

**ZBBS**

**Zeitschrift für qualitative  
Bildungs-, Beratungs- und  
Sozialforschung**

2/2002

ISSN 1438-8324

# Inhaltsverzeichnis

<b>Editorial</b> .....	183
------------------------	-----

## **Thementeil**

Winfried Marotzki	Bildungsforschung	
Peter Alheit	Einführung in den Thementeil .....	185
Heide von Felden	Bildungsdiskurse der (Post)Moderne. Zum Zusammenhang von Bildungs-, Biographie- und Genderforschung .....	191
Arnd-Michael Nohl	Personale und soziotechnische Bildungsprozesse im Internet .....	215
Karin Bräu	Qualitative Schul- und Unterrichtsforschung. Zum Einsatz des Arbeitsbogenkonzeptes von Anselm Strauss als heuristisches Instrument zur Analyse von Schüler-Gruppenarbeit .....	241
Lena Inowlocki	Was bedeuten Geschichte und Religion nach der Shoah? Paradoxien und Reflexivität in Bildungsprozessen Jugendlicher – am Beispiel von Jüdinnen der 3. Generation .....	263
Henning Salling Olesen Kirsten Weber	Chasing Potentials for a Adult Learning Lifelong Learning in a Life History Perspective .....	283

## **Freier Teil**

Karen Hardtke/ Heidi Levitt Lynne Angus	Narrative Prozesse im Beratungs- und Psychotherapiediskurs: Das Narrative Processes Coding System (NPCS) .....	301
Werner Vogd	Die Bedeutung von Rahmen (frames) für die Arzt-Patient-Interaktion. Eine Studie zur ärztlichen Herstellung von dem, „was der Fall ist“ im gewöhnlichen Krankenhausalltag.....	321

## Werkstatt

Melanie Fabel/ Sandra Tiefel	Einleitung: Methoden-Triangulation von offenen und teilstandardisierten Interviews: Zwei Beispiele aus der Forschungspraxis.....	347
Melanie Fabel	Rekonstruktion biographischer und professioneller Sinnstrukturen – Methodische Schritte der Auswertung autobiographisch-narrativer und leitfadengestützter Interviews .....	349
Sandra Tiefel	Formale und deskriptive Textanalysen und ihr Potential für die Kodierung offener und teilstandardisierter Interviews .....	357

## Rezensionen

Rolf-Torsten Kramer	Sammelrezension von 1. Tippelt, R.: Handbuch Bildungsforschung. Opladen 2002 2. Hummrich, M.: Bildungserfolg und Migration. Opladen 2002 3. Brüdigam, U.: Strukturelle Aspekte moderner Bildungsprozesse. Opladen 2001 4. Wolfgang Seitter: Riskante Übergänge in der Moderne. Vereinskulturen, Bildungsbiographien, Migranten. 1999 .....	365
Hyo-Seon Lee (Korea)	Dieter Nittel (2000): Von der Mission zur Profession? Stand und Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung. ....	375
Jenny Lüders	Johannes Angermüller, Katharina Bunzmann, Martin Nonhoff (Hrsg.): Dis- kursanalyse: Theorien, Methoden, Anwendungen. ....	378
Karin Bock	Kraul, Margret; Marotzki, Winfried (2002): Biographische Arbeit. Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Biographiefor- schung .....	380

## Mitteilungen

1. Tagungsbericht der Abschlusstagung des Promotionskollegs „Biographie und Profession“ im Mai in Halle .....	383
Autorinnen und Autoren .....	387

# Editorial

Mit diesem Heft wird in der Zeitschrift ZBBS eine neue Rubrik eröffnet: ein *Werkstatt-Teil* zu methodischen Fragen der Qualitativen Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung und zur forschungspraktischen Arbeit mit qualitativen Methoden. Anliegen dieser neuen Rubrik ist es, Herausforderungen der aktuellen qualitativen Forschung und Probleme der Forschungspraxis aufzugreifen, um zur Weiterentwicklung sowie zur Verbesserung von Qualitätsstandards qualitativer Forschung beizutragen. Die zunehmende Ausdifferenzierung der qualitativen Forschungslandschaft und die Entwicklung und Etablierung neuer Methoden und Verfahrensweisen macht es erforderlich, sich nicht nur auf die Diskussion bewährter Forschungsansätze und elaborierter Methodologien zu beschränken, sondern sich gerade neuen Feldern, Gegenstandsbereichen und Methoden qualitativer Forschung zuzuwenden. Aber gerade auch im Bereich etablierter Verfahren ergeben sich häufig mehr oder weniger alltägliche ‚Anwendungsprobleme‘, mit denen sich die Forscherinnen und Forscher insbesondere im Bereich von empirischen Qualifikationsarbeiten allein gelassen sehen. Diese forschungspraktischen Fragen werden zwar üblicherweise in Forschungswerkstätten, nicht aber in Veröffentlichungen erörtert, obschon sie oft für viele von unmittelbarer Relevanz sind.

Diese Lücke will die neue Rubrik ‚Werkstatt-Teil‘ schließen helfen, für die der Titel „Werkstatt“ bewusst gewählt wurde. Denn hier sollen Beiträge veröffentlicht werden, die im Gegensatz zu ausgereiften Methodenaufsätzen gerade auch offene, d.h. ungelöste Probleme sowie ganz forschungspraktisch-handwerkliche Fragen thematisieren. Die Herausgeberin und Herausgeber der ZBBS möchten damit insbesondere Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftlern ein Forum bieten, in welchem Probleme und Ansätze aus aktuellen qualitativen Forschungsprojekten vorgestellt, methodische Fragen und Vorgehensweisen erörtert und Anregungen für die Forschungspraxis gegeben werden können.

Die Artikel in der Werkstatt können beispielsweise

- sich auf „*handwerkliche*“ Probleme bei der Datenerhebung, Datenauswertung und methodischen Materialerschließung sowie deren innovative Bearbeitung und Lösung aus der Forschungspraxis beziehen,

- *konkrete Arbeitsschritte* bei der Datenerhebung, der Datenauswertung, der Interpretation des Materials oder der Darstellung der Ergebnisse aufzeigen und die Voraussetzungen und methodologischen Implikationen von gewählten Verfahren diskutieren,
- *innovative methodische Strategien und Zugänge* zu neuen Gegenstandsbereichen und Forschungsmaterialien der qualitativen Forschung vorstellen (z.B. qualitative Medien-, Institutionen- oder Organisationsforschung) oder
- *offene methodische Fragen und methodologische Probleme* – wie beispielsweise die Rekonstruktion längerfristiger Prozesse durch qualitative Längsschnittstudien, den Umgang mit Abkürzungsstrategien oder die Einlösung von qualitativen Gütekriterien – forschungspraktisch erörtern.

In diesem Heft wird die Werkstatt mit zwei Artikeln eröffnet, die verschiedene Möglichkeiten der Triangulation von offenen und halbstandardisierten Interviews anhand der eigenen Forschungspraxis darlegen. Bei der Präsentation des jeweils unterschiedlichen Vorgehens werden methodologische Fragestellungen nur am Rande behandelt, der Schwerpunkt liegt auf der Erörterung der Suche nach geeigneten methodischen Strategien und der Demonstration der Auswertungsschritte.

Winfried Marotzki, Peter Alheit

## Einleitung in das Themenheft: Qualitative Bildungsforschung

Qualitative Bildungsforschung ist ein Teilbereich der empirischen Disziplin der allgemeinen Bildungsforschung. Deren Objektbereich umfasst eine Palette verschiedener Richtungen. Weishaupt/Steinert/Baumert (1991) charakterisieren den Gegenstandsbereich beispielsweise wie folgt:

„In Anlehnung an die vom deutschen Bildungsrat in seiner Empfehlung „Aspekte für die Planung der Bildungsforschung“ vorgenommenen Eingrenzung (...) hat Bildungsforschung die Untersuchung der Voraussetzungen und Möglichkeiten von Bildungs- und Erziehungsprozessen im institutionellen und gesellschaftlichen Kontext zum Gegenstand. Im engeren Sinne beschäftigt sie sich mit der Erfassung von Lehr- und Lernprozessen in Schule und Unterricht. Im weiteren Sinne erforscht sie die Lehr- und Lernprozesse aller Altersstufen und in allen außerschulischen und nicht-institutionalisierten Sozialisationsbereichen. Das Bildungswesen und seine organisatorische und ökonomische Einbettung in Staat und Gesellschaft sind ebenfalls Gegenstand der Bildungsforschung.“ (Weishaupt/Steinert/Baumert 1991, 2; vgl. ähnlich auch Fend 1990, S. 694)

Die Bildungsforschung etablierte sich nach ersten Anfängen in den 1950er und 1960er Jahren zu einem wichtigen Forschungsbereich innerhalb und außerhalb der Universitäten (vgl. Tippelt 2002). Dabei ist in jüngster Zeit zugleich ein Übergewicht der universitären Bildungsforschung (über 50% der Gesamtbildungsforschung) und der erziehungswissenschaftlichen Bildungsforschung (70%) zu verzeichnen (vgl. dazu: Zedler 2002), so dass zu Recht von einer erziehungswissenschaftlichen Bildungsforschung gesprochen werden kann. Soweit die Bildungsforschung durch das quantitative Paradigma geprägt ist, konzentriert sie sich darauf, Lernleistungen und Bildungsabschlüsse zu erfassen und ihren Zusammenhang mit Faktoren wie soziale Herkunft, Geschlecht, Alter der Lernenden, aber auch Faktoren wie Qualität, Größe oder regionale Zugehörigkeit der Bildungsinstitution statistisch zu bestimmen. Auch in methodisch so ausgefeilten Studien wie TIMMS und PISA muß daher notwendigerweise von den individuellen Untersuchungspersonen abstrahiert und vom persönlichen Kontext ihrer Lern- und Bildungserfahrungen abgesehen werden.

Die qualitative erziehungswissenschaftliche Bildungsforschung fokussiert demgegenüber – unter Berücksichtigung komplexerer Lern- und Bildungsbegriffe – die konkreten, individuellen Lern- und Bildungsschicksale ihrer Untersuchungspersonen, die erst im Kontext ihres Lebens (d.h. ihrer Biographie und ihres Milieus) einen Sinn (jenseits statistischer Zusammenhänge) für sie erhalten (vgl. Marotzki 1995; Alheit/Dausien 2002). Nach der „qualitativen Wende“ in den Sozialwissenschaften stieg mit Anfang der achtziger Jahre die Zahl jener Studien zur Bildungsforschung, die mit einem dezidiert qualitativen Forschungsdesign arbeiteten und damit in die Bildungsforschung eine andere Richtung methodologischer Reflexion wie auch methodischer Arbeit (Interviewtechniken, ethnographische Verfahren, Grounded Theory, dokumentarische Methode etc.) einführte. Fend (1990), der die Leistungen der quantitativ geprägten erziehungswissenschaftlichen Bildungsforschung ausdrücklich würdigt, markiert jenen Gegenstandsbereich, der im Zentrum qualitativer erziehungswissenschaftlicher Bildungsforschung steht: „Das faktische pädagogische Handeln von Eltern und Lehrern bzw. die Prozesse des Aufwachsens einer jeweils neuen Generation, die Prozesse der Persönlichkeitsentwicklung, der Lebensbewältigung, die Biographien von Jungen und Mädchen in ihrem jeweiligen Schul- und Lebensmilieu“ (Fend 1990, 705). Er fährt dann fort: „Ich meine, daß in den nächsten Jahrzehnten diesen interpersonalen und personalen Prozessen, daß Überlegungen zur optimalen Entwicklung des Menschen und deren Beförderungsmöglichkeiten durch gestaltende Erziehung wieder mehr Aufmerksamkeit geschenkt wird.“ (Fend 1990, 705 f.) (vgl. auch Krüger/Marotzki 1999)

Bereits Anfang der siebziger Jahre hat die Projektgruppe „Planung der Bildungsforschung“ beim Deutschen Bildungsrat die Unterscheidung zwischen einem Makro-, Meso- und Mikrobereich von Bildungsforschung zur Sortierung des Gegenstandsbereiches in die Diskussion eingebracht. Obwohl sich seit dieser Zeit das Verständnis von Bildungsforschung – wie oben ausgeführt – stark verändert hat, eignet sich diese Unterscheidung immer noch gut, um den Gegenstandsbereich qualitativer Bildungsforschung zu charakterisieren. 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 (vgl. Alheit u.a. 1990; Marotzki 1999). Der *Mesobereich* qualitativer Bildungsforschung bezieht sich auf Gruppen, Lebenswelten und Communities. Hierzu werden Arbeiten gerechnet, die sich beispielsweise familialen Lebenswelten und Jugendgruppen (Cliques), Fanggemeinschaften oder Internet-Communities zuwenden. Aber auch audiovisuelle Artikulationen (Film, Bild etc.) gehören zu diesem Bereich, verbinden sie doch stets mehrere Personen miteinander. Der *Makrobereich* bezieht sich auf größere soziale, in der Regel institutionalisierte, Einheiten, die im Kontext gesamtgesellschaftlicher Beziehungen betrachtet werden.

Für das vorliegende Heft haben wir fünf Bereiche ausgewählt: (1) Bildung im Verhältnis zu Biographie- und Genderforschung (von Felden), (2) Bildung und neue Informationstechnologien (Nohl), (3) Schul- und Unterrichtsforschung (Bräu), (4) Bildung in kulturell-religiösen Kontexten (Inowlocki) und (5) Erwachsenenbildung (Olesen/Weber).

(1) Heide von Feldens Beitrag („Bildungsdiskurse der (Post)Moderne – Zum Zusammenhang von Bildungs-, Biographie- und Genderforschung“) ist ein Plädoyer dafür, gerade unter den Bedingungen der Moderne bzw. Postmoderne in der qualitativen Bildungsforschung Geschlechterkonstruktionen deutlicher zu berücksichtigen. Zunächst zeigt sie deshalb mit einer Aufarbeitung unterschiedlicher differenzierter theoretischer Diskurse im Kontext von Kritischer Theorie und Poststrukturalismus Verknüpfungspotentiale der Begriffe „Bildung“ und „Geschlecht“. Von Felden konstatiert, dass Geschlecht in seiner Gender-Funktion als kulturelle Konstruktion betrachtet werden kann und Bildung als Form kultureller Konstruktion fungiert. Der Zusammenhang zwischen beiden Phänomenen liegt dementsprechend darin, zu untersuchen, wie Menschen sich mit Inhalten und Formen kultureller Konstruktionen auseinandersetzen. Ihre Annahme, dass Geschlecht dabei u.a. als Inhalt gesellschaftlicher Zuschreibungen und Normierungen, Bildung dagegen als Form des Denkens und als Reflexion der Art und Weise der Vergesellschaftung wirkt, gelte es durch Biographieforschung als Bestandteil qualitativer Bildungsforschung zu untersuchen. Anhand von Sequenzen aus drei narrativen Interviews mit Studentinnen eines Weiterbildungsstudiengangs unterscheidet von Felden drei Typen von Bildungsbiographien, die durch Geschlechterkonstruktionen unterschiedlich geprägt und beeinflusst wurden.

(2) Arnd-Michael Nohls Beitrag („Personale und soziotechnische Bildungsprozesse im Internet“) zeigt anhand seines empirischen Materials, wie der Umgang mit dem Medium Internet nicht nur als personaler, sondern auch als soziotechnischer Bildungsprozeß interpretiert werden kann. Dieser Perspektivwechsel verspricht, die Aporie der scharfen Trennung zwischen Sozialem und Technischem in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften zu überwinden. Neben einem narrativen Interviews, bei dem hauptsächlich der biographische Zugang der Seniorin zum Internet deutlich wird, bezieht Nohl auch zwei Versionen der von der Informantin erstellen Homepage in die Analyse ein. Dadurch ergeben sich neue Möglichkeiten den Bildungsprozess der Informantin im Kontext der Verwendung des Internet zu rekonstruieren.

(3) Der Beitrag von Karin Bräu („Qualitative Schul- und Unterrichtsforschung“) plädiert anhand des empirischen Materials aus einem qualitativen Forschungsprojekt für den Einsatz des Arbeitsbogenkonzeptes von Anselm Strauss als eine sachgerechte und effektive Methode der qualitativen Bildungsforschung im Rahmen von Schule und Unterricht. Auf der Grundlage einer historischen und theoretischen Einführung in qualitative Schulforschung stellt Bräu das Forschungsprojekt „Selbständiges Lernen in der gymnasialen Oberstufe“ sowie die methodologischen und methodischen Grundprämissen der Grounded theory vor. Hierbei steht die teilnehmende Beobachtung von Schülergruppenarbeit im Zen-



trum der Erhebung, die durch leitfadengestützte Interviews mit SchülerInnen und LehrerInnen ergänzt wurde. Das Arbeitsbogenskonzept nach Anselm Strauss wird von Bräu als heuristische Instrument zur Analyse der Gruppenprozesse und Arbeitsverläufe eingesetzt, wobei die vier Aktivitätskomponenten: Einrichtungs-, Sozial-, Inhalts- und Evaluationskomponente als zentrale Kategorien der Beschreibung und Interpretation des Modells angesehen werden.

(4) Lena Inowlockis Artikel („Was bedeutet Geschichte und Religion nach der Shoah? Paradoxien und Reflexivität in Bildungsprozessen Jugendlicher – am Beispiel von Jüdinnen der 3. Generation“) basiert auf ihrer Studie über die Veränderung der Traditionspraxis in Familien ehemaliger sogenannter „Jewish displaced persons“ nach der Shoah. Ausgehend von der Annahme, dass die Auseinandersetzung Jugendlicher in Migrationsfamilien insbesondere mit den Phänomenen „Geschichte“ und „Religion“ generell auch eine Reaktion auf den fremdmachenden Diskurs der neuen Lebenswelt beinhaltet, fragt sie nach Bildungspotenzialen und -barrieren im Biographisierungsprozess und verdeutlicht die ambivalenten Aneignungspraxen von Fremdzuschreibungen und individuellen Eigenbildern. Jüdische Jugendliche und insbesondere Mädchen müssen sich – bedingt durch den Holocaust – insbesondere im Umgang mit Geschichte und Religion in Lern- und damit auch Bildungsprozessen drei Paradoxien stellen, die Inowlocki unter den Stichworten „stärkere Orientierung an Religion“, „Methoden des religiösen Lernens“ und „Tradition der Ungleichheit der Geschlechter“ differenzierter beschreibt. Zur Balancierung dieser Paradoxien wird Reflexivität als wichtige Herausforderung für Bildungsprozesse thematisiert und im Milieu der jüdischen Vernichtungs- und Diskriminierungserfahrungen gerade auch für Mädchen als zentrales Bildungsgut und –ziel angesehen. Inowlocki verdeutlicht anhand eines Fallbeispiels Potenziale und Barrieren zur Herausbildung von Reflexivität als Basis für universalisierende Vermittlungsprozesse zwischen Selbst- und Fremdzuschreibungen. Sie plädiert für die Rekonstruktion von Bildungsprozessen als eine biographische und intergenerationale Perspektive auf Geschichte und Religion, um unterschiedliche Positionen verschiedener Bevölkerungsgruppen (insbesondere Minderheiten) verstehen zu können und damit zur Entwicklung einer demokratischen Pluralität beizutragen.

(5) Der Beitrag der beiden dänischen BildungsforscherInnen Henning Salling Olesen und Kirsten Weber („Chasing potentials for adult learning. Lifelong Learning in a life history perspective“) plädiert für einen Paradigmenwechsel namentlich in der Analyse lebenslangen Lernens. Der im internationalen Diskurs geforderte Perspektivwechsel von einer Konzentration auf Arrangements des Lehrens zu einer neuen Aufmerksamkeit für das Lernen erfordere, so die AutorInnen, auch ein explizites theoretisches Interesse für das Subjekt. Salling Olesen und Weber schlagen einen konzeptionellen Rahmen vor, der einerseits an eine sozialwissenschaftlich aufgeklärte Psychoanalyse (Lorenzer, Leithäuser u.a.), andererseits an bestimmte Positionen der Kritischen Theorie (Adorno, Habermas, Negt) anschließt. Dies ermöglicht ihnen ein Verständnis subjektiver Erfahrungskonstruktion in ihrem sozialen Kontext. Am Fallbeispiel eines Langzeitarbeitslosen, der im Umschulungsprozess für ein völlig neues Berufsfeld in

eine latente Identitätskrise gerät – sowohl was den angestammten professionellen als auch seinen männlichen Habitus angeht –, können sie unter Verwendung einer psychoanalytisch orientierten Hermeneutik zeigen, dass ihr Konzept eine interessante Ergänzung der methodologischen Arrangements einer qualitativen Bildungsforschung sein könnte.

## Literatur

- Alheit, P., Dausien, B.: Bildungsprozesse über die Lebensspanne und lebenslanges Lernen. In: Tippelt, R. (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung*, Opladen (Leske + Budrich). 2002, S. 565-585.
- Alheit, P.; Fischer-Rosenthal, W.; Hoerning, E.: *Biographieforschung. Eine Zwischenbilanz der deutschen Soziologie. Werkstattberichte des Forschungsschwerpunkts „Arbeit und Bildung“* Band 13. Bremen (Universität Bremen) 1990.
- Fend, H.: Bilanz der empirischen Bildungsforschung. In: *Z.f.Päd.* 5/1990. S. 687-709.
- Garz, D.; Blömer, U.: *Qualitative Bildungsforschung*. In: Tippelt (Hrsg.) (2002): *Handbuch Bildungsforschung*. Opladen (Leske + Budrich), 2002S. 441-457.
- Krüger, H.-H.; Marotzki, W. (Hrsg.): *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*. Opladen (Leske + Budrich). 1999
- Marotzki, W.: *Qualitative Bildungsforschung*. In: König/Zedler (Hrsg.): *Bilanz qualitativer Forschung. Band I: Grundlagen qualitativer Forschung*. Weinheim (Deutscher Studien Verlag) 1995. S. 99-134.
- Marotzki, W.: *Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Methodologie – Tradition – Programmatik*. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 3/99. S. 325-341.
- Tippelt, R. (Hrsg.): *Handbuch Bildungsforschung*. Opladen (Leske + Budrich). 2002
- Weishaupt, H.; Steinert, B.; Baumert, J. (Hrsg.): *Bildungsforschung in der Bundesrepublik Deutschland. Situationsanalyse und Dokumentation*. Bonn (Bock). 1991
- Zedler, P.: *Erziehungswissenschaftliche Bildungsforschung*. In: Tippelt (Hrsg.): *Handbuch Bildungsforschung*. Opladen (Leske + Budrich). 2002 S. 21-40.



Heide von Felden

# Bildungsdiskurse der (Post)Moderne Zum Zusammenhang von Bildungs-, Biographie- und Genderforschung

## **Zusammenfassung**

Im Rahmen der erkenntnistheoretischen Auseinandersetzung um Moderne und Postmoderne zwischen Vertreterinnen und Vertretern der Kritischen Theorie und des Poststrukturalismus entwickelt der Beitrag die Verknüpfung der Kategorien Bildung, Geschlecht und Biographie. Erkenntnistheoretisch werden Bildung und Geschlecht als kulturelle Konstruktionen gefasst, die auf der empirischen Ebene im Rahmen der Biographieforschung anhand der Wirklichkeitskonstruktionen von Menschen untersucht werden.

Indem Bildung als Feld betrachtet wird, in dem Deutungen wirkmächtig sind und Umdeutungen geschehen und indem durch Auswertung von narrativen Interviews dargelegt wird, wie gender-Zuschreibungen in Bildungsprozesse eingehen, kann der Zusammenhang zwischen Bildung, Geschlecht und der Biographieforschung als Untersuchungsrahmen aufgezeigt werden.

## **Abstract**

In analysis of the discussion of modernism and postmodernism between the protagonists of poststructuralism and critical theory the author draws on the connection of the categories "Bildung", "gender" and "biography". Bildung and gender are epistemological taken as cultural constructions, researched on the empirical level within the scope of biographical research by the constructions of reality of men.

While Bildung is interpreted as a field, perceptions take effect and modifications and performances take place and while it is shown by the analysis of narrative interviews how gender-attributions enter the processes of Bildung, the connection between Bildung, gender and biographical research is evident.

