschung. Eine Vermessung des Forschungsfeldes auf der Basis von Publikationen. Kassel.
- Hoffmann, N.F. (2016): Szene und soziale Ungleichheit. Habituelle Stile in der Techno/Elektro-Szene. Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-11518-0>
- Horn, K.-P. (2014): Pädagogik/Erziehungswissenschaft der Gegenwart. Zur Entwicklung der deutschen Erziehungswissenschaft im Spiegel ihrer disziplinären Selbstreflexion (1910–2010). In: Fatke, R./Oelkers, J. (Hrsg.): Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft: Geschichte und Gegenwart. Weinheim/Basel, (Zeitschrift für Pädagogik, 60. Beiheft), S. 14–32.
- Huber, M. (2012): Die Organisation Universität. In: Apelt, M./Tacke, V. (Hrsg.) (2012): Handbuch Organisationstypen. Wiesbaden, S. 239–252.
https://doi.org/10.1007/978-3-531-93312-2_12
- Jansen, T./Schlippe, A. von/Vogd, W. (2015): Kontexturanalyse – ein Vorschlag für rekonstruktive Sozialforschung in organisationalen Zusammenhängen. In: Forum Qualitative Sozialforschung, 16. Jg., H. 1., Art. 4.
<http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/2198> (27. Februar 2017).
- Karseth, B. (2006): Curriculum restructuring in higher education after the Bologna process: A new pedagogic regime? In: Revista Espanola de Educación Comparada, H. 12, S. 255–284.
- Kaufmann, B. (2012): Akkreditierung als Mikropolitik. Zur Wirkung neuer Steuerungsinstrumente an deutschen Hochschulen. Wiesbaden.
<https://doi.org/10.1007/978-3-531-94297-1>
- Klatetzki, T. (2012): Professionelle Organisationen. In: Apelt, M./Tacke, V. (Hrsg.) (2012): Handbuch Organisationstypen. Wiesbaden, S. 165–183.
https://doi.org/10.1007/978-3-531-93312-2_9
- Kleimann, B. (2015): Universitätsorganisation und präsidiale Leitung. Führungspraktiken in einer multiplen Hybridorganisation. Wiesbaden.

- Luhmann, N. (2011): *Organisation und Entscheidung*. 3. Auflage. Wiesbaden.
<https://doi.org/10.1007/978-3-531-93042-8>
- Mensching, A. (2017): Das Gruppendiskussionsverfahren in der Organisationsforschung: ein Zugang zur Rekonstruktion des Verhältnisses zwischen Regelerwartungen und Regelpraktiken. In: Amling, S./Vogd, W. (Hrsg.) (2017): *Dokumentarische Organisationsforschung. Perspektiven der praxeologischen Wissenssoziologie*. Opladen/Berlin/Toronto, S. 59–79.
- Meyer, J.W./Rowan, B. (1977): Institutionalized organizations: Formal structure as myth and ceremony. In: *American Journal of Sociology*, 83. Jg., H. 2, S. 340–363.
- Nentwig-Gesemann, I. (2013): Die Typenbildung der dokumentarischen Methode. In: Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I./Nohl, A.-M. (Hrsg.) (2013): *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. 3., Auflage. Wiesbaden, S. 295–323. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19895-8_13
- Nohl, A.-M. (2013): Relationale Typenbildung und Mehrebenenvergleich. Neue Wege der dokumentarischen Methode. Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-01292-2>
- Nohl, A.-M./Somel, R.N. (2017): Neo-Institutionalismus und dokumentarische Organisationsforschung: Zur Strukturierung loser Kopplungen durch Sozial- und Organisationsmilieus. In: Amling, S./Vogd, W. (Hrsg.) (2017): *Dokumentarische Organisationsforschung. Perspektiven der praxeologischen Wissenssoziologie*. Opladen/Berlin/Toronto, S. 189–207.
- Oevermann, U. (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt a.M., S. 70–183.
- Pellert, A. (1999): *Die Universität als Organisation. Die Kunst, Experten zu managen*. Wien.
- Przyborski, A. (2004): *Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode. Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen*. Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90347-7>
- Schütze, F. (2016): *Sozialwissenschaftliche Prozessanalyse. Grundlagen der qualitativen Sozialforschung*. Hrsg. v. Fiedler, W./Krüger, H.-H. Opladen/Berlin/Toronto.
- Steinke, I. (2000): Gütekriterien qualitativer Forschung. In: Flick, U./Kardorff, E. von/Steinke, I. (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg.
- Stichweh, R. (2005): Neue Steuerungsformen der Universität und die akademische Selbstverwaltung. Die Universität als Organisation. In: Sieg, U./Korsch, D. (Hrsg.): *Die Idee der Universität heute*. München, S. 123–134.
- Vaara E./Whittington, R. (2012): Strategy as practice: Taking social practices seriously. In: *Academy of Management Annals*, 6. Jg., H. 1, S. 285–336.
<https://doi.org/10.1080/19416520.2012.672039>
- Vogd, W./Amling, S. (2017): Einleitung: Ausgangspunkte und Herausforderungen einer dokumentarischen Organisationsforschung. In: Amling, S./Vogd, W. (Hrsg.): *Dokumentarische Organisationsforschung. Perspektiven der praxeologischen Wissenssoziologie*. Opladen/Berlin/Toronto, S. 9–40.
- Walgenbach, P./Meyer, R.E.(2008): *Neoinstitutionalistische Organisationstheorie*. Stuttgart.
- Weick, K.E. (1976): Educational organizations as loosely coupled systems. In: *Administrative Science Quarterly*, 21. Jg., H. 1, S. 1–19. <https://doi.org/10.2307/2391875>

Julia Sotzek, Doris Wittek, Anna Rauschenberg, Uwe Hericks
und Manuela Keller-Schneider

Spannungsverhältnisse im Berufseinstieg von Lehrpersonen

Empirische Befunde einer rekonstruktiven Studie zu
Habitus und Normen aus Perspektive der
Dokumentarischen Methode

Tensions at the start of the career entry phase of
teachers

Empirical results of a reconstructive study of habitus and norms
from a documentary point of view

Zusammenfassung

Der Beitrag stellt empirische Befunde der qualitativ-rekonstruktiven Teilstudie des DFG-/SNF-Projekts „Kompetenzentwicklung und Beanspruchung im Berufseinstieg von Lehrerinnen und Lehrern“ (KomBest) vor. Die zentrale Frage des Beitrags lautet, wie sich berufseinsteigende Lehrpersonen im Medium ihres Habitus mit wahrgenommenen Normen des beruflichen Handelns auseinandersetzen und wie sie diese bearbeiten. Dazu wurde entlang der Analyse-schritte der Dokumentarischen Methode ein Weg entwickelt, neuere methodologische Überlegungen zum Konzept des Orientierungsrahmens als spannungsreiche Relation zwischen Habitus und Normen forschungspraktisch anzuwenden. Ausgehend von den Befunden zeigt sich, dass im Rahmen eines Spannungsverhältnisses zwischen berufsbezogenen Habitus und wahrgenommenen Normen auch Normen zueinander in Spannung geraten können. Im Beitrag wird das Erkenntnispotenzial diskutiert, welches der Rekonstruktion von Spannungsverhältnissen in der Struktur der Handlungspraxis zukommt. Ausgehend von unseren Befunden können zwei modi operandi bzw. Prozessstrukturen der Bearbeitung der Spannungsverhältnisse für den Berufseinstieg entlang einer Basistypik ausdifferenziert werden.

Abstract

The article presents empirical results of a qualitative-reconstructive study “development of competences and strain in the career entry phase of teachers“ (KomBest), a project funded by DFG and SNF. The central question is how teachers in their career entry phase deal with norms of professional actions in the medium of their habitus and how they develop them. For this reason a way of applying new methodological considerations to the concept of the orientation framework as a strained relation between habitus and norms to practical research was developed along the analytical steps of the documentary method. From the empirical results charged relationships between habitus and norms as well as between different norms can be distinguished. In the article, the knowledge potentially arising in the reconstruction of the charged relationships in the structure of work practice is being discussed. From the empirical results two manifestations of a basic type can be differentiated as modi operandi respectively process structures of dealing with the charged relationships for the career entry phase.

Schlagwörter: Berufseinstieg von Lehrpersonen, Dokumentarische Methode, Spannungsverhältnisse, Habitus, Normen, Längsschnittstudie

Keywords: career entry phase of teachers, documentary method, charged relationships, tensions, habitus, norms

1 Einleitung und Erkenntnisinteresse

Die Methodologie und Methodik der Dokumentarischen Methode zeichnet sich durch ihre stete Weiterentwicklung in der Forschungspraxis aus (vgl. Bohnsack 2014a, S. 33f.). Dies lässt sich derzeit in nuce an der Diskussion um die zentrale Unterscheidung zwischen konjunktivem und kommunikativem Wissen zeigen. Von besonderer Bedeutung ist, dass diese Differenzierung eine analytische ist, da beide Wissensformen stets ineinander verwoben sind, wie beispielsweise Bohnsack (vgl. 2017, S. 142–185) in einer aktuellen Arbeit mit der Differenzierung der Vielschichtigkeit des impliziten Wissens herausarbeitet. Allerdings wird zumeist nur das konjunktive, den Sprecher*innen reflexiv nicht zugängliche Wissen für die Rekonstruktion der Struktur der Handlungspraxis als bedeutungsvoll hervorgehoben (vgl. Nohl 2017, S. 34), während kommunikative Wissensbestände in der bisherigen Rezeption der Dokumentarischen Methode meist nicht im Erkenntnisfokus standen (vgl. ebd., S. 7; Bohnsack 2014b, S. 37). In neueren methodisch-methodologischen Entwicklungen erfahren kommunikative Wissensbestände aus unterschiedlichen Perspektiven (subjektivierungstheoretisch, diskursanalytisch oder gouvernementalitätstheoretisch) nun verstärkt eine empirische wie methodologische Aufmerksamkeit (vgl. Amling/Geimer 2016; Nohl 2016; Jansen/von Schlippe/Vogd 2015).

Im Kontext dieses Diskussionszusammenhangs werden wir uns in diesem Beitrag auf die in enger Bindung an die empirische Rekonstruktion entfaltete und zunehmend ausgearbeitete Konzeption des *Spannungsverhältnisses* zwischen Habitus und Norm (vgl. Bohnsack 2013a; 2014b; Rauschenberg/Hericks 2018; Hericks u.a. 2018a; b) resp. der *notorischen Diskrepanz* von *propositionaler* und *performativer Logik* (vgl. Bohnsack 2017, S. 56) konzentrieren. So wird angenommen, dass die zentrale Kategorie des Orientierungsrahmens erst in der Auseinandersetzung mit Orientierungsschemata ihre konstitutive metatheoretische Bedeutung erhält. Orientierungsschemata können in einer spezifischen Logik als „normative Erwartungen, Um-zu-Motive, exteriore Zuschreibungen und Theorien der Erforschten über ihre Handlungspraxis“ (Asbrand/Pfaff/Bohnsack 2013, S. 6) rekonstruiert werden. Als ein besonderer (Wissens-)Bereich von Orientierungsschemata werden demnach *Normen* identifiziert (vgl. Bohnsack 2017, S. 54f.).

Entsprechend soll die Kategorie der Orientierungsschemata als zweite zentrale Kategorie der Dokumentarischen Methode in ihrem Bedeutungsgehalt für und innerhalb empirischer Rekonstruktionen weiter ausgeschärft werden. Wir fragen danach, wie sich Normen als Gegenstand sui generis im Bereich des kommunikativen Wissens empirisch angenähert werden kann und welches Erkenntnispotenzial ihnen in der Rekonstruktion der Struktur der Handlungspraxis zukommt.

Im Folgenden werden dazu methodisch-methodologische und empirische Befunde des von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) und dem Schweizerischen Nationalfonds (SNF) geförderten Projekts „*Kompetenzentwicklung und*

Beanspruchung im Berufseinstieg von Lehrerinnen und Lehrern“ (KomBest) vorgestellt. Im Rahmen dieses Projekts untersuchen wir länder- und schulstufenvergleichend Lehrpersonen der Primarstufe und des Gymnasiums (bzw. der Gesamtschule) des Bundeslandes Hessen sowie des Kantons Zürich. Die an der Untersuchung beteiligten Lehrpersonen wurden über die ersten zwei Jahre ihres Berufseinstiegs regelmäßig mittels standardisierter Instrumente (quantitative Teilstudie) sowie mittels leitfadengestützter erzählgenerierender Interviews zu vier Zeitpunkten in einem Abstand von einem halben Jahr (qualitativ-rekonstruktive Teilstudie) befragt. Beide Teilstudien untersuchen als *übergreifende Forschungsfrage, was berufseinsteigende Lehrpersonen in ihrem beruflichen Handeln bewegt und wie sie mit dem, was sie bewegt, umgehen*.

Der ausgearbeitete Fokus der qualitativ-rekonstruktiven Teilstudie liegt dabei auf der Unterfrage, wie sich berufseinsteigende Lehrpersonen im Medium ihres Habitus mit wahrgenommenen Normen des beruflichen Handelns auseinandersetzen und wie sie diese bearbeiten. Unsere im Rahmen des KomBest-Projekts rekonstruierte mehrdimensionale Typologie berufsbezogener Orientierungsrahmen (vgl ausführlich, Hericks u.a. 2018a; b) vermittelt eine Perspektive auf die Art und Weise, wie Berufseinsteiger*innen berufliche Anforderungen wahrnehmen und bearbeiten. Als Basistypik wurde eine für den Erfahrungsraum der Schule typische Spannbreite habituellder Bearbeitungsweisen von Spannungsverhältnissen zwischen Habitus und Normen rekonstruiert, die sich zwischen zwei Polen bewegt: einem modifizierenden und einem konsolidierenden *modus operandi*.

Um die Unterfrage der qualitativ-rekonstruktiven Teilstudie zu untersuchen, haben wir entlang der Analyseschritte der Dokumentarischen Methode einen Weg entwickelt, wie die neueren methodologischen Überlegungen zur Relation von Habitus und Norm forschungspraktisch umgesetzt werden können. Unsere diesbezüglichen praxeologisch-wissenssoziologischen Vorannahmen erläutern wir im zweiten Kapitel dieses Beitrags. Dabei konzeptualisieren wir Normen als innerhalb des berufsbezogenen Habitus der Lehrpersonen wahrgenommene Normen (vgl. Bohnsack 2014b, S. 43) und grenzen sie damit von durch theoretische Vorannahmen der Forscher*innengruppe gesetzten Normen ab. Die aus der Forschungspraxis heraus entwickelten methodologischen Überlegungen und unser konkretes methodisches Vorgehen im Projekt KomBest stellen wir im dritten Kapitel dar. Im vierten Kapitel illustrieren wir an ausgewählten Interviewpassagen, wie habituell wahrgenommene Normen rekonstruiert werden können. Im fünften Kapitel diskutieren wir die dargestellten Befunde und formulieren weiterführende Überlegungen.

2 Methodologische Vorannahmen

Für die Klärung der Frage dieses Beitrags, wie habituell wahrgenommene Normen methodologisch gefasst werden können und wie sich ihnen methodisch annähert werden kann, sind zwei analytische Unterscheidungen zentral: die Unterscheidung zwischen *kommunikativem* und *konjunktivem Wissen* sowie die Unterscheidung zwischen *Orientierungsrahmen im engeren* und *im weiteren Sinne*.

Ziel der Dokumentarischen Methode ist es, „einen Zugang nicht nur zum reflexiven, sondern auch zum handlungsleitenden Wissen der Akteure und damit zur Handlungspraxis“ zu eröffnen (Bohnsack/Nentwig-Gesemann/Nohl 2013, S. 9). Die hier vorgenommene Differenzierung zweier Wissensformen wird mit der Relation von kommunikativem und konjunktivem Wissen methodologisch ausgeführt. Die Dokumentarische Methode erschließt damit nicht bzw. nur bedingt die Handlungspraxis in actu, sondern das der Struktur dieser Handlungspraxis zugrunde liegende handlungsleitende Erfahrungswissen (vgl. ebd.; Nohl 2017, S. 35f.). Die Mannheimsche Wissenssoziologie stellt eine zentrale Bezugstheorie in der Gegenstandskonzeption und für die empirische Rekonstruktion dieser in ihrem Zusammenspiel handlungsrelevanten Wissensformen dar (vgl. Bohnsack 2017, S. 63):

Das *kommunikative Wissen* gilt als ein gesellschaftlich geteiltes und vermitteltes Wissen, als ein reflexives Wissen *über* einen bestimmten konjunktiven Erfahrungsraum und steht im Gegensatz zu einem Wissen *innerhalb* eines solchen Erfahrungsraumes (vgl. Bohnsack 2013a, S. 179, H.i.O.). Als ein „Wissen um Normen und Rollenbeziehungen“ (ebd.) wird es in der Sprache der Dokumentarischen Methode mit dem Begriff des Orientierungsschemas gefasst. Das *konjunktive Wissen* – verstanden als ein implizites, habitualisiertes Wissen – strukturiert hingegen die Handlungspraxis (vgl. ebd., S. 180; 2017, S. 143); es wird in der Kategorie des Orientierungsrahmens rekonstruiert.

Weitgehend synonym zum Begriff des Orientierungsrahmens verwendet Bohnsack in früheren Arbeiten den Begriff des Habitus (vgl. Bohnsack 2014b, S. 36). Damit stellt das Habituskonzept nach Bourdieu für die Dokumentarische Methode eine weitere zentrale Bezugstheorie dar (vgl. Bohnsack 2017, S. 296–303; Kramer 2013), welche den Begriff des Orientierungsrahmens in seiner methodologischen Konzeption schärft. Der Rahmen, innerhalb dessen ein Thema selektiv verhandelt wird (vgl. Bohnsack 2014a, S. 35), wird durch den Habitusbegriff konturiert, der „die (Prozess-)Struktur, den modus operandi der Handlungspraxis selbst“ (Bohnsack 2014b, S. 44) bezeichnet. Der Orientierungsrahmen wird damit als ein Erzeugungsprinzip und „Motor“ von Handeln konzeptualisiert. Zur begrifflichen Präzisierung spricht Bohnsack in neueren Arbeiten von Habitus als *Orientierungsrahmen im engeren Sinne* (vgl. Bohnsack 2013a; 2014b; 2017).

Der Orientierungsrahmen im engeren Sinne bzw. Habitus wird nun konsequent in Relation zu den Orientierungsschemata gebracht. Bohnsack zufolge erweitert der Orientierungsrahmen den Habitusbegriff um den auch empirisch zugänglichen Aspekt, „dass und wie der Habitus sich in der Auseinandersetzung mit den Orientierungsschemata, also u.a. den normativen resp. institutionellen Anforderungen und denjenigen der Fremd- und Selbstidentifizierung, immer wieder reproduziert und konturiert“ (2013a, S. 181). Um die Kategorie der Orientierungsschemata methodologisch zu bestimmen, differenziert Bohnsack darüber hinaus unterschiedliche Logiken innerhalb des kommunikativen Wissens aus (vgl. 2017, S. 54). *Normen* lassen sich demnach zum einen im Bereich der Theoriekonstruktionen des Common Sense sowie eines institutionalisierten und rollenförmigen Handelns, zum anderen im Bereich der Konstruktion virtueller sozialer Identitäten im Anschluss an Goffman verorten (vgl. ebd.). Nach Schütz orientiert sich Handeln nach dem Modell der Common-Sense-Theorien „in elementarer Weise an (ideal-)typischen Konstruktionen der (zweckrationalen) Handlungsentwürfe anderer“ (Bohnsack 2014b, S. 45). Diese Handlungsentwürfe würden von der interpretierenden Person attribuiert (vgl. ebd.). Im Falle institutionalisierter und rollenförmiger Verhaltensweisen bestehe die Möglichkeit, über die subjektiven In-

tionen der Akteur*innen hinaus die Sinnstruktur des Handelns zu erfassen (vgl. ebd., S. 46). Identitätsnormen, die im Sinne von Selbst- und Fremdentifizierungen als sozial produziert gedacht werden, umfassen in Anlehnung an Goffman eine Selbstpräsentation der Akteur*innen und eine bestimmte Auseinandersetzung mit von außen herangetragenen Fremdbildern (vgl. ebd., S. 48).

Zentral für die analytische Differenzierung eines Orientierungsrahmens im engeren und weiteren Sinne ist die praxeologische Annahme, dass Orientierungsschemata ihre Relevanz für die Rekonstruktion der Struktur der Handlungspraxis erst dadurch erhalten, dass sie im Medium des Habitus wahrgenommen, d.h. durch dessen Struktur gerahmt, integriert oder gebrochen werden (vgl. ebd., S. 44). In dokumentarischer AnalyseEinstellung mit ihrem Fokus darauf, *wie* die Struktur der Handlungspraxis hergestellt wird, lässt sich in diesem Sinne empirisch valide rekonstruieren, *wie* Normen wahrgenommen werden und wie die habitusspezifische Auseinandersetzung mit Normen erfolgt (vgl. ebd., S. 43).

In der Methodologie der Dokumentarischen Methode wird die Kategorie der Norm folglich stets als eine von den Akteur*innen wahrgenommene und damit auch bereits im Medium des Habitus interpretierte Norm konzeptualisiert. Das bedeutet, dass aus strukturähnlichen Erfahrungen kollektiv erzeugte Normen je nach Habitus andere Deutungen, Bewertungen und handlungsrelevante Bezugnahmen erfahren – womit auch ein Zugang zu unserer leitenden Frage eröffnet wird, welche Normen des Erfahrungsraums Schule berufsbiographisch thematisch werden. Das Anliegen einer sozialwissenschaftlichen Beobachtung, „ein den Erforschten bekanntes, von ihnen aber selbst nicht expliziertes handlungsleitendes (Regel-)Wissen (abduktiv) zur Explikation zu bringen“ (Bohnsack/Nentwig-Gesemann/Nohl 2013, S. 12), ist in gleicher Weise für die Bestimmung der Norm von Bedeutung. Die Rekonstruktion von Normen stellt ebenfalls eine *Konstruktion* der Forschenden dar, welche *abduktiv* aus dem Relevanzsystem der Akteur*innen und damit in Bezug auf deren konjunktives und kommunikatives Wissen vollzogen wird.

Die Auseinandersetzung des Habitus mit Normen kann als *Spannungsverhältnis* konzeptualisiert werden; wahrgenommene Normen stehen demnach stets in Diskrepanz zur Logik der Praxis (vgl. Bohnsack 2017, S. 54) und weisen einen „Forderungscharakter“ sowie einen „Charakter der Exteriorität und des Zwanges“ (Bohnsack 2014b, S. 43) auf. In Anlehnung an Luhmann ist solch ein Spannungsverhältnis durch *kontrafaktische Erwartungen* gekennzeichnet, d.h. durch „Erwartungen, die aufrecht erhalten [sic] werden, obschon sie in Diskrepanz zu den Handlungspraktiken stehen, auf die sie bezogen sind“ (Bohnsack 2017, S. 55). Die habitusspezifische Bearbeitung eines Spannungsverhältnisses zwischen Habitus und Normen ist von *impliziten Reflexionen* begleitet (vgl. Bohnsack 2014b, S. 44; Rauschenberg/ Hericks 2018, S. 114). Das die Bearbeitung von Spannungsverhältnissen umfassende Erfahrungswissen und das damit verbundene konjunktive Erleben der Diskrepanz zwischen habitualisierter Praxis und wahrgenommenen Normen konstituieren einen *konjunktiven Erfahrungsraum* (vgl. Bohnsack 2017, S. 103), von welchem erst dann ausgegangen werden könne, wenn die Art und Weise der Bearbeitung dieser Relation, also diese Performanz selbst, „reproduziert und habitualisiert und sedimentiert und somit auf eine gewisse Dauer gestellt und als solche in ihrer Dauerhaftigkeit *erfahren* wird“ (Bohnsack 2017, S. 108, H.i.O.). Das bedeutet, dass im Zuge strukturähnlicher Erfahrungen erfahrungsraumsspezifisch wahrgenommene Normen je nach Habitus unterschiedliche Deutungen, Bewertungen und handlungspraktische Bezugnahmen erfahren. Da-

mit wird ein methodologischer Zugang zu unserer leitenden Frage eröffnet, wie berufsbiographisch bedingte habituelle Auseinandersetzungen mit Normen des Erfahrungsraums Schule rekonstruiert werden können. Wahrgenommenen Normen kommt damit in methodologischer wie empirischer Hinsicht eine weitere zentrale Bedeutung für die Konzeption der Kategorie des Orientierungsrahmens zu, nämlich im Hinblick auf dessen Genese.

Zusammenfassend lässt sich festhalten: Die Relation zwischen Habitus und Normen bildet in ihrem Spannungsverhältnis den Orientierungsrahmen im weiteren Sinne; dieser bezeichnet die Prozessstruktur bzw. den *modus operandi* der Bearbeitung dieses Spannungsverhältnisses. Wenn wir im Folgenden ohne weitere Differenzierung von *Orientierungsrahmen* sprechen, verstehen wir darunter stets diesen komplexen Zusammenhang zwischen Habitus und Normen, das dazwischen bestehende Spannungsverhältnis sowie dessen Bearbeitung.

Wie bestimmen wir also unseren Fokus auf wahrgenommene Normen des beruflichen Handelns? In Anlehnung an die von Bohnsack mit Bezug auf Schütz und Goffman differenzierten Logiken innerhalb des kommunikativen Wissens (vgl. Bohnsack 2017, S. 54) untersuchen wir berufsbezogene Normen, welche sowohl mit Bezug auf die Organisation Schule verhandelt werden als auch Selbst- und Fremdentifizierungen auf der Ebene der Identität als Lehrperson umfassen. Methodologisch handelt es sich dabei um „generalisierte Erwartungserwartungen“ (Bohnsack 2013a, S. 179), d.h. um Erwartungen der Lehrpersonen dessen, was die Schule als Organisation – und mit ihr die Institution – sowie andere Akteur*innen innerhalb und außerhalb des Schulfeldes von ihnen erwarten. Wir rekonstruieren also Normen, die sich *in der Wahrnehmung* der Beforschten in ihrem *dargestellten Handeln* aufdrängen und Verhaltenserwartungen darstellen, die aufrechterhalten werden, auch wenn sie nicht permanent handlungspraktisch umgesetzt werden (vgl. Bohnsack 2017, S. 55).

3 Methodologische und methodische Überlegungen aus der Forschungspraxis des Projekts KomBest

3.1 Methodologische Überlegungen

In unseren empirischen Analysen zeigt sich, dass im Rahmen eines *Spannungsverhältnisses zwischen berufsbezogenen Habitus und wahrgenommenen Normen* auch *Normen zueinander in Spannung* geraten können, d.h. unterschiedliche normative Forderungen als widerstreitend erfahren werden. Dieser Befund wird von Bohnsack in methodologischer Hinsicht gestärkt, wenn er ausgehend von einem empirischen Beispiel festhält: „Probleme oder Verunsicherungen im Bereich der Konstitution *sozialer Identitäten* unterscheiden sich kategorial von Problemen einer *habituellen* Verunsicherung, Problemen der Passung im Bereich der Habitus-Konstitution“ (Bohnsack 2014b, S. 49, H.i.O.). Die Bearbeitung eines *Spannungsverhältnisses zwischen Habitus und Norm* unterscheidet sich demnach von der *Bearbeitung widerstreitend wahrgenommener Normen* dahingehend, dass erstere zu einer habituellen Irritation, letztere hingegen zu einer Irritation auf der

Ebene normativer Verhaltenserwartungen führen kann. Diese methodologische Unterscheidung ist für die Rekonstruktion des Erfahrungswissens bedeutungsvoll, welches der Struktur der Handlungspraxis zugrunde liegt. Auf Basis unserer empirischen Befunde können zudem unterschiedliche *Qualitäten* von Spannungsverhältnissen mit den *Erfahrendimensionen der Intensität* und *Dauer* ausdifferenziert werden.

Intensität: Das Spannungsverhältnis zwischen Habitus und Norm kann von den Akteur*innen in unterschiedlicher Stärke und Tragweite wahrgenommen werden. So kann ein Spannungsverhältnis beispielsweise in Form eines krisenhaften Einbruchs des routinierten Handelns wahrgenommen werden, welcher das Handeln stark beeinflusst oder behindert, in Form einer Verunsicherung, welche tiefgehende Bearbeitungsprozesse (in Form impliziter und expliziter Reflexionen) initiiert, oder in Form einer leichteren Konfusion, welche (relativ) schnell habituell bearbeitet werden kann. Der Begriff der Irritation wird folglich als übergeordneter Begriff zu diesen drei heuristischen Unterscheidungen verwendet. Da diese lediglich eine analytische Trennung darstellen und sich empirisch Zwischenstufen zeigen, wird in den nachfolgenden Rekonstruktionen nur mehr eine eher hohe oder geringe Intensität differenziert.

Dauer: Das Spannungsverhältnis zwischen Habitus und Norm kann hinsichtlich seiner zeitlichen Dimension betrachtet werden. Das Spannungsverhältnis kann dauerhaft oder auch nur für einen kurzen Moment wahrgenommen werden, je nachdem wie schnell dieses bearbeitet werden kann.

Mit dem Begriff der Erfahrendimension wird folglich der Prozesscharakter unterschiedlich intensiv und andauernd *erfahrener* Spannungsverhältnisse in den Blick genommen (vgl. Hericks et al. 2018a). Dies ermöglicht, die Spannung und damit Diskrepanz zwischen Habitus und wahrgenommenen Normen näher zu beschreiben, indem die von den Lehrpersonen zur Darstellung gebrachte Intensität und Dauer des Spannungsverhältnisses empirisch bestimmt wird. Dem liegt die Annahme zugrunde, dass sich konjunktive Erfahrungsräume auch durch ein strukturidentisches Erleben dieser notorischen Diskrepanz auszeichnen (vgl. Bohnsack 2017a, S. 104). Die beiden differenzierbaren Erfahrendimensionen eröffnen in ihrer Relation einen Zugang zur Rekonstruktion unterschiedlicher *Spannungskonstellationen*, die ein den Habitus eher stabilisierendes oder eher irritierendes Potenzial aufweisen können. So scheinen Irritationen auf der Ebene des Habitus tiefliegender zu sein und somit eher habituelle Veränderungsprozesse anzustoßen als Irritationen auf der Ebene der habituell wahrgenommenen Normen (vgl. ebd.; Wittek u.a. i.V.).

3.2 Methodische Überlegungen

Als zentraler Analyseschritt der reflektierenden dokumentarischen Interpretation gilt die *Textsortentrennung*, welche den methodologisch differenzierten Wissensformen unterschiedliche Textsorten zuordnet (vgl. Nohl 2017, S. 33f.). In *Erzählungen und Beschreibungen* dokumentiere sich demnach implizites Wissen bzw. die Struktur der Handlungspraxis selbst, während in *Argumentationen und Bewertungen* kommunikative, von der Handlungspraxis weitgehend losgelöste Wissensbestände zum Ausdruck kämen (vgl. ebd.). Die Differenzierung der Textsor-

ten als Zugang zu den jeweiligen Wissensformen ist als eine analytische zu verstehen, da beide – Wissensformen und Textsorten – im Sprechen stets miteinander verwoben sind (vgl. ebd., S. 34). So zeigt sich empirisch, dass auch dem kommunikativen Wissen in seiner Spannung zum oder in seiner Integration in das implizite, konjunktive Erfahrungswissen eine zentrale Bedeutung für die Rekonstruktion der Struktur der Handlungspraxis zukommt.

Im Vordergrund unserer Rekonstruktionen steht dabei die Relationierung von kommunikativen und impliziten Wissensbeständen (vgl. Amling/Geimer 2016, Absatz 17), welche in der Identifizierung von Brüchen bzw. Diskrepanzen zwischen Habitus und wahrgenommenen Normen zum Ausdruck kommt (vgl. Bohnsack 2014b). Dabei geraten systematisch nicht allein narrative, sondern auch argumentative und bewertende Passagen in den Blick, die in Erzählungen und Beschreibungen eingebettet sind oder diese rahmen. Fokussierungsmetaphern (vgl. Nohl 2017, S. 30), die auch detailliert, engagiert oder metaphorisch dicht geschilderte Argumentationen oder Bewertungen umfassen, können auf ein Spannungsverhältnis sowie dessen Bearbeitung hinweisen.

Im Anschluss an unsere Befunde lassen sich die *Hinweise im Sprechen* der befragten Lehrpersonen nun für die Rekonstruktion von Normen weiter zuspitzen: Im Kontext der von den Befragten wahrgenommenen und von uns als solche rekonstruierten Normen werden auffallend häufig die Modalverben *müssen* und *sollen* sowie entpersonalisierte Phrasen, wie beispielsweise ‚man sagt ja immer‘, verbalisiert. Entsprechend lässt sich fast durchgängig ein Wechsel der Sprecherperspektive von *ich* zu *man* feststellen. In manchen Fällen findet auch der Wechsel bzw. die Übernahme einer anderen Perspektive (von anderen Personen wie auch die einer bestimmten Institution oder Organisation) statt, aus der heraus eine bestimmte Erwartung oder Vorgabe quasi an das eigene Ich formuliert wird. Ein weiterer Hinweis für eine Diskrepanz zwischen Norm und Habitus ist die *Verwendung des Konjunktivs*, was auf ein reflexives Durchspielen alternativer Handlungsmöglichkeiten (als irrealer oder potentieller Möglichkeitsform) hinweist, sowie der *Wechsel des Genus verbi* von Aktiv in Passiv, wodurch eine wahrgenommene Fremdrahmung sichtbar wird. Des Weiteren weisen sprachliche Suchbewegungen (beispielsweise Verzögerungslaute, Wiederholungen, Verbesserung, Pausen, Wort- und Satzabbrüche etc.) sowie auffällige thematische Relevanzsetzungen oder Metaphern auf wahrgenommene Normen bzw. ein Spannungsverhältnis zwischen Habitus und Normen hin. Beobachtungen dieser und ähnlicher Art deuten wir als Hinweise auf eine Auseinandersetzung des Habitus mit wahrgenommenen Normen im Sinne der Erfahrung eines *Fremd-* oder *Selbstzwangs* (vgl. Bohnsack 2017, S. 102).

Die Relationierung von kommunikativen und konjunktiven Wissensbeständen erfolgt dabei stets im Fallvergleich (vgl. Amling/Geimer 2016, Absatz 17), so dass die habituelle Art und Weise der Bearbeitung von Spannungsverhältnissen zwischen Habitus und Norm in der komparativen Analyse fallübergreifend generalisiert werden kann (vgl. Bohnsack/Nentwig-Gesemann/Nohl 2013, S. 17). Empirisch erweist sich die habituelle Bearbeitungsweise von Spannungsverhältnissen fallintern als homolog. Fallübergreifend deuten sich Homologien in der Deutung und Bewertung ähnlicher Normen hingegen zwar an, ihre Wahrnehmung und Bearbeitung erfolgt jedoch stets in einer habitusspezifischen Selektivität.

4 Empirische Befunde des Projekts KomBest zu Spannungsverhältnissen im Berufseinstieg von Lehrpersonen

4.1 Basistypik – Prozesstruktur der Bearbeitung von Spannungsverhältnissen zwischen Habitus und Normen

Als *Basistypik* wird die für einen spezifischen konjunktiven Erfahrungsraum typische Spannbreite von Orientierungen der Bearbeitung des Spannungsverhältnisses von Habitus und Norm verstanden. Es handelt sich um „jene Typik, bei der die Konstruktion einer ganzen Typologie ihren Ausgangspunkt nimmt“ (Bohnsack 2013b, S. 253). Ausgehend von unserem in der Einleitung dargelegten Erkenntnisinteresse nehmen wir die habituelle *Art und Weise* der Bearbeitung von Spannungsverhältnissen zwischen berufsbezogenen Habitus und wahrgenommenen Normen im Erfahrungsraum der Schule in den Blick. Die *Spannbreite* der Bearbeitungsweisen von Spannungsverhältnissen bewegt sich zwischen den beiden Polen eines *modifizierenden* und eines *konsolidierenden* *modus operandi* (eine ausführliche Darstellung dieser und weiterer Befunde findet sich in Hericks u.a. 2018a; b). Die Basistypen können wie folgt beschrieben werden:

Konsolidierender Basistyp: Lehrpersonen, bei denen ein konsolidierender *modus operandi* rekonstruiert wird, sind in ihrem Sprechen dadurch gekennzeichnet, dass sie sich von wahrgenommenen Normen eher distanzieren und ihre berufsbezogenen Habitus in Abgrenzung von solchen Normen durchzusetzen oder durchzuhalten suchen. Habituelle Orientierungen werden in Auseinandersetzungen mit den Mitakteur*innen des konjunktiven Erfahrungsraums Schule und deren Verhaltenserwartungen insistent zur Geltung gebracht. Im Vergleich der Fälle finden sich Hinweise darauf, dass wahrgenommene Normen sich eher nicht zu eigen gemacht werden. Eine Aneignung von Normen in Form von konkreten Handlungsschritten wird weniger ersichtlich; wenn überhaupt, werden alternative Handlungsoptionen in einem potentiell oder unreal entworfenen Möglichkeitsraum gedanklich durchgespielt.

Modifizierender Basistyp: Lehrpersonen, bei denen ein modifizierender *modus operandi* rekonstruiert wird, sind in ihrem Sprechen dadurch gekennzeichnet, dass sie wahrgenommene Normen mit ihrem Habitus zu vermitteln suchen. Eigene habituell verankerte Vorstellungen werden in der Auseinandersetzung mit und in der Bearbeitung von wahrgenommenen Normen in Frage gestellt. Es dokumentiert sich nicht nur ein Durchspielen alternativer Handlungsoptionen, sondern auch eine Bereitschaft zur Veränderung und ggf. Anpassung des eigenen Handelns an wahrgenommene Normen, welche für das berufliche Handeln als relevant wahrgenommen werden. Im Vergleich der Fälle finden sich Hinweise darauf, dass wahrgenommene Normen sich eher zu eigen gemacht werden.

Zu beachten ist, dass die hier beschriebenen Basistypen keine Aussagen über die pädagogische und professionelle Qualität des Handelns erlauben. Zudem darf der konsolidierende Basistyp nicht als Ausdruckform einer reinen Abwehr von Normen missverstanden werden, wie auch der modifizierende Basistyp keine reine

Assimilation von Normen impliziert. Zudem beinhalten die Basistypen für sich allein keine Aussagen hinsichtlich ihres Potenzials für Habitusveränderungen. Die unterschiedenen Prozessstrukturen bzw. modi operandi der Bearbeitung von Spannungsverhältnissen zwischen Habitus und wahrgenommenen Normen weisen vielmehr je nach Qualität des Spannungsverhältnisses ein unterschiedliches Potenzial auf, den Habitus eher zu stabilisieren oder zu irritieren. Dies soll nachfolgend an empirischen Fallanalysen veranschaulicht und im Anschluss daran diskutiert werden.

4.2 Illustration der Befunde an Fallbeispielen

Die Illustration unterschiedlicher *Spannungskonstellationen* strukturieren wir entlang von Interviewpassagen aus vier exemplarischen Eckfällen. Die hier ange deuteten kontrastiven Befunde zeigen sich innerhalb der komparativen Analyse als jeweils homolog. Der Fokus der Analysen liegt auf der Rekonstruktion von berufsbezogenen Normen, die berufseinsteigende Lehrpersonen wahrnehmen, deuten und bearbeiten. Ihr „Charakter der Exteriorität und des Zwanges“ (Bohnsack 2014b, S. 43) gestaltet sich dabei fallintern habituell aus. In der Auseinandersetzung mit je spezifischen Normen konturiert sich der jeweilige berufsbezogene Habitus der Lehrperson. Für jeden der vier Fälle wird ein Spannungsverhältnis veranschaulicht, welches fallintern in mehreren Passagen mit hoher metaphorischer Dichte besonders detailliert und engagiert verhandelt wird (vgl. Nohl 2017, S. 30).