## Einleitung

Um den Zusammenhang zwischen Bildungs-, Biographie- und Genderforschung aufzuzeigen, bedarf es erstens der Begründung für den Sinn der Zusammenführung und zweitens der Definitionen der Begriffe. Allgemein gilt Bildung im demokratischen Diskurs als universell, so dass die Einbeziehung von Differenzkategorien wie beispielsweise Geschlecht als zu speziell oder als historisch überholt angesehen wird. Es wird davon ausgegangen, dass Bestimmungen über Bildung für alle Menschen gleichermaßen gelten, dass man weder Geschlecht (gender) noch Schicht oder Klasse (class), noch Farbe oder Rasse (race) oder anderes speziell berücksichtigen müsse. Entgegen dieser Meinung bin ich der Auffassung, dass die behauptete Universalität von Bildung die hierarchischen Bestimmungen des Geschlechterverhältnisses im Rahmen des Systems der Zweigeschlechtlichkeit unterschwellig perpetuiert und damit Ungleichverhältnisse durch Nichtbenennung beibehält. Deshalb geht es in diesem Beitrag darum, die Kategorien „Bildung“ und „Geschlecht“ theoretisch und empirisch aufeinander zu beziehen, wobei ich die Verknüpfung von Bildung und Geschlecht auf der empirischen Ebene im Rahmen der Biographieforschung verorte. Die Begriffe „Bildung“ und „Geschlecht“ haben durch die aktuellen erkenntnistheoretischen Diskussionen um Moderne und Postmoderne neue Zuschreibungen erfahren. Dabei verstehe ich postmoderne Theorie als ein Redigieren, ein Durcharbeiten der Moderne im Sinne Lyotards (1986/1989b, S. 51-69), womit in erster Linie die Veränderungen der Moderne gedacht sind und keine Periodisierung, durch die die Postmoderne als ein nachfolgendes und anderes Denken gegenüber der Moderne angesehen wird. Geschlecht schien lange eindeutig bestimmbar im naturwissenschaftlich-biologischen Kontext. Seit der Debatten um Konstruktivismus und Dekonstruktivismus im Rahmen der Geschlechterforschung aber gilt Geschlecht als kulturelles Konstrukt. Bildung als genuin moderner Begriff sieht sich durch postmoderne Zuschreibungen mit dem „Tod des Subjekts“ und der Rede vom „Ende der Metaerzählungen“ konfrontiert und damit um seine wesentliche Substanz gebracht.

Um die Verknüpfung der Begriffe in die Moderne-Postmoderne-Debatte einzuordnen, scheint es mir angebracht, zunächst die Diskurse um Bildung und Geschlecht – die in der Literatur unabhängig voneinander geführt werden – zwischen Vertreterinnen und Vertretern der Kritischen Theorie und denen des Poststrukturalismus aufzuzeigen und dabei Definitionen der Begriffe zu entwickeln (Teile 1 und 2). Im 3. Teil komme ich zu einer theoretischen Verknüpfung der Begriffe, und danach weise ich die Verbindung auf empirischer Ebene auf, indem ich mein methodisches Vorgehen erläutere (Teil 4), Ergebnisse einer empirischen Untersuchung darstelle (Teil 5) und Empirie und Theorie verbinde (Teil 6).

## 1. Der Diskurs über Bildung zwischen Moderne und Postmoderne

Bildung wurde im ausgehenden 18. Jahrhundert als geistig-seelische Formung des Individuums betrachtet, das sich durch die Aneignung der wesentlichen Kulturleistungen der Menschen in die Lage versetzte, Begriffe über die Welt und sich selbst zu entwickeln und zu zunehmender Selbstbestimmung, Selbstverantwortung und Selbstverwirklichung zu kommen. Man ging davon aus, dass zunehmende Erkenntnis dem Humanitätsideal verpflichtet war und die Individuen befähigte, an der Gestaltung der Welt im Sinne der Verbesserung der Lebensbedingungen aller Menschen und der Gesellschaft mitzuwirken (vgl. Lenzen, 1997). Dabei dachte der utilitaristische und pragmatische Bildungsbegriff der Aufklärung eher einen Zusammenhang von individueller und gesellschaftlicher Entwicklung – wenn auch im Sinne der Machbarkeit einer guten Erziehung zu individueller und allgemeiner Glückseligkeit –, während der Bildungsbegriff des Neuhumanismus Bildung eher im Bereich des abstrakten, autonomen Subjekts verortete, dem ein gewisses Eigenleben in Freiheit und Geistigkeit gegenüber der schlechten gesellschaftlichen Realität eingeräumt wurde. Der Umstand, dass die relative gedankliche Loslösung des Subjekts von den gesellschaftlichen Verhältnissen in der Folge des 19. Jahrhunderts dazu führte, dass Bildung zunehmend zu einem Herrschaftsbegriff geriet, bestärkte die Kritische Erziehungswissenschaft der 1970er und 1980er Jahre darin, Individuum und Gesellschaft als dialektisches Verhältnis zu begreifen und in einer kritischen Relektüre des klassischen Bildungsverständnisses die Interpretation einer Dialektik von Subjekt und Welt bzw. Besonderem und Allgemeinem auf der Basis einer allgemeinen Vernunft anzulegen. Klafki interpretierte in direktem Bezug auf Humboldts Verknüpfung von Ich und Welt Bildung als Befähigung zu vernünftiger Selbstbestimmung und als Subjektentwicklung im Medium objektiv-allgemeiner Inhaltlichkeit, so dass das Allgemeine nur im Individuellen verwirklicht werden könne. In seinem Allgemeinbildungskonzept bestimmte er Bildung als Befähigung zu Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität und kennzeichnete das Allgemeine an Bildung als Bildung für alle, als allseitige Bildung und als Bildung im Medium des Allgemeinen (vgl. Klafki, 1985, S. 15-54).

Nach Adorno (1959/1998) sei Bildung in der spätkapitalistischen Gesellschaft zur Halbbildung degeneriert, weil die Subjekte aufgrund der Verdinglichung menschlicher Beziehungen und der Omnipräsenz des Tauschprinzips keine wirklichen Erfahrungen mehr machen könnten. Bildung sei als Reflexion auf das Gebiet der Geisteskultur beschränkt, was nach Adorno sowohl zu kritisieren als auch in ihren Möglichkeiten aufzugreifen und als Ausdruck heutiger gesellschaftlicher Verhältnisse wahrzunehmen sei. Reflexion könne allein als dialektisches Denken, das das Nichtidentische am Identischen sichtbar machen könne, entfaltet werden, denn es gelte, das identifizierende Denken, das immer Ausschließendes mit sich führe, zu überwinden (vgl. Adorno, 1966/1998). Bildung hätte dann die Funktion, Widerspruch anzumelden gegen das identifizierende Denken und – wie Horkheimer formuliert – „des ihnen [den Begriffen] einwohnenden Lebens, ihrer Spannungen und Mehrdeutigkeiten inne zu wer-

den“ (Horkheimer, 1952/1985, 409f). Bildung sei so als ständige Reflexion in Auseinandersetzung mit den Widersprüchen, Heterogenitäten und dem Nichtbeherrschbaren der inneren und äußeren Natur zu begreifen (vgl. Koller, 1999, 126). Bildung fungiere damit als Reflexionsmodus bestimmter Gesellschaftsstrukturen und könne als Ort von Kritik und der Entwicklung von Utopien und Neuem bezeichnet werden.

Nach Lyotard (1983/1989) aber sei der Bildungsbegriff obsolet, weil es ein Sich-bilden (*se formé*) heute nicht mehr gäbe. Postmoderne Erkenntnistheoretiker wie er mahnen das Problem von Ausschließungen von Inhalten an, das durch Setzung bestimmter allgemeiner Weltanschauungen und durch Setzung eines vorgängigen Subjekts gegeben ist (vgl. Lyotard, 1979/1994 und 1983/1989). Sie sehen Subjekte als durch die gesellschaftlichen Bedingungen und Horizonte, insbesondere als durch Sprache situiert an. Auch die großen Erzählungen der Spekulation und der Emanzipation seien keine geeigneten Denkformen mehr, um den Prozess der Menschheit und die Geschichte zu begreifen. Vielmehr könne heute nur noch in heterogenen Diskursen gedacht werden, die in einem Widerstreit zu halten seien, um den verschiedenen Interessen gerecht zu werden. Dieser Auffassung Lyotards folgt Koller (1999) im wesentlichen, aber mit dem entscheidenden Unterschied, dass er am Bildungsbegriff festhält, ihn aber neu bestimmt. Für Koller liegt Bildung in einer bestimmten Verknüpfung von Sätzen, die erstens den Widerstreit aufrecht erhalten und zweitens innovative neue Verknüpfungen hervorbringen.

Scherr (1992) und Marotzki (1992) setzen sich ebenfalls mit Lyotard auseinander, weisen ihm einerseits Widersprüche nach und lesen ihn andererseits als jemanden, der wichtige Lernprovokationen für das Denken liefert. Scherr, der als Vertreter der Kritischen Theorie Bildungstheorie nicht allein als philosophische Reflexion betreiben will, sondern auch auf der Ebene individueller Wirklichkeitskonstruktionen argumentiert, wirft Lyotard vor, ein objektivistisches Konzept von Sprache zugrunde zu legen, durch das individuelle Subjektivität in seinem Denken keinen Ort habe. Nach Scherr könne in einer Gesellschaftstheorie, die Makro-, Meso- und Mikroebene unterscheidet, nicht auf einen Subjektbegriff verzichtet werden. Er möchte in seine Gesellschaftstheorie die Ebene individueller Bildungsprozesse systematisch einbeziehen, und individuelle Bildungsprozesse können nach seiner Auffassung nicht allein als Zurichtung zu gesellschaftlicher Funktionsfähigkeit gesehen werden, sondern beinhalten auch Potentiale eigen- oder gegensinnigen Handelns im Verhältnis zu gesellschaftlichen Verhaltenserwartungen. In Hinsicht auf das Subjekt interpretiert Marotzki Lyotard dahingehend, dass dieser nicht auf das Subjekt verzichte, sondern es lediglich in ein Gefüge von Relationen stelle. Entwicklung werde bei Lyotard als Prozess des Aufbaus von Komplexitäten verstanden. Lyotard sei kein Denker der Emanzipation, aber einer des Widerstandes.

Das Argument, dass radikale Heterogenität an die Stelle eines Allgemeinen getreten sei, wird Lyotard von einigen als performativer Widerspruch entgegengehalten. Nach Taureck könne eine „strukturelle Verschiedenheit von Diskursen nur innerhalb eines diskursübergreifenden Zusammenhangs festgestellt werden“ (vgl. Taureck, 1989, zit. nach Marotzki, 1992, S. 200). Marotzki erweitert das Argument, indem er auf die Schwierigkeiten verweist, die Vertreter

kommunikationstheoretischer Positionen mit dem Holismusvorwurf haben. Wenn alles Kommunikation sei, dann gäbe es kein Außen mehr, d.h. diese Theorie vertritt eine Ganzheitslehre, die eigentlich ihren Intentionen zuwiderläuft. Doch Lyotard nehme trotz des kommunikationstheoretischen Paradigmas ein Außen der Sprache an, das er zum einen in einem Nichtsag- und Nichtdenkbaren sieht und zum anderen im Gefühl. Lyotard bemühe sich in seiner Philosophie, das Heterogene, das Andere der Vernunft und der Rationalität im Diskurs präsent zu halten. Eventuell sei gerade das Nichtsagbare, das Schweigen der eigentliche Ort des Humanen, in dessen Namen kritische Erziehungswissenschaft auftreten solle. Auch in der Gerechtigkeitstheorie der Lyotardschen Philosophie komme der Geltung und Aufnahme des anderen ein starkes Motiv zu. Marotzki sieht in dieser Haltung eine Annäherung von Lyotard an Adorno, die bei beiden zu einer Sensibilisierung gegenüber ästhetischer Avantgarde und ihrer Bedrohung durch das wissenschaftstechnische System geführt habe. Insgesamt gelte es, durch die Lernprovokationen der Postmoderne die bisherigen grundlegenden Denkmuster kritisch zu reflektieren und einer Inventur zu unterziehen. Scherr hält in seiner Argumentation gegen die Position vom Tod des Subjektes bzw. radikaler Heterogenität am Denken einer Dialektik von Subjekt und Welt und an einer Dialektik von Allgemeinem und Besonderem fest, Marotzki sieht eher die Innovationen, die darin bestehen, dem Nichtidentischen im Sinne Adornos Geltung verschaffen zu wollen.

Auf der Ebene individueller Bildungsprozesse lässt sich nach Marotzki Bildung als Veränderung von Selbst- und Weltverhältnissen ausdrücken (Marotzki, 1990). Bildung bezeichnet damit die Art, wie Menschen sich mit ihrer Umwelt auseinandersetzen und hat dabei individuelle Entwicklungen im Rahmen von Vergesellschaftungsprozessen im Blick. Bildung fungiert somit als Reflexionsformat, in dem gesellschaftliche Deutungen, Normen und Orientierungen wirkmächtig sind, weitergegeben werden und umgedeutet werden können. Diese Definition von Bildung lege ich zugrunde und betone damit die Notwendigkeit der Verbindung von Erkenntnistheorie und Empirie.

## 2. Der Diskurs über Geschlecht zwischen Moderne und Postmoderne

In Hinsicht auf den Geschlechterdiskurs bzw. den Ort des Feminismus diskutieren Seyla Benhabib, Cornelia Klinger und Gudrun-Axeli Knapp als Vertreterinnen der kritischen Theorie die Position der Poststrukturalistin Judith Butler und anderer Positionen der Postmoderne.

Seyla Benhabib (1993a und b) setzt sich mit Parallelen und Widersprüchen zwischen Feminismus und Postmoderne auseinander. Die feministische Kritik am männlichen Subjekt, die „Einschreibung der Geschlechterdifferenz (engendering) in die historischen Erzählungen“ (ebd., S. 11) und die feministischen „Skepsis gegenüber den Ansprüchen der transzendentalen Vernunft“ (ebd., S. 12) sieht sie als Parallelen von Feminismus und Postmoderne. Für widersprüchlich aber hält sie die totale Auflösung von Subjekten „in die Kette der Be-



ziehungen“ (ebd., S. 13), während sie sich eine Situierung in verschiedenen Kontexten vorstellen kann. Auch der vollkommene Verzicht auf geschichtliche Erzählungen, die primär makrogesellschaftliche Zusammenhänge darstellen, zugunsten von lokalen Geschichten ist für sie nicht vorstellbar. Vor allem meint sie, dass eine Gesellschaftskritik ohne Philosophie als Allgemeinem im Sinne der Idee der Emanzipation für den Feminismus undenkbar sei.

Die Poststrukturalistin Judith Butler setzt sich ihrerseits mit der Position Benhabibs auseinander (Butler, 1993a, 1993b) und führt aus, dass erst eine Grammatik des Subjekts dazu führe, Positionen bestimmten Subjekten zuzuschreiben. Diese Positionen existierten nicht vorgängig, sondern entwickelten sich immer in Auseinandersetzungen mit anderen Positionen, so dass die Subjekte sie höchstens umschichten, aber nicht neu erfinden. Die Einbildung, Subjekte seien vorgängig und würden Positionen „verkünden“ oder würden per se handlungsfähig sein, verkenne die Bedeutung des zugrundeliegenden Horizonts, vor dem Handlung stattfindet. Nach Meinung Butlers sei der Begriff Handlungsfähigkeit nicht einfach gegeben, sondern ein politisches Vorrecht und abhängig von den Bedingungen der Möglichkeit zu handeln. Subjekt definiert sie als „stets vorhandene Möglichkeit eines bestimmten Prozesses der Umdeutung (resignifying process), der zwar durch andere Machtmechanismen umgeleitet oder abgebrochen werden kann, jedoch stets die der Macht eignende Möglichkeit selbst darstellt, umgearbeitet zu werden“ (Butler, 1993a, S. 45).

Butler hält die Kategorie Subjekt für eine Identitätskategorie, die nur aufgrund von Ausschließungen funktioniere und gerade in Hinsicht auf die Idee eines autonomen bürgerlichen Subjektes ein Herrschaftsmodell zur Ausschließung von Frauen gewesen sei. Dieses Denkmodell „Subjekt“ hält sie nicht für geeignet für Feministinnen, vielmehr sollten sie die Kategorie „Frau“ als Schauplatz ständiger Offenheit und Umdeutbarkeit auffassen. Dabei sollten Begriffe nicht abgelehnt werden, sondern subversiv wiederholt, verschoben und aus dem bisherigen Kontext herausgenommen werden, in dem sie beispielsweise als Unterdrückungsinstrumente eingesetzt waren. Anders könne Veränderung nicht gedacht werden.

Auch Klinger (1998a, 1998b) und Knapp (Knapp, 1998) haben sich mit dem Verhältnis von Feminismus und Postmoderne beschäftigt. Für Klinger kann der Feminismus nicht auf eine Position des Universellen verzichten, weil damit die Wurzel des Feminismus, der Emanzipationsgedanke, verloren wäre. Sie sieht nicht, wie der Feminismus bei einem Verzicht auf eine allgemeine Philosophie der Gefahr, in bloßen Positivismus zu fallen, entgehen könnte. Klinger argumentiert für eine Philosophie, die Denkmöglichkeiten ermöglicht, Veränderungen antizipiert und nicht dem status quo verhaftet bleibt. Gegen die Universalismuskritik beharrt Klinger auf den Erfordernissen, Geschlecht als gesellschaftliche Kategorie konsequent zu denken und die Zielorientierung auf Umgestaltung des hierarchischen und asymmetrischen Geschlechterverhältnisses beizubehalten. Allerdings konzediert sie, dass der Feminismus die Identitätskategorie „Frau“ überdenken sollte. Sie hält es „für wünschenswert, daß feministische Theorie auf einen essentialistischen Begriff von Weiblichkeit verzichtet, und auch mit einem im Vergleich zur philosophischen Tradition der Moderne viel fragmentierteren, einem reduzierten, relativierten, gleichsam abgerüsteten

Subjektbegriff auskommt, um so das Problem iterierender Ausschlüsse zu vermeiden“ (Klinger, 1998b, S. 244/45).

Gudrun-Axeli Knapp schließlich betont u.a. die Notwendigkeit gesellschaftstheoretischer Zusammenhangsanalysen, die im Bereich der sprach- und diskursanalytischen Ansätze nicht zur Verfügung stünden. Sie skizziert das Feld, in dem poststrukturalistisch argumentierende Feministinnen und Feministinnen, die sich kritisch auf Horkheimer und Adorno beziehen, sich gegenseitig ergänzen können. „Die aus der Foucaultschen Theorie herrührenden Impulse zur Kontextualisierung, die mikrologische Aufmerksamkeit für die Feinverteilung sozialer Macht, die von Derrida immer wieder ins Spiel gebrachte Reflexion des in theoretischen Setzungen jeweils Ausgeschlossenen, des konstitutiven Außen, berühren sich auf diesem Hintergrund in vielen Aspekten auch mit der feministischen Kritik an der älteren Kritischen Theorie. [...] Das dezidierte Festhalten am Erbe der Aufklärung durch die Kritik hindurch und vor allem das Zusammendenken von Erkenntniskritik, Subjektkritik und Gesellschaftskritik bringt die Kritische Theorie trotz aller Divergenzen in eine enge Verwandtschaft zum feministischen Projekt“ (ebd., S. 62/63 und 67).

Benhabib, Klinger und Knapp argumentieren für einen Feminismus, der sich im Rahmen der kritischen Theorie verortet, nehmen Anregungen des postmodernen Diskurses z.B. im Hinblick auf ein in Relationen verwobenes Subjekt auf, aber mahnen vor allem Gesellschaftsanalysen und den Bezug zum Allgemeinen z.B. in Form der Philosophie an. Geschlecht definieren sie in diesen Argumentationen nur implizit: als gesellschaftliches und politisches Problem hierarchischer Geschlechterverhältnisse und als kulturelle und soziale Konstruktion, die im Rahmen von Gesellschaftsanalysen mitreflektiert werden muss.

Die Unterschiede zwischen Kritischer Theorie und Poststrukturalismus zeigen sich so vor allem im unterschiedlichen Gegenstandsbezug und im unterschiedlichen Denken. Dekonstruktivistische Positionen der PoststrukturalistInnen möchten die Selbstgewissheit des Subjektes anzweifeln, um die subtilen und verborgenen Wirkungsweisen und Machtgebundenheiten des Denkens offen zu legen, auch in Hinsicht auf eine Veränderbarkeit der Geschlechterordnung, konstruktivistische Perspektiven hingegen betonen das Gewordensein, auch in Hinsicht auf geschlechtliche Zuschreibungen, und die performative Eigenaktivität der Individuen bei der Konstruktion von Geschlecht.

Geschlecht kann vor dem Hintergrund der konstruktivistischen Perspektive in seiner gender-Funktion als kulturell wirksame und soziale Konstruktion verstanden werden, die gesellschaftlichen Strukturen inhärent ist und mit der sich vergesellschaftete Individuen auseinandersetzen müssen. Das kulturelle System der Zweigeschlechtlichkeit setzt eine Binarität voraus und damit auch die Notwendigkeit der binären Einordnung, wie in ethnomethodologischen Studien nachgewiesen wurde. So sind Individuen mit geschlechtstypischen Zuschreibungen konfrontiert bzw. nehmen sie als sozial wirksame Maßstäbe während ihres gesamten Lebens auf und konstruieren sich durch doing-gender Prozesse prinzipiell im Rahmen dieser Maßstäbe. Einerseits kann festgestellt werden, dass die sozial erzeugten Strukturen der Geschlechterdualität sich zu sehr festen institutionalisierten Strukturen verfestigt haben, die im Alltagsbewusstsein einen quasi „natürlichen“ Charakter einnehmen, andererseits kann die

prinzipielle Veränderbarkeit dieser Strukturen an den konkreten Interaktionen und sozialen Handlungen der Individuen abgelesen werden. Insofern sind, wie Bettina Dausien formuliert, geschlechtstypische Zuschreibungen „komplexe, in sich widersprüchliche und interpretationswürdige Präskripte, die prinzipiell in jeder Handlungssituation [...] zur Disposition stehen, reproduziert oder modifiziert werden“ (Dausien, 1996, S. 581). Diese Definition von Geschlecht lege ich zugrunde und verorte mich damit in konstruktivistischen Ansätzen und in Ansätzen der Empirie, die Anregungen aus der Ethnomethodologie und dem Symbolischen Interaktionismus aufgenommen haben.

### 3. Verknüpfungen der Begriffe Bildung und Geschlecht zwischen Moderne und Postmoderne.

#### Bildung als gendered concept

Dass die Diskurse über Bildung und Geschlecht in der Literatur getrennt geführt werden, ist Ausdruck der Auffassung, dass Bildung überwiegend als geschlechtsneutrales Konzept gesehen und Geschlecht kaum als prozessuales Geschehen gefasst wird. Aber – wie oben gesagt – entgegen der Meinung, Bildung sei im demokratischen Diskurs universell und die Einbeziehung der Kategorie Geschlecht sei entweder historisch überholt oder zu speziell, vertrete ich die Auffassung, dass die behauptete Universalität von Bildung die hierarchischen Bestimmungen des Geschlechterverhältnisses im Rahmen des Systems der Zweigeschlechtlichkeit unterschwellig perpetuiert und damit Ungleichverhältnisse durch Nichtbenennung beibehält. Es geht also um die Reflexion der Kategorie Geschlecht im bildungstheoretischen Diskurs, um geschlechterdifferente Bedeutungen ins Bewusstsein zu heben und Hierarchien zu überwinden.

Wenn Geschlecht in seiner gender-Funktion als kulturelle Konstruktion betrachtet werden kann und Bildung als Form kultureller Konstruktion fungiert, so liegt der Zusammenhang darin, zu untersuchen, wie Menschen sich mit Inhalten und Formen kultureller Konstruktionen auseinandersetzen. Geschlecht wirkt dabei u.a. als Inhalt gesellschaftlicher Zuschreibungen und Normierungen; Bildung wirkt dagegen als Form des Denkens und als Reflexion der Art und Weise der Vergesellschaftung. Vergesellschaftung heißt, dass gesellschaftliche Strukturen das Denken und Handeln der Menschen weitgehend bestimmen und die Bedingungen der gesellschaftlichen Struktur grundlegend sind für das Leben der Menschen. Vergesellschaftung ist als Wechselwirkung von gesellschaftlichen Normen und Ordnungen und der Auseinandersetzung von Subjekten mit diesen Normen zu verstehen. Sowohl Inhalte als auch Formen sind dabei nicht als eindeutig Gegebenes aufzufassen, sondern sind abhängig von den Konstruktionen der Menschen. Einerseits konstruieren Menschen tagtäglich Bildungs- und gender-Prozesse neu, andererseits gibt es Normierungen und Zuschreibungen, die orientierend wirken und Strukturen geschaffen haben und schaffen. In dem Sinn kann Bildung zum einen als Form gelten, die die kultu-

relle Ordnung mit bestimmten Inhalten, etwa der symbolischen Ordnung der Zweigeschlechtlichkeit, präsentiert, zum anderen als Bereich, in dem Umwertungen stattfinden. Wie Umwertungen geschehen, lässt sich auf der Ebene individueller Handlungen rekonstruieren. Die empirische Biographieforschung hat gezeigt, dass auf dieser Ebene Vergesellschaftungsprozesse und performative Umdeutungen detailliert rekonstruiert werden können und damit die Prozesse, wie Veränderungen vor sich gehen und womit sie zusammenhängen, beschreibbar sind (vgl. von Felden, 2001b, S. 284).

Bildung als Reflexion und als Vergesellschaftung ist damit ohne Berücksichtigung gesellschaftlicher Kategorien wie der Kategorie Geschlecht nicht zu denken. Wird Bildung als gesellschaftliche Konstruktion, in die historisch generierte geschlechtstypische Zuschreibungen eingehen, gesehen, kann sie als *gendered concept* bezeichnet werden. Die bisher wenigen Arbeiten, die versuchen, Bildung und Geschlecht theoretisch aufeinander zu beziehen (vgl. Schmid, 1994; Prengel, 1995; Uecker, 1998; Rendtorff, 1998; Rendtorff/Moser, 1999; Kiper, 1999 und 2001; Heuer, 2001; Heinrichs, 2001), kritisieren grundsätzlich die Vernachlässigung gesellschaftsstrukturierender Perspektiven, zu denen die Kategorie Geschlecht allererst gehört.