Fall Karsten Odrig – konsolidierender Basistyp

Im Fall Karsten Odrig zeigt sich ein Spannungsverhältnis zwischen Habitus und Norm insbesondere in seiner Bearbeitung der wahrgenommenen Anforderung, sich in seiner neuen Tätigkeit gleichzeitig als Fachlehrer und als Klassenlehrer zu positionieren. Sein bisheriges Verständnis als Fachlehrer wird im Berufseinstieg in den ersten Wochen in Frage gestellt. Konnte er sich während des Vorbereitungsdienstes vornehmlich fachlich auf seine Klassen vorbereiten, ist er nun mit einer Vielzahl von bürokratischen Aufgaben konfrontiert. Dies zeigt sich insbesondere im Erzählen über die Übernahme der Klassenleitung seiner 5. Klasse:

„(1) äh:m diese Organisation des Klassenlehrers (1) war schrecklich. Also in meinen Fächern kam ich gut rein, da hatte ich 'ne gute Ausbildung, ich wusste, was ich machen kann. Ich hab natürlich auch Klassen bekommen, die ich noch nicht vorher hatte im Referendariat. Das heißt, ich musste für alle Klassen alles neu erarbeiten. [...] Und das ist diese Belastung am Anfang. Den- das Tagesgeschäft machen (1) und fünfte Klasse ist am Anfang Zetelausteilen ohne Ende. Das heißt, ich beginn- (1), um überhaupt erst mal die ganzen Schülerdaten zu erfassen. Muss die an Stellen an Kollegen geben, die ich überhaupt nicht kenne, sammel ein, teil aus. Das Fach quillt jeden Tag über //(lacht)//. Und das war so die erste Woche //Wahnsinn//. Also im normalen Unterricht dann wird ja ein- der normale Unterricht noch komplett auseinander gehebelt, weil man ja mit seiner eigenen Klasse Teilzeit bringt. Aber nicht 'ne ganze Woche, sondern immer nur mal einzelne Stunden. Man konnte mit der eigenen Klasse nicht anfangen mit Englisch, wo man sich wohlfühlt, sicher fühlt, sondern man war immer in so 'nem ‚Ich mach mit euch nur aber‘, muss mich aber gleichzeitig als Klassenlehrer positionieren.“ (Odrig, It1: 115–135)

Die berufliche Tätigkeit scheint sich für Karsten Odrig in zwei unterschiedlich bedeutsame Bereiche zu gliedern: die ‚Organisation‘ und der ‚normale Unterricht‘. Den Bereich der ‚Organisation des Klassenlehrers‘ kennzeichnet er als monotonen und in der Vielzahl der Aufgaben überfordernden Tätigkeitsbereich, was sich performativ in einer elliptischen Sprechweise dokumentiert: ‚sammel ein, teil aus. Das Fach quillt jeden Tag über‘ (It1: 123–127). Er scheint sich hier als Handlanger einer Bürokratie zu sehen, in der er einer für ihn unangenehmen Tätigkeit nachgehen muss und keine eigenen Handlungsentscheidungen treffen kann; der Ausdruck ‚Tagesgeschäft‘ bringt dies auf den Punkt. Er nimmt die Norm wahr, als Klassenlehrer für administrative und organisatorische Aufgaben zuständig zu sein. Diese Norm scheint er mit der im Berufseinstieg erstmals übernommenen Funktion als Klassenlehrer neu und in gewisser Weise als Fremddrängung (häufige Verwendung des Modalverbs ‚müssen‘) wahrzunehmen. Dies kommt auch in der Fokussierungsmetapher ‚Organisation des Klassenlehrers‘ (anstelle von ‚Organisation der Klassenleitung‘) zum Ausdruck; hier scheinen administrative und organisatorische Aufgaben und seine eigene Positionierung als Klassenlehrer sprachlich in eins zu fallen: Karsten Odrig scheint vor allem sich selbst, in seiner Selbst- und Fremdentifizierung als Klassenlehrer, d.h. als Organisator, ‚organisieren‘ zu müssen.

Hingegen ist für ihn der ‚normale Unterricht‘ der ihm habituell naheliegende Anteil seiner Arbeit als Fachlehrer. In diesen fachbezogenen Anteilen erlebt Karsten Odrig ein Gefühl von Wohlbefinden und Sicherheit (vgl. It1: 129–132). Hier könne er sich auf seine Ausbildung und sein bereits erworbenes Wissen verlassen (vgl. It1: 117). Beides weist auf einen *an der Vermittlung orientierten Habitus als Fachlehrer* hin. Diese Orientierung kann homolog auch in anderen Sequenzen rekonstruiert werden. Durch die Zuständigkeit des Klassenlehrers für Bürokratie scheint der für ihn ‚normale Unterricht‘ ‚ausgehebelt‘ zu sein und damit eine Unterbrechung seiner eigentlich präferierten und routinierten Handlungspraxis stattzufinden. Dies weist darauf hin, dass die Auseinandersetzung mit der Norm bzw. die Bearbeitung des Spannungsverhältnisses von ihm eine besondere Aufmerksamkeit erfordert, was sich in der direkten Ansprache imaginierter Schüler*innen ‚Ich mach mit euch nur aber‘ widerspiegelt. Das ‚aber‘ scheint dabei eben jene Einschränkung seiner habituell verankerten Orientierung an der Fachvermittlung auszudrücken.

In Karsten Odrigs Sprechen finden sich keine Hinweise darauf, dass er sich in seinem beruflichen Handeln der von ihm wahrgenommenen Normen annimmt. Vielmehr scheint sich seine habituelle Orientierung an der Fachvermittlung durchzusetzen; so finden sich im Längsschnitt beispielsweise keine Hinweise auf eine sich verändernde Bedeutsamkeitszuschreibung in Hinblick auf Normen, was uns Karsten Odrig als einen Vertreter des *konsolidierenden Basistyps* in der Bearbeitung der Spannung zwischen Habitus und Norm erscheinen lässt.

Zugleich scheint er die wahrgenommene normative Verhaltenserwartung an ihn als Klassenlehrer nicht tiefgehend krisenhaft zu verarbeiten; dies zeigt sich beispielsweise daran, dass keine als notwendig erachteten Änderungen seiner Handlungsschritte verhandelt werden. Dies weist auf eine eher *geringe Intensität* des Spannungsverhältnisses hin. Es finden sich jedoch in allen Interviews (It1–It4) zahlreiche sprachlich dichte Passagen, in denen er die wahrgenommene Norm, als Klassenlehrer für administrative und organisatorische Aufgaben zuständig zu sein, verhandelt und sich von ihr abgrenzt. Das *Spannungsverhältnis* scheint sich in der Wahrnehmung, Deutung und Bearbeitung von Karsten Odrig

also durch eine *anhaltende Dauer* auszuzeichnen. Die Art und Weise der Bearbeitung des Spannungsverhältnisses weist über die vier Erhebungszeitpunkte ein eher *habitusstabilisierendes Potenzial* auf. Dies lässt darauf schließen, dass der Habitus in dieser selektiven Auseinandersetzung mit der Norm *nicht tieferliegend irritiert* wird. Dies zeigt sich auch daran, dass sich in der längsschnittlichen Betrachtung die Art und Weise seiner Bearbeitung der wahrgenommenen Norm qualitativ nicht verändert.

Fall Karina Ising – konsolidierender Basistyp

Im Fall Karina Ising findet sich im ersten Interview eine zentrale Fokussierungsmetapher, in der sie von der Verletzung eines Schülers während der Schulzeit und dessen anschließendem Krankenhausaufenthalt erzählt. An dieser Passage lässt sich ein fallintern zentrales Spannungsverhältnis zwischen ihrem berufsbezogenen Habitus und einer wahrgenommenen Norm illustrieren:

„und ähm da hab ich mir so im Nachhinein gedacht ‚Mh, wärst du mal mit dem ins Krankenhaus gefahren‘ //mhm//, also weil die Pflicht (1) also ich hab mich irgendwo eigentlich dazu verpflichtet gefühlt, mit ihm ins Krankenhaus zu fahren. [...] und das hat mich unheimlich mitgenommen, weil ich mich selber dann so schuldig gefühlt hab, dass ich nicht mitgefahren bin, dass ich nicht selber mit den Eltern sprechen konnte über diesen Vorfall, wo ich dann so 'n schlechtes Gewissen bekommen hab, weil ich dann gedacht hab- also ich war wirklich kurz davor, ins Krankenhaus zu fahren und zu gucken, ob der Junge noch da ist, ob's dem gut geht, ob die Eltern da sind ähm ja (1), einfach weil ich nichts gehört hab davon dann und das- da hätte ich anders gehandelt.“ (Ising, It1: 341–353)

Innerhalb dieser Fokussierungsmetapher wird das Spannungsverhältnis zwischen dem *Habitus* der Lehrerin, welcher sich durch eine *Orientierung an der Fürsorge gegenüber ihren Schüler*innen* auszeichnet, und der von ihr wahrgenommenen Norm deutlich, welche kurze Zeit später im Interview noch einmal pointiert zum Ausdruck kommt: „also ich weiß definitiv, dass ich denen ihre Lehrerin bin und nicht denen ihre Mama“ (It1: 393f.). Dass es sich hierbei um eine Norm handelt, darauf deutet die reflexive Verfügbarkeit der erwarteten Erwartung an sich selbst hin (ich weiß definitiv [...] dass ich [...] bin). Karina Ising scheint sich ihrer begrenzten Zuständigkeit als ‚Lehrerin‘ in Abgrenzung zu der einer ‚Mama‘ vergewissern zu müssen, was als Hinweis auf eine ihrem Habitus äußerlich bleibende Norm interpretiert werden kann.

Karina Isings Aussage, ‚nicht denen ihre Mama‘ zu sein, steht im Rahmen einer Interviewpassage, in der sie von einem durch seine familiäre Situation stark belasteten Schüler berichtet („der war im Frauenhaus oder hat 'ne Zeit im Frauenhaus jetzt gelebt“, It1: 398). Karina Ising schlägt der Mutter des Jungen vor, ihm im Unterricht einen ‚Sorgenfresser‘, ein kleines Kuscheltier, an die Seite stellen zu wollen:

„Und ähm (1) als er dann den Tag dadrauf wieder in der Schule war und ich den Sorgenfresser dabei hatte und ihm den gegeben habe und ihm erklärt hab, wofür der da ist, dass der halt auf seinem Platz liegen kann, weil ich kann halt nicht immer bei ihm sitzen, ich bin nur eine Person, die sich um die ganzen Kinder kümmern muss und dann darf eben dieser Sorgenfresser bei ihm sitzen bleiben, sodass er einfach was hat, was da ist.“ (Ising, It1: 410–415)

Entscheidend für die Identifizierung der Norm ist, dass Karina Ising den ‚Sorgenfresser‘ als Stellvertreter für sich selbst einführt und damit strukturell die Positi-

on der Mutter beansprucht: ‚weil ich kann halt nicht immer bei ihm sitzen‘. Diese Lesart verdichtet sich homolog auch in weiteren Textstellen, sodass wir im Fall Karina Ising von einem Habitus der *Fürsorge gegenüber den Schüler*innen* ausgehen, der zu der wahrgenommenen Norm eines rollenförmigen Lehrerhandelns in Spannung steht.

Das Spannungsverhältnis, das sich besonders in der ersten Passage dokumentiert, zeigt sich in der Form eines inneren Drangs zu fürsorglichem Handeln. Ihr an Fürsorge orientierter Habitus führt gedanklich zu einer andauernden Beschäftigung mit dem Vorfall des verletzten Schülers, während handlungspragmatisch längst eine Entscheidung über die Grenzen ihrer Zuständigkeit gefallen ist. Die wahrgenommenen Grenzen ihrer Zuständigkeit als Lehrerin verhandelt Karina Ising mehrfach im Interview.

In der im irrealen Konjunktiv formulierten und an sich selbst adressierten Handlungsalternative ‚wärs du mal mit dem ins Krankenhaus gefahren‘ zeigt sich dementsprechend, dass die wahrgenommene Norm (‚Lehrerin‘, aber nicht ‚Mama‘ zu sein) kurzfristig in spezifisches Handeln umgesetzt wird: Karina Ising widersteht dem Drang, den Schüler ins Krankenhaus zu begleiten, macht sich die Norm jedoch nur bedingt zu eigen. Eine Orientierung an der Norm führt vielmehr zu einem andauernden ‚schlechten Gewissen‘, was darauf hindeutet, dass die Norm ihrem Habitus weiterhin äußerlich bleibt. Die Ausdrücke ‚unheimlich mitgenommen‘, ‚so schuldig gefühlt‘ und ‚schlechtes Gewissen bekommen‘ verdeutlichen performativ, dass Karina Ising ihre habituell verankerte Fürsorge in der konkreten Situation temporär nicht durchsetzen konnte und die damit verbundene Unwissenheit über das Wohlbefinden des Schülers krisenhaft verarbeitet zu haben scheint. Diese Art und Weise der Bearbeitung des Spannungsverhältnisses zwischen Habitus und Norm deutet auf einen *konsolidierenden* modus operandi hin.

Im Hinblick auf seine Qualität zeichnet sich das rekonstruierte Spannungsverhältnis durch eine eher *hohe Intensität* aus. Es scheint akut durch erhöhten Handlungsdruck aufgetreten und von *kurzer Dauer* gewesen zu sein; so löst es sich gleichsam auf, als Karina Ising die Nachricht vom Wohlbefinden des Schülers erreicht. Dies weist darauf hin, dass der Habitus *nicht tieferliegend irritiert* wurde und die Art und Weise der Bearbeitung des Spannungsverhältnisses ein *habitusstabilisierendes Potenzial* aufweist.

Im dritten begleitenden Interview (rund ein Jahr nach dem ersten) verhandelt Karina Ising einen ähnlichen Vorfall und verbalisiert darin erneut ihre Bereitschaft, mit einer verletzten Schülerin ins Krankenhaus zu fahren, wenn der Vater nicht rechtzeitig zur Stelle gewesen wäre. Wieder macht sie sich die dort in ganz ähnlicher Weise verhandelte Norm eines rollenförmigen Lehrerhandelns nur bedingt zu eigen. In der erneuten Bearbeitung dieses Spannungsverhältnisses zeichnet sich durch das entstandene Erfahrungswissen jedoch ein *habitusirritierendes Potenzial* ab, das längerfristig möglicherweise zu einer Veränderung des Habitus führen könnte. Im Längsschnitt deutet sich somit eine veränderte Umgangsweise mit der erfahrenen Diskrepanz und eine darauf bezogene Verarbeitung an (vgl. Wittek u.a. i.V.).

Fall Lisa-Marie Jung – modifizierender Basistyp

Am Fall Lisa-Marie Jung soll unter anderem exemplarisch illustriert werden, wie in der habitusspezifischen Art und Weise der Bearbeitung eines Spannungsverhältnisses zwei Normen in Spannung zueinander geraten können. Die als wider-

streitend wahrgenommenen Normen und ihre habituelle Bearbeitung der Spannung lassen sich in einer längsschnittlichen Betrachtung in zahlreichen Sequenzen rekonstruieren, in denen die Lehrerin über ihren fachfremden Unterricht in Hauptschulklassen berichtet (vgl. Wittek u.a. i.V.). Als studierte Gymnasiallehrerin scheinen die mit dem Unterrichten in einer anderen Schulform wahrgenommenen Normen die berufliche Handlungspraxis von Lisa-Marie Jung zu irritieren:

„ich war da zu Anfang ähm, dachte ich so, naja auch von der Referendariatsausbildung her: ‚Musst ja streng sein, ganz viele Regel und super konsequent und so, sonst bekommst du es bestimmt nicht hin.‘ Hab das dann auch in der ersten Stunde so gemacht, ist in einer äh naja Katastrophe kann man nicht sagen, aber es ist, äh sag ich mal, eher suboptimal gelaufen, also es hat nicht viel gebracht, hab mich dann hier mit äh sehr ähm viel älteren, ganz erfahrenen Kollegen zusammengesetzt und gefragt: ‚Okay, wie mach ich das denn mit Hauptschulklassen?‘ [...] und das hab ich dann versucht äh umzusetzen, [...] und seit ich das mache, also sozusagen ganz locker, also @überhaupt nichts mehr mit Regel und so@, aber halt dafür ähm versuche super nett, freundlich zu sein, ja, läuft es sehr viel besser, also da ist es ganz anders als es mir im Referendariat eigentlich beigebracht wurde, ähm das funktioniert schon also mit diese ganzen Regeln“ (Jung, It1: 166–197)

Im Vergleich zu anderen Darstellungen von Auseinandersetzungen mit Normen verhandelt Lisa-Marie Jung in dieser Passage auffallend umfangreich die wahrgenommene Norm ‚streng und konsequent‘ zu sein. Diese formuliert sie in ihrem inneren Monolog als normative Verhaltenserwartung an sich selbst (‚du‘) und verleiht ihr damit performativ Ausdruck. Die Norm scheint über die Ausbildung im Rahmen ihres Vorbereitungsdienstes vermittelt und nun im Berufseinstieg durch die Interaktion mit den Schüler*innen irritiert zu werden. Ausgelöst durch die Beratung von Kolleg*innen scheint sich als neue normative Verhaltenserwartung die Norm, ‚locker‘ zu sein, auszubilden. Beide Normen, ‚streng und konsequent‘ sowie ‚locker‘ zu sein, stehen in Spannung zu einem berufsbezogenen *Habitus*, *der an den Lernprozessen der Schüler*innen orientiert ist*; dieser dokumentiert sich in Passagen, in denen die Lehrerin verhandelt, wie sie Schüler*innen in eine Auseinandersetzung mit Lerngegenständen verwickelt.

Lisa-Marie Jung gestaltet diese beiden wahrgenommenen Normen in ihrer Unterrichtspraxis schulfremd unterschiedlich aus. Dies führt zu positiven Erlebnissen in der unterrichtlichen Interaktion mit den Schüler*innen der Hauptschulklasse. In der längsschnittlichen Betrachtung zeigt sich allerdings, dass sich die wahrgenommene Spannung zwischen den Normen nicht auflöst, sondern beide weiterhin nebeneinander bestehen bleiben und zunehmend als widerstreitend erfahren werden. So verhandelt Lisa-Marie Jung in zahlreichen narrativ dichten Sequenzen über alle Erhebungszeitpunkte hinweg, wie sie den Anspruch der Strenge und der gleichzeitigen Lockerheit kaum in Einklang zu bringen vermag. Dies weist im Hinblick auf die Qualität des Spannungsverhältnisses auf eine *anhaltende Dauer* und zugleich eher *hohe Intensität* hin.

Das Spannungsverhältnis wird dabei habitusspezifisch bearbeitet: Das eigens initiierte Zugehen auf die Kolleg*innen, ihre detailliert erzählten Handlungsschritte in Auseinandersetzung mit den wahrgenommenen Normen sowie die diesen zugeschriebene Bedeutsamkeit für die unterrichtliche Handlungspraxis deuten darauf hin, dass sie sich an den wahrgenommenen Normen orientiert und alternative Handlungsoptionen erwägt bzw. erprobt. Darin dokumentiert sich ein *modifizierender* modus operandi der Bearbeitung des Spannungsverhältnisses zwischen Habitus und Normen. Lisa-Marie Jungs berufsbezogener Habitus scheint zwar *nicht tieferliegend verändert* zu werden, dennoch weisen die eher *ho-*

he *Intensität* und die anhaltende *Dauer* des Spannungsverhältnisses in ihrem Zusammenspiel mit dem modifizierenden *modus operandi* ein deutliches *Potenzial für habituelle Irritationen* auf.

Fall Roman Teubner – modifizierender Basistyp

Im Fall Roman Teubner lässt sich wie im Fall Karsten Odrig die Wahrnehmung der Norm rekonstruieren, organisational vorgegebene Aufgaben erledigen zu müssen. So antwortet Roman Teubner im ersten Interview auf die Frage nach fordernden Erlebnissen im Berufseinstieg:

„Es ist halt mehr zu tun. Man hat mehr Klassen vorzubereiten, man hat mehr- muss mehr Zeit äh investieren für Korrekturen, für Elternabende, für sonstige Veranstaltungen und da möchte man ja auch eigentlich jetzt auch mitmachen. Und halt am Anfang auch sich in der Schule zurechtzufinden, ‚Was sind die Gepflogenheiten?‘ [...] Aber nichtsdestotrotz würde ich dennoch sagen, dass der Spaß überwiegt, und auch die Freude.“ (B4, It1: 242–249)

Auch bei Roman Teubner lässt sich hier die normative Verhaltenserwartung erkennen, im Berufseinstieg für ‚mehr‘ berufliche Aufgaben zuständig zu sein als im Vorbereitungsdienst. Die Vielzahl der beruflichen Aufgaben kommt auch durch seine asyndetische Sprechweise performativ zum Ausdruck: ‚Man hat mehr Klassen vorzubereiten, man hat mehr- muss mehr Zeit äh investieren für Korrekturen, für Elternabende, für sonstige Veranstaltungen‘. Sein Sprechen im Modalverb ‚müssen‘ sowie die Anapher ‚man‘, die das wahrgenommene Müssen entpersonalisiert, deuten auf eine wahrgenommene Fremdrahmung hin, von der sich zugleich distanziert wird.

Im Kontrast zu Karsten Odrig lässt sich in diesem Fall jedoch ein ganz anderer *modus operandi* der Bearbeitung dieser wahrgenommenen Norm rekonstruieren. So scheint Roman Teubner die an ihn herangetragenen Aufgaben entsprechend seines Habitus, welcher sich durch ein *Zutrauen in die eigenen Ressourcen* auszeichnet, ohne Irritationen zu bearbeiten und sich der wahrgenommenen Norm nicht zu verschließen. Im Gegenteil, diese schätzt er sogar als bedeutsam ein, wenn er sagt ‚da möchte man ja auch eigentlich jetzt auch mitmachen‘ (B4, It3: 244). Das Verb ‚mitmachen‘ impliziert die aktive Teilhabe an und Gestaltung von schulischen Strukturen sowie eine Positionierung in einem Kollektiv, dessen Zugang erst mit dem Berufseinstieg (‚jetzt‘, ‚am Anfang‘) möglich erscheint. Die an sich selbst adressierte Frage nach den ‚Gepflogenheiten‘ und die zahlreichen Verben, die ein aktives Handeln versprachlichen, deuten auf die Bereitschaft hin, sich der wahrgenommenen Norm anzunehmen. Dass Roman Teubner sich die Norm eher zu eigen macht, lässt sich auch in anderen dargestellten Interaktionen mit Akteur*innen des Feldes Schule (Schüler*innen, Kolleg*innen und Eltern) rekonstruieren. Er kann somit ebenfalls als Vertreter eines *modifizierenden modus operandi* in der Bearbeitung von Spannungsverhältnissen zwischen Habitus und Norm identifiziert werden.