Gesa Heinrichs (2001) definiert Bildung als diskursiven Prozess, der sich in die Körper einschreibe und meint, der traditionelle Bildungsdiskurs sei identitätstheoretisch ausgerichtet und bei der Herstellung von Identität spiele die geschlechtliche Identität als Frau bzw. als Mann eine beträchtliche Rolle. „Bildung ist ein Ort, der diese [die heterosexuelle] Matrix aufrechterhält, ein Ort, der die Dichotomie von männlichen und weiblichen Menschen als Voraussetzung setzt und versteht und als scheinbar natürliche stützt und erhält. [...] Bildung ist immer auch Geschlechterbildung“ (Heinrichs, 1999, S. 233-234). Heinrichs folgert daraus, „Bildung zu ermöglichen, die den Normalisierungszwang versteht und soweit als möglich hintergeht“ (ebd., S. 234). Und Martina Koch (Koller/Koch, 1999) fordert, dass es in Bildungsdiskursen darum gehen müsse, binär strukturierte Wahrnehmungskategorien aufzubrechen (vgl. ebd., S. 258).

Wenn Heinrichs behauptet, dass der Bildungsdiskurs kulturelle Konstruktionen transportiert, die die Subjekte entweder männlich oder weiblich sein lassen, so kann ich dem zustimmen, doch ich gehe ebenso davon aus, dass Individuen diese Normen auch individuell aufnehmen und nicht ausschließlich von den Normen „genormt“ werden. Ich denke das Individuum als vergesellschaftetes Subjekt, das performative Umsetzungen nicht in determinierten, sondern in unterschiedlichen Formen realisiert. Ich gehe nicht von einer widerspruchslosen Zurichtung von Individuen durch die gesellschaftlichen Strukturen aus, sondern von prinzipiellen Möglichkeiten auch als dezentriertes Subjekt, das in Bedingungen zunehmender Komplexität eingebettet ist, ambivalent, widerspruchsvoll und eingeschränkt „selbst“ zu denken, zu reagieren, zu performieren, zu handeln. Richtig ist sicherlich, auf dem Gebiet der Bildung diese Zusammenhänge zu reflektieren, möglichst dem Normalisierungszwang zu widerstehen und geschlechtstypische Zuschreibungen zu reflektieren.

In ihrer Rezeption identitäts- und subjektkritischer Ansätze und aktueller Versuche zur Verbindung von Bildung und Geschlecht kritisiert Heinrichs einerseits das Beibehalten einer Fixierung auf ein geschlechtsneutrales Subjekt

(oder nicht mehr Subjekt), beispielsweise bei Meyer-Drawe (1990), Schäfer (1996), Maset (1995) und Koller (1999), andererseits die Affirmierung (Bejahung, Bekräftigung) der Geschlechterdichotomie, beispielsweise bei Prengel (1995) oder Rendtorff (1998, 1999, 2000, Rendtorff/Moser, 1999). Heinrichs setzt mit ihrer postfeministischen Bildungstheorie auf die Ausbildung von Geschlechterdifferenz, die nicht dichotom männlich – weiblich ist. „Eine postfeministische Bildungstheorie kann nicht einseitig mädchenparteilich wirken wollen oder eine bestimmte Vorstellung der Geschlechterdifferenz durchzusetzen versuchen (wie es z.B. Rendtorff versucht), weil der Postfeminismus eben die Aufweichung der Geschlechterdifferenz und nicht die erneut binäre Festschreibung von Männlich- versus Weiblichkeit zum Ziel setzt“ (Heinrichs, 2001, S. 230). Heinrichs plädiert für eine postfeministische Bildungstheorie und verlässt damit die Grundannahmen des Feminismus, das hierarchische Geschlechterverhältnis zu verändern und emanzipative Ziele zu verfolgen. Das möchte ich nicht, sondern mir geht es darum, historisch generierte Unterschiede und Hierarchien im Geschlechterverhältnis benennen zu können, ohne in starren Binaritäten zu verbleiben und ohne auf egalitäre Differenzen zu verzichten. Das bedeutet, sprachlich sehr genau auszudrücken, dass hierarchische Unterschiede historisch konstruiert und egalitäre Unterschiede zwischen Menschen nicht zu hintergehen sind. Mein Vorschlag ist, die Konstruktionen der Unterschiede zwischen den Geschlechtern zu betrachten und zu untersuchen, wie Individuen mit geschlechtstypischen Zuschreibungen umgehen und welche Rolle diese Konstruktionen auf der Ebene von Bildung spielen. Diese Konstruktionen der Unterschiede lassen sich als Untersuchung der Wirklichkeitskonstruktionen der Individuen auf qualitativ-empirischer Ebene erheben. Zu fragen ist also: Wie setzen sich Menschen mit geschlechtstypischen Zuschreibungen auseinander? Wie konstruieren sie sich als Frauen und Männer? Welche Rolle spielen diese Konstruktionen bei ihren Lern- und Bildungsprozessen? Auf dieser Ebene – so scheint mir – lassen sich Zusammenhänge zwischen Bildung und Geschlecht festmachen, die Unterschiede zwischen den Geschlechtern weder als ontologische Unterschiede auffassen noch historisch generierte Unterschiede leugnen.

#### 4. Zur empirischen Untersuchung von Geschlechtskonstruktionen und Lern- und Bildungsprozessen

Um diese Wirklichkeitskonstruktionen von Menschen zu betrachten, habe ich narrative Interviews mit Studentinnen eines weiterbildenden Studiengangs „Frauenstudien“ durchgeführt (vgl. von Felden, 2001b). Gegenstand dieses Studienfeldes sind zum einen Analysen zur gesellschaftlich-historischen Bedeutung der Kategorie Geschlecht und zum anderen theoretisch-methodische Diskussionen der Forschungsperspektive. Das Studium bietet berufliche Qualifikationen als Referentin für Frauenfragen in Bildung, Kultur und Politik und nimmt biographische Lern- und Bildungsprozesse auf oder stößt sie an und bietet von daher Antwortmöglichkeiten auf Suchbewegungen und Selbstpositionierungen.

Zu meinem methodischen Vorgehen: Aus 20 erhobenen Interviews habe ich drei Eckfälle ausgewählt, an denen die Konstruktion und Verbindung von gender und Bildungsprozessen in unterschiedlichen Formen gezeigt werden konnte. Das Interview Christiane Reimann zeigt eine eher bildungsresistente Haltung, das Interview Ute Brandes wirft ein Schlaglicht auf einen beginnenden Wandel, das Interview Petra Kuhn macht einen erfolgten Bildungsprozess deutlich. Meine anschließenden Fragen waren: Wie setzen sich die Interviewpartnerinnen mit geschlechtstypischen und geschlechtsbedingten Zuschreibungen auseinander? Welche Lern- und Bildungsprozesse liegen vor? Wie rezipieren die Interviewpartnerinnen das Studium? Welche Zusammenhänge zwischen Geschlechtskonstruktionen und Lern- und Bildungsprozessen lassen sich ermitteln?

Grundsätzlich habe ich mich bei der Auswertung der Interviews an den Vorschlägen Fritz Schützes (Schütze, 1981, 1983, 1984, 1989, 1991) orientiert, die ich durch Vorschläge von Winfried Marotzki zur Analyse von Bildungsprozessen (Marotzki, 1990) und Bettina Dausien zur Analyse der Konstruktion von Geschlecht (Dausien, 1996) modifiziert habe. Im Rahmen des Arbeitsschrittes der Strukturellen Beschreibung standen die Kognitiven Figuren (Biographieträgerin, Beziehungen, Erfahrungsverkettungen, soziale Räume, Gesamtgestalt der Lebensgeschichte) im Mittelpunkt, die ich mit dem Aufmerksamkeitsfokus auf die Kategorie Geschlecht analysierte. Dieses Vorgehen bot sich an, weil die Konstruktion von Geschlecht in Zusammenhang der Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Strukturen zu analysieren ist, die inhärent in den allgemeinen Ordnungsprinzipien, als die die Kognitiven Figuren gelten können, zum Ausdruck kommen. Die Interpretation erfolgte vor dem Hintergrund von geschlechtstypischen Zuschreibungen bzw. geschlechtsbedingten Normierungen. Unter geschlechtsbedingten Normierungen verstehe ich Normen, die in Zusammenhang mit Geschlecht gesellschaftlich vorherrschend und orientierend sind, beispielsweise die Matrix der Heterosexualität. Als geschlechtstypische Zuschreibungen können Normen und Präskripte gelten, die die Interviewpartnerinnen aufgrund ihres Geschlechts zu bestimmten Deutungen, Entscheidungen und Handlungen veranlassen und die im Rahmen der Frauen- und Geschlechterforschung als historisch-gesellschaftliche Zuschreibungen herausgearbeitet wurden. Als Beispiele für diese normierenden Präskripte können gelten: Frauen seien für die Versorgung der Kinder und der Familie zuständig, Frauen verfolgten selbstlos die Interessen anderer, Frauen seien beziehungsorientiert. Diese Behauptungen legen eine Differenzperspektive an, die davon ausgeht, Frauen eindeutig definieren zu können und nahe legt, sie auf ein bestimmtes Verhalten festzulegen. Im Sinne Hagemann-Whites (1993) gilt es, diese Differenzperspektive zunächst einmal zu benennen, um sie im folgenden Prozess auch außer Kraft zu setzen. Es geht darum, in der empirischen Untersuchung aufzuzeigen, ob und wie die Interviewpartnerinnen mit diesen Zuschreibungen umgehen.

Der Arbeitsschritt der Analytischen Abstraktion in Form der biographischen Gesamtformung hat für mich vor allem in Hinsicht auf die Interpretation von Lern- und Bildungsprozessen eine Rolle gespielt. Ausgehend von Marotzkis Bestimmung von Bildung als Veränderung der Welt- und Selbstreferenz eines Individuums standen vor allem die Transformation von Kontexturen im Vordergrund, und hier vor allem die Übergänge zwischen den Prozessstrukturen. Nach

Schütze sind unter Prozessstrukturen des Lebensablaufs unterschiedliche Haltungen der InterviewpartnerInnen gegenüber verschiedenen Phasen ihres Lebens gemeint. Schütze unterscheidet: a) Biographische Handlungsschema: Die Akteure haben für diese Lebensphase den Eindruck, dass sie ihre biographischen Entwürfe durch Handlungen realisieren können. b) Institutionelle Ablaufmuster: Die Akteure überlassen zu einem Teil den Lebensablauf einer Institution, in die sie sich begeben (müssen) und die den Lebensverlauf bestimmt. c) Verlaufskurven: Die Akteure fühlen sich für diese Lebensphase überwältigt und getrieben durch Ereignisse, auf die sie keinen Einfluss haben und verlieren sich in der negativen Verlaufskurve zunehmend. d) Wandlungsprozesse: In dieser Haltung wächst den Akteuren überraschend ein Emergenzpotential zu und sie erleben die Erweiterung ihres Möglichkeitshorizonts (vgl. Schütze, 1981). Es geht nach Marotzki vor allem um das Studium von „Modalisierungen“, d.h. um Veränderungen in den Haltungen der Biographieträgerinnen. Geht die Veränderung vor allem von Veränderungen in der Innenwelt der Erzählerinnen aus, handelt es sich um Wandlungsprozesse, d.h. dann sind diese Prozesse als Transformation der Welt- und Selbstsicht aufzufassen und man kann von Bildungsprozessen sprechen.

Durch die Analyse von biographischem Material sind individuelle Wirklichkeitskonstruktionen herauszuarbeiten, die die Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Strukturen und Zuschreibungen widerspiegeln. Dabei zeigt das synchrone Reflexionsformat, wie Menschen in gesellschaftliche Interaktionen eingebunden sind und wie bedeutend es für sie ist, sich in einer gesellschaftlichen Ordnung zu platzieren. In diesem Sinn wirken sie durch Prozesse des „doing biography“ und des „doing gender“ daran mit, gesellschaftliche Strukturen zu „bedienen“, sie zu perpetuieren oder graduell zu verändern. Das diachrone Reflexionsformat zeigt ihr Gewordensein, ihre historische und individuelle Geschichte und ihre Erfahrungsaufschichtung. Hier sind Prozesse ihrer Entwicklung, ihre Lern- und Bildungsprozesse zu sehen und damit auch die Prozesse ihrer Selbstwerdung.

## 5. Zu den Ergebnissen aus der empirischen Untersuchung

Ich möchte im folgenden anhand von drei Beispielen zeigen, welche Zusammenhänge zwischen Geschlechtskonstruktionen und Lern- und Bildungsprozessen die Interviews aufweisen. Es geht jeweils um den Zusammenhang von Zuschreibungen, Bedingungen, Selbstbild, Konstruktion von Beziehungen und sozialen Räumen, Erfahrungsaufschichtungen und Veränderungen (vgl. zum folgenden von Felden, 2001b und von Felden, 2000 und 2001a).

### Der Wandlungsprozess der Petra Kuhn

Für die Interviewpartnerin Petra Kuhn<sup>1</sup> war die Konfrontation mit der gesellschaftlich vorherrschenden Norm der Heterosexualität akut, als sie sich als Jugendliche darüber klar wurde, lesbisch zu sein. Dieser Konflikt hatte entschei-

dende Auswirkungen auf ihr Selbstbild. Ihre erste Entscheidung, sich zu verleugnen, zeigt ihre Angst, in ihren gesellschaftlichen Kreisen als nicht anerkannte Außenseiterin, als Paria zu gelten und abgelehnt zu werden.

„Hm, ja. Mit äh, mit sechzehn hatte ich so ´ne vage Ahnung, .. ha, die hab´ ich aber weg-  
getan, und ich weiß aber ganz genau, daß ich achtzehn oder neunzehn war, als ich denn  
... ähh gesagt habe: „Ja, es ist so“. .. Und ich hab´ für mich an dem Tag .. so gedacht:  
„Okay, .. ich kann das gut akzeptieren. Ich kann damit leben und mach da erst mal ´n  
Geheimnis draus. Du brauchst es ja keinem erzählen“ [...].Ich wollte schon .. mich unter-  
ordnen unter diesen gesellschaftlichen Normen, die es gibt, ja. Ich wollte nicht so eine  
Außenseiterposition haben (lacht)“ (174-188)<sup>2</sup>.

Auf die gesellschaftlichen Normen des gleichzeitigen Verschweigens und Stigmatisierens gleichgeschlechtlicher Sexualität reagierte sie ihrerseits mit Ver-  
schweigen, Verheimlichen und einsam sein, vor allem, weil auch in ihrer Her-  
kunftsfamilie die heterosexuelle Norm als Grundsatz galt, so dass sie sich auch  
in ihren engsten Beziehungen verleugnete. So entscheidet sie sich für eine  
gründliche Ausbildung, weil sie sich in ihrer Zukunft als alleinstehend betrach-  
tet.

„Ja, und -ähm mit der Krankenpflegehilfeausbildung ähm ist mir dann eigentlich so klar  
geworden [...] .. weil ich ja einfach aufgrund der Tatsache, daß ich denn schon wußte, ich  
bin lesbisch, ich werde also nie heiraten, das war mir klar, ich muß meinen Lebensunter-  
halt immer alleine bestreiten, ... und nur ,ne einjährige Ausbildung war ´n bißchen we-  
nig.“ (91-96)

Ausgehend von den Normen der Heirat und damit verbunden des Versorgtseins,  
die sie ihrer Argumentation unterlegt und in ihrer Sozialisation als Frau offen-  
bar aufgenommen hat, schildert sie, dass ihre Situation anders sei als normal,  
sie auf den Mann als Versorger nicht zurückgreifen könne und insofern allein  
auf sich gestellt sei. Sie konnotierte damit Lesbisch-Sein mit alleinstehend sein  
oder sogar mit allein sein. Es gab für sie zu dieser Zeit kein Vorbild einer Le-  
bensform, in der ein Zusammenleben in Gemeinschaft für sie denkbar wäre.  
Von einer eigenständigen Versorgung, die für Frauen und Männer gleicherma-  
ßen gilt, ging sie nicht selbstverständlich aus.

Bei Petra Kuhn begann ihr Veränderungsprozess nach dem Scheitern einer  
Beziehung zu einer verheirateten Frau, als sie 22 Jahre alt war. Ihr einziger  
Versuch, eine gesellschaftlich nicht anerkannte Beziehung zu leben, endete in  
einer Katastrophe. Drohungen und Prügel des Ehemanns ihrer Freundin und  
Alkoholismus der Freundin ließen die Beziehung scheitern. In dieser Situation  
der totalen Hilflosigkeit, wie sie selbst evaluiert, vertraute sie sich ihrer älteren  
Schwester an.

„Also das war dann auch so die Zeit, wo ich mich ´n bißchen mehr geöffnet hatte, weil ich  
mußte ja mit irgend jemand darüber reden. .. Ansprechpartner war zu dem Zeitpunkt da  
meine ältere Schwester. ... Und offener geworden in bezug auf mein äh Lesbischsein bin  
ich überhaupt, .. angefangen hat das mit der Weiterbildung in (Name der Stadt)“ (196-  
200)

Zwischen der Erfahrung mit der Freundin und der Weiterbildung lagen etwa 12  
Jahre, in denen sich ihr Wandlungsprozess (im Sinne Schützes) vollzog. „Bio-



graphische Prozesse der Wandlung sind dadurch gekennzeichnet, daß die Betroffenen in sich selbst – mehr oder weniger verwundert – neue Kräfte feststellen, mit denen sie zuvor überhaupt nicht gerechnet haben. Sie erleben zunächst mehr oder weniger undeutlich, beginnen allmählich aufmerksam zu werden und begreifen dann schließlich abrupt, daß sie Vollzüge beherrschen, an deren Meisterung sie vorher nicht zu denken wagten bzw. auf die sie gedanklich gar nicht gekommen wären“ (Schütze, 1991, S. 218). Ein wichtiges Datum in diesem Prozess ist der Kauf ihres Elternhauses, als sie 23 Jahre alt war. Aufgrund kommunalpolitischer Ziele wurden einige Häuser, u.a. ihr Elternhaus, billig verkauft, so dass sie es als berufstätige Frau mithilfe eines Bankkredites erstehen konnte. Dieser Kauf war verbunden damit, wieder ins Elternhaus zurückzuziehen und sich mit den Eltern über Reparaturen und die Aufteilung der Räume auseinander zu setzen. Voller Verwunderung spricht sie über die ungeahnte Möglichkeit, die obere Etage als „eigenes Revier“ zugestanden zu bekommen, während in ihrer Kinder- und Jugendzeit das sprichwörtliche „Zimmer für sich allein“ (Virginia Woolf) nicht denkbar gewesen war. Sie schaffte es, sich gegen ihre Eltern abzugrenzen und schildert voller Erstaunen, dass es „plötzlich“ machbar war. In diesem Prozess begann die Veränderung ihres Selbstbildes, das sie als zunehmend stärker und handlungsfähiger zeigt. In der folgenden Zeit begann sie, ihre berufliche Karriere als Wechsel von Ausbildung, Berufspraxis und Weiterbildung zu organisieren und stellt diesen Weg als stetigen Aufstieg in Führungspositionen dar. Die Weiterbildung in einer Großstadt zeigt dabei den wichtigen Faktor des Wechsels sozialer Räume. Hier machte sie gute Erfahrungen durch die positive Resonanz von anderen TeilnehmerInnen der Weiterbildungsveranstaltung auf das Outen ihrer Persönlichkeit.

„[...] und in dem Seminar [wurde] [...] eigentlich auch klar, ähm .. daß ich .. mich immer ganz klein mach´, und zwar einfach aus dem Grund heraus, wenn man so klein ist, dann .. wird man wenig angegriffen. [...] Auf ´er anderen Seite versuch´ ich aber immer, hab´ ich denn schon zu dem Zeitpunkt immer versucht- ähh, für ´ne Gruppe .. die Verantwortung zu übernehmen und .. aber doch dazustehen und zu sagen: bitte. .. Und diesen Zwiespalt .. den habe ich ja gelebt, .. und der hat mir dann ähh ja gar nicht mehr gefallen. Und da war mir dann schon klar, .. es geht kein anderer Weg dran vorbei, ähh .. offener zu werden und ... da .. bin ich nun angefangen, .. hab´ mit .. Leuten auch darüber gesprochen aus meinem Kurs, .. hab´ .. mich denn da auch geöffnet und siehe da, machte eigentlich mehr positive Erlebnisse im offenen .. ähh Lesbischsein als im zugeknöpften, nicht?“ (202-219)

Sie hatte den Mut, sich zu öffnen, und stellte verwundert fest, dass es gesellschaftliche Gruppen gibt, die Homosexualität akzeptieren. Diesen Weg verfolgte Petra Kuhn zielstrebig weiter, indem sie das Frauenstudium aufnahm und über die inhaltlichen Anregungen Kontakt bekam zu Christopher-Street-Day-Gruppen und Bildungsvereinen, die Lesbenarbeit machten. Zunehmend bewegte sie sich damit in alternativen gesellschaftlichen Kreisen, in denen das Problem gesellschaftlicher Nicht-Anerkennung für sie nicht mehr existierte. Als Ziel nennt sie nun, Lesbenbeauftragte ihrer Heimatstadt werden zu wollen. Nach ihrer ursprünglichen Haltung, sich bezüglich ihrer sexuellen Orientierung zu verleugnen, spielt sie nun mit dem Gedanken, sich allen in einem öffentlichen Amt in dieser Hinsicht zu zeigen. Der Wandlungsprozess, der eine neue Selbst-

sicht mit sich brachte, und der Wechsel sozialer Räume, der sie zu alternativen gesellschaftlichen Kreisen, zu neuen Anerkennungserfahrungen und damit zu einer neuen Weltsicht führte, ermöglichte ihr die Überwindung einengender gesellschaftlicher und geschlechtsbedingter Normen.

### Die innere Zerrissenheit der Ute Brandes

Die Erfahrungsaufschichtung von Ute Brandes ist wesentlich geprägt durch ihre Erfahrungen im Elternhaus, in dem sie Verunsicherung und Unsicherheit erlebt hat. Sie hat wenig Zutrauen in die Fähigkeiten ihrer weiblichen Bezugspersonen entwickeln können und so die Erfahrung gemacht, dass der Mann im Haus für die existentielle Sicherheit, den Zusammenhalt der Familie und die gesellschaftliche Anerkennung unentbehrlich ist. Die Erfahrung ständiger existentieller und emotionaler Konflikte nach dem Tod des Vaters hat sie unsicher gemacht und eine stabile Entwicklung ihrer Persönlichkeit gefährdet. Sie hat nicht erfahren, sich auf sich selbst verlassen zu können und Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten aufzubauen. Sehr stark nahm sie die fehlende gesellschaftliche Akzeptanz als Hausfrau wahr, die sie fortlaufend verunsicherte. Die geschlechtstypischen Zuschreibungen der fehlenden gesellschaftlichen Akzeptanz als Hausfrau, der finanziellen Abhängigkeit vom Ehemann und die mangelnde berufliche Perspektive bieten ihr keinen Rahmen, die Erfahrungen aus dem Elternhaus grundsätzlich zu verändern.

Die Entscheidung, ihren Beruf nach der Geburt des ersten Kindes aufzugeben, erfolgte unter Wahrnehmung der ihr zugeschriebenen Frauenrolle. Sie rechtfertigte diese Entscheidung zwar ausdrücklich als auch ihre eigene, geriet damit aber zunehmend in eine verlaufskurvenartige Lebensphase, weil sie sich der geringen gesellschaftlichen Anerkennung der Familientätigkeit bewusst wurde und sich unterfordert und unzufrieden fühlte. Sie stellt die Phase seit ihrem „Tiefpunkt zu Hause“ bis in die Gegenwart als Verlaufskurve dar, in der sie kaum Handlungsmöglichkeiten und keine Zukunftsperspektive hat und ihre Persönlichkeitsentwicklung eingeschränkt ist. Zur Veränderung der Situation wählte sie Beratungs- und Bildungsangebote und kam nach einigen Seminaren in der Erwachsenenbildung zu den Frauenstudien. Die Auseinandersetzung mit den Inhalten der Frauenstudien ließen bei ihr Entwicklungsprozesse in Gang kommen, die zu ihrer gegenwärtigen Entscheidungskrise und zu einer „inneren Zerrissenheit“ führten.

„[...] und-äh .. dann ist eigentlich jetzt durch-äh diese- .. -ss Studium .. auch wieder so andere .. Blicke .. auf .. [...] Blick-winkel .. gekommen, die mich eigentlich so in-äh meiner meinem Inneren-äh .. so bißchen .. zerrissen haben“ (262-264).