Sein Fazit, dass trotz der Vielzahl an Aufgaben ‚Spaß‘ und ‚Freude‘ überwiegen (B4, It1: 249), verweist auf ein Spannungsverhältnis von *eher geringer Intensität*. Dies kommt auch in dem Adverb ‚dennoch‘ zum Ausdruck: Angesichts der Orientierung an der Norm können die Emotionen ‚Spaß‘ und ‚Freude‘ dennoch (nichtsdestotrotz) aufrechterhalten werden. Eine längsschnittliche Betrachtung der Qualität des Spannungsverhältnisses zeigt, dass sich dieses zwar durch eine *anhaltende Dauer* auszeichnet, gleichzeitig jedoch durch eine eher *geringe Intensität*.

Der berufsbezogene Habitus scheint *nicht tieferliegend irritiert zu werden*; die Bearbeitung weist in Zusammenspiel mit einem modifizierenden *modus operandi* auf ein *habitusstabilisierendes Potenzial* hin.

Qualitäten von Spannungsverhältnissen – vier Spannungskonstellationen

Wie an den ausgewählten Fällen veranschaulicht, können wir entlang der Kom-Best-Basistypen folglich vier Spannungskonstellationen unterschiedlicher Qualitäten differenzieren:

- 1) Ein Spannungsverhältnis von eher geringer Intensität weist zusammen mit einer *konsolidierenden* Prozessstruktur der Bearbeitung dieses Spannungsverhältnisses ein eher *habitusstabilisierendes Potenzial* auf, selbst wenn das Spannungsverhältnis von *anhaltender Dauer* ist. Der Habitus scheint nicht tieferliegend irritiert zu werden. (Fall Karsten Odrig)
- 2) Ein Spannungsverhältnis von *kurzer Dauer* weist zusammen mit einer *konsolidierenden* Prozessstruktur der Bearbeitung dieses Spannungsverhältnisses ein eher *habitusstabilisierendes Potenzial* auf, selbst wenn das Spannungsverhältnis von eher *hoher Intensität* ist. Bei wiederholter Bearbeitung des Spannungsverhältnisses mit einer solchen Qualität deutet sich allerdings ein *Potenzial für habituelle Irritationen* an. (Fall Karina Ising)
- 3) Ein Spannungsverhältnis mit einer eher *hohen Intensität* und von *anhaltender Dauer* weist zusammen mit einer *modifizierenden* Prozessstruktur der Bearbeitung dieses Spannungsverhältnisses ein *Potenzial für habituelle Irritationen* auf. (Fall Lisa-Marie Jung)
- 4) Ein Spannungsverhältnis mit einer eher *geringen Intensität* weist trotz *anhaltender Dauer* und einer *modifizierenden* Prozessstruktur der Bearbeitung dieses Spannungsverhältnisses ein *habitusstabilisierendes Potenzial* auf. Der Habitus scheint nicht tieferliegend irritiert zu werden. (Fall Roman Teubner)

5 Diskussion

Bezogen auf die Unterfrage unserer qualitativ-rekonstruktiven Teilstudie, *wie sich berufseinsteigende Lehrpersonen im Medium ihres Habitus mit wahrgenommenen Normen des beruflichen Handelns auseinandersetzen und wie sie diese bearbeiten*, eröffnen die hier vorgestellten methodologisch-methodischen Überlegungen und empirischen Befunde einen vertieften Zugang zur Rekonstruktion von Spannungsverhältnissen zwischen Habitus und Normen. So zeigte sich, dass Spannungsverhältnisse in ihrer Qualität mit den Erfahrungsdimensionen der Intensität und Dauer differenziert werden können. Mit dieser Differenzierung haben wir über den Begriff der Irritation (vgl. Bohnsack 2014b, S. 49) eine Perspektive entwickelt, um sich andeutende, aber noch nicht habitualisierte Veränderungsprozesse rekonstruktiv nachzuzeichnen. Das mit einem Spannungsverhältnis und seiner Qualität verbundene Potenzial, habituelle Irritationen in empirischer wie methodologischer Hinsicht genauer zu untersuchen, ist im Hinblick auf prädiktive Aussagen in Bezug auf künftige Habitusveränderungen allerdings noch nicht ausgeschöpft (vgl. Wittek u.a. i.V.).

Bezogen auf die Phase des Berufseinstiegs haben wir empirisch fundiert eine grundsätzliche Stabilität der Basistypik und ihrer erfahrungsraumbezogenen Spezifizierung in berufsbezogene Habitus festgestellt (vgl. Hericks u.a. 2018b). Die habituelle Bearbeitungsweise von Spannungsverhältnissen zwischen Habitus und Normen birgt jedoch das Potenzial, den Habitus zu irritieren. Wie sich dieses Potenzial ausprägt, ist durch die Qualität des Spannungsverhältnisses beeinflusst. Die bisherigen Befunde lassen die Annahme zu, dass eine eher hohe Intensität eines Spannungsverhältnisses in beiden grundlegenden Prozessstrukturen bzw. modi operandi (modifizierend und konsolidierend) Irritationen auslösen kann. Befunde zur Erfahrungsdimension der Dauer bedürften jedoch einer über den Zeitraum unserer Studie hinausgehenden längsschnittlichen Betrachtung.

Eine solche längsschnittliche Betrachtung verspricht auch Erkenntnisse dazu, inwiefern die hier rekonstruierten Spannungskonstellationen generalisierbar sind und zu einer Typik habitueller Veränderungsprozesse abstrahiert werden können. So schlägt beispielsweise v. Rosenberg (vgl. 2011) eine *prozessanalytische Typenbildung* vor, die auf *Prozesse* der Etablierung, Wandlung und Transformation von (Berufs-)Habitus fokussiert.²

Die programmatische These der Gemischten Kommission Lehrerbildung der Kultusministerkonferenz (vgl. Terhart 2000), wonach der Berufseinstieg „die entscheidende Phase in der beruflichen Sozialisation und Kompetenzentwicklung von Lehrkräften“ darstellt, in der sich „personenspezifische Routinen, Wahrnehmungsmuster und Beurteilungstendenzen sowie insgesamt die Grundzüge einer beruflichen Identität“ herausbilden (ebd., S. 128), kann somit als potenziell empirisch fundiert und ausgeschärft betrachtet werden. Wir plädieren allerdings für weitere Studien in nachfolgenden Berufsphasen, um eine weitere Kontrastierungsdimension in zeitlich-dynamischer Perspektive einbeziehen zu können. Die darin liegenden Chancen und Limitationen für die Professionalisierung von Lehrpersonen könnten daran anschließende Analysen weiter explizieren.

Als ein weiteres noch zu klärendes Desiderat sehen wir die methodologische wie empirische Differenzierung der Kategorien Norm und Erwartung an. Da wir davon ausgehen, dass Normen ein „Forderungscharakter“ sowie ein „Charakter der Exteriorität und des Zwanges“ (Bohnsack 2014b, S. 43) zugeschrieben werden kann, gilt es, differenzierter nach unterschiedlichen Formen des sozialen Sollens zu fragen. Damit ist auch die Frage nach Prozessen der institutionalisierten Normierung von Erwartungen verbunden, d.h. nach der auf Dauer gestellten Formung von Normen durch Institutionen, deren verschiedene Funktionsweisen Luhmann mit der Bezeichnung „*Institutionalisierung* von Verhaltenserwartungen“ (Luhmann 1969, S. 41, H.i.O.) fasst.

In empirischer Hinsicht stellt sich ausgehend von unseren Befunden auch die Frage nach einer Differenzierung innerhalb der Kategorie der Norm. So könnte methodologisch zwischen der Wahrnehmung von organisationalen bzw. institutionellen Normen auf der einen sowie Identitätsnormen auf der anderen Seite unterschieden werden. Normen könnten beispielsweise hinsichtlich ihres wahrgenommenen (institutionalisierten und durchgesetzten) Verbindlichkeitsanspruchs oder ihrer Einschränkung von Handlungsmöglichkeiten weiter ausdifferenziert werden.

Transkriptionsregeln:

//mhm//: Hörsignal des Interviewers

(1): Anzahl der Sekunden, die eine Pause dauert

((lacht)): Anmerkung zu parasprachlichen Ereignissen

,Ich mach mit euch nur aber': Kennzeichnung einer wörtlichen Rede

@überhaupt@: lachend gesprochen

Anmerkungen

- 1 [...] Auslassung einer nicht relevanten Interviewpassage zu Darstellungszwecken
- 2 Vgl. auch Kramer u.a. 2013; in ihrer Studie rekonstruieren sie eine Typologie der Transformation des Bildungshabitus entlang der formaltheoretischen Dimensionierung des Orientierungsrahmens bzw. Habitus zwischen positiven und negativen Gegenhorizonten sowie Enaktierungspotenzialen.

Literatur

- Amling, S./Geimer, A. (2016): Techniken des Selbst in der Politik. Ansatzpunkte einer dokumentarischen Subjektivierungsanalyse [48 Absätze]. In: Forum Qualitative Sozialforschung/ Forum: Qualitative Social Research, 17. Jg., H. 3, Art. 18.
- Asbrand, B./Pfaff, N./Bohnsack, R. (2013): Editorial: Rekonstruktive Längsschnittforschung in ausgewählten Gegenstandsfeldern der Bildungsforschung. In: Zeitschrift für Qualitative Forschung, 14. Jg., H. 1, S. 3–12.
- Bohnsack, R. (2013a): Dokumentarische Methode und die Logik der Praxis. In: Lenger, A./Schneickert, C./Schumacher, F. (Hrsg.): Pierre Bourdieu's Konzeption des Habitus. Grundlagen, Zugänge, Forschungsperspektiven. Wiesbaden, S. 175–200.
https://doi.org/10.1007/978-3-531-18669-6_10
- Bohnsack, R. (2013b): Typenbildung, Generalisierung und komparative Analyse: Grundprinzipien der dokumentarischen Methode. In: Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I./Nohl, A.-M. (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. 3. Auflage Wiesbaden, S. 241–270.
- Bohnsack, R. (2014a): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. Opladen.
- Bohnsack, R. (2014b): Habitus, Norm und Identität. In: Helsper, W./Kramer, R.-T./Thiersch, S. (Hrsg.): Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung. Wiesbaden, S. 33–55.
- Bohnsack, R. (2017): Praxeologische Wissenssoziologie. Opladen/Toronto.
- Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I./Nohl, A.-M. (Hrsg.) (2013): Einleitung: Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. In: Ders.: Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Wiesbaden, S. 9–32. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19895-8_1
- Hericks, U./Rauschenberg, A./Sotzek, J./Wittek, D./Keller-Schneider, M. (2018a i.E.): Lehrerinnen und Lehrer im Berufseinstieg – eine mehrdimensionale Typenbildung zu Spannungsverhältnissen zwischen Habitus und Normen. In: Bohnsack, R./Hoffmann, N./Nentwig-Gesemann, I. (Hrsg.): Typenbildung und Dokumentarische Methode. Opladen/Berlin/Toronto.
- Hericks, U./Sotzek, J./Rauschenberg, A./Wittek, D./Keller-Schneider, M. (2018b i.E.): Habitus und Normen im Berufseinstieg von Lehrerinnen und Lehrer – eine mehrdimensionale Typenbildung aus der Perspektive der Dokumentarischen Methode. In: Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung.

- Jansen, T./von Schlippe, A./Vogd, W. (2015): Kontexturanalyse – ein Vorschlag für rekonstruktive Sozialforschung in organisationalen Zusammenhängen. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 16. Jg., H. 1, Art. 4.
- Kramer, R.-T. (2013): „Habitus(-wandel)“ im Spiegel von „Krise“ und „Bewährung“. Strukturtheoretische Überlegungen zu einer dokumentarischen Längsschnittforschung. In: *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 14. Jg., H. 1, S. 13–32.
- Kramer, R.-T./Helsper, W./Thiersch, S./Ziems, C. (2013): Das 7. Schuljahr. Wandlungen des Bildungshabitus in der Schulkarriere? Wiesbaden.
- Luhmann, N. (1969): Normen in soziologischer Perspektive. In: *Soziale Welt. Zeitschrift für sozialwissenschaftliche Forschung und Praxis*, 20. Jg., H. 1, S. 28–48.
- Nohl, A.-M. (2016): Dokumentarische Methode und die Interpretation öffentlicher Diskurse. In: *Zeitschrift für Diskursforschung*, 16 Jg., H. 2, S. 115–136.
- Nohl, A.-M. (2017): Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis. Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-16080-7>
- Rauschenberg, A./Hericks, U. (2018): Wie sich Lehrerinnen und Lehrer im Berufseinstieg mit Normen auseinandersetzen. Überlegungen aus der Forschungspraxis zu einigen neueren Entwicklungen in der Dokumentarischen Methode. In: Heinrich, M./Wernet, A. (Hrsg.): *Rekonstruktive Bildungsforschung: Zugänge und Methoden*. Wiesbaden, S. 109–122.
- Rosenberg, F.v. (2011): Bildung und Habitustransformation. Empirische Rekonstruktionen und bildungstheoretische Reflexionen. Bielefeld. <https://doi.org/10.14361/transcript.9783839416198>
- Terhart, E. (Hrsg.) (2000): *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland*. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim/Basel.
- Wittek, D./Rauschenberg, A./Sotzek, J./Hericks, U./Keller-Schneider, M. (i.V.): Prozesse der Professionalisierung im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Empirische Befunde und methodologische Überlegungen zu Wandel und Stabilität im Längsschnitt aus praxeologischer Forschungsperspektive. In: Thiersch, Sven (Hrsg.): *Qualitative Längsschnittforschung – Bestimmungen, Forschungspraxis und Reflexionen*.

Rezensionen

Gerhard Riemann

Jörg R. Bergmann/Ulrich Dausendschön-Gay/Frank Oberzaucher (Hrsg.): „Der Fall“. Studien zur epistemischen Praxis professionellen Handelns. Bielefeld: transcript Verlag 2014, 442 S., 978-3-8376-1969-0. 42,99 €.

Ich habe den Band, der von den beiden Soziologen Jörg Bergmann und Frank Oberzaucher und dem Linguisten Ulrich Dausendschön-Gay herausgegeben wurde, gerne gelesen. In dem Teil über „Praktiken der Fallarbeit in verschiedenen Professionen“ befinden sich eindrucksvolle Beispiele für die sequenzanalytische In-situ-Erforschung der fallorientierten Praxis in unterschiedlichen Professionen. Der andere Teil – über „epistemische Praktiken“ – enthält Analysen, in denen unter bestimmten Aspekten kontrastive Vergleiche zwischen den präsentierten Fallstudien und vergleichende Reanalysen von empirischen Materialien aus diesen Projekten durchgeführt und grundlagentheoretische Themen diskutiert werden. Dabei geht es auch immer wieder um „Anregungen zu einer ‚Theorie des Falls‘“ (z.B. S. 376f.).

Der Band ist das Produkt einer Zusammenarbeit einer Arbeitsgruppe von Juristen, Medizinerinnen, Soziologen und Linguisten am Zentrum für interdisziplinäre Forschung der Universität Bielefeld, die sich auf der Grundlage „empirisch erhobener Prozessdaten“ (S. 11) – Akten, Notizen und anderer Schriftstücke, ethnographischer Beobachtungsprotokolle, dokumentierter und transkribierter Audio- und Videoaufnahmen – mit grundlegenden Fragen der

Fallkonstitution im professionellen Handeln auseinandersetzen. Wie es Jörg Bergmann in seinem ersten rahmenden Aufsatz formuliert (S. 18): „es geht nicht inhaltlich um einen spezifischen Fall, nicht um eine weitere Fallstudie zu einem bestimmten Thema, vielmehr geht es um die Frage, was einen Fall zu einem Fall macht, oder anders ausgedrückt: wodurch ein Fall zu einem Fall wird.“ (Der Band wird ebenfalls von einem Aufsatz von Bergmann abgeschlossen.) Der Fokus richtet sich auf professionelles Handeln in der Medizin (Psychiatrie, Psychosomatik, Psychotherapie einerseits und Chirurgie andererseits) und in der Justiz. Diese Auswahl wird von den Herausgebern in ihrer Einleitung knapp plausibilisiert (S. 9): „In der Praxis vieler Berufsfelder gehört die Beschäftigung mit ‚Fällen‘ zum professionellen Alltag, so auch in Medizin, Psychiatrie und Recht, die in diesem Buch als prototypische Bereiche näher untersucht werden.“ Darauf gehe ich am Schluss noch einmal kurz ein.

Wie die beteiligten Autorinnen und Autoren zusammengearbeitet haben und dabei auf spannende Fragen und Einsichten gestoßen sind, wird in dem Band auf unterschiedliche Weise sichtbar – und das ist das, was ihn von vielen Sammelbänden unterscheidet, die aus einer bloßen Aneinanderreihung von isolierten Artikeln bestehen. Thomas Scheffer nimmt z.B. in seinem Aufsatz über „Geschichten zur Fallarbeit“ Bezug auf einige Studien in diesem Band und vergleicht die jeweils sichtbar werdende professionelle Fallarbeit unter dem Aspekt der Bedeutung von (Patienten- und Mandanten-)Geschichten, ihrer narrativen Rekapitulation und ihrer Verarbeitung in den jeweiligen institutionellen Kontexten.

Der Artikel über „Absichern gegen Revision als allgemeines Merkmal von Fallarbeit“, der von einem Mediziner (Jörg Frommer) und einem Juristen (Thomas-Michael Seibert) gemeinsam verfasst wurde, vergleicht die Praktiken und Vorkehrungen, die sich in der Psychotherapie und in Rechtsverfahren entwickelt haben, um sich vor Revisionen zu schützen – ein Thema, das Everett Hughes (1984b) interessiert hätte. Eine andere Form der gemeinsamen Zusammenarbeit wird daran erkennbar, wie Konzepte, die in der Diskussion der Arbeitsgruppe eine besondere Rolle gespielt haben, in der Auseinandersetzung mit bestimmten professionellen Handlungskontexten in unterschiedlichen Aufsätzen genutzt werden. Ein solches Konzept, das bereits im ersten Aufsatz von Jörg Bergmann eingeführt wird (S. 27), ist das des „Präparierens“ („Sobald sich in der Anfangsphase bei der Prüfung eines Vor-Falles die reale Möglichkeit eines Falles verdichtet und stabilisiert, beginnt in der professionellen Arbeit das, was man verallgemeinert als ‚Präparieren‘ bezeichnen kann.“). In zwei Aufsätzen in diesem Band wird dieses Konzept vertieft: zum einen im Aufsatz der Juristen Kent D. Lerch und Thomas-Michael Seibert (über „Präparate im Rechtsfall: ‚eine ganz normale Mietsache“), zum anderen in dem konversationsanalytischen Artikel von Ulrike E. Schröder über „Fall-Präparation in der klinischen Psychotherapie“.

Ich möchte im Folgenden auf einige Artikel – und in diesem Zusammenhang: Formen der Zusammenarbeit und gemeinsamen Erkenntnisgenerierung – etwas genauer eingehen.

In dem mit „Praktiken der Fallarbeit in verschiedenen Professionen“ überschriebenen Teil des Bandes befinden sich u. a. zwei Fallstudien (von Thomas Scheffer einerseits und Susanne Uhmann und Reinhold Hinkl andererseits). Datenmaterialien aus diesen beiden Projekten werden dann später in einem Aufsatz von Frank Oberzaucher und Ulrich Dausendschön-Gay zum Thema „Kategorisieren“ analysiert, der im Teil über „Epistemische Praktiken“ erscheint.

Thomas Scheffers Artikel („Der hergerichtete Fall: Eine trans-sequenzielle Analyse der Strafverteidigung vor dem englischen Jurygericht“) beruht auf einer teilnehmenden Beobachtung in einem engli-

sehen Crown-Court. Er konzentriert sich dabei in ethnomethodologischer Orientierung auf die Praktiken eines Rechtsanwalts (der Kategorie des „barrister“), dessen Mandant der schweren vorsätzlichen Körperverletzung angeklagt war. Scheffers Blick richtet sich darauf, was die Fallarbeit des Anwalts unter einem hohen Zeit- und Handlungsdruck in Detail ausmacht, um auf diese Weise seine Relevanzsetzungen sichtbar zu machen: wie er nach und nach Papiere bearbeitet, unterstreicht, eine Zeichnung anfertigt, einen Zeugen vernimmt, ein Kreuzverhör durchführt, seine Rede für die Jury vorbereitet usw. Alles in der Fallarbeit des „Barrister“ ist dem Ziel untergeordnet, eine für seinen Mandanten entlastende Version für die Jury zu präsentieren, die überzeugender ausfällt als die Version des Anklagevertreters. Scheffers minutiöse Analyse der Gesamtheit der anfallenden Praktiken (einschließlich scheinbar unbedeutender, aber tatsächlich wesentlicher Details) enthält viele Anregungen für eine Analyse von professioneller Arbeit in ganz anderen Handlungsfeldern.

Der Beitrag über „Personen – Patienten – Punkte: Transformationen und Metamorphosen des Behandelten im chirurgischen Fall ‚endoskopische Cholecystektomie‘“ entstand in der Zusammenarbeit einer Linguistin (Susanne Uhmann) und eines Anästhesisten (Reinhold Hinkl), die gemeinsam auf der Grundlage von vier Fällen die Fallbearbeitung der endoskopischen Entfernung einer Gallenblase rekonstruieren. Es ist ein spannendes Beispiel für eine gemeinsame Autorenschaft, in der der fremde Blick der Linguistin und professionelle Hintergrundwissensbestände des medizinischen Praktikers zusammenkommen. Ihr Blick richtet sich besonders auf bestimmte Metamorphosen, deren Übergänge u.a. durch Bekleidungswechsel symbolisiert werden: wie aus Personen Patienten werden und aus Patienten später Punkte auf OP-Plänen (und wie dann wieder die Rückverwandlung in Patienten und Personen erfolgt). Die Autoren widmen sich auch dem Spannungsverhältnis zwischen den institutionellen Rahmenbedingungen, die durch Ökonomisierungstendenzen (im Zusammenhang mit der Einführung von Fallpauschalen) geprägt sind, und dem Wunsch von Patienten nach individueller Behandlung,

und der Bedeutung von Krankenakten für die juristische Legitimation. Ich sehe in dem Beitrag Berührungspunkte mit der Professionstheorie von Everett Hughes (1984) – seiner Betonung der professionellen Lizenz zu gefährlichen Eingriffen – und zu der Analyse medizinischer Arbeit durch Anselm Strauss et al. (1985), z.B. dem Typ der „Gefühlsarbeit“, wenn die Autoren etwa „metakommunikative Kompensationsmaßnahmen“ (S. 195) diskutieren.

Frank Oberzaucher und Ulrich Dausendschön-Gay stellen ihrem Artikel über „Kategorisieren“ die „Membership Categorization Analysis“ (die von Harvey Sacks in der frühen Phase der Konversationsanalyse entwickelt worden war) und die „Positionierungstheorie“ (aus der Diskurspsychologie) vor und illustrieren den Nutzen dieser beiden Ansätze an Daten aus den beiden zuvor vorgestellten Arbeiten.

In dem Aufsatz der Linguistin Elisabeth Gülich über „Praxis der Fallarbeit im psychosomatischen Kontext aus der Sicht der Gesprächsforschung“ werden Aspekte aufgegriffen (und an Auszügen aus Transkriptionen von Gesprächen zwischen Ärzten und Patienten veranschaulicht und diskutiert), die zuvor in dem Beitrag des Psychoanalytikers Jörg Frommer entfaltet worden waren.

Frommers Artikel über „Therapie als Fallarbeit: Über einige Grundprobleme und Paradoxien professionellen Handelns in der Medizin“ ist davon geprägt, dass eigene Praxiserfahrungen als Mediziner und Therapeut systematisch soziologisch reflektiert wurden, wobei eine besondere Nähe zur Professions- und Arbeitssoziologie des Symbolischen Interaktionismus, z. B. den Arbeiten von Anselm Strauss und insbesondere Fritz Schütze (vor allem seiner Analyse von Paradoxien professionellen Handelns) erkennbar wird. In den Worten von Frommer (S. 118f.): „Fallarbeit in der Medizin ist neben der Grundparadoxie von technischem Aspekt und Begegnungsaspekt zum Zweiten gekennzeichnet durch das Aufeinandertreffen der höhersymbolischen Sinnwelten des Fachwissens mit den individuellen Gegebenheiten des Einzelfalls und zum Dritten, als weitere Quelle von Paradoxien und Schwierigkeiten, durch die Diskrepanzspannung zwischen Klienten- und Professionellenprozessen.“ Während

der Aufsatz medizinische Fallarbeit generell reflektiert, gilt sein besonderes Interesse der „Invisibilisierung als Merkmal psychotherapeutischer Fallarbeit“ (S. 117f.), einer „Unsichtbarmachung von Professionalität“, d.h. „wie symbolische Fallarbeit Invisibilisierungsstrategien im Sinne eigener Selbstausbildung einsetzt, um Prozesse der Selbstverantwortungsübernahme auf Seiten des Patienten zu unterstützen“ (S. 119).

Elisabeth Gülich beschäftigt sich in ihrem konversationsanalytischen Aufsatz anhand von Auszügen aus unterschiedlichen Arzt-Patient-Gesprächen sowohl mit Interaktionseröffnungen als auch damit, wie Patientinnen ihr Leid narrativ rekapitulieren. Dabei geht es anfangs auch darum (S. 133), wie das Erzählen einer Patientin – trotz Aufforderung zum Erzählen – in Orientierung „offenbar am üblichen Frageschema eines Anamnesegesprächs“ entmutigt und unterdrückt werden kann, aber im Vordergrund stehen Beispiele aus psychosomatischen Kontexten, in denen sich Erzählungen von Patientinnen – in Reaktion auf entsprechende Aufforderungen – frei entfalten und auch biographische Bezüge sichtbar werden, die für die medizinische Diagnose und weitere Behandlung zentral werden. Die Autorin schlägt außerdem eine Brücke zu den zuvor von Frommer entwickelten Konzepten, wenn sie z. B. bei der Diskussion eines Kommunikationsstils, der stärker von Alltagskommunikation gekennzeichnet ist, Frommers Begriff der „Invisibilisierung“ oder „Unsichtbarmachung der eigenen Professionalität“ (S. 149) ins Spiel bringt. Mich erinnerten die Analysen von Elisabeth Gülich an die Bedeutung des freien biographischen Erzählens in ganz unterschiedlichen Feldern der Sozialen Arbeit (Riemann 2015).

Der Band enthält viele Anregungen für detaillierte prozessanalytische Untersuchungen professionellen Handelns – auch unter Beteiligung von professionellen Praktikern selbst. Gleichzeitig wird etwas von einem für die gemeinsame Erkenntnisgenerierung förderlichen Diskursarrangement deutlich, in dem Menschen zusammenarbeiten, die über professionelles Insiderwissen verfügen, aber auch fremde und verfremdende Betrachtungsweisen ins Spiel bringen. Wichtig ist der Hinweis von Elisa-

beth Gülich (S. 152) zur Praxisrelevanz von Transkriptanalysen für die Reflexion professioneller Fallarbeit (am Beispiel der Medizin) – hier gibt es Berührungspunkte mit der rekonstruktiven Sozialarbeitsforschung (Rätz/Völter 2015). Spannend wäre es, in Zukunft systematischer der alltäglichen Kategorisierungspraxis von Professionellen (Schütze 2013) nachzugehen, also ihrer Abstraktionsarbeit unabhängig von den offiziellen Klassifikationssystemen ihrer Zunft.

Die Fokussierung auf medizinische und juristische Praxis wurde von den Herausgebern damit plausibilisiert, dass es sich um „prototypische Bereiche“ (S. 9) handelt. Ich fand die in diesem Band durchgeführten Vergleiche, die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu Tage förderten, erhellend, problematisch wird es dann, wenn diese beiden „stolzen Professionen“, um an eine Unterscheidung von Everett Hughes (1984c) zu erinnern, als die „eigentlichen“ Professionen – als Inbegriff oder Grundform – betrachtet werden sollten. In den differenzierten rahmenden Aufsätzen von Jörg Bergmann wird keine explizite professionstheoretische Diskussion geführt. Das kritisiere ich hier nicht, ich möchte nur zu bedenken geben, dass die mehr oder weniger stillschweigende „Prototypisierung“ dieser beiden Berufe problematische Implikationen für die Hierarchisierung des Feldes haben kann. Wenn Bergmann z.B. schreibt (S. 25): „Die Akte ist die andere Seite des Falles – kein Fall ohne Akte, keine Akte ohne Fall.“, dann leuchtet das mit Blick auf die in diesem Band versammelten Beiträge aus dem Bereich Medizin, Psychiatrie, Psychotherapie und Recht ein, aber nicht unbedingt für andere Bereiche professionellen Handelns (wie etwa Teilbereiche der Sozialarbeit, in denen andere Formen der Schriftlichkeit vorherrschen).

Literatur

- Hughes, E. C. (1984a): *The Sociological Eye. Selected Papers.* New Brunswick/London.
- Hughes, E. C. (1984b): *Mistakes at Work.* In: ders. (1984a): *The Sociological Eye. Selected Papers.* New Brunswick/London. S. 316–325.
- Hughes, E. C. (1984c): *The Humble and the Proud: The Comparative Study of Occupations.* In: ders. (1984a): *The Sociological Eye. Selected Papers.* New Brunswick/London. S. 417–427.
- Rätz, R./Völter, B. (Hrsg.) (2015): *Wörterbuch Rekonstruktive Soziale Arbeit.* Opladen.
- Riemann, G. (2015): *Annäherungen an das Biografische in der Praxis der Sozialen Arbeit. Überlegungen zu zentralen Aufgabenstellungen und Elementen im professionellen Handeln und zu Formen ihrer Entdeckung und Rekonstruktion.* In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 62. Jg., H. 2, 2016, S. 199–214.
- Schütze, F. (2013): *Alltägliche Kategorisierungs-, Typisierungs- und Klassifikationsstätigkeit der Ärzte als abgekürzte professionelle Erkenntnis- und Vermittlungszuwendung.* In: Herzberg, H./Seltrecht, A. (Hrsg.): *Der soziale Körper. Interdisziplinäre Zugänge zur Leiblichkeit.* Opladen, S. 227–290.
- Strauss, A./Fagerhaugh, S./Suzcek, B./Wiener, C. (1985): *Social Organization of Medical Work.* Chicago/London.

<https://doi.org/10.3224/zqf.v18i2.10>

Ursula Offenberger

Claudia Equit/Christoph Hohage (Hrsg.): Handbuch Grounded Theory. Von der Methodologie zur Forschungspraxis. Beltz Juventa 2016, 511 S., ISBN 978-3-7799-3296-3, 39,95€.

Das „Handbuch Grounded Theory. Von der Methodologie zur Forschungspraxis“, herausgegeben von Claudia Equit und Christoph Hohage, beleuchtet in vier Teilen zunächst Theorietraditionen und Programmatik, dann 2. Methodologische Grundlinien und Desiderata im Kontext der Forschungspraxis, 3. das Zusammenwirken von Grounded Theory mit anderen Forschungsprogrammen und schliesslich 4. Aspekte der Gestaltung der Forschungspraxis. Es nimmt dabei für sich in Anspruch „eine fundierte Einführung in die Grundlagen und Varianten der Grounded Theory [zu bieten], die sich sowohl an Orientierung suchende Erst-

anwender als auch an erfahrene Forscherinnen und Forscher richtet“ (Klappentext). Im Folgenden werde ich exemplarisch einige Beiträge aus dem Band besprechen, die einige zentrale Debatten um die Grounded Theory aufgreifen.

In ihrem Einleitungskapitel erwähnen die Herausgebenden Claudia Equit und Christoph Hohage als einen wichtigen Ausgangspunkt für das Buchprojekt ihre Beobachtung aus Lehrzusammenhängen, dass die bestehende Literatur die Fragen der Studierenden zur konkreten Gestaltung grounded theory-basierter Forschungspraxis nicht ausreichend zu beantworten vermochte, so dass in dem nun vorgelegten Band insbesondere die „Verzahnung von Forschungspraxis und Methodologie“ in den Blick genommen wurde (S. 41). Die Mehrheit der Beiträge zeichnet sich denn auch dadurch aus, dass sie auf der Grundlage empirischer Forschungsvorhaben entstanden sind und damit gerade „keine rein programmatischen Argumente oder Desiderata in den Blick nehmen“ (S. 42). Entsprechend ist auch der erste Teil über Theorietraditionen und Programmatik mit vier Kapiteln knapper gehalten als die anderen drei Teile, die jeweils sieben Kapitel aufweisen.

In ihrem eröffnenden Beitrag zeichnen Claudia Equit und Christoph Hohage ausgewählte Entwicklungen und Konfliktlinien der Grounded Theory nach und legen einen Schwerpunkt auf die konstruktivistischen und postmodernen Erweiterungen der Grounded Theory (im Folgenden: GT) von Kathy Charmaz und Adele Clarke. Im an das Einleitungskapitel anschließenden ersten Teil über Theorietraditionen und Programmatik wird (im Beitrag von Christoph Hohage) jedoch nur auf Kathy Charmaz' Ansatz eingegangen, so dass mit der fehlenden ausführlicheren Behandlung der Situationsanalyse ein wichtiger Teil des *state of the art* vernachlässigt wird, was auch in den anderen Teilen des Handbuchs nicht eingeholt wird.

Insbesondere für jenen ersten Teil liegt die Frage auf der Hand, ob er im Vergleich zum „Grounded Theory Reader“ (Mey/Mruck 2011) einen Mehrwert bietet. Für die Beiträge von Franz Breuer und Petra Muckel über Reflexive GT sowie von Jo Reichertz und Sylvia Wilz über die Erkenntnistheorie der GT ist die Frage weitgehend zu

verneinen: Bis auf den Abschnitt von Reichertz und Wilz über die Frage, ob die GT hermeneutisch arbeite (S. 61ff), wiederholen beide Artikel die Ausführungen der AutorInnen im GT-Reader. Die Hermeneutik-Frage mündet in ein entschiedenes Herumlavieren: „Obwohl auch für das Codieren eine basale Art der Hermeneutik unerlässlich ist, ist das Codieren von Daten etwas grundsätzlich anderes als das hermeneutische Ausdeuten von Daten. Die Grounded Theory arbeitet, indem sie vor allem codiert, nicht wirklich hermeneutisch (auch wenn Strauss während seiner eigenen Forschungspraxis zweifellos hermeneutisch interpretierte). Aber der Grundgedanke der Hermeneutik ist der Grounded Theory des Anselm Strauss fremd – er ist zu sehr Pragmatist“ (S. 62).

Reichertz und Wilz verweisen auf basale philosophische Unterschiede zwischen der Hermeneutik der deutschen geisteswissenschaftlichen Tradition mit ihrer konstitutiven Zweiteilung in die Oberfläche der diesseitigen, sichtbaren und unwesentlichen Welt und den Untergrund der jenseitigen, unsichtbaren, wesentlichen Welt (vgl. S. 62) einerseits und dem amerikanischen Pragmatismus andererseits, der „mit der Zweiteilung der Welt in Oberfläche und Tiefe gebrochen“ habe (S. 63). Was aber bedeutet dann die Aussage, dass Strauss „zweifellos hermeneutisch interpretierte“ (s.o.)? Dieser Widerspruch wird im Beitrag von Reichertz und Wilz nicht weiter thematisiert, so dass sich der Eindruck aufdrängt, dass mit Blick auf die Frage nach dem Verhältnis von Pragmatismus und Hermeneutik sowie den forschungspraktischen und methodologischen Konsequenzen u.a. für die Grounded Theory noch einiger Diskussions- und Verständigungsbedarf besteht (s. z.B. auch den Debattenteil der ZQF-Ausgabe 17 aus dem Jahr 2016), u.a. zu folgenden Fragen: Können alle Verfahren, die einer induktiv-abduktiven Forschungslogik aufruhem, grundsätzlich als interpretative Verfahren gelten? Was unterscheidet «Kodieren» in der GT von anderen Interpretations- sowie von anderen Kodierverfahren? Worin bestehen forschungspraktisch wirksam werdende Unterschiede zwischen Hermeneutik und Pragmatismus?

Im vorliegenden Band werden diese Fragen allerdings nicht weiter verfolgt und

nicht eindeutig entschieden: Jan Kruse spricht etwa in seinem Beitrag von einem „spiralförmig-hermeneutischen Erkenntnisprozess“, dessen Grundlagen bereits im amerikanischen Pragmatismus lägen, und der auch das Theorie-Empirie-Verhältnis der GT kennzeichne (S. 94).

Zwei weitere Elemente im Beitrag von Jan Kruse über „Grounded Theory Methodology und Kybernetik 2. Ordnung“ stellen eine gelungene Erweiterung im Vergleich zum GT Reader dar: Zum einen wird darin „zusätzliches Potenzial an epistemologischer Verortung der GTM“ (S. 98) erschlossen, indem auf die hohe Affinität zwischen pragmatistischer und kybernetischer Erkenntnistheorie im Anschluss an Gregory Bateson und Heinz von Foerster verwiesen wird (S. 100). Zum anderen, und das macht den Beitrag Kruses programmatisch für den gesamten Band, verweist er auf den Bedarf nach einem „revisiting grounded theory“ sowohl auf methodologischer als auch auf forschungspraktischer Ebene“ (S. 88), um der Mutation von GT „zu einer Intransparenzstrategie im Dienste der nebulösen Legitimierung von Forschung“ (S. 87) entgegenzuwirken. Dazu wird die GT als eine „Strukturierungstheorie der Gestaltung von Forschungs- bzw. Erkenntnisprozessen“ (S. 98) bezeichnet, der ein paradigmatischer Status zukomme. Im Fazit wird dann hervorgehoben, welche forschungspraktischen Zumutungen auf einer solchen methodologischen Grundlage entstehen, die hohe Anforderungen an Fremdverstehen, Offenheit und Prozessualität mit sich bringen; Zumutungen und Spannungsverhältnisse, denen infolge Kruse mit einer „methodischen Verlangsamung“ begegnet werden sollte (S. 104f).

Im zweiten Teil des Werkes über „methodologische Grundlinien und Desiderata im Kontext der Forschungspraxis“ fokussiert ein weiterer Beitrag von Jan Kruse auf die Verwendung der GT für Interviewforschung. Angesichts der eben skizzierten Spannungsverhältnisse und in der Annahme, dass „reine Lehren“ im wahrsten Sinne des Wortes „un-praktisch“ sind“ (S. 199), fragt Kruse nach Abkürzungsstrategien, die eine „offene und reflexive Strategie der Schadensreduzierung“ (ebd.) ermöglichen. Von besonderer Bedeutung sind dabei seine Vorschläge zur rekonstruktiv-hermeneuti-

schen Analyse der Einstiegssequenzen aller Interviews (S. 193f), zur Inventarisierung und Kernstellenanalyse (S. 194ff) sowie zur Entwicklung und Gestaltung eines Analyserahmens (S. 196ff).

Das erste Kapitel des zweiten Teils bildet der Beitrag von Anselm Strauss und Juliet Corbin über „Methodological Assumptions“, ein Text, den Strauss 1995 verfasst hatte, und der 1996 – nach Strauss' plötzlichem Tod – von Corbin überarbeitet wurde. Nur wenige Abschnitte daraus erschienen in der zweiten Auflage von „Basics of Qualitative Research“ (Strauss/Corbin 1998), in der dritten Auflage (Corbin/Strauss 2008) ist das Kapitel immer noch unvollständig und in Teilen verändert. Der Abdruck im hier vorliegenden Band stellt nun die erste vollständige Veröffentlichung der Originalversion von 1996 dar, die auch als „lost chapter“ bezeichnet worden ist (Chamberlain-Salaun/Mills/Usher 2013, S. 2).

Ein weiteres Kapitel im zweiten, methodologisch-forschungspraktischen Teil des „Handbuchs Grounded Theory“ bildet „Die Praxis der Reflexiven Grounded Theory. Beispielhaft erläutert an der Entwicklung erster Theoriefragmente aus den Kodes unterschiedlicher Daten und bereits bestehender Theorien“. Petra Muckel und Franz Breuer geben darin auf Grundlage einer Forschung zum Alltag mit Akten Einblicke in das Memoschreiben und den Kodierprozess, die verdeutlichen sollen, „dass das Kodieren viel mehr ist als ein methodisch angeleiteter Zuordnungsprozess von Textelementen zu definierten Codes“, sondern dass es mit der „Entfaltung einer Story Line“ verbunden sei, und „dass in den verschiedenen Varianten des Kodierens unterschiedliche Analysebewegungen Hand in Hand gehen“ (S. 178). Die weiteren Artikel in diesem Teil des Bandes befassen sich mit Fragen der Begriffsbildung (der Beitrag von Kathrin Aghamiri und Rebekka Streck), dem Umgang mit audiovisuellem Datenmaterial (der Beitrag von Christine Moritz) und dem Verhältnis von Abduktion und Kreativität (der Beitrag von Yvonne Albrecht).