Die unterschiedlichen Maßstäbe, die sie und ihr Mann an Formen des Zusammenlebens anlegen, kennzeichnet sie in ihrer Gegenwartsperspektive an einer Stelle als „alte Lebensabläufe“ (1418) und „neue Gedanken“ (1420) und weist damit implizit auf eine Veränderung ihrer Weltsicht hin und damit auf einen beginnenden Bildungsprozess im Sinne Marotzkis. In diesem Zusammenhang konstruiert sie in der Gegenwartsperspektive unterschiedliche soziale Räume in Form von zwei Lebensbereichen, die sie „einfachen“ und „anspruchsvollen“ Be-

reich nennt und strikt voneinander trennt. Als einfache Lebensform charakterisiert sie ihr derzeitiges Wohnumfeld. Sie hat vor einigen Jahren mit ihrem Mann ein altes Haus gekauft in einem Wohnviertel, in dem viele ausländische Menschen leben und betrachtet diese Entscheidung jetzt als falsch, weil ihrem Eindruck nach die gesellschaftlichen Diskriminierungen gegen ausländische Mitbewohner auch sie betreffen. Anspruchsvolle Lebensformen konnotiert sie mit den Angeboten der Universität, durch die sie neue Ideen und Maßstäbe kennen lernt. Ausgangspunkt ist ihre Suche nach gesellschaftlicher Anerkennung, die sie im einfachen Bereich nach ihrem Eindruck nicht bekommt, sich aber vom anspruchsvollen Bereich erhofft.

„[...] vielleicht ist auch eben mein Ding, daß ich vielleicht so rähm .. den einfachen Weg gehe. Auch wie ich vielleicht früher-äh ich das Abitur machen wollte, daß ich erst mal also die Volksschule .. besucht habe .. und-äh .. habe also dann-äh .. doch irgendwo .. die Lust gehabt-äh, mich also räh mit-ähm .. anderen Dingen zu beschäftigen, mit-äh anspruchsvolleren Sachen aus´nanderzusetzen... [...] und ich merke eben inn-äh ... im einfacheren Umfeld auch-äh .. die Menschen eben nicht so sensibel sind, auch irgendwelche .. Gewohnheiten und-äh .. Haltungen, die man hat, daß-äh .. dort also so ´ne gewisse Kultur einfach fehlt [...]. Und-äh .. da vermisse ich eigentlich doch .. ähm .. so ´n gewissen Anspruch, den man sich selbst stellt und-äh der auch vor von anderen gestellt wird“ (523-535).

Eigentlich möchte sie in den anspruchsvollen Bereich wechseln, konstruiert aber gleichzeitig die Unmöglichkeit eines Wechsels, indem sie eine Interpretation des Habitusbegriffs nach Bourdieu anlegt, nach dem Haltungen und Gewohnheiten so eng mit Lebensformen verbunden sind, dass dazwischen unüberwindliche Mauern aufgerichtet seien. Diese Interpretation trägt dazu bei, dass sie sich in einer quasi ausgeweglosen Situation des Eingesperrtseins wähnt. Ihre Abwehr gegen den einfachen Bereich bezieht sich zum einen auf die ausländischen Bewohner, aber auch auf ihren Ehemann, wie textstrukturell durch das Nebeneinanderliegen zweier Themenbereiche analysiert werden kann. Die Bildungsinhalte des Studiums haben ihr einen neuen Lebensbereich erschlossen, dessen konsequente Eroberung Entscheidungen und Handlungen von ihr verlangt. An dieser Stelle wird ihr unsicheres Selbstbild wirksam, das seine ursprünglichen Ursachen in ihren Kindheitserfahrungen hat, aber verstärkt wurde durch ihre Erfahrungen gesellschaftlicher Abwertung als Hausfrau und Nicht-Berufstätige, und die sie daran hindert, ihre Erkenntnisse in Handlungen umzusetzen.

Der sich anbahnende Bildungsprozess bei Ute Brandes stellt sich deutlich als ein Ringen um Handlungsmöglichkeiten dar, das u.a. in unterschiedlichen Selbstbildern zum Ausdruck kommt. Während sie selbst eher ein unsicheres Selbstbild thematisiert, wird an ihrer Darstellung von Studieninhalten, der Organisation des Studiums, der Reflexion über Veränderungsprozesse, der Herausarbeitung eigener Schwerpunkte und der Verbindung von Theorie und Praxis ein Selbstbild deutlich, das Sicherheit, Entscheidungsstärke und Handlungsorientierung ausdrückt. Auf die Frage, was es für sie bedeutet, wenn sie sich als Feministin bezeichnet, antwortet sie:

„Für mich bedeutet dass-äh, .. frei zu sein, .. frei entscheiden zu können, ... daß ich also rähm ... wirklich-äh ... das machen .. möchte, was ich .. kann, was ich will. .. [...] nicht unbedingt also jetzt in diese .. Fußstapfen reinzutreten, die meine Mutter gegangen sind oder die-äh .. mir von anderer Seite vielleicht auf-..gedrängt worden sind, sondern auch ähh .. da zu versuchen-äh, ... was Neues zu räh .. ermöglichen“ (996-1004).

In diesem Zusammenhang sind in ihren Formulierungen Zukunftsvisionen vorhanden, die mit einer Aufbruchstimmung und einer starken Motivation gekoppelt sind. Die Orientierung an Freiheit und an Neuem, das Verlassen eingetretener Pfade reizen sie, sie spricht voller Enthusiasmus und Engagement. Wenn Schütze als grundsätzliche Interventionsmöglichkeit in den durch die Prozessstruktur gesetzten Ereignisablauf bei der Verlaufskurve das kognitive Erfassen des Verlaufskurvenpotentials, die Überwindung des Zustandes der Lähmung, sowie handlungsschematische Impulse der Verlaufskurvenkontrolle und der Gegenwehr aufführt (vgl. Schütze, 1984, 95), so kann der Interviewpartnerin das kognitive Erfassen der Situation, die Überwindung der Lähmung und eine Verlaufskurvenkontrolle bescheinigt werden.

Auch eine weitere Textstelle, in der sie sehr ausführlich und strukturiert die einzelnen Schritte einer Veränderung darstellt (vgl. 800-856), zeigt, dass sie kognitiv die Situation erfasst hat, in diesen Zusammenhängen Aktivität aufbaut und emotional geradezu begierig darauf ist, Veränderungen durchzuführen. In diesem Sinn kontrolliert sie die Verlaufskurve durch zunehmende Aktivierung und Veränderungsbereitschaft. Die Passage endet:

„Das fand ich also räh doch ganz bemerkenswert, eigentlich auch wirklich dann .. aus diesen Erkenntnissen heraus Schritte und-äh .. Wege zu gehen, .. die-äh .. die denn auch 'ne Erleichterung, 'ne Entlastung *bringen* können, und nicht einfach dann weiter in der Situation zu verharren .. ähh .. : „Ich kann im Endeffekt doch nichts tun.“ Also.. wichtig ist a – auch dann, einfach mit der Erkenntnis-äh .. versuchen, die Situation zu verändern. ...“ (850-856).

So wirft das Interview ein Schlaglicht auf einen Transformationsprozess, der durch die Veränderung des Weltbildes bei Ute Brandes in Gang gesetzt wurde und eigentlich die Veränderung ihres Selbstbildes nach sich ziehen müsste, wenn sie ihren Interessen und emotionalen Verortungen nachgeben würde. Ihre Gegenwartsperspektive zeigt die kognitive Analyse ihrer Situation und das Aufzeigen von Handlungsschritten auf der gedanklichen Ebene, nicht aber die Umsetzung dieser Analysen in Entscheidungen und Handlungen.

### Die bipolaren Konstruktionen der Christiane Reimann

Christiane Reimann spricht in ihrer autobiographischen Thematisierung wiederholt an, dass sie sich in ihrem bisherigen Leben immer benachteiligt gefühlt habe. Sie entwickelte in ihrer Kinder- und Jugendzeit ein Selbstbild der Abwehr von anderen und eines der Kämpferin, die sich nicht beeinflussen lassen wollte. Diese Verteidigungshaltung konnotiert sie mit Geschlecht, indem sie darüber spricht, dass sie den Umgang mit Jungen vermieden habe, sich als älteste Tochter ihren Brüdern gegenüber benachteiligt gefühlt habe, als älteste Tochter ihrer Mutter im Haushalt helfen musste, kein Abitur machen und nicht studieren

durfte, später aus der Abhängigkeit von ihren Kindern nicht herauskam und beruflich keine Karriere machen konnte, weil die Familie an erster Stelle stand. In Ihrer Konstruktion geht sie von einem klaren Unterschied zwischen Jungen und Mädchen aus und trifft aufgrund dieser strikten Trennung Lebensentscheidungen.

„Und da fing das schon an, daß ich also im Grund genommen meine ganze Jugend und Kinderzeit .. über gedacht habe: ‚Jungs sind blöd‘. .. (lacht) [...] Ich dachte immer, Jungs sind halt so, weil se so sind und Mädchen sind anders, und das hat mich alles genervt, was damit zusammenhing uund ähnm ... hab´ .. immer die Nähe von von anderen Frauen oder oder Freundinnen gesucht, hab´ aber auch da nicht die die richtige Solidarität erfahren, also als Jugendliche“ (20-29).

Der Eindruck der eigenen Benachteiligung führt bei ihr zu einer Abwehrhaltung gegenüber anderen. Die Jungen hätten sie immer „genervt“, und die Mädchen hätten schönere Kleidung und mehr Geld zur Verfügung gehabt. Ihre Familie mit fünf Kindern hätte als „halb asozial“ (288) gegolten, während die Familien der Freundinnen Statussymbole wie Auto und Fernseher hätten aufweisen können.

Auffällig am Sprechen Christiane Reimanns ist ihre häufige Konstruktion von bipolaren Gegensätzen. So konstruiert sie Gegensätze zwischen sich und den anderen, zwischen männlich und weiblich, aber auch zwischen Familie und Beruf. Sie bewertete den öffentlichen Bereich der hauptamtlichen Berufstätigkeit sehr hoch und den privaten Bereich der Familie recht niedrig und übernahm damit die gesellschaftlich vorherrschende Bewertung, die die Erwerbstätigkeit mit finanziellen Mitteln und gesellschaftlichem Einfluss ausstattet und die Familienarbeit quasi als nichtexistent vernachlässigt.

„... Und dann hab´ ich Kinder gekriegt, und dann hab´ ich ganz schnell gemerkt, daß ich in das Leben meiner Mutter abrutsche .. mehr oder weniger. Vorher .. war ich Direktionssekretärin, ich hab´ also auch mehr verdient als mein Mann, und ich hatte ´n aufsteigenden Job“ (46-49).

Das textorganisierende Prinzip der Gegensätze und der Hierarchien wird deutlich. Die Familienarbeit bedeutete einen Abstieg, ein Abrutschen, die Berufstätigkeit bedeutete Aufstieg. Christiane Reimann hat mit der Geburt des ersten Kindes ihre Berufstätigkeit, in der sie sich sehr wohl fühlte, aufgegeben und damit der geschlechtstypischen Zuschreibung, nach der Frauen für die Kindererziehung zuständig seien, Folge geleistet.

„... Uund ... na ja, gut, ich hab´ das halt gelebt, weil ich ähh .. einfach dachte, ich muß da auch dazu stehen, und ich wollte das auch irgendwo, und am Anfang hab´ ich auch nicht so begriffen, was das für mich persönlich bedeutet, ... [...] Und dann kam das immer stärker, und ich hab´ das .. schon als ´n ähh Geschlechterkonflikt gesehen, aber .. ich hab´ auch gedacht: ‚Frauen sind so und müssen so sein‘, und nur ich, zu mir paßt das nicht, und warum bin ich so unzufrieden und ähnm ... na ja, ich hab´ gedacht, ich bin nicht ganz richtig, ... ich lande irgendwann in der Klappmühle‘, hab´ ich wirklich teilweise manchmal gedacht.“ (70-95)

Das Leben in der Familie bedeutet für sie nicht dazuzugehören, Nichtleben, Peripherie und Abstieg, Berufstätigkeit bedeutet Aufstieg, mitmischen, am Leben

teilhaben, im Zentrum sein. Sie lehnt die gesellschaftlich als minderwertig geltende Familientätigkeit ab und zeigt damit, wie sehr sie von den gesellschaftlichen Urteilen beeinflusst war, unter ihnen gelitten hat und wie stark sie sich von einem anerkannten Leben ausgegrenzt gefühlt hat. Sie stellt diese Lebensphase als negative Verlaufskurve dar, d.h. sie spricht von einer Beeinträchtigung ihrer Identität, von grundsätzlichen Selbstzweifeln und mangelnden Handlungsmöglichkeiten und Zukunftsaussichten. Durch die Notwendigkeit der Versorgung der Kinder und wenig öffentlichen Einrichtungen zur Betreuung der Kinder fühlte sie sich angebunden und an einem „eigenen“ Leben gehindert.

Eine Veränderung dieser Situation setzt mit ihrer Krankheit ein. Dadurch wird ein Moratorium eingeleitet, in dem Christiane Reimann über ihr Leben nachdenken und mithilfe therapeutischer Unterstützung während eines Kuraufenthaltes zu einer neuen Selbstsicht gelangen kann. Sie ist dazu in der Lage, wichtige Entscheidungen zu fällen, nämlich ihre Teilzeit-Arbeitsstelle zu kündigen, einen Wohnungswechsel vorzunehmen und mit dem Studium zu beginnen. Damit ist ein Wechsel der Prozessstruktur verbunden: schilderte sie ihre Familienphase in der Haltung der Prozessstruktur der negativen Verlaufskurve, so stellt sie die Phase danach in der Haltung der Prozessstruktur der handlungsschematischen Struktur dar. Sie entwickelt jetzt Aktivitäten, um ihr Ziel, die hauptamtliche Berufstätigkeit zu erreichen.

„[...] ich will einfach das Gefühl haben, ich gehöre dazu, und ich nehme am Leben teil. Ich war immer zu Hause und sitze da“ (464-465).

In ihrer Gegenwartsperspektive sind ihre Kinder nun erwachsen, so dass sie jetzt die gegenseitige Abhängigkeit hinter sich lassen kann. Indem sie die letzten zwanzig Jahre vorrangig unter dem Aspekt der Versorgung der Kinder sieht und diese Phase als Verlust eines eigenen Lebens betrachtet, stellt sie sich als „individualisiertes Ich“ (Dausien, 1996) dar, das Beziehungszusammenhänge nicht in ihr Leben integrieren will. In ihrer autobiographischen Thematisierung liegt so der Kern ihres Lebens noch vor ihr. Das Interview ist geprägt vom Eindruck der Unruhe und der Hetze, weil sie das „wirkliche“ Leben endlich erreichen möchte. Sie gibt dem Studium einen Übergangscharakter zum „wirklichen Leben“. Einerseits bietet das Studium eine Alternative zum Familienleben, andererseits stellt es keine hauptamtliche Beschäftigung dar und bildet damit nicht das angestrebte Ziel.

Ihre Wirklichkeitskonstruktionen der Trennung sozialer Welten und der Höherbewertung der Berufstätigkeit gegenüber der Familientätigkeit, sowie ihre Konstruktion der Abwehr gegenüber Beeinflussungen durch andere, führen dazu, dass sie in ihrer autobiographischen Thematisierung Lern- und Bildungsprozessen wenig Raum gibt. Häufig spricht sie davon, „immer schon“ bestimmte Inhalte gewusst oder gekannt zu haben. Eine besondere Rolle spielt dabei vermutlich die Interviewsituation im Rahmen des Studiums, die ihr nahe legt, sich als bereits qualifiziert und kompetent zu präsentieren, um das Studium baldmöglichst abschließen zu können. Ihre Resistenz gegen Lern- und Bildungsprozesse resultiert vermutlich u.a. aus ihrem Selbstbild der Kindheit, das darauf zielte, sich „nur nicht beeinflussen zu lassen“. Indem sie dem Studium wenig Einfluss auf ihre Denkweisen gibt, sondern im Gegenteil sehr bemüht ist, alles

bereits zu wissen, verbleibt sie nachhaltig in ihren Wirklichkeitskonstruktionen. Diese Entscheidungen lassen sich als ein Ringen um Handlungsautonomie interpretieren, weil damit die Problematik sichtbar wird, sich durch herrschende Normen so eingeengt zu fühlen, dass jede Handlungsmöglichkeit als Kampf erscheint. Andererseits kann ihr Festhalten an bipolaren und hierarchischen Strukturen, die dazu beitragen, das „wirkliche“ Leben erst in einer hauptamtlichen Berufstätigkeit zu sehen, als hemmend für ihre Entwicklungsprozesse angesehen werden. Die Überwindung dieser gesellschaftlich vorherrschenden und die hierarchische Trennung der Geschlechter bestätigenden Denkweise würde vermutlich einen Bildungsprozess darstellen, der Christiane Reimann zu sich selbst führen und die Integration ihrer verschiedenen Lebensphasen ermöglichen könnte. Indem sie ein Leben führen möchte, das traditionell Männern zugeschrieben wird und Beziehungen in ihrer Selbstkonstruktion eher vernachlässigt, wird darin ihr Kampf gegen gesellschaftliche Zuschreibungen an Frauen und ihr Kampf um gesellschaftliche Anerkennung deutlich. Sie verbleibt damit aber in einer bipolaren Struktur und bezieht nicht die Alternative der Integration verschiedener Lebensbereiche ein.

## 6. Zum Zusammenhang von Bildung und Geschlecht in Empirie und Theorie

Geschlechtstypische oder geschlechtsbedingten Zuschreibungen werden dann zum Problem, wenn damit fehlende oder nicht genügende gesellschaftliche Anerkennung verbunden ist. Bestimmte Lebensweisen, die den Normen nicht entsprechen, werden verleumdet, z.B. Homosexualität oder die Berufstätigkeit von Müttern (tendenziell nach wie vor in Westdeutschland). In diesem Zusammenhang wirken Geschlechtszuschreibungen dann normierend, einengend und ausschließend. Die Wahrnehmung ist dabei abhängig vom Selbstbild und von der Konstruktion von Beziehungen. Gesellschaftliche Normen wirken auf das Selbstbild, das wiederum entwickelt wird durch die Anerkennung von anderen. Man kann von einer Wechselwirkung von Selbstbild und vorenthaltener gesellschaftlicher Anerkennung durch geschlechtsnormierende Zuschreibungen sprechen, weil in einem alterierenden Prozess das Selbstbild die Wahrnehmung steuert und die vorenthaltene Anerkennung das Selbstbild zunehmend destabilisiert. Das heißt nicht, dass die Kategorie Geschlecht grundsätzlich einengend wirkt, sondern dass die zugrundeliegende gesellschaftliche Struktur Ungleichheitsverhältnisse mit sich bringt, die in der Hierarchie des Systems der Zweigeschlechtlichkeit begründet sind. Die Entwicklung des Selbst ist ohne die Berücksichtigung differenzgenerierender Kategorien wie Geschlecht nicht zu erfassen. Geschlechtliche Zuschreibungen durchdringen den Selbstbildungsprozess von Anfang an, sei es in Erfüllung, Verleugnung, Abwehr oder in Auseinandersetzung mit den Normen.

Der Zusammenhang von Geschlechtnormen und Bildungsprozessen liegt in der Veränderung des durch Geschlechtnormen eingeengten Selbstbildes und anderer Konstruktionen zu einem Selbstbild und weiteren Konstruktionen, die

diese Einengungen überschreiten. Bildungsprozesse bedeuten eine Veränderung des Welt- und Selbstbildes durch die Erfahrung oder die Aneignung anderer gesellschaftlicher Normen und lassen sich an der Veränderung der Prozessstrukturen im biographischen Material ablesen. Neben Wandlungsprozessen zeigen auch die Wechsel von einer Verlaufskurve oder von institutionellen Ablaufmustern zu handlungsschematischen Prozessen Veränderungen an. Wenn geschlechternormierende Zuschreibungen zur Prozessstruktur der Verlaufskurve geführt haben, dann ist eine Kontrolle der Verlaufskurve im wesentlichen durch handlungsschematische Strukturen möglich. Gelingt es also, durch bestimmte Erfahrungsaufschichtungen das Selbstbild zu stabilisieren, etwa durch eine gesellschaftlich anerkannte berufliche Karriere oder andere Handlungsfelder, so können frühere Destabilisierungen des Selbstbildes durch spätere Erfahrungen kompensiert werden. Interessant ist in allen Fällen die Konstruktion unterschiedlicher sozialer Räume, z.B. eines einfachen und eines anspruchsvollen Lebensbereiches oder die Hinwendung zu alternativen gesellschaftlichen Kreisen oder die bipolare Trennung zwischen Berufstätigkeit und Familientätigkeit. In den Interviews ist das Studium überwiegend mit der Konstruktion neuer sozialer Räume verbunden, einer Strategie, die offensichtlich zentral ist für Bildungsprozesse, weil Übergänge angelegt sind. Das Selbstbild, die Konstruktion von Beziehungen und die Erfahrungsaufschichtung spielen bei Lern- und Bildungsprozessen eine große Rolle, weil die Wahrnehmung von Neuem dadurch gesteuert wird. Bildung vermittelt Normen und Orientierungen, die wirkmächtig sind und transportiert auch z.B. bestehende Hierarchien. Aber Bildungsprozesse führen ebenso zu einer Neuorientierung oder zu einer Relativierung von bisherigen Normen, somit zu Umdeutungen, wenn Ereignisse (z.B. Krankheit), Reaktionen (z.B. Unzufriedenheit), Handlungen oder zumindest die Konstruktion neuer Räume Veränderungen in Gang setzen.

Das Ineinanderwirken und Aufeinanderbezogenheit von Geschlecht und Bildung als kulturellen Konstruktionen wurde durch die empirische Untersuchung von Geschlechtskonstruktionen und Lern- und Bildungsprozessen deutlich. Die Individuen handeln im Rahmen von gesellschaftlichen Zuschreibungen, zu denen Geschlechternormen allererst gehören. Je nach Einfluss dieser Zuschreibungen und dem Umgehen mit ihnen gelingt es einigen, Veränderungspotentiale zur Wirkung kommen zu lassen, die wiederum abhängig sind vom je spezifischen Umfeld und den Bedingungen. Das Zusammenspiel von Zuschreibung, Bedingungen, Selbstbild, Beziehungsstrukturen und Erfahrungsaufschichtung generiert Veränderungen. Das Verhältnis von Subjekt und Struktur kann als interdependent bezeichnet werden oder – wie Butler sagt (1993 a und b) – Handlungsmöglichkeit ist ein politisches Vorrecht und abhängig von den Bedingungen der Möglichkeit zu handeln.

## Anmerkungen

- 1 Die in der Untersuchung benutzten Namen sind fiktiv.
- 2 Zu den Transkriptionen: Die Ziffern geben die Zeilennummern in den Transkripten an. Transkriptionsregeln: Länge einer Pause wird durch ... ausgedrückt, unterstri-



chene Worte geben eine besondere Betonung wieder, unverständliches Sprechen wird durch (.) ausgedrückt, Kommentare bzw. Anonymisierungen sind in runden Klammern, Auslassungen in eckigen Klammern gesetzt.