Im dritten Teil wird das „Zusammenwirken der Grounded Theory mit anderen Forschungsprogrammen“ untersucht. Behandelt werden neben Biographieforschung (der Beitrag von Ingrid Miethel), Ethnome-

thodologie (der Beitrag von Juliane Böhme) und Deutungsmusteranalyse bzw. Diskursanalyse (der Beitrag von Maya Halatcheva-Trapp) vor allem die Ethnographie, deren Verhältnis zur Grounded Theory die drei Beiträge von Dörte Negnal, von Ursula Unterkofler und von Karina Fernandez gewidmet sind. Während Negnal sich um eine Zusammenschau von Transsituationaler Analyse und Situationsanalyse bemüht, erinnern Unterkofler und Fernandez beide an die Chicago School als der gemeinsamen Wiege von Grounded Theory und Ethnographie (unter Verweis auf Charmaz/Mitchell 2001, S. 160) und gehen davon aus, dass „mit der Ausdifferenzierung qualitativer Methoden (...) auch das selbstverständliche Denken von GTM als Ethnografie nicht mehr vorausgesetzt werden“ könne (S. 293, Artikel von Unterkofler). Vor diesem Hintergrund verweist Unterkofler auf das entstehende Potenzial eines Ineinandergreifens von Ethnografie und GT für die Produktion gehaltvollen Datenmaterials. Auch Fernandez argumentiert vor dem Hintergrund ihrer Studie über jugendliche Strassenkarrieren, dass ethnografisches Arbeiten das Risiko schmälere, Grounded Theory als „Quick and Dirty Research“ (Charmaz/Mitchell 2001, S. 160) oder als „Hit and Run“-Vorgehen (Timmermans/Tavory 2007, S. 509) umzusetzen (s. S. 313). Ausserdem verdeutlicht sie, dass die in der Ethnografie längst Reflexivitätsstandards prägenden Debatten um *writing culture* und die Krise der Repräsentation erst in den jüngsten Entwicklungen der Grounded Theory-Diskussion explizit eingeholt werden (unter Verweis auf Charmaz, Clarke und Breuer).

Mit dem Beitrag von Günter Mey und Paul Sebastian Ruppel enthält der dritte Teil des vorliegenden Werkes ausserdem einen Entwurf zu einer narrativitätstheoretischen Ausdifferenzierung der Grounded Theory. Darin werden Perspektiven für eine erzähltheoretische Fundierung von Grounded Theory aufgezeigt, die eine Hinwendung zu „Handlung als Erzählung“ implizieren. Unter Verweis auf die Biografieforschung von Gerhard Riemann und Fritz Schütze sowie die Analysen und Konzepte von Anselm Strauss (und Barney Glaser), „die soziale Prozesse immer auch temporal denken lassen und in Geschichtengestalt erzählbar sind“ (S. 276), wird argumentiert,

dass narrative Perspektiven und GTM „teils sehr selbstverständlich“ zusammengedacht wurden und werden (ebd., unter Verweis auf Lal/Suto/Unger 2012). Allerdings fehle es noch an einem ausgearbeiteten Entwurf, der „Narrativität als Aspekt der zugrundeliegenden Daten methodologisch-methodisch berücksichtigt, die Kodierpraxis bzw. Kategorienbildung danach ausrichtet, Narrativität konzeptionell zu integrieren und in der Folge für die Ergebnispräsentation systematisch zu nutzen“ (S. 276). Einer ihrer Vorschläge, in denen sie die einzelnen Kodierverfahren sowie das Kodierparadigma auf erzähltheoretische Bezüge hin befragen, bezieht sich auf die Nutzung der innerhalb der narrativen Forschung entwickelten Positionierungsanalyse für Grounded Theory-Arbeiten, mit der diejenigen diskursiven Praktiken erforscht werden, „mit denen Menschen sich selbst und andere in sprachlichen Interaktionen aufeinander bezogen als Personen her- und darstellen“ (Lucius-Hoene/Deppermann 2004, S. 168, vgl. S. 282). Ein solcher Blick auf Positionierungen kann, so Mey und Ruppel, „die Narrationen als situative, kontextualisierte und ko-konstruierte Errungenschaften, durchtränkt von multiplen Perspektiven, verorten“ (S. 283). Diese Ausführung verdeutlicht bereits die theoretische Affinität insbesondere zu den neueren Fassungen von Grounded Theory von Charmaz, Clarke und Breuer.

Der vierte und letzte Teil des vorliegenden Werkes widmet sich der „Gestaltung der Forschungspraxis“. Die Beiträge von Sven Werner und Holger Schmidt, Yvonne Eisenmann, Raymond Voltz und Klaus Maria Perrar gehen auf forschungsethische Fragen ein, u.a. in der Forschung am Lebensende. Vier Beiträge (von Thomas Markert, von Sabrina Habib und Ramon Hinojosa, von Kristina Maria Weber und Germo Zimmermann sowie von Susanne Frieese) befassen sich mit computerunterstützter Analyse verschiedener qualitativer Datenformen. Schliesslich geht der Beitrag von Bessy Albrecht-Ross, Susanne Leitner, Lea Putz-Erath, Kerstin Rego, Katrin Rohde und Nicole Weydmann auf „Möglichkeiten und Herausforderungen einer Online-Arbeitsgruppe mit Grounded-Theory-Projekten“ ein.

Ich halte das vorliegende Werk für eine gelungene Zusammenstellung zentraler ak-

tueller Fragen und Befunde zu grounded theory-basierter Forschung. Insbesondere Beiträge in den Abschnitten zwei und drei geben Einblicke in die Forschungspraxis, die sich nicht zuletzt gewinnbringend für Lehrzwecke verwenden lassen. Um die Bezeichnung als Handbuch zu verdienen, wäre aus meiner Sicht noch mehr Stringenz und Begründung der Beitragszusammenstellung erforderlich gewesen, die bspw. im vierten Abschnitt über die Gestaltung des Forschungsprozesses etwas erratisch wirkt. Ausserdem erwarte ich von einem Handbuch, dass es den „state of the art“ ausgewogen darstellt, was mit dem Fehlen einer vertieften Auseinandersetzung mit der Situationsanalyse in keinem der vier Abschnitte erfolgt. Dennoch hat meine Besprechung des – ich würde sagen – Sammelbandes hoffentlich gezeigt, dass er vielfältige Anregungen zur vertiefenden Auseinandersetzung mit Theorie und Praxis von Grounded Theory als einem Forschungsstil enthält, der die Debatte um die qualitative Sozialforschung bis heute inspiriert und vorantreibt.

Literatur

- Chamberlain-Salaun, J./Mills, J./Usher, K. (2013): Linking Symbolic Interactionism and Grounded Theory Methods in a Research Design: From Corbin and Strauss' Assumptions to Action. SAGE Open, Juli-September 2013, S. 1–10.
<https://doi.org/10.1177/2158244013505757>
 7
- Charmaz, K./Mitchell, R. G. (2001): Grounded Theory in Ethnography. In: Atkinson, P./Coffey, A./Delamont, S./Lofland, J./Lofland, L. (Hrsg.): Handbook of ethnography. London, S. 160–174.
<https://doi.org/10.4135/9781848608337.n11>
- Corbin, J.M./Strauss, A.L. (2008): Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory. 3. Aufl., Los Angeles.
- Lal, S./Suto, M./Ungar, M. (2012): Examining the Potential of Combining the Methods of Grounded Theory and Narrative Inquiry: A Comparative Analysis. The Qualitative Report, 17. Jg., H. 21, S. 1–22.
- Lucius-Hoene, G./Deppermann, A. (2004): Narrative Identität und Positionierung. Gesprächsforschung - Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion, Ausgabe 5. S. 166–183.
www.gespraechsforschung-online.de/heft2004/ga-lucius.pdf (5. Januar 2018)
- Mey, G./Mruck, K. (Hrsg.) (2011): Grounded Theory Reader. Wiesbaden.
- Strauss, A.L./Corbin, J.L. (1998): Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory. 2. Aufl., Thousand Oaks.
- Strauss, A. (1998): Grundlagen qualitativer Sozialforschung. München.
- Timmermans, S./Tavory, I. (2007): Advancing Ethnographic Research through Grounded Theory Practice. In: Bryant, A./Charmaz, K. (Hrsg.): The Sage Handbook of Grounded Theory. Los Angeles, S. 493–513.
<https://doi.org/10.4135/9781848607941.n23>
- <https://doi.org/10.3224/zqf.v18i2.11>

Nicole von Langsdorff

Christine Riegel: Bildung, Intersektionalität, Othering. Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen. Bielefeld: Transcript 2016, 364 S., ISBN 978-3-8376-3458-7. 34,99 €.

Die Frage nach dem Umgang mit Vielfalt und Verschiedenheit ist für pädagogische Fachkräfte in Jugend- und Bildungsinstitutionen von jeher eine bedeutsame Aufgabe. Auch der Abbau sozialer Ungleichheit im Bildungskontext wird spätestens seit den ersten Pisa-Untersuchungen lauter gefordert. Prozesse der Ein- und Ausgrenzung, Unterwerfungstendenzen und Normalisierungsanforderungen sollen verringert werden, dennoch werden sie in unserem täglichen Miteinander, diskursiv und strukturell reproduziert. Bildung und Unterstützung gestaltet sich in diesem Kontext ambivalent und widersprüchlich.

Diese Prozesse zu analysieren und herauszuarbeiten, wie konkret sich der pädagogische Umgang mit Differenz und sozialer

Ungleichheit vollzieht, hat sich Christine Riegel zur Aufgabe in ihrem Habilitationsprojekt gemacht. Sie verwendet dabei eine intersektionale Perspektive und betrachtet das Handeln von Pädagog*innen bzw. von Professionellen der schulischen und außerschulischen Bildungsarbeit empirisch. Sie verwendet dabei die Ergebnisse aus verschiedenen Projekten aus Deutschland und der Schweiz. Von besonderem Interesse ist, in welcher Art und Weise in pädagogischen Diskursen und Praktiken Konstruktionen von Normalität und Andersheit vorgenommen werden, wie sich dabei verschiedene Differenzkonstruktionen überlagern und wie damit zu einer Reproduktion hegemonialer Ordnungen und bestehender Ungleichheitsverhältnisse beigetragen wird – oder diese problematisiert und herausgefordert werden.

Zunächst wird nach der Einleitung der theoretische Zugang zur Analyse sozialer Differenzen und Ungleichheiten entfaltet. In Kapitel 1 greift die Verfasserin dabei sehr tiefgründig unterschiedliche Theoriestränge auf. Dabei werden sowohl strukturalistische Ansätze (z.B. Kreckel 1992; Klinger 2003), sozialkonstruktivistische und interaktionistische (z.B. Berger/Luckmann 1966; Goffmann 1996; Kessler/Mc Kenna 1978; Gildemeister 2004), poststrukturalistische, diskurstheoretische, dekonstruktivistische (z.B. Butler 1993), die Cultural Studies, postkoloniale Theorien und Rassismuskritik (z.B. Castro Varela/Dhawani 2005; Spivak 1985; Leiprecht 2001) sowie Intersektionalitätsansätze (z.B. Combahee River Collective 2000; Lutz/Wennig 2001; Winker/Degele 2009) dargestellt. Verständlich wird die Auswahl der vielen Theoriestränge bei der Perspektive der Intersektionalität. Die Autorin versucht hier gleich mehrere Herausforderungen zu bewältigen. Intersektionalitätsansätze versuchen unterschiedliche Perspektivebenen der Überschneidung unterschiedlicher Differenzkategorien, die sozialen Ausschluss produzieren, miteinander zu verknüpfen, da deren wechselwirksame Beeinflussung angenommen wird. Insofern werden auch in dieser Schrift die Theoriestränge zunächst vorgestellt, kritisch diskutiert und dann zusammengeführt. Diesen Ansatz verfolgt die Autorin konsequent auch in den späteren empirischen Analysen, was aufgrund der

Komplexität der Zugänge durchaus als bemerkenswert angesehen werden kann.

Kapitel 2 widmet sich dem theoretischen Analyserahmen zur Untersuchung von Otheringprozessen. In Auseinandersetzung mit den zuvor dargestellten Theorieansätzen wird ein theoretischer Analyserahmen entwickelt, mit dem Prozesse des Othering im Bildungskontext analysiert werden können. Es geht dabei um die Konstruktion von Anderen vor dem Hintergrund hierarchischer und asymmetrischer Differenzordnungen (z.B. Mecheril 2009). Um stärker auch andere Macht- und Herrschaftsverhältnisse wie bspw. Geschlechterverhältnisse, hegemoniale Vorstellungen über Körper und Gesundheit, etc. explizit aufgreifen zu können, stellt Riegel die Verbindung zu Autor*innen her, deren besonderer Verdienst in der Herausarbeitung dieser besteht (z.B. Harding 1991; Crenshaw 1989). Dabei thematisiert sie, dass das für die Konzeptionierung von Othering-Prozessen bedeutet, auch Bezüge zu feministischen und marxistischen Theorien vorzunehmen und Othering als multidimensionalen Prozess in kolonial geprägten Gesellschaften zu verstehen.

Das anschließend entworfene Analysemodell schließt an die theoretischen Ausführungen aus Kapitel 1 an, ist nachvollziehbar, wenngleich nicht minder komplex. Deutlich wird dabei die Interdependenz verschiedener gesellschaftlicher Macht- und Herrschaftsverhältnisse herausgearbeitet. „Diese Macht- und Herrschaftsverhältnisse sind im Einzelnen zu charakterisieren als gesellschaftliche Widerspruchsverhältnisse, die zu einer asymmetrischen Strukturierung der Gesellschaft sowie zu einer ungleichen Verteilung von Lebenschancen führen und gleichzeitig verschiedene Formen des Verhältnisses von Dominanz und Unterwerfung bzw. Diskriminierungsverhältnisse enthalten“ (S. 61). Ins Zentrum gerückt werden dabei asymmetrische Klassenverhältnisse, Geschlechterverhältnisse, internationale Ethnizitäts-, Nationen- und Territorialverhältnisse sowie asymmetrische Körperverhältnisse. Die Verfasserin betont entsprechend des Analysemodells, dass die genannten Herrschafts- und Machtverhältnisse nur analytisch voneinander getrennt zu betrachten sind. Auch wenn sie jeweils unterschiedliche Ursachen- und Entstehungszusam-

menhänge und Wirkweisen haben, sie von daher nicht gleichzusetzen sind, wirken sie nach der Autorin gesellschaftlich zusammen, überlagern sich und bedingen einander. Folglich wird ein theoretisch begründetes Analysemodell entwickelt, das sowohl gesellschaftliche Bedingungen, soziale Diskurse und Praktiken, soziale Bedeutungen und Subjekt bzw. subjektives Handeln fokussiert. Interessant ist, dass das Intersektionalitäts-Modell von Winker und Degele (2009) weiterentwickelt wird, indem der sogenannte subjektive Möglichkeitsraum aus der kritischen Psychologie (Holzkamp) herangezogen wird. Dabei bezieht sich Christine Riegel sowohl auf personale, biographische Erfahrungen als auch auf situationelle Aspekte. So wird der Analyserahmen eher dem Forschungsinteresse, *Prozesse des Othering* in ihrem jeweiligen gesellschaftlichen und sozialen Kontext zu untersuchen, gerecht.

In Kapitel 3 schlägt die Verfasserin die Brücke zur Bildung. Sie entwirft dabei als Erstes den sozialen und gesellschaftlichen Kontext von Bildung, der sowohl soziale als auch institutionelle Rahmenbedingungen meint. Strukturelle und institutionelle Voraussetzungen in Schule und Jugendarbeit, die Differenz und Ungleichheit zum Thema haben, sind zum einen theoretisch in Emanzipationsbewegungen sowie in kritischen Bildungstheorien und in der soziologischen Bildungs- und Ungleichheitsforschung relevant. Die Verfasserin begründet die Notwendigkeit ihrer Forschungen damit, dass die Umsetzung des Anspruchs der Chancengleichheit derzeit weder in der schulischen als auch in der außerschulischen Bildung gelinge. Christine Riegel arbeitet heraus, dass die Bildungskontexte Schule und Jugendarbeit sich zunächst grundsätzlich hinsichtlich ihrer strukturellen Voraussetzungen und des institutionellen Umgangs mit Differenz und Ungleichheit unterscheiden, jedoch beide auch äußerst ambivalente vielfältige Mechanismen der Ein- und Ausgrenzung sowie der Normalisierung und des Othering enthalten, die den Ansprüchen auf Gleichbehandlung und Integration entgegenstehen (S. 104). In beiden Bildungskontexten sind Mechanismen und Formen des Othering – der Subjektivierung, der machtvollen Unterwerfung, der Ausgrenzung und Normalisierung bedeutsam. Dabei bezieht

sie sich u.a. auf Literatur von Plößer (2010) und Melter (2005).

Soweit zu den strukturellen Voraussetzungen. Allerdings wird auch das pädagogische Handeln theoretisch *unter die Lupe genommen* und die Autorin kommt zu der Erkenntnis, dass pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen gleichsam Paradoxien pädagogischen Handelns provoziert (S. 109) und beruft sich dabei auf die Arbeiten von Fritz Schütze (2000) und zum doppelten Mandat in der Sozialen Arbeit (Böhnisch/Lösch 1973). Allerdings sind pädagogische Fachkräfte nach diesen Ausführungen den Bedingungen nicht schutzlos ausgeliefert. Denn das über die Reproduktion von Macht- und Herrschaftsverhältnissen hinausgehende Moment der Veränderung bzw. der Transformation zeige sich auch in verschiedenen Dimensionen sozialer Praxis sowie der eigenen Denk- und Handlungsmuster. Dieser Möglichkeitsraum zielt potentiell auf die Veränderung von gesellschaftlichen, sozialen und institutionellen Verhältnissen mit der Perspektive der Erweiterung der Handlungsmöglichkeiten. Diese Veränderung beziehe sich auf eine Transformation des Selbst- und Weltverhältnisses der Professionellen und deren Denk- und Handlungsmuster (S. 132).

In Kapitel 4 werden der intersektionale Analyserahmen sowie methodologische Überlegungen zur Untersuchung von Otheringprozessen ausgearbeitet. Auch wenn Christine Riegel u.a. Bezug auf Winker und Degele (2009) nimmt, so unterscheidet sich das Modell von den benannten. So verwendet die Verfasserin bspw. nicht den Begriff des Mehrebenenmodells, was sie angemessen begründet (S. 139). Die Autorin verfolgt ein offenes und fragend methodisches Vorgehen gleich einem dialektischen Wechselspiel, das der Interdependenz der Ebenen und der verschiedenen Ungleichheitsverhältnisse Rechnung trägt. Hierfür gilt der intersektionale Analyserahmen als theoretisch fundierte Heuristik zur empirischen Untersuchung und Kontextualisierung der zu untersuchenden pädagogischen Diskurse, Praktiken und Interaktionen sowie Bildungsprozessen. Die Verfasserin formuliert vor dem Hintergrund des intersektionalen Analyserahmens heuristische Fragen an das Material und diese spiegeln insofern eine größere Offenheit wider als ein zu star-

res abarbeiten von Analyseschritten. Sie verfolgt dabei zudem ein re- und dekonstruktives Verfahren. Weiter stellt sich die Frage, wie die Erforschung von Bildungsprozessen erfolgen kann, da es nicht darum gehen kann, von *außen* aus der Forscher*innenperspektive zu bestimmen, inwiefern Bildungsprozesse stattgefunden haben oder nicht.

In Kapitel 5 wird die methodische Rahmung vorgenommen. Gegenstand der empirischen Studien sind Othingprozesse im Bildungskontext. Es wird zum einen gefragt, inwiefern Professionelle in der Bildungsarbeit an Othing beteiligt sind, zum anderen wird nach möglichen Bildungs- und Reflexionsprozessen gefragt. Die fokussierten Prozesse werden exemplarisch u.a. anhand von Fallstudien untersucht. Es handelt sich hierbei nicht um eine homogene Untersuchung mit einem zu Beginn festgelegten Forschungsdesign. Vielmehr bezieht sich die Verfasserin auf unterschiedliches Datenmaterial und auf verschiedene Forschungs- und Praxiskontexte. Zwei Bildungsprojekte standen dabei im Mittelpunkt, die in der Schweiz und Deutschland zu unterschiedlichen Zeitpunkten durchgeführt wurden. Begleitend besuchten die Pädagog*innen speziell auf das Projekt bezogene Weiterbildungsveranstaltungen, in denen u.a. die Arbeit mit den Jugendlichen gemeinsam reflektiert werden konnte. Besonders zu erwähnen ist hierbei, dass die Forscherin in doppelter Hinsicht an den Projekten beteiligt war, so hat sie sowohl das Konzept entwickelt, war an der Durchführung, als auch an der Forschung beteiligt.

Sehr gut reflektiert die Verfasserin diese forschungsethisch relevanten Aspekte und vergisst dabei auch nicht ihre eigene Standortgebundenheit als Deutsche und als in beide Projekte involvierte Forscherin. Die Verfasserin zeigt anschließend nachvollziehbar auf, wie sie mit dem empirischen Material umgegangen ist. Sequenzanalytisch wurde ein rekonstruktives, interpretatives und dekonstruktivistisches Verfahren vor dem Hintergrund einer intersektionalen Analysefolie angewendet. Mit Hilfe des Kodierparadigmas der Grounded Theory (vgl. Strübing 2004) und der heuristischen Fragen wurden die einzelnen Segmente in ihrem Diskurs- und Handlungskontext analysiert.

In Kapitel 6 und 7 erfolgen dann die etwas ernüchternden Ergebnisse. Deutlich werden dabei homogenisierende und bipolare Einteilungen zwischen verschiedenen Gruppen sowohl bei den Lehrkräften als auch bei den Jugendarbeiter_innen. Dabei wird Differenz erzeugt, die mit unterschiedlichen Bewertungen verbunden sind. Es wird Othing betrieben, verdeckt unter fachlichen Labels (S. 190). Allerdings werden auch Veränderungen, Reflexionen von Pädagog_innen über ihre eigenen Lernprozesse erkennbar, wenngleich die Verfasserin vorsichtig in ihrer Aussage bleibt, hier tatsächlich von Bildungsprozessen zu sprechen. Die Transformations- und Bildungsprozesse bleiben dabei widersprüchlich in bestehende Macht- und Herrschaftsverhältnisse eingebettet, eine strukturverändernde Wirkung bleibt dabei zumindest offen oder darf in Frage gestellt werden (S. 302).

Die Monographie von Christine Riegel bietet einen tiefgreifenden Einblick in die Themenfelder Bildung – Intersektionalität und Othing. Diese Themen sind hoch aktuell und relevant sowohl für das Bildungsfeld der Schule als auch der Jugendarbeit. Das Buch ist theoretisch wie empirisch umfassend ausgearbeitet und gibt einen fundierten Einblick in die unterschiedlichen Theoriestränge und empirischen Vorgehensweisen. Die Fragestellungen sind klar und die Struktur und Gliederung nachvollziehbar. Sinnvoll erscheint außerdem, dass die Verfasserin nach den Auswertungen des empirischen Materials stets Kapitel einfügt, in denen bspw. Funktionen und Folgen von Othing, jedoch auch der eigene Forschungsprozess kritisch reflektiert werden. So bleiben die Ergebnisse nicht im luftleeren Raum, sondern werden theoretisch eingebettet.

So vollständig und nachvollziehbar die Ausführungen der Autorin auch sind, in den ersten beiden Kapiteln werden immer wieder Redundanzen erkennbar, die den Lesefluss etwas erschweren. Außerdem ist die Lektüre aufgrund der Komplexität der vielen verschiedenen und unterschiedlichen Theoriestränge, die zusammen geführt werden, nicht unbedingt für Einsteiger in die Thematik oder Studierende empfehlenswert. Interessant für Forschungsinteressierte ist die Lektüre allerdings sehr wohl, wird der Forschungsprozess doch um-

fassend und minutiös dargelegt und auch selbstkritisch reflektiert.

Auffällig ist, dass bei den empirischen Untersuchungen Diskurszusammenhänge von Vielfalt und Diversität vor allem an Kategorien wie Nationalität, Ethnizität und Religion festgemacht werden. Andere Differenzlinien wie bspw. Geschlecht, sozioökonomische Verhältnisse oder Bildungskontexte werden zwar intersektional relevant gemacht, rücken jedoch stets in den Hintergrund (S.176/177). Deshalb stellt sich die Frage, die jedoch die Autorin auch selbst reflektiert, inwiefern die Titel der untersuchten Projekte, die Fragestellungen sowie die Konzeptionierungen die *Festlegungen* der Pädagog_innen auf diese Kategorien mit forciert haben.

Literatur

- Berger, P. L./Luckmann, T. (1966): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. Frankfurt a.M.
- Böhnisch, L./Lösch, H. (1973): Das Handlungsverständnis des Sozialarbeiters und seine insitutionellen Determinanten. In: Otto, H.-U./Schneider, S. (Hrsg.): Gesellschaftliche Perspektiven der Sozialarbeit. 2. Halbband. Neuwied und Berlin, S. 21–40.
- Butler, J. (1993): Für ein sorgfältiges Lesen. In: Bernhabib, S./Butler, J./Cornell, D./Fraser, N. (Hrsg.): Der Streit um Differenz. Feminismus und Postmoderne in der Gegenwart. Frankfurt a.M., S. 122–132.
- Combahee River Collective (2000, 1977): A Black Feminist Statement. In: Kolmar, W. K./Bartkowski, F. (Hrsg.): Feminist Theorie. A Reader. Mountain View, CA., S. 272–277.
- Casto Varela, M. d. M./Dhawan, N. (2005): Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung. Bielefeld.
- Crenshaw, K. (1989): Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Theory and Antiracist Politics. In: The University of Chicago Legal Forum, S. 139–167.
- Diefenbach, H. (2008): Kinder- und Jugendliche aus Migrantenfamilien im deutschen Bildungssystem. Erklärungen und empirische Befunde. 2. Auflage Wiesbaden, S. 98–105.
- Gildemeister, R. (2004): Doing Gender – Soziale Praktiken der Geschlechterunterscheidung. In: Becker, R./Kortendiek, B. (Hrsg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Frankfurt a.M., S. 132–140. https://doi.org/10.1007/978-3-322-99461-5_17
- Goffmann, E. (1966, 1967): Interaktionsrituale: Über Verhalten in direkter Kommunikation. 2. Neuauflage Frankfurt a.M.
- Harding, S. (1991): Whose Science? Whose Knowledge? Thinking from Women's Lives. Ithaka and New York.
- Holzkamp, K. (1993): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt a.M.
- Kessler, S./McKenna, W. (1978): Gender. An Ethnomethodological Approach. New York u.a.
- Kreckel, R. (1992): Politische Soziologie der sozialen Ungleichheit. 1. Auflage Frankfurt a.M. und New York.
- Klinger, C. (2008): Überkreuzende Identitäten – Ineinandergreifende Strukturen. Plädoyer für einen Kurswechsel in der Intersektionalitätsdebatte. In: Klinger, C./Knapp, G.-A.i (Hrsg.): ÜberKreuzungen, Fremdheit, Ungleichheit, Differenz. Münster, S. 38–67.
- Leiprecht, R. (2001): Alltagsrassismus. Eine Untersuchung bei Jugendlichen in Deutschland und den Niederlanden. Münster.
- Lutz, H./Wennig, N. (2001): Differenzen über Differenz – eine Einführung in die Debatten. In: Lutz, H./Wennig, N. (Hrsg.): Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft. Opladen, S. 11–24.
- Mecheril, P. (2009): „Diversity“. Differenzordnungen und Modi ihrer Verknüpfung. <http://migration-boell.de> (14.06.2015)
- Melter, C. (2006): Rassismuserfahrungen in der Jugendhilfe. Eine empirische Studie zu Kommunikationspraxen in der Sozialen. Münster u.a.
- Plößer, M. (2005): Dekonstruktion – Feminismus – Pädagogik. Vermittlungsansätze zwischen Theorie und Praxis. Königstein/Ts.
- Schütze, F. (2000): Schwierigkeiten bei der Arbeit und Paradoxien des professionellen Handelns. Ein grundlagentheoretischer

- scher Aufriß. In: Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung, 1. Jg., H. 1, S. 49–96.
- Spivak, G. C. (1985): The Rani of Simur. An Essay in Reading the Archives. In: Barker, F./Hulme, P./Iversen, M./Loxley, D. (Hrsg.) (1985): Europe and its others: proceedings of the Essex Conference on the Sociology of Literature. Colchester, S. 128–151.
- Strübing, J. (2004): Grounded Theory: Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung. Wiesbaden.
- Winker, G./Degele, N. (2009): Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten. Bielefeld.

<https://doi.org/10.3224/zqf.v18i2.12>

Barbara Stauber

Bettina Dausien/Daniela Rothe/Dorothee Schwendowius (Hrsg.): Bildungswege. Biographien zwischen Teilhabe und Ausgrenzung, Frankfurt/New York, Campus 2016, 388 S., ISBN 978-3-593-50632-6, € 39,95

Der vorliegende Band von Bettina Dausien, Daniela Rothe und Dorothee Schwendowius ist in eine wachsende Gruppe qualitativer Arbeiten zu einem nach wie vor von quantitativen Analysen dominierten Forschungsfeld einzuordnen. Es geht den Herausgeberinnen und Beitragenden um eine theoretisch begründete Perspektive und deren methodologische Konsequenzen. Dabei fokussiert der Band ganz dezidiert auf den Beitrag der Biographieforschung zu dieser – forschungspolitisch höchst bedeutsamen – Entwicklung.

Gemeinsamer Gegenstand der hier zusammengetragenen empirischen Arbeiten ist die biographische Rekonstruktion von Bildungswegen, die sich zwischen sozialer Ausgrenzung (durch das Bildungssystem, durch Einwanderungspolitiken, durch institutionelle Stigmatisierungen und Diskriminierungen) und emanzipatorischen Prozessen aufspannen. (Un-)doing difference

durch und trotz Bildung? – auch so könnte man das Programm dieses Bandes rahmen, interessieren sich die Herausgeberinnen und die beitragenden Autor_innen doch durchgängig für das Verhältnis von Reproduktion und Transformation sozialer Ungleichheiten durch Bildung. Dabei will der Band auf deterministische Deutungen ebenso verzichten wie auf eine Überbetonung individueller Spielräume und Handlungsstrategien. Stattdessen geht es den Herausgeberinnen darum zu fragen, „wie institutionelle Strukturen und soziale Praktiken miteinander verwoben sind, und dabei die formalen und informellen Regeln der Institutionen ebenso ernst zu nehmen wie die Alltagspraxen und Habitus der handelnden Subjekte, die kulturanalytisch aufzuhellenden Deutungsmuster und Diskurse ebenso wie die mit klassischer soziologischer Analyse rekonstruierbaren materiellen Ungleichheiten. Vor allem aber geht es um Forschungen, die unter die Oberfläche empirisch konstatiertter Ungleichheiten reichen, nach den Prozessen ihres Zustandekommens fragen, aber auch Möglichkeiten ihrer Veränderung in den Blick nehmen“ (S. 12). Und unter dieser Oberfläche wird eben deutlich, dass, „was als statistischer Zusammenhang Gültigkeit besitzt, (.) im konkreten Fall keineswegs gelten [muss]“ (ebd., S. 42f.), und dass dieser konkrete Fall in biographieanalytischer Perspektive nicht als Ausnahmefall „eingeklammert“ wird, sondern geradezu einen Anlass für weitere empirische und theoretische Forschung darstellt. Dabei stehen die komplexen Prozesse von Ein- und Ausgrenzung im und durch das Bildungssystem im Fokus, und mithin die Relevanzen von pädagogischen Institutionen und professionellen Praxen, wie sie sich in biographischen Narrationen rekonstruieren lassen.

Der Band ist in vier große Blöcke unterteilt – einen ersten Teil mit eher systematischen, wenngleich durchgängig auch empirisch argumentierenden Beiträgen, die eher die Verwandtschaftsverhältnisse als scharfe Grenzziehungen zwischen unterschiedlichen heuristischen Zugängen deutlich machen, einen zweiten Teil, der sich auf Erfahrungen und Positionierungen im schulischen Kontext konzentriert, einen dritten Teil zu Literalität und Grundbildung und

einen vierten Teil zu Biographie und institutionellen Übergängen.

Im ersten Teil findet sich ein Beitrag der Herausgeberinnen selbst, der die spezifischen Erkenntnismöglichkeiten eines biographiewissenschaftlichen Ansatzes für die Erforschung von komplexen Bildungswegen anhand von drei Fällen ausleuchtet, dabei die vielschichtige Zeitlichkeit von Bildungswegen in den Vordergrund stellt und kontextsensibel aufzeigt, wo und wie die machtvollere institutionelle Taktung von Bildungswegen systematisch Ausschlussrisiken generiert. Hierbei wäre Paul Mecherils Begriff des „machtvollen Einbezugs“ m. E. eine sehr passende Option, um die Gleichzeitigkeit von selektivem Einbezug und Ausschlusserfahrungen im und durch das Bildungssystem zu fassen. Anhand der Frage, wo dies Gestaltungs- wie auch Verletzungspotentiale birgt, identifizieren die Autorinnen auch das immer noch ungelöste und vielleicht systematisch unlösbare Problem der theoretischen Verallgemeinerung. Spannend ist auch der Beitrag von Helmut Bremer, der mit Bezug auf Bourdieu eine Erweiterung der biographiewissenschaftlichen Perspektive vorschlägt und eine ‚Habitus-Hermeneutik‘ entwickelt, mit der – am Beispiel von Erfahrungen aus der Weiterbildungsforschung – die biographische Selbstzuschreibung von Leistung (und von Scheitern) gefasst werden soll. Ebenso geht es im Beitrag von Christine Riegel um eine Art erweiterndes Re-Framing der biografieanalytischen durch eine intersektionale und eine subjekttheoretische Perspektive. Das spezifische Erkenntnispotential solcher intersektionaler Untersuchungen, die sich des migrationsgesellschaftlichen Kontextes von Forschung bewusst sind, sieht Christine Riegel (mit Holzkamp) im Hinblick auf das Ausleuchten objektiver und subjektiver Möglichkeitsräume, und (mit Hall) im Hinblick auf soziale und Subjektpositionierungen (was die Reflexion der eigenen Sprecher_innenposition einbezieht). Sie unterstreicht damit die komplexen machtvollen Rahmungen der biographischen Rekonstruktion, die zwar biographiewissenschaftlich auch schon mitgedacht sind, allerdings immer wieder in den Hintergrund zu geraten drohen.

Im zweiten Teil finden sich interessante Beiträge zur Forschung im Kontext von

Schule. So etwa der Beitrag von Dorothee Schwendowius, der anhand von biographischen Rekonstruktionen von Bildungsgeschichten, welche sich nicht mit eindimensionalen Diskursen (wie aktuell dem Diskurs „Bildungserfolg in der Migration“) fassen lassen, auf deren reale Ambivalenzen hinweist. Überaus spannend ist auch der Beitrag von Astrid Hebenstreit und Merle Hinrichsen, der solche biographischen Rekonstruktionen trianguliert mit der Auswertung des professionellen Sprechens über die betreffenden Schüler_innen im Kontext einer sogenannten „pädagogischen Konferenz“ in einer Gemeinschaftsschule. Die Autorinnen zeigen die unterschiedlichen und vor allem mit unterschiedlicher Durchsetzungsmacht ausgestatteten Logiken der Gestaltung von Bildungswegen an zwei (unterschiedlichen) Fällen auf, die als „Ausdrucksform unterschiedlicher Aggregierungsebenen des Sozialen“ gefasst werden. Dabei wird schulische Anwesenheit einmal relativiert, indem anderen inklusiven Dynamiken wie etwa dem Entstehen von Anerkennungsbeziehungen unter Peers Raum gegeben wird, das andere Mal wird Anwesenheit zum zentralen Prinzip des (professionell ausgehandelten) Ausschlusses. Der gegenstandsbezogene Gehalt solcher Triangulationen liegt auf der Hand, die Autorinnen schlagen daher vor, diesen Zugriff stärker für die Analyse einzelner Fälle zu nutzen und auch den methodologischen Gehalt dieses Vorgehens noch stärker auszuleuchten.

Im dritten Teil „Literalität und Grundbildung“ überzeugen die Beiträge durch ihren in der Bildungsdiskussion – trotz starker Förderlinien – immer noch eher marginalisierten Themenfokus. Angesichts dessen hätte ich mir den Beitrag von Daniela Rothe, der sehr umfassend die bildungspolitische Debatte wie auch den Forschungsstand rekonstruiert, für diskriminierenden Sprachgebrauch („funktionale Analphabeten“) sensibilisiert und Biographieorientierung als wichtiges Prinzip der Grundbildungspraxis entwickelt, an den Anfang dieses Teils gewünscht. So wären die spannenden Beiträge u. a. von Birte Egloff, die die Relevanz biographischen Forschens für praktische Beratungs- und Übergangshilfen aufzeigt, für mit diesem Gegenstand nicht ganz so vertrauten Leser_innen (noch) besser einordenbar gewesen.

Der vierte Teil „Biographische und institutionelle Übergänge und ihre pädagogische Begleitung“ wird durch einen Beitrag von Beatrix Niemeyer-Jensen mit einem interessanten historisch vergleichenden Blick auf das Übergangssystem als „Konstruktion eines Zwischenraums“ (S. 305) eröffnet. Dieser ist für eine Vergewisserung auf Übergänge als institutionelle und soziale Herstellungsleistung wichtig, passt aber im strengen Sinne nicht in den Band. Viel stärkere thematische Passung hat der Beitrag von Angela Rein zur Bedeutung von Normalitätskonstruktionen in den Biographien von Jugendlichen mit Migrations- und Heimerfahrungen, in dem die Relevanz einer intersektionalen Perspektive auf Prozesse des Othering sehr deutlich wird, genauso wie die Bedeutung des auf Butler und Foucault zurückgehenden Konzepts der Subjektivierung. So kann die Autorin anhand der Fallanalyse einer Care-Leaverin aufzeigen, „wie Subjektivierungsprozesse eingebunden sind in das intersektionale Zusammenspiel von verschiedenen Ungleichheitsverhältnissen und Grenzziehungen“ (Rein 2016, S. 326) und wie in Care-Leaving-Biographien machtvolle Normalitätsvorstellungen greifen bzw. wirksam werden (z.B. die „Normalität“ des Aufwachsens in einer heterosexuellen Zwei-Eltern-„Normal“-Familie und einem damit verbundenen weiblichen „Normal“-Lebenslauf). Methodologisch spannend ist die Triangulation von interaktionsgeschichtlich-narrativen Interviews mit Ausbilder_innen und autobiographisch-narrativen Interviews mit (ehemaligen) Auszubildenden, wie sie Nina Erdmann im Rahmen ihrer Studie vornimmt.

Fast alle in diesen vier Teilen versammelten Beiträge beschäftigen sich mit biographisch rekonstruierbaren Prozessen und Erfahrungen von Teilhabe, Zugehörigkeit bzw. Ausgrenzung und Marginalisierung. Einen Schwerpunkt bilden dabei prekäre Bildungswege – ergänzt um historische, interaktionstheoretische und institutionsbezogene Beiträge. Es kommen dabei durchweg auch jüngere Wissenschaftler_innen zu Wort, die derzeit dabei sind, deren Untersuchung anhand von Fallstudien in überwiegend biografieanalytischer Perspektive anzugehen. Da hierbei eine ganze Reihe von thematischen Feldern exploriert werden und wichtige theoretische Vorschläge Gefahr

laufen, in den einzelnen Beiträgen zu „verschwinden“, hätte dem Band eine abschließende Bilanzierung gut getan: Was sind denn nun aus der Perspektive der Herausgeber_innen die Punkte, die in der Zusammenschau der unterschiedlichen Erkenntnisse aus unterschiedlich fortgeschrittenen und mit unterschiedlichen Varianten der Biographieforschung arbeitenden Studien hervorzuheben wären? Wo gab es wichtige theoretisch-methodologische Vorschläge (Intersektionalität; Subjektivierung), die aufgegriffen werden müssten? Der Band enthält so viele Erträge für die Schulforschung, für die Professionsforschung, für die Übergangsforschung, er hat so viel Potential, bis hin zu den Erträgen für die Weiterentwicklung methodischer Herangehensweisen, dass eine ihn abschließende vorläufige Bilanzierung gut gewesen wäre.

Der Band leistet dennoch einen weiteren wichtigen Beitrag zu einer qualitativen Bildungsforschung, weil er nicht nur durch seine systematisch-methodologischen Texte besticht, sondern darüber hinaus die Fruchtbarkeit und Flexibilität des biographiewissenschaftlichen Zugangs zeigt; er erweist sich daher für die Exploration von bislang wenig beforschten Themen der qualitativen Bildungsforschung (wie etwa die Grundbildung oder die Bildungswege wenig beachteter Gruppen) als genauso wichtig wie für bereits bekanntere Themen (wie etwa Stigmatisierungsprozesse und den Übergang in die Ausbildung), für die er – insbesondere in Form der hier bisweilen vorgeschlagenen Triangulationen – neue Perspektiven eröffnet. Insofern bleibt dieser Zugang für die qualitative Bildungsforschung unverzichtbar, muss sich aber weiterhin (und das tut der hier besprochene Band durchaus) kritischen Anfragen insbesondere nach theoretischen Anschlussoptionen stellen.