## Literatur

- Adorno, T. W.: Theorie der Halbbildung. In: Theodor W. Adorno Gesammelte Schriften. Band 8, Darmstadt 1959/1998
- Adorno, T. W.: Negative Dialektik. In: Theodor W. Adorno Gesammelte Schriften. Band 6, Darmstadt 1966/1998
- Behm, B./Heinrichs, G./Tiedemann, H. (Hrsg.): Das Geschlecht der Bildung – Die Bildung der Geschlechter. Opladen 1999
- Benhabib, S.: Feminismus und Postmoderne. Ein prekäres Bündnis. In: Benhabib, S./Butler, J./Cornell, D./Fraser, N.: Der Streit um Differenz. Feminismus und Postmoderne in der Gegenwart. Frankfurt a. M. 1993a, S. 9-30
- Benhabib, S./Butler, J./Cornell, D./Fraser, N.: Der Streit um Differenz. Feminismus und Postmoderne in der Gegenwart. Frankfurt a. M. 1993b
- Berger, P./Luckmann, T.: Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. 5. Auflage (Deutsche Erstausgabe 1969), Frankfurt a. M. 1980
- Butler, J.: Kontingente Grundlagen: Der Feminismus und die Frage der „Postmoderne“. In: Benhabib, S./Butler, J./Cornell, D./Fraser, N.: Der Streit um Differenz. Feminismus und Postmoderne in der Gegenwart. Frankfurt a. M. 1993a, S. 31-58
- Butler, J.: Für ein sorgfältiges Lesen. In: Benhabib, S./Butler, J./Cornell, D./Fraser, N.: Der Streit um Differenz. Feminismus und Postmoderne in der Gegenwart. Frankfurt a. M. 1993b, S. 122-132
- Dausien, B.: Biographie und Geschlecht. Zur biographischen Konstruktion sozialer Wirklichkeit in Frauenlebensgeschichten. Bremen 1996
- Felden, von, H.: „Ich will einfach das Gefühl haben, ich gehöre dazu und ich nehme am Leben teil“ – eine biographische Rekonstruktion. In: Lemmermöhle, D./Fischer, D./Klika, D./Schlüter, A. (Hrsg.): Lesarten des Geschlechts. Zur De-Konstruktionsdebatte in der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung. Opladen 2000, S. 161-172
- Felden, von, H.: Studium und Biographie. Zur Rezeption von Studienangeboten als Anstoß zu biographischen Veränderungen. In: Kraul, M./Marotzki, W. (Hrsg.): Biographische Arbeit. Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung. Opladen 2001a, S. 270-284
- Felden, von, H.: Bildung als gendered concept. Bildung und Geschlecht zwischen Moderne und Postmoderne: Theoretische und empirische Zusammenhänge. Unveröffentlichte Habilitationsschrift. Oldenburg 2001b
- Gieseke, W. (Hrsg.): Handbuch zur Frauenbildung. Opladen 2001
- Hagemann-White, C.: Die Konstrukteure des Geschlechts auf frischer Tat ertappen? Methodische Konsequenzen einer theoretischen Einsicht. In: Feministische Studien, 11 (1993), H. 2, S. 68-79
- Heinrichs, G.: Identität und Geschlecht: Bildung als diskursive Praxis der Geschlechterformierung. In: Behm, B./Heinrichs, G./Tiedemann, H. (Hrsg.): Das Geschlecht der Bildung – Die Bildung der Geschlechter. Opladen 1999, S. 219-237
- Heinrichs, G.: Bildung – Identität – Geschlecht. Eine (postfeministische) Einführung. Königstein Taunus 2001
- Heuer, U.: Der genderstrukturierte Bildungsbegriff. In: Gieseke, W. (Hrsg.): Handbuch zur Frauenbildung. Opladen 2001, S. 267-274
- Horkheimer, M.: 1952/1985, 409f

- Kiper, H.: Feminismus und Bildungsbegriff. Eine kritische Auseinandersetzung. Oldenburger Universitätsreden Nr. 104. Oldenburg 1999
- Kiper, H.: Frauen- und Geschlechterforschung in der Schulpädagogik. In: Kiper, H.: Einführung in die Schulpädagogik. Weinheim und Basel 2001, S. 157-163
- Klafki, W.: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. 5. Auflage 1996. Weinheim/Basel 1985
- Klinger, C.: Liberalismus – Marxismus – Postmoderne: der Feminismus und seine glücklichen und unglücklichen „Ehen“ mit verschiedenen Theorieströmungen im 20. Jahrhundert. In: Kreisky, E./Sauer, B. (Hrsg.): Transformation des Politischen und die Politik der Geschlechterverhältnisse. Opladen/Wiesbaden 1998a, S. 177-194
- Klinger, C.: Feministische Philosophie als Dekonstruktion und Kritische Theorie. Einige abstrakte und spekulative Überlegungen. In: Knapp, G.-A. (Hrsg.): Kurskorrekturen. Feminismus zwischen Kritischer Theorie und Postmoderne. Frankfurt a. M. 1998b, S. 242-256
- Knapp, G.-A. (Hrsg.): Kurskorrekturen. Feminismus zwischen Kritischer Theorie und Postmoderne. Frankfurt a. M. 1998
- Koch, M./Koller, H.-C.: Geschlechter im Widerstreit? Ein Streitgespräch über Bildung und Geschlechterverhältnisse. In: Behm, B./Heinrichs, G./Tiedemann, H. (Hrsg.): Das Geschlecht der Bildung – Die Bildung der Geschlechter. Opladen 1999, S. 239-268
- Koller, H.-C.: Bildung und Widerstreit. Zur Struktur biographischer Bildungsprozesse in der (Post-) Moderne. München 1999
- Lenzen, D.: Lösen die Begriffe Selbstorganisation, Autopoiesis und Emergenz den Bildungsbegriff ab? In: Zeitschrift für Pädagogik 43 (1997), H. 6, S. 949-968
- Lyotard, J.-F.: Das postmoderne Wissen. Ein Bericht. Graz/Wien 1979/1994
- Lyotard, J.-F.: Der Widerstreit. München 1983/1989a
- Lyotard, J. F.: Die Moderne redigieren. In: Lyotard, J.F.: Das Inhumane. Plaudereien über die Welt. Wien 1986/1989b
- Marotzki, W.: Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften. Weinheim 1990
- Marotzki, W.: Grundlagenarbeit. Herausforderungen für eine Kritische Erziehungswissenschaft durch die Philosophie J.-F. Lyotards. In: Marotzki, W./Sünker, H. (Hrsg.): Kritische Erziehungswissenschaft – Moderne – Postmoderne. Band 1. Weinheim 1992, S. 193-217
- Maset, P.: Ästhetische Bildung der Differenz. Kunst und Pädagogik im technologischen Zeitalter. Stuttgart 1995
- Meyer-Drawe, K.: Illusionen von Autonomie. Diesseits von Ohnmacht und Allmacht des Ich. München 1990
- Prengel, A.: Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. 2. Auflage. Opladen 1995
- Rendtorff, B.: Geschlecht und différence. Die Sexuierung des Wissens. Königstein/Taunus 1998
- Rendtorff, B.: Sprache, Geschlecht und die Unerreichbarkeit des Anderen. In: Behm, B./Heinrichs, G./Tiedemann, H. (Hrsg.): Das Geschlecht der Bildung – Die Bildung der Geschlechter. Opladen 1999, S. 169-183
- Rendtorff, B.: Geschlecht und Subjekt. In: Lemmermöhle, D./Fischer, D./Klika, D./Schlüter, A. (Hrsg.): Lesarten des Geschlechts. Zur De-Konstruktionsdebatte in der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung. Opladen 2000, S. 45-60
- Rendtorff, B./Moser, V.: Geschlecht und Geschlechterverhältnisse in der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung. Opladen 1999
- Schäfer, A.: Das Bildungsproblem nach der humanistischen Illusion. Weinheim 1996

- Scherr, A.: Das Projekt Postmoderne und die pädagogische Aktualität kritischer Theorie. In: Marotzki, W./Sünker, H. (Hrsg.): Kritische Erziehungswissenschaft – Moderne – Postmoderne. Band 1. Weinheim 1992, S. 101-151
- Schmid, B.: Zwischen Herrschaftskritik und Machtpolitik. Noch einmal: Geschlechterdifferenz und Bildungstheorie. In: Jahrbuch für Pädagogik 1994, Geschlechterverhältnisse und Pädagogik. Redaktion: U. Bracht, D. Keiner. Frankfurt a. M. 1994, S. 153-173
- Schütze, F.: Prozeßstrukturen des Lebenslaufs. In: Matthes, J. (Hrsg.): Biographie in handlungswissenschaftlicher Perspektive. Nürnberg 1981, S. 67-156
- Schütze, F.: Biographieforschung und narratives Interview. In: Neue Praxis 3 (1983), S. 283-293
- Schütze, F.: Kognitive Figuren des autobiographischen Stehgreiferzählens. In: Kohli, M./Robert, G. (Hrsg.): Biographie und soziale Wirklichkeit. Stuttgart 1984, S. 78-117
- Schütze, F.: Kollektive Verlaufskurve oder kollektiver Wandlungsprozeß. Dimensionen des Vergleichs von Kriegserfahrungen amerikanischer und deutscher Soldaten im Zweiten Weltkrieg. In: BIOS. Zeitschrift für Biographieforschung und Oral History (1989), H. 1, S. 31-109
- Schütze, F.: Biographieanalyse eines Müllerlebens. In: Scholz, H.-D. (Hrsg.): Wasser- und Windmühlen in Kurhessen und Waldeck-Pyrmont. Kaufungen 1991, S. 206-227
- Uecker, R.: Bildung und Geschlecht. Feministische und pädagogische Theorie im Dialog. Pfaffenweiler 1998

Arnd-Michael Nohl

# Personale und soziotechnische Bildungsprozesse im Internet

## **Zusammenfassung**

Zwar ist die Bildsamkeit des Internet theoretisch evident, doch gilt es nun, sie auch empirisch zu erforschen. In diesem Beitrag wird daher auf der Basis eines narrativen Interviews der Bildungs- und Wandlungsprozess rekonstruiert, den eine Seniorin angesichts ihrer Erfahrungen mit dem Internet durchläuft. Dann aber wird die Frage nach dem ‚Wesen‘ solcher Prozesse gestellt: Ist der Mensch das Subjekt eines solchen Bildungsprozesses oder sein Handeln mit der Maschine? Letzteres, genauer das Handeln soziotechnischer Netzwerke, steht im Zentrum der Technikphilosophie Bruno Latours. Aus deren Perspektive kann ein neuer Blick auf Bildungsprozesse im Internet gerichtet werden, der allerdings in handlungs- und sozialtheoretischer Hinsicht mit der praxeologischen Wissenssoziologie zu schärfen ist. Bildung kann dann als ein soziotechnischer Prozess aufgefasst werden, der seinen Anfang in der Erfahrung der Differenz zwischen dem vertrauten und einem fremden technischen Erfahrungszusammenhang, z.B. dem Internet, nimmt. Dieser Blickwechsel hin zu soziotechnischen Bildungsprozessen stellt auch erhöhte Anforderungen an die qualitative Sozialforschung, denen in ersten Ansätzen mit der dokumentarischen Methode der Bildinterpretation nachgekommen werden kann. Jene wird ab-

## **Abstract**

The educational worth of the internet is theoretically evident but has yet to be studied empirically. On the basis of a narrative interview the formation and transformation process an elderly woman goes through in the face of her internet experiences is reconstructed in this article. However, the very ‘nature’ of such processes has to be reconsidered. The question is whether their subject is a human being or the joint action of human and machine. The latter, that is: actions of socio-technical networks, is focused in the philosophy of technology by Bruno Latour. From this perspective a new glance on formation processes in the internet can be thrown, though the action and social theory of this perspective has to be sharpened by the praxeological sociology of knowledge. (Self-) Formation then may be understood as a socio-technical process which starts with the experience of the difference between the familiar and a strange context of technical experiences, e.g. the internet. This change of perspectives (from personal towards socio-technical formation) makes great demands on qualitative social research. In the initial stages these demands can be met by the documentary method of picture interpretation, a method adapted here to the analyses of homepages. The comparison of the homepage produced at

schließlich auf die Analyse zweier Homepages angewandt. Deren Vergleich lässt Aussagen über den soziotechnischen Bildungsprozess zu, den die Seniorin und die internetrelevanten Techniken in den zwei Jahren zwischen der Erstellung einer ersten und einer zweiten Homepage gemeinsam durchlaufen haben.

the time when the elderly person first got in touch with the internet, with a second homepage produced two years later, reveals aspects of the socio-technical formation jointly undergone by the person and the internet techniques.

## 1. Einleitung

Der „Bildungswert“ des Internet (vgl. Meister/Marotzki/Sander 2000) kann mittlerweile als evident gelten, doch gilt es nun, ihn weiter empirisch zu erforschen. In diesem Beitrag soll im Anschluss an die Rekonstruktion eines internet-spezifischen Bildungsprozesses der Versuch gemacht werden, noch einen Schritt weiter zu gehen und die Frage zu ergründen, welcher ‚Natur‘ denn die Bildungsprozesse seien, die im Internet vonstatten gehen. Zugespitzt wird diese Frage auf die Unterscheidung zwischen personalen und soziotechnischen Bildungsprozessen, die hier sowohl grundlagentheoretisch und methodologisch als auch empirisch anzugehen ist.

Beginnen möchte ich mit einem Blick auf die erzählte Lebensgeschichte einer Seniorin, deren erste Begegnung und Handlungspraxis mit dem Internet sich einer instrumentalistischen Perspektive entzieht und eine bildungstheoretische Betrachtungsweise notwendig macht (2). Doch kann gerade anhand der Handlungspraxis dieser Seniorin die Frage gestellt werden, ob der Bildungsprozess ihrer Person zuzurechnen oder vielmehr als Resultat des gemeinsamen Handelns von Mensch und Maschine, von Seniorin und Internet zu betrachten ist. Eine solche Perspektive auf soziotechnische Bildungsprozesse wird dann grundlagentheoretisch ausgearbeitet (3) und in ihren methodologischen Konsequenzen reflektiert (4). Mit diesem neu gewonnenen Blick auf soziotechnische Milieus und ihre Bildungsprozesse verändert sich auch das Datenmaterial: Statt des narrativen Interviews, das sich zur Analyse personaler Bildungsprozesse eignet, untersuche ich abschließend die Manifestation eines soziotechnischen Milieus, die Homepage der Seniorin, und arbeite im diachronen Vergleich zweier Versionen dieser Homepage seine soziotechnische Bildungsgeschichte heraus (5).<sup>1</sup>

## 2. Personale Bildungsprozesse im Internet

„Oh, hab ich gesagt, was soll ich denn damit?“<sup>42</sup> Dieser Reaktion auf das unverhoffte Geschenk ihres Sohnes, der ihr seinen Computer vermachte, erinnert sich Beate Brandt und setzt das narrative Interview mit der folgenden Beschreibung fort:

ich wusste bloß dass da ((kurze Pause)) was weeiß ich mehr oder weniger ((unverständlich)) ((lachend:)) Zehnfinger-System möglich is auf dem //Interviewer (I): mmh// auf der Tastatur viel mehr nich. //I: mmh// aber das is wie gesagt schon n Schritt weiter, ((kurze Pause)) da hatten wir also hingestellt; war also wirklich noch son kleiner Kasten, und ((kurze Pause)) ja außer dass ich da druff schreiben konnte; ((1 Sek. Pause)) hatte ich eigentlich kaum Ahnung. //I: mhm// hab ich erst mal überlegt was machsten da nun, und denn hats mich doch gereizt

Obleich der Computer ihr zunächst ein völlig fremder, undurchsichtiger „Kasten“ ist, begreift Frau Brandt ihn als Herausforderung und lernt autodidaktisch mit ihm umzugehen. Nachdem sie zunächst keinerlei Verwendungszusammenhang für ihre neuen PC-Fertigkeiten hat, entdeckt sie später ihr Interesse für „Grafikbearbeitung“. Vier Jahre nach dieser Episode beobachtet sie dann, wie ihr zweiter Sohn im Internet agiert:

und ungefähr vor zwei Jahren; also genau wars wirklich ((kurze Pause)) Anfang ((kurze Pause)) 2000, ((kurze Pause)) naja da hab ich denn so; naja der der der Lehrersohn hier; der war denn schon n halbes Jahr im Internet, und denn hab ich immer reingeguckt und fand ichs ja unheimlich spannend; denn hat der mir gezeigt wie er mit einem Lehrer aus Kanada verbunden äh äh verbunden is bzw. der geht auf seine Homepage; und der schreibt ihm denn was dazu [... ...] ja und denn merkt=ich also Internet, mhm könnte eigentlich was dran sein. und denn hab ich fürs Internet angemeldet und in dem Glauben; der Sohn hatte sich ins Internet angemeldet und hat sich eine Homepage gebaut; [... ...] und da hab ich gedacht ja wenn man Internet is denn muss man ooch ne Homepage haben. des war für mich so ne Einheit. //I: mhm// inzwischen hab ich natürlich jemerkt dass das eigentlich gar nich unbedingt sein muss. aber, //I: mhm// und denn hab ich gedacht; ja musste; musst ma anfangen. ja was haste denn, ((1 Sek. Pause)) was haste denn eigentlich? hast du überhaupt etwas ((kurze Pause)) zu sagen; //I: mhm// ja, denn wenn ich etwas da reinschreibe oder da reinstelle, (2 Sek. Pause) dann müsste ja damit was ((kurze Pause)) erreicht werden; irgend- irgend- //I: mmh// irgenwas. und da war ich mir eigentlich nich ganz im Klaren; da muss ich ganz ehrlich sein; ich hab immer mit mir ((kurze Pause)) n bisschen ((kurze Pause)) gehadert ((kurze Pause)) und diskutiert und hab gesagt ((kurze Pause)) haste denn überhaupt was zu sagen, naja eigentlich haste ja nix zu sagen; ja ((unverständlich)). naja und trotzdem;

Auch das Internet ist Frau Brandt fremd, zugleich aber „unheimlich spannend“, sodass sie selbst im Internet agieren möchte. Aufgrund eines Missverständnisses (der Besitz einer Homepage erscheint ihr als Voraussetzung für den Internetzugang) wird Beate Brandt dann nicht nur mit der Technik des Internet konfrontiert, die sich ganz offensichtlich von den ihr bislang gewohnten Techniken unterscheidet. Sie hat zudem angesichts der Frage, was sie in einer eigenen Homepage „zu sagen“ habe, mit sich selbst „gehadert“. Dass Frau Brandt, eine damals 65jährige Rentnerin und ehemalige Direktorin einer Fabrik in der DDR, dennoch nicht aufgab und wenig später einen überaus erfolgreichen Internet-

auftritt startete, deutet sich bereits in dem das Zitat abschließenden „naja und trotzdem“ an.

Dieser empirische Fall, den ich unten weiter untersuchen werde, lässt sich nicht angemessen verstehen, wenn man den Computer und das Internet nur als Instrumente für Zwecke außerhalb ihrer selbst betrachtet – eine solche *instrumentalistische Perspektive* findet sich etwa in Arbeiten zum „Telelearning“ (vgl. u.a. Schwarzer 1998) oder zur internetbasierten Jugendarbeit (vgl. u.a. Dux 2000). Denn im Fall von Beate Brandt, in dem dem Handeln mit Computer und Internet keine Zwecksetzung vorausgeht, läuft diese instrumentalistische Perspektive ins Leere.

Innerhalb der Erziehungswissenschaft ist der *instrumentalistischen* Herangehensweise an das Internet eine *bildungstheoretische* Perspektive entgegengesetzt worden. Bildungstheoretisch stellt sich die Frage nach dem Wesen des Menschen und seinen internetbezogenen Veränderungen, danach, „was mit Menschen geschieht, wenn sie sich im Netz bewegen“ (Marotzki 2000a, S. 238); es geht also um internetbasierte Veränderungen in den Lebensorientierungen und Erfahrungen von Menschen. Bildung lässt sich dabei – wie sich dies in der qualitativen Bildungsforschung eingebürgert hat – als „transitorisches“ Geschehen (Alheit 1995, S. 298ff), innerhalb dessen es zu einer „Veränderung von Selbst- und Weltreferenz im Sinne eines qualitativen Sprungs“ (Marotzki 1990, S. 131) kommt, und damit als Wandlungsprozess (vgl. Schütze 1991) definieren. Unter diesem bildungstheoretischen Blickwinkel möchte ich mich wieder meinem empirischen Fall zuwenden.

Um den Wandlungs- und Bildungsprozess von Beate Brandt deutlich herauszuarbeiten, muss ich auch auf ihre Lebensgeschichte vor der ersten Begegnung mit Computer und Internet eingehen. Frau Brandt wächst in der Zeit des Nationalsozialismus auf; über die Geschehnisse während des Krieges und des russischen Einmarsches nach Magdeburg, der Stadt, in der sie geboren ist und noch immer lebt, möchte sie lieber nicht reden. Da ihre Mutter als „Trümmerfrau“ beschäftigt und ihr Vater, von dem sich die Mutter schon während des Krieges hatte scheiden lassen, „vermisst“ war, übernahm ihre Großmutter mütterlicherseits die Verantwortung für ihre Erziehung. Die Großmutter war es auch, die Beate Brandt den Besuch des Gymnasiums verbot (und damit die Realisierung ihres Wunsches, Kinderärztin zu werden, verhinderte) und sie stattdessen in eine kaufmännische Ausbildung in einen metallurgischen Betrieb vermittelte. Obwohl sie ihre Lehre mit Bravour und einer „Studiendelegierung“ beendete, unterbrach sie nach ihrer Eheschließung mit einem Ingenieur ihre Arbeit zunächst, um ihre nacheinander geborenen beiden Kinder aufzuziehen. Nach etwa fünf Jahren zu Hause begann Frau Brandt im Alter von 24 Jahren wieder zu arbeiten und konnte zugleich ein Fernstudium der Metallurgie (mit sehr guten Noten) absolvieren. Von herausragender Bedeutung für ihre Lebensgeschichte ist die Diplomarbeit, von der Frau Brandt ausführlich erzählt. Sie wurde mit der Aufgabe betraut, die Möglichkeiten und Probleme einer Zusammenlegung von zwei bisher in unterschiedlichen Betrieben ausgeführten Verarbeitungsprozessen auszuloten. Eine solche Kombination war hoch innovativ und bislang lediglich in Italien und den USA erprobt worden:

Und äh da hat man ((kurze Pause)) mir angetragen ob ich das mal untersuchen möchte; ob das also machbar is; erst mal inner Gegenüberstellung der der technischen Ausrüstung; was brauch man für technische Ausrüstung; was kostet der ganze Spaß; na diese ganze äh //I: Mmh// technische und ökonomische Seite zu untersuchen; hab ich gemacht; //I: Mhmh// hatt ich sehr interessant; erst hab ich zwar gedacht schaffste nie; aber ich hatte ja nun och wirklich meine Recherchen die ich nu in meinem eigenen Betrieb zu machen; die mich unterstützt haben; sondern ich musste ooch ins Kabelwerk gehen und die haben mich überhaupt nich unterstützt; beim ersten Mal haben sie mich rausschmeißen lassen ausm Werk und beim zweiten Mal haben sie versucht mich zu überzeugen; dass ich doch nun mal schreiben soll; wenn ich schon mal so ne Arbeit habe; dass das alles unwirtschaftlich ist. [... ..], aber des äh war bei mir nicht drin und hinzu kam dann noch dass ich dort einen ((kurze Pause)) einen ehemaligen Studienkollegen meines Mannes kannte; und ich dann angerufen habe und der da so inner ((kurze Pause)) Produktion äh Bescheid wusste; [...] und habe gesagt; Mensch; du die wollen mir hier nicht sagen, und ich kann nicht weiter hilfst du mir; und er sagte na klar; machste; kommste her //I: Mmh// und da hab ich praktisch auf die schwarze Seite dann alles erfahren; alle technischen und ökonomischen äh äh Daten die ich brauchte. //I: Mmh// um den Ist-Zustand erstmal //I: Mmh// zu ermitteln; ja, ich musste ja vom Ist-Zustand ausgehen; ne? //I: Mmh// ja denn hab ich mir eben Literatur beschafft, ((kurze Pause)) und teilweise ((1 Sek. Pause)) och übersetzt; selbst übersetzt; so naja so n bisschen paar Englischkenntnisse hatte man ja vonner Schule; ich hab dann später auch noch n bisschen weiter Englisch gemacht; und habe daraus denn eine ((kurze Pause)) Arbeit gemacht; auf die ich heute noch stolz bin. weil nämlich dieses Verfahren danach; nach dieser Arbeit dann in dem Betrieb auch eingeführt wurde.

Zu Beginn dieses Erzählabschnitts wird die für Frau Brandt vor dem Bildungsprozess dominante biographische Prozessstruktur (vgl. Schütze 1983) evident, wie sie sich schon bei ihrer Einspurung in die kaufmännische Ausbildung durch die Großmutter andeutete. Frau Brandt erfährt sich als durch die Institutionen der Familie und des Betriebs biographisch fremdprozessiert. So wird ihr die Diplomarbeit „angetragen“, obgleich sie sich weder um diese bemüht hatte noch sich ihrer eigenen Fähigkeiten sicher war („erst hab ich zwar gedacht schaffste nie“).<sup>3</sup>

Die Diplomarbeit, die sie dann mit großem Erfolg verfasst, macht den Zugang zu den relevanten „technischen und ökonomischen Daten“ notwendig, die jedoch nur an deren Entstehungsort verfügbar sind. Wo ihr dieser wie im „Kabelwerk“ versperrt ist, geht sie den Umweg über einen dort beschäftigten Freund ihres Mannes. Das technische Wissen ist – im Kabelwerk, in Italien und den USA – lokal gebunden und muss aus dieser Bindung erst von Frau Brandt gelöst werden. Dies wird auch in der Fremdsprachigkeit der theoretischen „Literatur“ deutlich, die Beate Brandt mit der ihr eigenen Fähigkeit, sich in zunächst unverständliche Sachverhalte einzuarbeiten, bewältigt. Das Innovative ihrer Diplomarbeit besteht, so könnte man sagen, in der Freisetzung lokalen Wissens und seiner Übersetzung in ein noch zu realisierendes Projekt.

Nach ihrem Studienabschluss wird Frau Brandt sehr schnell zur Abteilungs- und dann zur Absatzleiterin befördert. Obwohl sie nach der späten Geburt eines dritten Kindes darum gebeten hatte, in die nächstniedrigere Position zurückgestuft zu werden, kehrt sie bald wieder in ihre alte Stellung zurück und wird dann sogar „kaufmännischer Direktor“ des Betriebs. Auch hier ist die tragende Prozessstruktur der beruflichen Karriere nicht ein (selbstgesteuertes) biogra-



phisches Handlungsschema (vgl. Schütze 1983), sondern die (fremdgesteuerte) berufsbiographische Prozessierung durch die Institution des Kombinats. In einer Theorie zum eigenen Selbst verweist Frau Brandt selbst auf diese Prozessstruktur ihres Lebensablaufs und beschreibt in typifizierender Weise das Strukturprinzip ihrer Karriere:

also ich war ne war ne Art Quotenfrau. sie werdens auch merken inner weiteren Entwicklung; die haben gemerkt da is vielleicht n bisschen was drin; mit der können wir was machen; und haben mich so n bisschen immer geschubst ne? Also ich bin nich hingegangen und hab n Finger gehoben und gesacht ich ich will unbedingt

Der Prozessierung durch institutionelle Ablaufmuster einer in Frau Brandts Sicht typischen weiblichen Berufskarriere in der DDR („Quotenfrau“), die sich in der Metapher des „geschubst“-Werdens manifestiert, steht allerdings Frau Brandts Haltung zur Seite, sich derartigen Aufgaben auch zu stellen und diese – wie etwa die Diplomarbeit – mit Bravour zu erledigen.

Mit dem Zusammenbruch der DDR blieb Frau Brandt nur noch die Aufgabe, ihren Mitarbeiter(innen) die vorzeitige Verrentung nahe zu legen, bevor sie selbst mit 56 Jahren in Frührente ging. In der Folge fiel sie „in ein Loch“, obgleich sie sehr wohl etwas mit ihrer „Freizeit ... anfangen“ konnte; ausschlaggebend war offenbar vielmehr das „Gefühl ((kurze Pause)) man wird irgendwie nich mehr gebraucht;“. In dieser Zeit nun versuchte aber ihr jüngster Sohn, sein Studium zu beenden. Frau Brandt half ihm dabei (er studierte ein ähnliches Fach wie ihres) und er vermachte ihr am Ende der Diplomarbeit seinen kleinen Computer. Beate Brandts Reaktion auf dieses Geschenk („Oh, hab ich gesagt, was soll ich denn damit?“) und ihre ersten Schritte mit dem Computer, die sie schließlich auch das Internet entdecken ließen, waren bereits zu Beginn dieses Abschnitts Gegenstand der empirischen Analyse. In jenem Abschnitt ihrer lebensgeschichtlichen Erzählung berichtet Frau Brandt erstmals von einer eigenen, nicht von außen angestoßenen, sondern lediglich durch das Beobachten ihres Sohnes in Gang gesetzten Motivation zum Handeln, nämlich zur Beschäftigung mit dem Internet. Gleichwohl bleiben auch hier Reste der bislang dominanten biographischen Prozessstruktur erkennbar: Sie sieht sich vor die Aufgabe gestellt, eine eigene Homepage zu gestalten, mit der „was ((kurze Pause)) erreicht werden“ kann.

Diese Begegnung mit dem Internet ist gleich in doppelter Weise von Unsicherheit gekennzeichnet: Zum einen hinsichtlich der Technik des Internets selbst, die für sie derart undurchschaubar ist, dass sie annimmt, für das Surfen im Internet eine Homepage zu benötigen. Zum anderen lässt gerade der Aufbau einer Homepage Frau Brandt über ihr Verhältnis zur Welt reflektieren und in Zweifel geraten. Doch obgleich sie der Welt, d.h. der Öffentlichkeit des Internet, „nix zu sagen“ habe, beginnt sie, Überlegungen für die Gestaltung ihrer Homepage anzustellen:

naja und trotzdem; denn hab ich mir überlegt; Lesen, ja gut wenne jetzt über die Bücher schreibst die dir gefallen ((kurze Pause)) haben; vielleicht hilfts ((kurze Pause)) nem andern. //I: Mhm// so und Kochrezepte, die de selber entwickelt hast; die man nich unbedingt in jedem Kochbuch ((kurze Pause)) findet; is vielleicht auch manch einer daran interessiert. ((kurze Pause)) ja gut; und da ich mit Bildern schon immer gerne gearbeitet

hab; hab ich gedacht; ach wenn ich n bissel was über Garten und Natur bringe; dat freut die Menschen. Warum eigentlich nich, wenn de jahreszeitenmäßig das n bisschen das entwickelst, //I: Mhm// hatte von Anfang an gleich so die Idee; wenn; dann müsste man das auch ((kurze Pause)) irgendwie kontinuierlich ((kurze Pause)) aktualisiern; sonst wird's langweilich. also man muss immer wieder was Neues bringen.

Wenn sich Beate Brandt hier ihrer alten (nicht berufsbezogenen) Interessen („Bücher“, „Kochrezepte“, „Garten“ etc.) besinnt, die sich nun im neuen Kontext des Internet entfalten, so verweist dies auf eine Abkehr von der bislang dominanten Prozessstruktur, die durch das vorangestellte „naja und trotzdem“ sprachlich markiert wurde: Sie geht nicht mehr von den Anforderungen aus, die an sie von außen (etwa von der Internetöffentlichkeit) gestellt werden, sondern besinnt sich ihrer eigenen Fähigkeiten und Interessen („Bücher ... die dir gefallen ((kurze Pause)) haben“; selbst erfundene „Kochrezepte“, eigene Bilder), deren Bedeutung für andere zwar nicht unwichtig, aber doch zweitrangig ist („vielleicht hilfts ((kurze Pause)) nem andern.“). Es kommt bei Frau Brandt zu einem qualitativen Sprung der Selbst- und Weltbezüge, d.h. zu einem Bildungsprozess, indem sie ihr milieuspezifisches und „biographisches Hintergrundwissen“ (Alheit 1995, S. 299) dazu nutzt, alte Dinge in einem neuen Rahmen zu sehen. Dieser neue Rahmen ist nicht nur auf ihre alten Vorlieben beschränkt, sondern tendiert in Richtung einer allgemeinen Selbstentfaltung eigener Fähigkeiten. Dabei handelt es sich um einen biographisch relevanten Prozess, der die spezifische Situation der ersten Homepage-Produktion überdauert und sich über die monatlichen ‚Aktualisierungen‘ ihrer Internetseite hinweg erstreckt. Wie auch in der Internetrecherche zu beobachten ist, finden sich auf Beate Brandts Homepage jeden Monat neue, „jahreszeitenmäßige“ Fotos, Gedichte und Rezepte. An den ständigen technischen Neuerungen ihrer Homepage lässt Frau Brandt mit dem Link „PC-Tipps“ auch ihre Besucher/innen teilhaben (s. Abschnitt 5).

Die Homepage von Frau Brandt erfreut sich regen Besuchs, wie sich schon in deren sehr breiter „Meinungsseite“ andeutet. Die Erfahrungen, die Frau Brandt in der Korrespondenz mit diesen Besuchern macht und die sie z. T. in persönlichen Kontakten und Freundschaften ‚offline‘ fortsetzt, stellen für sie eine zentrale Komponente des Internet dar. Im folgenden Abschnitt des narrativen Interviews zieht sie aus ihrem erstem Besuch bei ihrer Schweizer Internet-Freundin, Frau „Berger“, ein Fazit:

und vor allen Dingen wir ((kurze Pause)) kannten uns nicht; und wir sahen uns nur und haben jesacht; wir müssen uns Jahre kennen. //I: ((Lachen))// ja? //I: Mhm// durch das Mailen, //I: Mmh// durch die Intressen die so so liegen hier diese eine ((kurze Pause)) Dame ausm Appenzeller Land; die Almut Berger is zum Beispiel eine die eben selbst auch dichtet, Verse schmiedet; //I: Mmh// die von denen ich auch schon äh einje Verse in meine Homepage rein genommen habe; ((kurze Pause)) die eben sehr naturverbunden is; die in einer ((kurze Pause)) äh kleinen Hütte, klein in Anführungsstrichen; Chalet nennt man das ja //I: Mmh// da inner Schweiz; hoch in den Bergen wohnt; und //I: Mmh// uns auch dort eingeladen hat; ach; war wunnerbar; also man man hatte sofort ((kurze Pause)) eben dieses feeling; nich, man des ergibt sich auch; man schreibt mit vielen, //I: Mmh// aber mit ((kurze Pause)) mit einigen; will nich sagen einigen wenigen; es is doch schon einige mehr; //I: Mhm// is is so ((kurze Pause)) da sacht man braucht gar nich mehr alles zu sa-

gen ja, //I: Mhm// da merkt man mit der ((kurze Pause)) is n bestimmter Kontakt; und das würde man ohne n Internet gar nicht. //I: Mhm// haben können; es gäbe es nicht.

Neben den zahlreichen sozialen Begegnungen im Internet macht es die Besonderheit des „bestimmten Kontakts“ aus, dass es hier „dieses feeling“ gibt, welches auf der Gemeinsamkeit der Erfahrungen und Interessen beruht und sich darin manifestiert, dass man „gar nicht mehr alles zu sagen“ braucht. Frau Brandt, dies dokumentiert sich hierin, erschließt sich nach der ersten Begegnung mit dem Internet innerhalb ihres Wandlungs- und Bildungsprozesses eine für sie völlig „neue Welt“.

Zum Ende der Eingangserzählung hin resümiert sie ihre Homepage in ihrer „Gesamtheit“, weist auf die vielen Menschen hin, die sie mit ihrer Homepage kennen gelernt hat, und zieht dann ein Fazit:

und wenn man das jetzt inner inner Gesamtheit betrachtet; [...] dann is das son son son son sehr schönes breites Spektrum. //I: Mhm// es is bestimmt nich ((kurze Pause)) so ((kurze Pause)) dass alles alle interessieren wird. //I: Mhm// aber ich hoffe ((kurze Pause)) dass ich sehr ((kurze Pause)) viele ((kurze Pause)) Menschen damit erreiche. und es is jetzt wie gesacht das hat sich dann alles erst entwickelt, im Laufe der Zeit; erst sacht ich schon wollte ich irgendetwas ((kurze Pause)) geben können; //I: Mhm// und inzwischen krieg ich zurück, ((kurze Pause)) //I: Mhm// und des is natürlich ((kurze Pause)) äh wunderbar. ne, also es bestätigt mich; und es ((kurze Pause)) macht mir unheimliche Freude und und und ich krieg auch Hinweise; wo man eben noch weiter in diese Richtung gehn könnte oder ((kurze Pause)) da; und dadurch is es wie gesacht n Geben und Nehmen und ich habe für mich da ((kurze Pause)) ne Erfüllung richtiggehend ((kurze Pause)) gefunden.

Die Orientierungslosigkeit bzw. das „Loch“, das Frau Brandt nach ihrer Verrentung erlebt, und ihre Verunsicherung über ihr Verhältnis zur Welt angesichts der Frage nach dem Inhalt einer Homepage, finden in diesem Resümee ihr Ende. Frau Brandt hat nicht nur neue Fähigkeiten entfaltet, sondern für diese auch im Internet positive Reaktionen erfahren, insofern sie nicht mehr nur „geben“ muss, sondern sich inzwischen ein „Geben und Nehmen“ eingestellt hat. Dass es sich hierbei um eine neue, biographisch hoch relevante Lebensorientierung an der Welt des Internet handelt, darauf weist die Metapher der „Erfüllung“ hin. Der Wandlungs- und Bildungsprozess von Frau Brandt ist damit (vorläufig) abgeschlossen.<sup>4</sup>

### 3. Von personalen zu soziotechnischen Bildungsprozessen

Die Bildungsgeschichte von Frau Brandt als Wandlungsprozess einer Person zu untersuchen, lässt zwar weitgehende Anschlussmöglichkeiten an Arbeiten zur qualitativen Bildungsforschung (vgl. Marotzki 1990; Koller 1999; Nohl 2001 u. 2003a u. b; von Felden 2003) zu; gleichwohl reduziert sich damit die Analyse auf

den personalen Bildungsprozess. Im Folgenden möchte ich zeigen, dass sich diese bildungstheoretische Perspektive um das gemeinsame Handeln von Mensch und Maschine (und das heißt: von Frau Brandt und Internet) erweitern und damit auf das soziotechnische Netzwerk bzw. Milieu von Mensch und Internet richten lässt. Es wird dann nicht mehr von personalen, sondern von *soziotechnischen Bildungsprozessen* zu sprechen sein.

Neben anderen wegweisenden bildungstheoretischen Ansätzen zu Informationstechnologie und Internet (vgl. u.a. Meder 1996 u. 2000; Fromme 2002) eignet sich insbesondere die Bildungstheorie von Winfried Marotzki dazu, einen Blick auf soziotechnische Bildungsprozesse zu richten. Marotzki sieht das Internet als zusätzlichen Erfahrungsraum und stellt damit immer schon die Gleichzeitigkeit und Parallelität der Lebensformen online und offline in Rechnung, die er als „Virtualitätslagerung“ bezeichnet: „Unter diesem Begriff verstehe ich, daß Menschen offline ein Leben in sozialen Räumen organisieren und viabel gestalten und daß sie parallel dazu beginnen, ein Leben online in digitalen Welten zu gestalten.“ (2000b, S. 245, H. i. O.) Die „Virtualitätslagerung“ ist für Marotzki unmittelbar bildungsrelevant, geht es hier doch um das „Ausmaß, in dem das Selbst dezentriert ist, inwieweit es in vielen verschiedenen Welten existiert und zur selben Zeit verschiedene Rollen spielt, inwieweit es gleichsam verschiedene Leben parallel lebt.“ (ebd., S. 246) Diese Betonung der Pluralität und Gleichzeitigkeit unterschiedlicher Erfahrungswelten führt Marotzki dann sogar zu der These, die alleinige „Differenz von on-screen- und off-screen-life“ sei „keine relevante Differenz mehr“, da das Internet nur die „Pluralisierungs- und Differenzierungsprozesse“ (ebd.) fortschreibe, die in der modernen Gesellschaft ohnehin vonstatten gingen.

Bildungstheoretisch von besonderem Interesse erscheint hier, dass im Internet „menschliche Identitäten ... durch eine Virtualitätslagerung flexibilisiert“ werden (Marotzki 2000a, S. 242). Diese Flexibilisierung nur mit einer einfachen Addition der Welten zu erklären, wäre zu kurz gegriffen, handelt es sich hier doch auch um eine anthropologische Frage. Donna Haraway, auf die Marotzki in diesem Zusammenhang verweist, provoziert auf diese Frage nach der Anthropologie des Menschen mit der Antwort: „Wir sind Cyborgs“ (1995, S. 34). Diese These bezieht sich ganz allgemein auf das zunehmende Verschwimmen der Grenzen zwischen Tier und Mensch sowie Mensch und Maschine: „Cyborgs sind kybernetische Organismen, Hybride aus Maschine und Organismus, ebenso Geschöpfe der gesellschaftlichen Wirklichkeit wie der Fiktion.“ (ebd., S. 33) Da der Mensch mit Herzschrittmacher, Prothese, Brille usw. lebt, verwischen die Grenzen zwischen Körper und Umwelt bzw. zwischen Innen und Außen des Menschen. Marotzki bezieht Haraways Thesen auf das Internet und fragt, wie man sich Menschsein vorstellen muss, „wenn Organismus und Maschine hybride Mischformen eingehen“ (2000a, S. 243).

Diese Rede von den „hybriden Mischformen“ ist im Rahmen der Erziehungswissenschaft einerseits äußerst brisant, verwandelt sich doch augenblicklich ihr Beobachtungsfeld mitsamt seinem *humanwissenschaftlichen* Fokus. Bildung bliebe dann nicht mehr auf den Menschen beschränkt, sondern wäre den „hybriden Mischformen“ zuzurechnen. Und dann ist auch die Frage zu stellen, ob die ‚innere Kraft‘, von der in Bezug auf Bildungsprozesse häufig die Rede ist

(z.B. klassisch im Sinne der „Selbstthätigkeit“, vgl. Humboldt 1960, S. 237), diejenige der Person oder der „hybriden Mischform“ ist (s.u.).

Andererseits verspricht dieser Perspektivwechsel – weg von personalen hin zu soziotechnischen Bildungsprozessen – eine Aporie der Erziehungs- und Sozialwissenschaften zu überwinden: die Aporie der scharfen Trennung zwischen Sozialem und Technischem (vgl. zur Kritik: Rammert 1998a; Schäffer 2001; Søby 2000). Bildungs- und handlungstheoretisch ist eine solche Dichotomisierung von Sozialem und Technischem unbefriedigend, lässt sie doch unter der Hand den Menschen zum Subjekt und die Technik zum Objekt werden, sodass die Technik nur mehr als Instrument (oder Produkt) menschlicher Bildung und menschlichen Handelns erscheinen kann.

Um das „Handeln mit Technik von dieser strengen Subjekt-Objekt Trennung zu entlasten“, führt Burkhard Schäffer (2001, S. 51) die Technikphilosophie Bruno Latours in die erziehungswissenschaftliche Diskussion ein, die „das *gemeinsame* Handeln von Mensch und Technik betont“ (H.i.O). Der Latoursche Ansatz bietet indes nicht nur hinsichtlich des Handelns, sondern auch in Bezug auf Bildungsprozesse die Möglichkeit, den humanwissenschaftlichen Fokus gängiger Forschung zu irritieren. Die Grundlagen dieser neuen Perspektive auf soziotechnische Bildungsprozesse sollen im Folgenden knapp skizziert und auf den empirischen Fall von Frau Brandt bezogen werden.<sup>5</sup>

Bruno Latour ersetzt die „epistemologische Leitdifferenz“ (Matthes 1992) zwischen Subjekt und Objekt durch die Unterscheidung von „Assoziation“ und „Substitution“ (Latour 2000, S. 192ff). Dazu arbeitet er mit dem Begriffspaar „menschliche“ und „nichtmenschliche Wesen“ (vgl. ebd., S. 362), die er als „Aktanten“ bezeichnet (ebd., S. 372). Im Zentrum steht dabei sein Interesse für „soziotechnische Netzwerke“ (ebd., S. 242), die er auch „Hybrid-Akteure“ (ebd., S. 218) nennt. In den soziotechnischen Netzwerken verbinden bzw. „assoziieren“ sich menschliche mit nichtmenschlichen „Aktanten“ und/oder ersetzen bzw. „substituieren“ einander (vgl. ebd., S. 175ff).

In meinem empirischen Fall haben sich z.B. Frau Brandt und ihr mail-server so verbunden, dass daraus ein mail-account, d.h. ein elektronischer Postzugang im Internet, entstanden ist. Wenn einer ihrer Internet-Freunde Frau Brandt eine Nachricht zukommen lassen möchte, sendet er diese ja nicht direkt an sie persönlich – im Sinne einer face-to-face-Kommunikation –, sondern an den mail-account von Frau Brandt, der sie speichert und unter Umständen sogar eine automatische Nachricht zurückschickt, z.B. dass Frau Brandt gerade im Urlaub sei. In der Assoziation von Beate Brandt und dem mail-server hat sich also ein neues soziotechnisches Netzwerk (der mail-account) gebildet, in dem der menschliche Aktant Beate Brandt z. T. durch nichtmenschliche Aktanten (der automatische Speicher der mailbox, die automatische Rückantwort) ersetzt bzw. substituiert wurde.

Ein anderes, weitaus komplexeres soziotechnisches Netzwerk ist die Homepage von Frau Brandt, in der z.B. jeder Besucher in das Reisefotoalbum schauen kann (mit der Hilfe einiger nichtmenschlicher Aktanten, der internen Links), ohne dass Frau Brandt die einzelnen Seiten selbst aufschlagen und sie dem Besucher erklären müsste. Selbstverständlich sind auch die verschiedenen nichtmenschlichen Aktanten (z.B. die Software), die Frau Brandt zum Aufbau ihrer

Homepage benutzt hat, selbst soziotechnische Netzwerke und aus der Verbindung von menschlichen und nichtmenschlichen Aktanten hervorgegangen.

Soziotechnische Netzwerke sind also dynamisch und haben eine Geschichte, die sich rekonstruieren lässt.<sup>6</sup> In dieser Geschichte kommt es immer wieder zu Assoziationen und Substitutionen, bis schließlich ein solches Netzwerk wie etwa die Homepage von Frau Brandt entstanden ist. In diesen Ketten von Assoziationen und Substitutionen lassen sich auch Prozesse soziotechnischer Bildung identifizieren. Bildung kann dann nicht mehr in personalem Sinn als die Wandlung eines menschlichen ‚Subjekts‘ gefasst werden, sondern umfasst ein soziotechnisches „Kollektiv“, d.h. den „Austausch menschlicher und nichtmenschlicher Eigenschaften innerhalb einer ‚Körperschaft‘“ (Latour 2000, S. 236).

Bevor ich allerdings den Begriff der soziotechnischen Bildung genauer fasse, muss ich auf zwei Einwände eingehen, die gegen Latours Ansatz vorgebracht werden können und eine Reformulierung seiner Thesen notwendig machen.

Der erste Einwand gilt dem von Latour eher implizit denn explizit benutzten Handlungsmodell und wurde von Schäffer vorgebracht. Demnach gehe Latour von einem „intentionalistisch geprägten, entwurfsorientiertem Handlungsverständnis“ aus, in dem die „Handlung gewissermaßen ein der Motivierung nachgeordnetes Ausführen“ darstelle (Schäffer 2001, S. 58). Routinisierte Handlungsabläufe, in denen Motivation und Ausführung überlappen und sich der Reflexion durch die Akteure entziehen, gerieten aus diesem Grund bei Latour zu einer „Residualkategorie“ (ebd.).<sup>7</sup> Schäffer führt daher in die Diskussion die wissenssoziologische Kategorie des „habituellen Handelns“ ein, „das sich alltäglich innerhalb ‚konjunktiver Erfahrungsräume‘ (Mannheim 1980, S. 211ff) vollzieht, ohne dass, wie in den zweckrationalen Handlungsmodellen erforderlich, sich ein theoretisch-explizites, sogleich in Form von Sprechakten formulierbares Motiv angeben ließe“ (Schäffer 2001, S. 58f).

An Schäffers Kritik lässt sich ein zweiter Einwand anknüpfen, der weniger handlungs- denn sozialtheoretisch inspiriert ist: Latour betrachtet Sozialität als per se instabil, beruht sie nach seiner Ansicht doch auf der (strategischen) Interaktion zwischen Menschen, deren Perspektiven sich „endlos verändern“ (Latour 2000, S. 129) und – wie er am Beispiel der „Frühmenschen“ deutlich macht – „labil und vergänglich“ (ebd., S. 258) sind. Nur durch die Kodierungen in der „genetischen Ausstattung“ (ebd., S. 258) und vor allem durch die Technologie könne Dauerhaftigkeit gewährleistet werden, wie Latour dies programmatisch in einem Aufsatz mit dem Titel „Technology is society made durable“ (1991) ausführt.<sup>8</sup>

Will man jedoch nicht alleine der Technologie Dauerhaftigkeit zugestehen, bedarf es aber einer Ebene der Kontinuität ‚oberhalb‘ der Technologie und ‚unterhalb‘ situativer Interaktionen. Als ein Element auf einer solchen Zwischenebene soll hier die von Schäffer gebrauchte Kategorie des „habituellen Handelns“ in „konjunktiven Erfahrungsräumen“ herangezogen werden (s.o.). Diese Kategorie verweist auf die wissenssoziologische Sozialtheorie, die mit einer Ebene des Kollektiven rechnet, auf der sich dauerhafte soziale Strukturen finden. Sie basiert auf den Arbeiten von Karl Mannheim und wurde von Ralf Bohnsack (1993) zu einer „praxeologischen Wissenssoziologie“ ausgearbeitet wie auch – über die Methodologie der dokumentarischen Methode – in den Rahmen der qualitativen

Sozialforschung gestellt (s. Abschnitt 4). Den Beitrag der praxeologischen Wissenssoziologie zum Verständnis von soziotechnischen Bildungsprozessen möchte ich im Folgenden knapp umreißen.

Dauerhafte Strukturen mit sozialer Bindungskraft entfalten sich in „sozialen Lagerungen“ (Mannheim 1964b). Diese liegen hinsichtlich ihrer Dauerhaftigkeit sozusagen auf einer Ebene oberhalb von Technologien und unterhalb situativer Interaktionen. In der sozialen Lagerung etwa einer Generation, eines Geschlechts oder einer Bildungsschicht können sich gemeinsame, nämlich gleichartige und damit „konjunktive“ Erfahrungen (Mannheim 1980) entfalten, die ihre besondere handlungsleitende Kraft dadurch erlangen, dass sie nicht reflektiert, sondern in das „habituelle Handeln“ (Bohnsack 1993) sedimentiert sind.

Doch bezeichnet der Begriff „soziale Lagerung“ nur eine Potentialität, keine Aktualität der Erfahrung. Ob sich innerhalb einer sozialen Lagerung konjunktive Erfahrungen und habituelles Handeln entfalten oder nicht, ist eine empirische Frage. Wo tatsächlich Erfahrungen, die spezifisch für eine Lagerung sind, gemacht werden, spricht Mannheim (1964b) von einem „Erfahrungszusammenhang“, innerhalb dessen – je nach dem, in welcher Haltung diese Erfahrungen gemacht wurden – noch einmal unterschiedliche Erfahrungseinheiten empirisch differenziert werden können. Solche Erfahrungseinheiten bzw. Milieus entstehen allerdings immer nur in der Überlappung unterschiedlicher Lagerungen.