<https://doi.org/10.3224/zqf.v18i2.13>

Autorinnen und Autoren

Sören Carlson

Dr. phil. Sören Carlson ist wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Europa-Universität Flensburg, Seminar für Soziologie. *Forschungsschwerpunkte*: europäische Gesellschaftsbildung, transnationale Mobilität, soziale Ungleichheit.

E-Mail: soeren.carlson@uni-flensburg.de

Bettina Dausien

Prof. Dr. Bettina Dausien ist Professorin an der Universität Wien, Institut für Bildungswissenschaften. *Forschungsschwerpunkte*: Bildung im Lebenslauf, Erwachsenenbildung, „lifelong learning“, Theorien und Methoden der Biographieforschung, Methoden und Methodologien interpretativer Sozialforschung, Sozialisierungstheorien, sozial- und erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung, Professionalisierung pädagogischen Handelns, Pädagogische Biographiearbeit.

E-Mail: bettina.dausien@univie.ac.at

Cathleen Grunert

Prof. Dr. Cathleen Grunert ist Leiterin des Lehrgebietes Allgemeine Bildungswissenschaft an der FernUniversität in Hagen. *Arbeitsschwerpunkte*: Kindheits- und Jugendforschung, Professions- und Wissenschaftsforschung.

E-Mail: cathleen.grunert@fernuni-hagen.de

Andreas Hanses

Prof. Dr. Andreas Hanses hat die Professur für Sozialpädagogik mit den Schwerpunkten Prävention und Gesundheitsförderung an der Fakultät Erziehungswissenschaften inne. *Forschungsschwerpunkte*: Kranken- und Gesundheitsforschung, Nutzer_innenforschung, Professionalisierung und Soziale Arbeit, Biographieforschung und biographische Diagnostik.

E-Mail: andreas.hanses@tu-dresden.de

Uwe Hericks

Prof. Dr. Uwe Hericks arbeitet an der Philipps-Universität Marburg, Institut für Schulpädagogik. *Forschungsschwerpunkte*: Professionsforschung, Bildungsgangforschung, rekonstruktive Forschungsmethoden.

E-Mail: hericks@staff.uni-marburg.de

Katrin Heuer

Dipl.-Soz. Katrin Heuer promoviert an der TU Dresden an der Fakultät Erziehungswissenschaften. *Forschungsschwerpunkte*: Professionssoziologie, Biographieforschung, Wissenssoziologie.

E-Mail: katrin.heuer@tu-dresden.de

Cornelia Hippmann

Dr. phil Cornelia Hippmann ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität zu Köln. *Forschungsschwerpunkte*: Methoden qualitativer Sozialforschung, Peer- und Schulforschung, Intersektionalität, Soziologie der Geschlechterverhältnisse, Biografieforschung; Identitätssoziologie.

E-Mail: cornelia.hippmann@rwth-aachen.de

Nora Friederike Hoffmann

Dr. Nora Friederike Hoffmann ist Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der FernUniversität in Hagen, Lehrgebiet Allgemeine Bildungswissenschaft. *Arbeitsschwerpunkte*: Jugendforschung, rekonstruktive Erforschung sozialer Ungleichheit, Qualitative Bildungsforschung.

E-Mail: nora.hoffmann@fernuni-hagen.de

Lisa Janotta

Dipl.-Päd. Lisa Janotta ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der TU Dresden, Fakultät Erziehungswissenschaften. *Forschungsschwerpunkte*: Migration, Soziale Arbeit, Unsicherer Aufenthalt, Organisation und Professionalität.

E-Mail: lisa.janotta@tu-dresden.de

Lena Kahle

Dr. phil. Lena Kahle ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Stiftung Universität Hildesheim. *Forschungsschwerpunkte*: Biographieforschung, Agencytheorie und Migrationsgesellschaften.

E-Mail: kahlele@uni-hildesheim.de

Manuela Keller-Schneider

Prof. Dr. Manuela Keller-Schneider arbeitet an der Pädagogischen Hochschule Zürich, Fachbereich Pädagogische Psychologie. *Forschungsschwerpunkte*: Berufseinstieg von Lehrpersonen: Bewältigung von Herausforderungen und Identitätsentwicklung, Schulentwicklung: Umgang mit Anforderungen und Ressourcen, Supervision und Teamentwicklung von Lehrpersonen.

E-Mail: m.keller-schneider@phzh.ch

Denise Klinge

Dr. phil. Denise Klinge ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität der Bundeswehr München. *Forschungsschwerpunkte*: elterliche Schulentscheidungen, dokumentarische Methode, Praktiken der Quantifizierung und Technikentwicklung.

E-Mail: denise.klinge@unibw.de

Nicole von Langsdorff

Prof. Dr. phil. Nicole v. Langsdorff ist Professorin für Theorien und Methoden Sozialer Arbeit. *Schwerpunkte*: Kinder- und Jugendhilfe im Kontext von Intersektionalität und Sozialer Ungleichheit an der Evangelischen Hochschule Darmstadt.

E-Mail: von.langsdorff@eh-darmstadt.de

Barbara Lochner

Dr. Barbara Lochner ist Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Fachgebiet Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Soziale Arbeit und außerschulische Bildung an der Universität Kassel. *Forschungsschwerpunkte*: Teamforschung, Professionstheorie, Pädagogik der Kindheit, Capability Studies, Qualitative Forschungsmethoden.

E-Mail: barbara.lochner@uni-kassel.de

Katja Ludwig

Dipl.-Päd. Katja Ludwig ist Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der FernUniversität in Hagen, Lehrgebiet Allgemeine Bildungswissenschaft. *Arbeitsschwerpunkte*: Jugendforschung, Qualitative Bildungsforschung, Wissenschaftsforschung.

E-Mail: katja.ludwig@fernuni-hagen.de

Margarete Menz

AOR'in Dr. Margarete Menz, ist Akademische Oberrätin für Allgemeine Pädagogik an der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd. *Forschungsschwerpunkte*: qualitative Bildungstheorie, Differenzensible Forschung zu Migrations- und Geschlechterforschung.

E-Mail: margarete.menz@ph-gmuend.de

Ursula Offenberger

Ursula Offenberger ist Juniorprofessorin für Methoden der empirischen Sozialforschung an der Fakultät für Wirtschafts- und Sozialwissenschaften der Universität Tübingen. *Forschungsschwerpunkte*: Qualitativ-rekonstruktive Verfahren, Geschlechter-, Wissenschafts- und Technikforschung.

E-Mail: ursula.offenberger@uni-tuebingen.de

Kathleen Paul

Dipl.-Päd. Kathleen Paul ist Promotionsstipendiatin an der TU Dresden im TUD-Stipendienprogramm zur Förderung von Nachwuchswissenschaftlerinnen und Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur für Beratung und Soziale Beziehungen, Fakultät Erziehungswissenschaften an der Technischen Universität Dresden. *Forschungsschwerpunkte*: Sterbeforschung, Biographieforschung, Sterben und Soziale Arbeit.

E-Mail: kathleen.paul@tu-dresden.de

Anna Rauschenberg

Anna Rauschenberg ist Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Philipps-Universität Marburg, Institut für Schulpädagogik. *Forschungsschwerpunkte*: Professionsforschung, Wissenschaftsforschung, rekonstruktive Forschungsmethoden.

E-Mail: rauschenberg@staff.uni-marburg.de

Gerhard Riemann

Prof. Dr. Gerhard Riemann war bis zu seiner Pensionierung im September 2016 Professor für Soziale Arbeit an der Fakultät Sozialwissenschaften der Technischen Hochschule Nürnberg Georg Simon Ohm. *Forschungsschwerpunkte*: Biographieforschung, sozialwissenschaftliche Erzählanalysen, Ethnographie, Analysen professionellen Handelns.

E-Mail: gerhard.riemann@th-nuernberg.de

Daniela Rothe

Dr. Daniela Rothe, Erziehungswissenschaftlerin, im WiSe 2017/18 Gastprofessorin am Institut für Bildungswissenschaft an der Universität Wien. *Forschungsschwerpunkte*: Erwachsenenbildung und Weiterbildung, Bildung im Alter, Politik des Lebenslangen Lernens, Qualitative Forschungsmethoden, Praxisforschung.

E-Mail: daniela.rothe@univie.ac.at

Julia Sotzek

Julia Sotzek ist Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Philipps-Universität Marburg, Institut für Schulpädagogik. *Forschungsschwerpunkte*: Emotionen, Professionsforschung, rekonstruktive Forschungsmethoden (insbesondere Dokumentarische Methode).

E-Mail: sotzek@staff.uni-marburg.de

Barbara Stauber

Prof. Dr. Barbara Stauber ist Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Sozialpädagogik an der Universität Tübingen. *Forschungsschwerpunkte*: Biografische Übergänge unter besonderer Berücksichtigung von Gender-Aspekten bzw. weiterer sozialer Ungleichheiten, sozialpädagogische Theoriebildung und Praxisentwicklung.

E-Mail: barbara.stauber@uni-tuebingen.de

Christine Thon

Prof. Dr. Christine Thon ist Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Geschlechterforschung an der Europa-Universität Flensburg. *Forschungsschwerpunkte*: Bildung und (Geschlechter-)Politik, bildungstheoretische Subjektkonzeptionen, qualitativ-rekonstruktive Forschungsmethoden (insb. Diskurs- und Biographieforschung).

E-Mail: christine.thon@uni-flensburg.de

Doris Wittek

Jun.-Prof. Dr. Doris Wittek arbeitet an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Institut für Schulpädagogik und Grundschuldidaktik. *Forschungsschwerpunkte*: Professionsforschung, Schul- und Unterrichtsentwicklung, Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht.

E-Mail: doris.wittek@paedagogik.uni-halle.de

Zeitschrift für qualitative Forschung

Technische Hinweise zur Erstellung der Manuskripte

1. Bitte nutzen Sie zur Erstellung Ihres Manuskripts die **Formatvorlage** des Verlags.
(<http://www.budrich-journals.de/index.php/zqf/about/submissions#authorGuidelines>)
2. Der Beitrag sollte entsprechend den **Duden-Regeln der neuen Rechtschreibung** geschrieben werden. Zitate in alter Rechtschreibung bleiben davon unberührt.
3. Der Beitrag sollte einen Umfang von **50.000 Zeichen (einschließlich Leerzeichen, Abstract und Literatur)** nicht überschreiten.
4. Dem Beitrag soll ein **Abstract in englischer und deutscher Sprache vorangestellt** werden, der die wichtigsten Thesen oder Ergebnisse knapp darlegt.
5. Es sind etwa **fünf Schlagworte (Keywords) in Deutsch und Englisch** einzureichen.
6. Untergliedern Sie den Beitrag in **mehrere Abschnitte bzw. Kapitel** und versehen Sie diese Absätze jeweils mit einer Zwischenüberschrift. Untergliederungen sollen auf **zwei Stufen erfolgen** (also z. B. 2.1, 2.2, 2.3).
7. Einfache **Literaturnachweise** (wenn erforderlich, auch zwei bis drei Nachweise) sollten im Text in der Regel am Ende einer Satzeinheit erfolgen, z. B. (vgl. Schütz 1970a, S. 22; Goffman 1975, S. 64). Analoges gilt für direkte Zitationsnachweise, z. B.: „.....“ (Simmel 1920, S. 12). Wenn der Referenzname schon im Text genannt wird, gilt folgende Form der Angabe: ... begründet Schulze (1998, S. 73): „.....“ ansonsten bei Zitaten: „.....“ (Becker 1963, S. 18) „.....“ (Hermanns/Tkocz/Winkler 1984, S. 134-137) bei drei gemeinschaftlichen Autoren „.....“ (Oevermann u.a., S. 36) (bei 4 und mehr Autoren, die im Literaturverzeichnis jedoch alle anzugeben sind), bei Literaturangaben: (vgl. Becker 1963, S. 34) (vgl. Hermanns/Tkocz/Winkler 1984, S. 97-102) bei drei gemeinschaftlichen Autoren (vgl. Oevermann u.a., S. 46) (bei 4 und mehr Autoren, die im Literaturverzeichnis jedoch alle anzugeben sind).
8. **Anmerkungen und Fußnoten** sollen am **Ende des Beitrages** als sogenannte Endnoten eingefügt und **arabisch durchnummeriert** werden.
9. Das **Literaturverzeichnis** soll **sämtliche im Text angeführte Literatur** enthalten. Jede Literaturangabe beginnt auf einer neuen Zeile. Beispiele für Literaturangaben bei:
 - a. **Monographien:**
Beck, U. (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt a.M.
 - b. **bei mehreren Autor*innen:**
Berger, P. L./Luckmann, T. (1977): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. 5. Auflage Frankfurt a.M.
 - c. **Herausgeberschriften:**
Alheit, P./Hoerning, E. M. (Hrsg.) (1989): Biographisches Wissen. Frankfurt a.M.
 - d. **Aufsätze in Sammelbänden:**
Bohnsack, R. (1997): Dokumentarische Methode. In: Hitzler, R./Honer, A. (Hrsg.): Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. Eine Einführung. Opladen, S. 191-212.
 - e. **Aufsätze in Zeitschriften:**
Marotzki, W. (1999): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 2. Jg., H. 3, S. 325-342.
 - f. **mehrere Verlagsorte:**
Bauer, K.-O./Kopka, A./Brindt, S. (1996): Pädagogische Professionalität und Lehrerbearbeit. Eine qualitativ empirische Studie über professionelles Handeln und Bewusstsein. Weinheim/München.
 - g. **Literaturnachweise von Online-Dokumenten:**
Walker, J. R. (1998): Basic CGOS Style.
<http://www.columbia.edu/cup/cgos/basic.html> (11. Mai 2001)

10. Achten Sie bei der Erstellung der Literaturliste darauf, dass:
 - a. die (abgekürzten) Vornamen nicht fehlen (auch bei Herausgebern eines Sammelbandes),
 - b. Namenszusätze (von, de) zum Vornamen geschrieben werden, also für Hella von Unger (2013): Unger, H.v. (2013) die Seitenzahlen bei Zeitschriftenaufsätzen und Beiträgen aus Sammelbänden vollständig sind (also nicht etwa 54ff.), sondern (S. 54-62),
 - c. mehrere Beiträge eines Autors im selben Jahr im Text wie in der Literaturliste mit (a) und (b) etc. unterschieden werden, (also nicht: 2013, 2013a, 2013b – sondern: 2013a, 2013b, 2013c)
 - e. bei Zeitschriften Jahrgänge und Heftnummern deutlich unterschieden werden, z. B. Zeitschrift für Pädagogik, 38. Jg., H. 6, S. 1-20.
 - f. keine Verlage, jedoch sämtliche Verlagsorte in der Literaturliste genannt werden,
 - g. alle Namen (im Text oder in der Literaturliste) in Normalschrift im Beitrag erscheinen (nicht kursiv oder Großbuchstaben).
11. **Hervorhebungen** im Text sind **kursiv** zu schreiben.
12. Es ist auf eine **einheitliche Verwendung von typographischen Anführungszeichen** (nicht gerade Zollzeichen, sondern deutsche Anführungszeichen 99 unten – oben 66; „...“ bzw. „...“) sowie die Differenzierung zwischen Trennstrich (-) und Gedankenstrich (–) zu achten.
13. **Gebräuchliche Abkürzungen** wie z.B. ca., u.a. usw. können verwendet werden, andere sind nur bei **Institutionennamen** erlaubt, wenn diese Abkürzungen **im Text eingeführt** werden. Z.B.: Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) [...] Das DIE weist darauf hin [...].
14. Die **Abkürzungen aus mehreren Worten** sollen **ohne Leerzeichen** geschrieben werden (also z.B.; u.a.; Frankfurt a.M.)
15. **Tabellen und Grafiken** sind dem **Manuskript gesondert beizulegen**. Im Manuskript ist die Stelle zu markieren, an der sie eingefügt werden sollen. Der Textbezug auf Tabellen, Grafiken u. ä. sollte so formuliert sein, dass deren Platzierung frei gewählt werden kann: „(vgl. Tabelle 1)“; „Die Abbildung 1 zeigt ...“. Abbildungen müssen getrennt vom Text als reproduktionsfähige Vorlagen geliefert werden. Dazu gehören: ein Ausdruck, die Grafik-Datei in dem Programm, in dem sie erstellt wurde, sowie eine Kopie der Datei in einem gängigen und allgemein lesbaren Format (z. B. *.bmp, *.tif, *.png, *.jpg).
16. **Am Ende des Beitrages** soll ein **kurzer Hinweis auf den*die Autor*in** des Beitrages erfolgen (Titel, Name, aktuelle Funktion/Arbeitsstelle, Nennung von bis zu 3 Forschungsschwerpunkten und Kontaktadresse).
17. Und nicht zuletzt: Der Beitrag soll in einer **Sprache** verfasst werden, welche **die Geschlechter bzw. Gender gleichberechtigt repräsentiert**. Inspiration und Formulierungshilfen finden Sie zum Beispiel hier:
 - a. Uni Köln (ausführlich): www.gb.uni-koeln.de/e2106/e2113/e16894/GenderLeitfaden-4.Auflage.pdf
 - b. FU Berlin (kurz): www.fu-berlin.de/sites/frauenbeauftragte/media/FU-Frauenbeauftragte-Flyer-2014-x30-web-geschlechtergerechtigkeit.pdf

Bitte berücksichtigen Sie die oben genannten Punkte möglichst schon bei der Erstellung des Textes. Sie ersparen sich und uns eine Menge an unnötiger Korrekturarbeit und Korrespondenz.

Herzlichen Dank!

Zeitschrift für qualitative Forschung

Manuscript Preparation Guide

1. Please, use our stylesheet: <http://www.budrich-journals.de/index.php/zqf/about/submissions#authorGuidelines>
2. The paper should not exceed a limit of 50.000 signs of length in total.
3. Subdivide the contribution into several sections and/or several chapters and provide these sections in each case with a short subheading.
4. Subdivisions should occur on max. two stages (for example 2.1, 2.2, 2.3).
5. Simple references to literature (if required, also two to three proofs) should in the text normally occur at the end of a sentence unit. For example: (vgl. Glaser 1985a, P. 12; Meyer 1975, P. 14). The same is valid for direct quoting, for example: „.....“ (Simmel 1920, P. 12).
6. Notes and footnotes should be inserted at the end of the part and should be numbered Arabian consecutively.
7. The bibliography should contain all the text in the literature cited. Any reference are to start on a new line. Examples of references
 - a. *Monographs:*
Giddens, A. (1986): *The Constitution of Society: Outline of the Theory of Structuration* Berkeley.
 - b. *Several Authors*
Strauss, A. L./Corbin, J. M. (1990): *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park, Calif.
 - c. *Work by Editor(s):*
Hoy, David Couzens (Ed.) (1999): *Foucault. A critical reader*. Oxford.
 - d. *Articles in publications:*
Davidson, A. I. (1999): *Archaeology, Genealogy, Ethics*. In: Hoy, D. C. (ed.) (1999): *Foucault. A critical reader*. Oxford, P. 221–233.
 - e. *Articles in journals:*
Willoughby, K. W. (2004): *Technological semantics and technological practice: Lessons from an enigmatic episode in twentieth-century technology studies*. In: *Knowledge, Technology & Policy*, volume. 17, N. 3-4. S. 11–43.
 - f. *Several places of publication:*
Charmaz, K. (2006): *Constructing Grounded Theory: A Practical Guide through Qualitative Analysis*. London/Thousand Oaks/New Dehli..
8. Pay attention during the preparation of the bibliography that:
 - a. the (shortened) first names be not missing (also at editors of an anthology),
 - b. the page numbers in magazine themes and parts from anthologies are complete (not P. 54ff.), but (P. 54-62),
 - c. several contributions of an author in the same year in the text and the bibliography be separated with (a) and (b), etc.
 - d. in the case of journals age-groups and notebook numbers, be separated clearly, for example: *Sociological Revue*, volume 38, H. 6, P. 1-20,
 - e. no names of publishers are mentioned, however all places of publishers are mentioned in the bibliography.
9. References to Online-Documents should follow the scientific style of Columbia University Press: Vgl. Walker, J. R./ Taylor, T. (1998). *Basic CGOS Style. The Columbia Guide to Online Style*. <http://www.columbia.edu/cu/cup/cgos/basic.html> (Mai 11th 2001)
10. All names (in the text or the reference) should appear in standard font (not italic or capital letter).
11. The paper should include an abstract indicating the central results of the article, additionally up to 5 key words should be mentioned.
12. Tables and charts should be transmitted separately. Please highlight the place the chart should be inset in the paper.
13. A short reference of the author should occur at the end of the paper (title, name, affiliation, research and teaching focuses, email, service postal address or private postal address).

Please consider the above points as possible at writing the text. You save yourself and us a lot of unnecessary corrective work and correspondence.

Thank you!