Kombiniert man nun diese wissenssoziologische Begrifflichkeit der Milieus und sozialen Lagerungen mit Latours Technikphilosophie, so können Milieus nicht mehr nur als soziale verstanden werden; vielmehr entstehen die Milieus in der Überlappung unterschiedlicher sozialer Lagerungen mit einer, wie ich es nennen möchte, *technischen Lagerung*. Mit dem Begriff der technischen Lagerung sollen all die Erfahrungen bezeichnet werden, aus denen Verbindungen (Assoziationen) und Ersetzungen (Substitutionen) zwischen menschlichen und nichtmenschlichen Aktanten (Latour) hervorgegangen und mittlerweile habitualisiert sind. Die technische Lagerung umfasst also die Gesamtheit aller „soziotechnischen Netzwerke“ (Latour), innerhalb derer nach unterschiedlichen Räumen und Zeiten, d.h. nach unterschiedlichen *technischen Erfahrungszusammenhängen* zu differenzieren ist. Einer von diesen kann das Internet sein – dies ist aber eine empirische Frage, die zudem offen lässt, mit welcher Haltung man – im Sinne eines soziotechnischen Milieus – dem Internet begegnet.

Wenn nun untersucht wird, welche Menschen Erfahrungen mit dem Internet machen, und in welcher Weise dies geschieht, so zielt dies auf die Überlappung der technischen Lagerung mit den anderen (u.a. geschlechts-, generations-, bildungs-, oder lebensphasenspezifischen) Lagerungen. Die technische Lagerung konkretisiert sich also in der Überlappung mit unterschiedlichen sozialen Lagerungen; erst in diesem mehrdimensionalen, soziotechnischen Milieu entsteht eine spezifische Haltung bzw. Orientierung im Handeln mit Technik.

Die Hybridität empirisch untersuchter Fälle beschränkt sich mithin nicht auf die Vermischung von Mensch und Maschine, sondern konstituiert sich in der Überlappung unterschiedlichster Erfahrungszusammenhänge der soziotechnischen Milieus. Der technische Erfahrungszusammenhang des Internet stellt – so gesehen – auch keine völlig neue Qualität dar, sondern setzt – um

noch einmal Marotzki (2000b, S. 246f) heranzuziehen – „Pluralisierungs- und Differenzierungsprozesse fort, wie sie für die heutige Gesellschaft typisch sind“.

Mit der praxeologischen Wissenssoziologie lässt sich insofern nicht nur die (implizite) Handlungs- und Sozialtheorie Bruno Latours modifizieren; da sie soziotechnische Milieus nicht alleine als Verbindung von nichtmenschlichen und menschlichen Aktanten versteht, sondern als Überlappung vieler, u.a. geschlechts-, technik-, generations- und bildungsspezifischer Erfahrungszusammenhänge sieht, lässt sich mit ihr auch Latours Technikphilosophie – sozusagen soziologisch – ausdifferenzieren.

Die bildungstheoretische Relevanz dieses Modells soziotechnischer Milieus sehe ich sowohl in Bezug auf die Untersuchung personaler Bildungsprozesse als auch hinsichtlich einer neuen Forschungsperspektive auf soziotechnische Bildungsprozesse. Bevor ich diese neue Perspektive weiter ausarbeite, möchte ich mich mit den bis hierhin erarbeiteten Kategorien erneut der erzählten Lebensgeschichte von Beate Brandt mit ihrem personalen Bildungsprozess zuwenden und dessen Analyse reformulieren.

Beate Brandt ist durch ihr Studium der Metallurgie und ihre Berufspraxis in einen technischen Erfahrungszusammenhang hineinsozialisiert worden, in dem es – wie exemplarisch in ihrer Diplomarbeit deutlich wird – um die Freisetzung lokal gebundenen Wissens und seine Übersetzung in neue Projekte geht. Für diesen Übersetzungsprozess sind nicht nur technische, sondern auch soziale und kognitive Fähigkeiten von hoher Bedeutung. In dieses soziotechnische Milieu, zu dem die Diplomarbeit, Frau Brandts Handeln, die Literatur und die neue Produktionsanlage gehört, wächst Frau Brandt hinein.

Demgegenüber war die digitale Technik Frau Brandt in jener Zeit fremd. Als die ersten Computer in ihrem Betrieb eingeführt wurden, war sie bereits in dessen Leitung tätig und überließ informationstechnologische Aufgaben ihren Mitarbeiter(inne)n. Dass Beate Brandt, als sie von ihrem Sohn mit einem Computer beschenkt wurde, sich mit einem ihr völlig fremden technischen Erfahrungszusammenhang konfrontiert sah, zeigte sich bereits in ihren eingangs zitierten Worten („Oh, hab ich gesagt, was soll ich denn damit?“).

Eine solche Berührung mit fremden Techniken bzw. technischen Erfahrungszusammenhängen ist im Verlauf einer Lebensgeschichte recht wahrscheinlich. Denn während die meisten sozialen Erfahrungszusammenhänge (z.B. Generation und Geschlecht) auf lebensgeschichtlicher Stabilität und Eindeutigkeit beruhen, erweist sich (zumindest in der modernen Gesellschaft) die technische Lagerung über die Biographie hinweg als kontingent: Niemand interagiert nur mit jenen technischen Dingen, die er oder sie in der Kindheit (oder wie bei Frau Brandt: im Studium) kennen gelernt hat. Mit dem geschichtlichen Wandel kommen immer wieder neue technische Dinge hinzu, die in die eigene Erfahrung inkorporiert werden können.<sup>9</sup>

Ob allerdings aus der Begegnung mit dem fremden technischen Erfahrungszusammenhang auch eine Beschäftigung mit der fremden Technik und damit aus der technischen Fremdheits- eine Differenzierungserfahrung wird, ist eine empirische Frage. Bei Frau Brandt wird der Beginn dieser Differenzierungserfahrung mit den Worten „und denn hats mich doch gereizt“ markiert. Nun beginnt eine Phase der intensiven Beschäftigung mit dem neuen technischen Erfahrungszusam-



menhang, in der sich Frau Brandt einige Software-Programme wie auch einige Kenntnisse in der PC-Technik aneignet.

In der Lebensgeschichte von Beate Brandt zeigt sich, dass diese technische Differenzerfahrung über das von Situation zu Situation ohnehin mit Differenz konfrontierte habituelle Handeln hinausgeht und das Gesamtgefüge bzw. den „Orientierungsrahmen“ (Bohnsack 1998) jenes soziotechnischen Milieus, in dem sich Frau Brandt vor dem Wandlungsprozess befindet, ins Wanken bringt. Dem alten Milieu von Frau Brandt wird nicht nur der neue technische Erfahrungszusammenhang des Internet angefügt (dies wäre ein Lern-, kein Bildungsprozess), sondern es kommt in Frau Brandts Lebensgeschichte zu einer Neurelationierung mehrerer Erfahrungszusammenhänge, an denen sie teilhat.

Besonders deutlich wird dies in den neuen Freundschaften, die sie über das Internet zu gründen vermag, und die ihr das Internet zu einer „neuen Welt“ werden lassen. In den wenigen Worten, mit denen Frau Brandt diese Freundschaften beschreibt, zeigt sich zugleich, dass es sich hier nicht bloß um einen Erfahrungszusammenhang der am Internet interessierten Menschen handelt, sondern um eine gleichartige Haltung, die mit gleichartigen, konjunktiven Erfahrungen im Internet (und in anderen Dingen des Lebens) korrespondiert: Frau Brandt teilt mit ihren Freunden nicht nur dieselben Computerprobleme (die ihre Tipps auf der Homepage so beliebt machen), sondern auch ähnliche Hobbies (‚Verse schmieden‘) und Vorlieben („naturverbunden“), wie dies in der Erzählung über den Besuch in der Schweiz deutlich wird. Das mit diesen Freunden entstehende „feeling“ erübrigt eine an der theoretischen Explikation eigener Motive orientierte Kommunikation („man braucht gar nicht mehr alles zu sagen“) und ist Kennzeichen eines konjunktiven Erfahrungsraums und damit eines neuen soziotechnischen Milieus. Die Entdeckung und Inkorporierung dieses neuen Milieus innerhalb ihrer Lebensgeschichte kennzeichnet Frau Brandts personalen Bildungsprozess.

Eine Forschungsperspektive auf soziotechnische Bildungsprozesse entfernt sich demgegenüber vom an Personen gebundenen humanwissenschaftlichen Bildungsbegriff, denn ihr Gegenstand ist nicht mehr nur der Mensch, sondern sein gemeinsames Handeln mit Technik. Soziotechnische Bildungsprozesse wären dann – in Anlehnung an den Wandlungsbegriff der qualitativen Bildungsforschung – zu definieren als Transformation eines soziotechnischen Milieus, „durch die sich Welt- und Selbstreferenzen qualitativ ändern“ (Marotzki 1990, S. 52) und sich der „Orientierungsrahmen“ (Bohnsack 1998) wandelt. Allerdings ist in der qualitativen Bildungsforschung der Wandlungsbegriff bislang lediglich auf Personen und allenfalls ihre menschlichen Kollektive bezogen worden. Er muss daher nun um das Kollektiv von menschlichen und nichtmenschlichen Aktanten erweitert werden.

Da soziotechnische Milieus – im Sinne von Latour – allenfalls analytisch nach menschlichen und nichtmenschlichen Aktanten zu differenzieren sind, erscheint die Frage, wo die ‚innere Kraft‘ solcher Bildungsprozesse zu verorten ist, sinnlos. Denn diese ‚Kraft‘ liegt, folgt man Latour, im soziotechnischen Milieu selbst, d.h. in der Verbindung von Menschen und Techniken.

In der Diskussion zu Latours Ansatz finden sich jedoch Einwände gegen eine solche Argumentation: So sieht Werner Rammert den wesentlichen Unterschied

zwischen rein menschlicher Interaktion einerseits und der Interaktion zwischen Organismus und Ding-Umwelt andererseits in Bezug auf die Kontingenz dieser Interaktion: Während in der menschlichen Interaktion eine „Intersubjektivität“ zum Tragen komme, „die durch die Beziehung doppelter Kontingenz gekennzeichnet ist“ (Rammert 1998b, S. 307), sodass jeder Interaktionspartner damit rechnen müsse, „daß andere auch anders handeln können“ (Luhmann 2002, S. 32), komme in der technischen „Interobjektivität die Beziehung kausal vereinfachter Sequenz zum Ausdruck“ (Rammert 1998b, S. 307). Denn Technik zeitige „erwartbare Wirkungen“ (Rammert 1998b, S. 308), die Reaktion des Menschen dagegen geht immer über die Erwartungen seines Interaktionspartners hinaus. Auf die Frage nach dem Agens von soziotechnischen Bildungsprozessen bezogen bedeutet dies, dass auch dort, wo sich Rahmentransformationen von soziotechnischen Milieus rekonstruieren lassen, diese auf der Basis der Kontingenz von menschlichen Aktanten zu Stande kommen. Eine ‚innere Kraft‘ wird also nur dem Menschlichen, nicht aber der Technik zugestanden. Es kann hier allerdings zum einen die Frage gestellt werden, ob der Begriff der Kontingenz nicht einfach nur als eine Metapher für ein Phänomen gebraucht wird, das nicht abschließend zu identifizieren und zu erklären und damit auch nicht eindeutig dem Menschen zuzuordnen ist. Zum anderen kann hier gefragt werden, ob die neueren Entwicklungen in der Informationstechnologie nicht so etwas wie technische Kontingenz zeitigen. Abschließend zu klären ist die Frage (hier) also nicht.

#### 4. Methodologische Probleme der Erforschung soziotechnischer Milieus und ihrer Bildungsprozesse

Gibt man sich innerhalb der qualitativen Forschung nicht mit personalen Bildungsprozessen im Internet zufrieden, sondern möchte eine neue Forschungsperspektive auf soziotechnische Bildungsprozesse eröffnen, so eignet sich das bis hierhin präsentierte Datenmaterial (das narrative Interview) nur sehr bedingt. Denn die Untersuchung soziotechnischer Bildungsprozesse verändert nicht nur das Erkenntnisinteresse (vom humanwissenschaftlichen zum soziotechnischen Fokus), sondern auch den Gegenstand der Forschung.

Bezogen auf den empirischen Fall dieses Beitrags heißt dies: Es reicht nicht aus, innerhalb des narrativen Interviews mit Frau Brandt Hinweise auf soziotechnische Milieus zu identifizieren und zu extrapolieren (im Sinne des Erkenntnisinteresses), das soziotechnische Milieu selbst – und nicht die Person Beate Brandt – sollte zur Quelle des Datenmaterials und damit zum Gegenstand der Forschung werden. Das narrative Interview kann also nur sehr eingeschränkt als Manifestation des soziotechnischen Milieus herangezogen werden, welches sich umfassender – wenn auch keineswegs vollständig – in der Homepage dokumentiert, die im gemeinsamen Handeln von Frau Brandt mit anderen

menschlichen und nichtmenschlichen Aktanten entstanden und immer wieder neu aktualisiert wurde.<sup>10</sup>

Die empirische Rekonstruktion einer Homepage stellt hohe Anforderungen an die Methodologie qualitativer Forschung. Denn eine Homepage ist – im Gegensatz etwa zum narrativen Interview – nicht alleine auf das Textliche zu reduzieren, sondern konstituiert sich auch in ihrer visuellen Gestaltung, ihren Bildern und Grafiken. Das habituelle Handeln im Internet basiert daher in hohem Maße auf einer vorreflexiven „Verständigung im Medium des Bildes“, welche sich „unterhalb der begrifflich-sprachlichen Explizierbarkeit vollzieht“ (Bohnsack 2003, S. 5). Unter anderem im Visuellen lässt sich sondieren, ob es mit anderen Aktanten Übereinstimmungen im Orientierungsrahmen, oder – wie es im Interview mit Beate Brandt heißt – das „feeling“ gibt.

Gleichwohl basiert die Verständigung in den Wissenschaften auf dem Text – „jegliche Beobachtung, die wissenschaftlich relevant werden soll, muss also durch das Nadelöhr des Textes hindurch“ (ebd., S. 1). Eine auch forschungspraktisch bewährte Methodologie, die dem Bildhaften des Bildes und der Textförmigkeit der Wissenschaft gleichermaßen Rechnung trägt, ist die wissenssoziologische dokumentarische Methode der Bildinterpretation von Ralf Bohnsack.

Die dokumentarische Methode wird dem Bildhaften des Bildes gerecht, insofern sie – im Anschluss an Erwin Panofsky und vor allem an Max Imdahl – nicht nur den vorikonographischen und ikonographischen Gehalt des Bildes herausarbeitet – welcher sich auf die Objekte des Bildes und den ihnen unterstellten (Handlungs-)Zusammenhang bzw. ihre (typisierte) Geschichte bezieht –, sondern zuallererst die formale Komposition des Bildes und damit dessen ikonischen bzw. dokumentarischen Sinngehalt interpretiert.

Ohne hier näher auf diese Methode eingehen zu können (ausführlich dazu: Bohnsack 2001a u. b), muss die Bedeutung der komparativen Analyse für die Bildinterpretation wie auch für meine Homepage-Analyse hervorgehoben werden: In der Text- wie in der Bildinterpretation ist man auf „Vergleichshorizonte angewiesen, die zunächst implizit bleiben. So vollzieht sich bereits die Wahrnehmung der spezifischen (formalen) Komposition eines Bildes vor dem Vergleichshorizont (intuitiv vollzogener) anderer, kontingenter Kompositionen“ (Bohnsack 2001a, S. 78). Um sich tendenziell von den eigenen, intuitiven Vergleichshorizonten lösen bzw. diese zumindest methodisch kontrollieren zu können, müssen sie durch empirisch gegebene Vergleichshorizonte ersetzt werden. Während dafür in der Interpretation von ‚einzigartigen‘ Gemälden häufig nur eine „experimentelle Veränderung der Komposition“ (ebd.) möglich erscheint, kann ich mich bei der Interpretation der Homepage auf empirisch gegebene Vergleichsmöglichkeiten stützen. Der Vergleich zwischen der Homepage, wie sie im Februar 2000 erstmals ins Internet gestellt wurde, und ihrer Version im Juni 2002 (dem Zeitpunkt der Erhebung des Interviews), lässt indes nicht nur eine Kontrolle der Vergleichshorizonte zu, sondern ermöglicht es durch seine diachrone Anlage auch, den Bildungs- und Wandlungsprozess des soziotechnischen Milieus zu rekonstruieren, das sich in dieser Homepage manifestiert.

## 5. Die Bildungsgeschichte eines soziotechnischen Milieus

Die Bildungsgeschichte des soziotechnischen Milieus von Frau Brandt und ihrem gemeinsamen Handeln mit menschlichen und nichtmenschlichen Aktanten im Internet dokumentiert sich, wenn man die im Abstand von mehr als zwei Jahren entstandenen Homepage-Versionen miteinander vergleicht.<sup>11</sup> Für die Untersuchung, die hier nur stark gekürzt wiedergegeben werden kann, ziehe ich die jeweiligen „Index“-Seiten der Homepage (HP) heran, berücksichtige deren Gesamtgestalt jedoch insofern, als dass ich zusätzlich ihre Netzstruktur rekonstruiere. Eine tiefer gehende soziotechnische Interpretation müsste sich weiterer soziotechnischer Aspekte der Homepage widmen.

### 5.1 Die Homepage vom Februar 2000

Es ist sinnvoll die „Index“-Seite der HP vom Februar 2000 zunächst hinsichtlich ihrer Gesamtkomposition und deren Planimetrie zu betrachten, denn in ihr tritt die „Totalität“ des Bildes mit ihren „eigenen Gesetzmäßigkeiten“ hervor, die nicht auf die Umwelt der Homepage (z.B. die Lebensgeschichte von Frau Brandt) zu reduzieren (Bohnsack 2001a, S. 81), für den dokumentarischen bzw. „ikonischen Sinngehalt“ (Max Imdahl) aber von besonderer Bedeutung ist. In der Planimetrie der HP fallen zwei horizontale und vier vertikale Linien auf, die gleichsam einem Gitterraster folgen und die ich in den unten abgedruckten Screenshot der HP mit gestrichelten Linien eingezeichnet habe.

*Abbildung 1: Screenshot der Homepage von 2000*

Im Zentrum des Gitterrasters wird links der Begrüßungsspruch mit Hinweis auf die Geschichte der HP und rechts das Foto hervorgehoben. Ebenfalls herausgehoben ist vertikal mittig, aber horizontal links gesehen auch derjenige Teil des Frames, in dem sich das Windrad und die meisten Links befinden. Die HP ist wesentlich durch Gegensätze strukturiert: Erstens der Kontrast zwischen den mittleren Elementen des Tulpen-Fotos und Begrüßungsspruchs einerseits und den eher technischen Elementen, die im linken mittleren Rechteck liegen, andererseits. Zweitens der Gegensatz zwischen dem Foto und dem Bildhintergrund und drittens der Kontrast zwischen Begrüßungsspruch und Foto, die durch die zentrale mittlere Vertikale getrennt sind. Ein weiterer Kontrast findet sich zwischen den beiden einzigen Gegenständen mit Perspektive: Während die Tulpen eher Beschaulichkeit verkörpern, lässt sich das Windrad mit Energie und Dynamik assoziieren. Zudem nimmt man gegenüber den Tulpen eine Perspektive von oben links ein, während man das Windrad von unten rechts betrachtet. Dieser Kontrast fällt gerade dadurch auf, dass der Beobachter einen perspektivischen Standpunkt (zwischen Windrad und Foto) einnehmen kann.

In diesen Kontrasten (insbesondere jenem zwischen den mittleren Rechtecken und dem linken Frame) dokumentiert sich das Auseinanderfallen unterschiedlicher „Erfahrungszusammenhänge“ (Mannheim) bzw. die Distanz der unterschiedlichen „Aktanten“ (Latour): Die lebenszyklische Phase der Produzentin, in der der Garten, die Blumen und das Leben als „Senior“ eine große Rolle spielen, einerseits und die technische Beschaffenheit des Internet andererseits. Erste Ansätze eines Dokuments einer „Assoziation“ (Latour) von

menschlichen und nichtmenschlichen Aktanten finden sich in der Aneinanderreihung der drei Doppelketten ansonsten idyllischer Schäfchenwolken, deren Perspektivität damit technisch gebrochen wird, sowie auf der linken Seite der HP, auf der die Links zu den „Aktivitäten“ der Produzentin eng mit dem Windrad verknüpft sind, welches sich immer dann dreht, wenn man mit dem Cursor über die Links streicht. Diese ersten Ansätze einer Assoziation bzw. einer Verschmelzung von Erfahrungszusammenhängen lassen sich als Dokument für den Beginn eines Bildungsprozesses deuten, der in Richtung eines simultanen, die einander entgegengesetzten Bedeutungen (lebenszyklische Phase und technisches Internet) übergreifenden, höherkomplexen Sinnes geht. Diese Deutung gründet wesentlich auf dem Vergleich mit der HP vom Juni 2002, in der sich dieser höherkomplexe Sinn vollständig realisiert hat (s. Abschnitt 5.2).

Betrachtet man zusätzlich die Netzstruktur der HP von 2000, so fallen weitere Aspekte des Auseinanderklaffens der unterschiedlichen Aktanten bzw. Erfahrungszusammenhänge auf: Insofern die Hobbys von Frau Brandt („Garten“, „Lesen“ etc.) nicht unmittelbar in die Index-Seite integriert sind, sondern zu Links mit den Titeln „Aktivitäten 1“, „Aktivitäten 2“ etc. zusammengefasst werden, dokumentiert sich erstens die technische Distanzierung gegenüber den alltagspraktischen und weitgehend habitualisierten Hobbys. Diese Distanz gegenüber der eigenen Handlungspraxis und ihre reflexive Explikation in Form der „Aktivitäten“ konstituieren eine Phase im Bildungsprozess, in dem die Hobbys einen neuen Rahmen erhalten werden. Zweitens weist die HP weder Links in ihre eigene Vergangenheit noch solche zu anderen HPs im Internet auf. Eine Ausnahme stellt der externe Link zu einer HP mit Computer-Tipps dar.

*Abbildung 2:* Netzstruktur der Homepage von 2000

Hinsichtlich des Fehlens von externen Links und solchen in die Vergangenheit kann man mit Latour davon sprechen, dass das neu entstehende soziotechnische Milieu nicht nur noch nicht mit der Kreation einer eigenen Vergangenheit stabilisiert worden ist, sondern auch noch einer Assoziation mit seiner Umwelt, dem Internet, entbehrt. Im Kontrast hierzu ist die Verlinkung innerhalb der HP sehr stark. Insbesondere findet sich auf jeder Seite die E-Mail-Adresse und dokumentiert die Offenheit der HP für neue Assoziationen.

## 5.2 Die Homepage vom Juni 2002

Diese Offenheit gegenüber Online-Besucher(inne)n hat sich in der HP vom Juni 2002 dadurch in der Struktur niedergeschlagen, dass nunmehr der Einstieg in die HP durch ein „Blumen-Applet“ erfolgt, von dem aus man dann zur Index-Seite gelangt. Das „Blumen-Applet“, in dem zwei Blumen in technisch komplizierter Form von außen immer wieder neu eingeblendet werden, ermöglicht all jenen, die dieser Verbindung von Hochtechnologie und Floristik zugeneigt sind, eine unmittelbare vorreflexive „Verständigung im Medium des Bildes“ (Bohnsack), schafft aber gleichzeitig Distanz und Distinktion zu allen anderen Geschmäckern.

Insgesamt ist diese HP weitestgehend ‚verlinkt‘. Die Netzstruktur weist, ausgehend von dem Frame, in drei Richtungen: In die Tiefe der eigenen Homepage (Links zu mehreren aufeinander folgenden Seiten), von dort aus zu den Homepages anderer Internetnutzer bzw. zu deren Email-Adressen, und schließlich in die Geschichte der eigenen Homepage (Links zu „Archiven“). Zudem verweist ein Link auf die Produzentin und ihre Email selbst.

In dieser Netzstruktur dokumentiert sich die Konsolidierung eines neuen soziotechnischen Milieus, das einerseits seine eigene Geschichte geschrieben hat und das andererseits weitestgehend mit dem Internet vermittelt ist. Untersucht man die externen Links genauer, so wird deutlich, dass dies nicht nur ‚öffentliche‘, kommerzielle oder organisatorisch geformte HPs sind, mit denen Beate Brandts HP verbunden ist; es handelt sich – insbesondere auf den Seiten „Meinungen“, „Reisen“ und „Küche“ – vielmehr um private HPs anderer Senior(innen), die ebenfalls zu diesem soziotechnischen Milieu gehören. Dies ist ein Hinweis darauf, dass im Zuge des Bildungsprozesses dieses neue Milieu auch weitere HPs umfasst, die aus ähnlichen Assoziationen der Internettechnik mit den Senior(inn)en bestehen. Dass sich in der vorliegenden HP die Internettechnik mit Beate Brandts Hobbys assoziiert hat, dokumentiert sich auch in der neuen Semantik der Links, die nunmehr die Namen der Hobbys selbst (und nicht mehr die formalen Titel „Aktivitäten 1“ etc.) tragen.

Auch in der „Index“-Seite der HP finden sich nunmehr Assoziationen, die die noch in der HP von 2000 vorzufindenden Gegensätzlichkeiten simultanisieren und in Form einer „Sinnkomplexität des Übergegensätzlichen“ (Max Imdahl, zit. n. Bohnsack 2001b, S. 73) miteinander verbinden.

*Abbildung 3: Netzstruktur der Homepage von 2002*

Die Gesamtkomposition dieser HP ist nun – wie ich dies mit den gestrichelten Linien hervorgehoben habe – nicht mehr nur durch ein Gitterraster, sondern vor allem durch zwei 45°-Linien und eine 32°-Linie geprägt, welche zentrale, einander entgegengesetzte (Sinn-)Elemente der HP und damit zuvor getrennte Erfahrungszusammenhänge miteinander verbinden und zugleich hervorheben: In der aufgeblühten Rose dokumentiert sich eine existentielle Bindung an eine lebenszyklische Phase und deren Freizeitgestaltung, wie sie sich auch in den anderen Seiten der HP, die sich mit „Spitzweg“, „Küche“, „Garten“ etc. beschäftigen, sowie in der Auswahl der Bücher zeigt. Diese Bedeutung wird durch die rechte 45°-Linie verknüpft mit der Computertechnik (Maus und Logo), die dem fortgeschrittenen Alter und dessen sozialisatorisch angeeigneten technischen Erfahrungszusammenhang entgegengesetzt ist. Auch hinsichtlich ihrer kommunikativen Attitüde bilden Maus und Rose einen Gegensatz: Während erstere die absolute Unverbindlichkeit des ‚Hin- aber auch Wegklickens‘ repräsentiert, ist die Rose ein Begrüßungsgeschenk im Rahmen verbindlicher Beziehungen. Dadurch wird die Maus auch zu einem Ding intimen Umgangs, dessen Stellung innerhalb des Fotos eine unmittelbare Bindung an die Hand nahe legt.



Abbildung 4: Screenshot der Homepage von 2002

Die 32°-Linie hebt die E-Mail-Adresse von Beate Brandt, die in der HP von 2000 noch aus den zentralen Gittern herausgefallen war, hervor, indem genau auf dieser Linie immer wieder neue Briefe in den Briefkasten ‚schweben‘. Zugleich verbindet die linke 45°-Linie den Frame mit dem Hintergrund (den perspektivisch gebrochenen Schäfchenwolken), dem Begrüßungspruch, dem Sinnspruch sowie den zentralen Navigationsicons, die auf die Seiten zuvor und danach führen.

Alle diese „Assoziationen“ weisen auf den Bildungsprozess hin, der auch auf der textuellen Ebene der HP rekonstruierbar ist: Sowohl im Begrüßungs- als auch im Sinnspruch dokumentiert sich die Gleichzeitigkeit von Unvermeidlichem (Lebensalter, geschlossene Tür) und Erstrebenswertem (Senior werden wollen, offene Tür).

In dieser Simultaneität ist der komplexe Sinn des ‚Übergegensätzlichen‘ zu suchen: Die Rose wie auch die anderen Hobbys, in denen sich u.a. die lebenszyklische Phase der HP-Produzentin dokumentiert, und der internettypische technische Erfahrungszusammenhang heben sich in ihrer Gegensätzlichkeit wechselseitig auf und verbinden sich zu einem neuen soziotechnischen Milieu, das begrifflich nicht klar definierbar, sondern lediglich in der bildhaften Simultaneität des Gegensätzlichen zu fassen ist. Es ist u.a. diese Ebene des Visuellen, auf der die Senior(inn)en eine milieuinterne Verständigung jenseits der sprachlichen Explikation finden, oder, wie es im narrativen Interview mit Beate

Brandt heißt: „man braucht gar nicht mehr alles zu sagen“. Es zeichnet den soziotechnischen Bildungsprozess aus, dass in ihm nicht nur das Sprachlich-Textuelle, sondern gerade auch das Bildhafte bildsam ist.

## 6. Ausblick

Wenn man Bildung nicht mehr lediglich als personales Geschehen in menschlichen Individuen oder Milieus definiert, sondern – wie hier in ersten Ansätzen getan – auch den soziotechnischen Konstitutionsmodus der Bildung untersucht, eröffnet sich der qualitativen Bildungsforschung ein Feld, das weit über die von mir thematisierte Verbindung von Bildung und Internet hinausgeht. Es handelt sich hier um einen Gegenstandsbereich im wahrsten Sinne des Wortes: um all die Gegenstände, in denen sich soziotechnische Bildungsprozesse dokumentieren können, seien dies das Rad, der Overheadprojektor, eine Renaissance-Statue oder das Handy. Die Entwicklung *gegenstands*adäquater Methoden wird mit dieser Form der Bildungsforschung eng verknüpft sein.

## Anmerkungen

- 1 Der Aufsatz wäre in dieser Form nicht ohne die Kritik, Hilfe bzw. Ratschläge von Winfried Marotzki, Ralf Bohnsack, Walter Bauer, Burkhard Schäffer, Krassimir Stojanow, Nikola Mönke, den anonymen Gutachter(inne)n und vor allem meiner Interviewpartnerin entstanden. Ihnen allen sei Dank gesagt.
- 2 Dieses und alle folgenden Zitate ohne Quellenangabe sind dem Interview mit der Seniorin entnommen, deren Namen anonymisiert wurde.
- 3 Wie bei anderen biographischen Prozessstrukturen auch, kann es in dieser Interpretation nicht um die Identifizierung ‚faktischer‘ Abläufe gehen, sondern nur um Frau Brandts *Haltung* zu ihrer Lebensgeschichte. Es wäre zudem die Frage weiterer Forschungsarbeit, ob es sich bei dieser Haltung der Fremdprozessierung um eine individuelle oder eine kollektive handelt.
- 4 Die Idee, dass Senior(inn)en solche Bildungsprozesse durchlaufen können, wenn sie sich mit dem ihnen von der Sozialisationsgeschichte her fremden Computer und Internet beschäftigen, kam mir gelegentlich der Lektüre einer von Burkhard Schäffer (2003) erhobenen Lebensgeschichte eines Seniors.
- 5 Für eine ausführliche Darstellung und Analyse des Ansatzes von Latour vgl.: Schäffer 2003.
- 6 Die Assoziationen und Substitutionen, in denen neue soziotechnische Netzwerke entstehen, weisen eine zeitliche Struktur auf, lässt sich doch rekonstruieren, wie die Aktanten, die in ihrer Verbindung das neue soziotechnische Netzwerk konstituieren, selbst aus dem Zusammentreffen vorangegangener Aktanten hervorgegangen sind. Latour nennt dies eine „Transformationskette“ (2000, S. 88). In dieser Kette ist jeder einzelne Aktant zugleich durch die ihm vorangegangenen Aktanten und deren Verbindung ‚bewirkt‘, ‚bewirkt‘ aber selbst die ihm nachfolgenden Aktanten (vgl. ebd., S. 70ff). Jeder Aktant ist also ein Doppelwesen, das man als Konsequenz und als Voraussetzung anderer Aktanten betrachten kann. Die Aneinanderkettung solcher

- Aktanten bildet eine Sequenz, die empirisch rekonstruierbar ist. Dieses theoretische Modell des soziotechnischen Handelns korrespondiert der Sequenzanalyse in der qualitativen Sozialforschung, wie sie nicht nur in der objektiven Hermeneutik, sondern (im Rahmen der komparativen Analyse) auch in der im Anschluss an Karl Mannheim (1964a) von Bohnsack entwickelten dokumentarischen Methode (vgl. Bohnsack/Nentwig-Gesemann/Nohl 2001) Verwendung findet.
- 7 Auch Rammert, der ansonsten an Latour anknüpft, verwirft das intentionalistische Handlungsmodell und schreibt, dass Technik „erst im Wechselspiel der aktiven praktischen Erfahrung .... mit den jeweils dabei hergestellten Beziehungen zwischen den Objekten“ entsteht (1998b, S. 307). Für eine frühe Kritik am intentionalistischen Handlungsmodell im Rahmen der Mensch-Maschine-Kommunikation siehe Suchman (1987).
  - 8 Diese Einführung wurde, wie Fujimara (vgl. 1992, S. 172) anmerkt, schon von Seiten interaktionistischer Wissenschaftsforschung kritisiert, die selbst aber ebenso wenig Stabilisierung und Dauerhaftigkeit zu plausibilisieren vermochte (vgl. ebd., S. 174f).
  - 9 In den ‚stabilen‘ Lagerungen wird man zwar ebenfalls mit dem anderen Geschlecht oder anderen Generationen konfrontiert, doch ist es hier die Begegnung selbst, die in den eigenen Erfahrungsraum inkorporiert werden muss. Gerade hinsichtlich der Generation lässt sich sogar sagen, dass die Relationierung gegenüber dem Anderen zur Konstitution des eigenen Erfahrungsraums beiträgt, wie dies Schäffer (2003) hinsichtlich der intergenerationellen Bildung von „Medienpraxiskulturen“ rekonstruiert.
  - 10 Eine vollständigere Analyse dürfte sich nicht mit den Homepages begnügen, sondern müsste zumindest die Programme zu ihrer Erstellung, die notwendige Hardware, vielleicht aber auch die Produktion von Mikrochips, die Mathematik, das Lochkartensystem etc. mit einbeziehen.
  - 11 Bei der Interpretation von Homepages ist eine vollständige Anonymisierung nicht möglich. Frau Brandt möchte ich dafür danken, dass sie mir dennoch ausdrücklich die Erlaubnis zur Veröffentlichung ihrer Homepage und meiner Interpretationen dazu gegeben hat.

## Literatur

- Alheit, P.: ‚Biographizität‘ als Lernpotential. In: Krüger, H.-H./Marotzki, W. (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen 1995, S. 276-307.
- Bohnsack, R.: Kollektivvorstellungen und konjunktiver Erfahrungsraum. Unveröff. Manuskript. Berlin 1993
- Bohnsack, R.: Rekonstruktive Sozialforschung und der Grundbegriff des „Orientierungsmusters“. In: Siefkes, D./Eulenhöfer, P./Stach, H./Städtler, K. (Hg.): Sozialgeschichte der Informatik. Wiesbaden 1998, S. 105-121.
- Bohnsack, R.: Die dokumentarische Methode in der Bild- und Fotointerpretation. In: Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I./Nohl, A.-M. (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Opladen 2001a, S. 67-89
- Bohnsack, R.: „Heidi“: Eine exemplarische Bildinterpretation auf der Basis der dokumentarischen Methode. In: Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I./Nohl, A.-M. (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Opladen 2001b, S. 323-337
- Bohnsack, R.: Qualitative Methoden der Bildinterpretation. Erscheint in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 5, 2003
- Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I./Nohl, A.-M. (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Opladen 2001
- Düx, S.: Internet, Gesellschaft und Pädagogik. München 2000

- Felden, H. von: Bildung und Geschlecht. Zur Verknüpfung von Bildungs-, Biographie- und Genderforschung im Diskurs der (Post)Moderne". Opladen 2003 (im Erscheinen)
- Fromme, J.: Spiel und Bildung im Zeitalter der Neuen Medien. In: medien praktisch 2002, H. 2, S. 8-13
- Fujimara, J. H.: Crafting Science. In: Pickering, A. (Hrsg.): Science as Practice and Culture. Chicago/London 1992, S. 168-211
- Haraway, D.: Ein Manifest für Cyborgs. In: Dies.: Die Neuerfindung der Natur. Frankfurt a.M./New York 1995, S. 33-72
- Humboldt, W. von: Theorie der Bildung des Menschen. In: Ders.: Werke I – Schriften zur Anthropologie und Geschichte, Stuttgart 1960, S. 234-240
- Koller, H.-C.: Bildung und Widerstreit. München 1999
- Latour, B.: Die Hoffnung der Pandora. Frankfurt a.M. 2000
- Latour, B.: Technology is society made durable. In: Law, J. (Hrsg.): A Sociology of Monsters. Sociological Revue Monograph 38, 1991, S. 103-132
- Luhmann, N.: Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Frankfurt a.M. 2002
- Mannheim, K.: Beiträge zur Theorie der Weltanschauungsinterpretation. In: Ders.: Wissenssoziologie. Neuwied 1964a, S. 91-154.
- Mannheim, K.: Das Problem der Generationen. In: Ders.: Wissenssoziologie. Neuwied 1964b, S. 509-560
- Mannheim, K.: Strukturen des Denkens. Frankfurt a. M. 1980
- Marotzki, W.: Neue kulturelle Vergewisserung: Bildungstheoretische Perspektiven des Internet. In: Sandbothe, M./Marotzki, W. (Hrsg.): Subjektivität und Öffentlichkeit. Köln 2000a, S. 234-258
- Marotzki, W.: Zukunftsdimensionen von Bildung im neuen öffentlichen Raum. In: Meister, D./Marotzki, W./Sander, U. (Hrsg.): Zum Bildungswert des Internet. Opladen 2000b, S. 233-258
- Marotzki, W.: Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Weinheim 1990
- Matthes, J.: The Operation Called "Vergleichen". In: Ders. (Hrsg.): Zwischen den Kulturen? Göttingen 1992, S. 75-99
- Meder, N.: Wissen und Bildung im Internet. In: Meister, D./Marotzki, W./Sander, U. (Hrsg.): Zum Bildungswert des Internet. Opladen 2000, S. 33-56
- Meder, N.: Der Sprachspieler. Ein Bildungskonzept für die Informationsgesellschaft. In: Vierteljahrsschrift für Wissenschaftliche Pädagogik. H. 1, 1996, S. 145-162
- Meister, D./Marotzki, W./Sander, U. (Hrsg.): Zum Bildungswert des Internet. Opladen 2000
- Nohl, A.-M.: Qualitative Bildungsforschung und Pragmatismus. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 4 (4), 2001, S. 605-623.
- Nohl, A.-M.: Interkulturelle Bildung im Breakdance, erscheint in: Androutsopoulos, J. (Hrsg.): HipHop: globale Kultur – lokale Praktiken. Bielefeld 2003a
- Nohl, A.-M.: Bildung und Islam. Pragmatistische Reflexionen und empirische Rekonstruktionen zur Lebensgeschichte eines jungen Mannes, erscheint in: Liebau, E./Macha, H./Wulf, C. (Hrsg.): Religion und Erziehung, Weinheim 2003b
- Rammert, W.: Technikvergessenheit der Soziologie? In: Ders. (Hrsg.): Technik und Sozialtheorie. Frankfurt a.M./New York 1998a, S. 9-28
- Rammert, W.: Die Form der Technik und die Differenz der Medien. In: Ders. (Hrsg.): Technik und Sozialtheorie. Frankfurt a.M./New York 1998b, S. 293-326
- Schäffer, B.: „Kontagion“ mit dem Technischen. In: Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I./Nohl, A.-M. (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Opladen 2001, S. 43-64
- Schäffer, B.: Generation – Medien – Bildung. Medienpraxiskulturen im Generationenvergleich. Opladen 2003 (im Druck)

- Schütze, F.: Biographieanalyse eines Müllerlebens. In: Scholz, H.-D. (Hrsg.): Wasser- und Windmühlen in Kurhessen und Waldeck – Pyrmont. Kaufungen 1991, S. 206-227
- Schütze, F.: Biographieforschung und narratives Interview. In: Neue Praxis 13 (1983) H. 3, S. 283-293
- Schwarzer, R. (Hrsg.): MultiMedia und TeleLearning. Lernen im Cyberspace. Frankfurt a.M./New York 1998
- Søby, M.: Identity and Learning in Cyberspace. In: Sandbothe, M./Marotzki, W. (Hrsg.): Subjektivität und Öffentlichkeit. Köln 2000, S. 117-146
- Suchman, L.A.: Plans and Situated Actions. Cambridge 1987

Karin Bräu

## Qualitative Schul- und Unterrichtsforschung

### Zum Einsatz des Arbeitsbogenkonzeptes von Anselm Strauss als heuristisches Instrument zur Analyse von Schüler-Gruppenarbeit.

#### **Zusammenfassung**

Im Rahmen des Forschungsprojektes „Selbstständiges Lernen in der gymnasialen Oberstufe“ wurde die projektartig angelegte Arbeit von Schülergruppen analysiert, die eine vorgegebene Aufgabenstellung bearbeiteten. Dabei spielte das Modell des „Arbeitsbogens“ von Anselm Strauss eine wichtige Rolle als heuristisches Rahmenkonzept zur Ausdifferenzierung von Kategorien. Im vorliegenden Beitrag soll diese Rolle am konkreten Fall aufgezeigt und die Möglichkeiten des Einsatzes dieses Rahmenkonzeptes in der qualitativen Schul- und Unterrichtsforschung dargelegt werden. Die ersten drei Kapitel dienen der allgemeinen Einführung in Grundlinien qualitativer Schulforschung und in Theoriebildung im qualitativen Forschungsprozess. Im 4. Kapitel wird das Forschungsprojekt dargelegt, um anschließend das Arbeitsbogen-Konzept vorzustellen (Kap. 5). An ausgewählten Ergebnissen wird dann der Einsatz dieses Rahmenkonzeptes konkretisiert (Kap. 6), bevor einige Anmerkungen zum Nutzen und zu weiteren Anwendungsbereichen dieses Instruments den Beitrag abschließen (Kap. 7).

#### **Abstract**

Qualitative research of school education and teaching: Anselm Strauss' concept of 'arc of work' as a heuristic instrument for analyzing students' teamwork.

The research project „Independent Learning at German High School Classes“ deals with analyses of the students' project-oriented teamwork. Anselm Strauss' model of 'arc of work' plays an important role as a heuristic framework to differentiate categories. This article shows the role in concrete cases, and presents the possible use of this framework in qualitative research of school education and teaching. Chapters 1-3 depict the basics of qualitative research of school education and the development of theories during the research process. Chapter 4 describes the research project, and chapter 5 demonstrates Strauss' concept of 'arc of work'. Selected results illustrate this framework in chapter 6, and finally comments are made on the utility and further application of this instrument in chapter 7.

## 1. Einleitung

Im Rahmen meines Forschungsprojektes zum selbstständigen Lernen in der gymnasialen Oberstufe habe ich Anforderungen untersucht, denen die Schülerinnen bei längerfristiger, selbstständiger Gruppenarbeit gerecht werden müssen. Während der Analyse der beobachteten Gruppenarbeit drängten sich Kategorien in den Vordergrund, die eine Nähe zum Konzept des „Arbeitsbogens“ von Anselm Strauss zeigten. So können z.B. Anforderungen auf inhaltlicher Ebene von denen in den sozialen Arrangements unterschieden werden. Das Arbeitsbogenkonzept, das Strauss im Zusammenhang mit der Untersuchung der Arbeit in Krankenhäusern entwickelt hat, stellt allgemeine Kategorien zur Rekonstruktion und Analyse von umfassenden Arbeitszusammenhängen oder Entwicklungsprozessen in der Arbeitswelt zur Verfügung. Im Sinne eines heuristischen Rahmens wurden diese Kategorien in meinem Forschungsprojekt zur Erweiterung des analytischen Blicks genutzt. Der Begriff „heuristisch“ wird hier im Sinne von „sensibilisierend“ gebraucht: Ein heuristisches Konzept ist also ein Rahmenkonzept, das hilfreich beim Erkenntnisgewinn ist, indem es die „theoretische Sensibilität“, wie es bei Glaser und Strauss (1967) genannt wird, steigert. Der folgende Text hat in diesem Sinne das Ziel, den Einsatz des Arbeitsbogenkonzeptes bei einem konkreten Forschungsprojekt nachvollziehbar machen.

Hierfür werden zunächst Grundlinien der qualitativen Schul- und Unterrichtsforschung dargelegt, damit das später vorgestellte Forschungsprojekt verortet werden kann (Kap.2). Es folgt eine Darstellung über Theoriebildung in der qualitativen Forschung, bei der die Verwendung heuristischer Rahmenkonzepte besonders berücksichtigt wird (Kap. 3). Das Projekt „Selbstständiges Lernen in der gymnasialen Oberstufe“ wird nun v.a. bezüglich seines Untersuchungsdesigns und der verwendeten Auswertungsmethoden vorgestellt (Kap. 4), bevor wichtige Kategorien des Arbeitsbogen-Konzeptes ausdifferenziert werden (Kap. 5). Das Kapitel 6 zeigt dann beispielhaft konkrete Ergebnisse aus dem Forschungsprojekt, bei denen das Arbeitsbogen-Konzept zum Tragen kommt. Der Beitrag schließt mit einigen Anmerkungen zum Nutzen des Arbeitsbogen-Konzeptes und zu weiteren Einsatzbereichen in der Schulforschung (Kap. 7).

## 2. Grundlinien qualitativer Schulforschung

Obwohl es Vorläufer qualitativer Schulforschung, wie man sie heute versteht, bereits seit Beginn des 20. Jahrhunderts gab<sup>1</sup>, kann man erst seit den 70er Jahren von einem zunehmend sich etablierenden Forschungszweig sprechen. Das qualitative Forschungsparadigma gewann etwas zeitversetzt zu Strömungen in der Soziologie und anderen Nachbardisziplinen auch für die Schulforschung in den letzten 30 Jahren an Bedeutung.

Die Forschungsgegenstände qualitativer Schulforschung beziehen sich auf vier Ebenen des pädagogischen Untersuchungsfeldes. Die erste Ebene ist das *Schulsystem und die Einzelschule*, die auch als Makroebene bezeichnet wird<sup>2</sup> (Helsper/Stelmaszyk 1999, S.9). Hierzu gehören Arbeiten zur Untersuchung von Schulentwicklungsprozessen oder Projekte der wissenschaftlichen Begleitung von Schulversuchen. Die zweite Ebene betrifft *subjektive Perspektiven von LehrerInnen oder SchülerInnen*, also der Akteure im schulischen Kontext. Studien zu Berufs- und Bildungsbiographien, z.B. unter dem Geschlechts Gesichtspunkt oder die Untersuchung subjektiver Theorien von LehrerInnen sind hierzu zu rechnen. Die dritte Ebene sind *unterrichtliche und außerunterrichtliche Interaktionen*. Hierzu zählen fachdidaktische Studien, Untersuchungen zur Unterrichtskommunikation, zu Lehr-Lern-Arrangements, zu Lernproblemen oder zum Einsatz neuer Medien sowie zu Gewalt unter Jugendlichen. Diese Ebene wird als Mikroebene verstanden (Ackermann/Rosenbusch 1995; Fend 2001; Helsper/Stelmaszyk 1999). Als vierte Ebene kann die *Lehreraus- und -fortbildung* einbezogen werden. Hierauf beziehen sich z.B. Studien zu Professionalisierungsprozessen beim Berufseintritt oder zu Fortbildungsmaßnahmen.

Eine harte Zuordnung von Forschungsprojekten zu nur einer dieser Ebenen ist jedoch oft gar nicht möglich und angestrebt. In einer Vielzahl von Studien wenden sich die ForscherInnen gerade den Verschränkungen zwischen diesen vier Ebenen zu. So etwa, wenn subjektive Theorien von LehrerInnen auf ihr Unterrichtshandeln bezogen werden (z.B. Dann/Diegritz/Rosenbusch 1999; Zocher 2000) oder wenn in Schulportraits nach (strukturellen) Verbindungen zwischen der institutionellen Ebene des Schulprogramms, der subjektiven Perspektive von LehrerInnen, SchülerInnen und Eltern und den unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Interaktionen gesucht werden (vgl. Idel 1999).

Das Forschungsinteresse qualitativer Schulforschung zielt letztlich auf Erkenntnisse, die einer Verbesserung von Schul- und Unterrichtsqualität sowie der Ausbildung von LehrerInnen dienen können. Manche Forschungsprojekte tun dies ganz unmittelbar. So ist z.B. die wissenschaftliche Begleitung von Schulversuchen darauf angelegt, im Forschungsprozess direkte Hinweise zu ermitteln, inwieweit die innovativen Elemente der Schule die gewünschten Effekte zeigen, um gleichzeitig konzeptionelle Hilfen für die Schule anzubieten. Aber auch weniger direkt auf ein so spezifisches Untersuchungsfeld wie eine Einzelschule bezogene Studien sollen Beiträge zur Verbesserung des untersuchten Problems oder Feldes liefern, indem Fehlerpotentiale, die Struktur von Defiziten und bislang unbedachte Wirkungen aufgedeckt oder indem Bedingungsgefüge gelingender Praxis oder positiver Entwicklungen offen gelegt werden. Die wissenschaftlichen Erkenntnisse aus solchen Studien legen manchmal Rückschlüsse nahe, inwieweit sie jedoch Aussagen zulassen, die über die untersuchten Fälle hinausreichen, hängt von ihrer Theoriehaltigkeit ab. Damit ist die Frage nach der Reichweite von Forschungsergebnissen angesprochen, die in qualitativen Untersuchungen besondere Brisanz hat.



### 3. Theoriebildung in der qualitativen Schul- und Unterrichtsforschung

Komplementär zum deduktiven Vorgehen in der *quantitativen Sozialforschung*, bei dem Theorien die Ausgangsbasis für die Formulierung von Hypothesen sind, die über operationalisierte Variablen überprüft werden, wird im *qualitativen Forschungsparadigma* davon ausgegangen, dass Theorien erst aus der Analyse des relativ unstrukturierten empirischen Materials, also induktiv, entwickelt werden. Eine solches Gegensatzverhältnis zwischen den beiden Prinzipien *Deduktion* – vom Allgemeinen zum Besonderen – und *Induktion* – vom Einzelfall zum Allgemeinen – lässt sich für qualitative Forschung jedoch kaum aufrecht erhalten. Betrachtet man das Spektrum qualitativer Forschungsansätze und Methoden genauer, unterscheiden sich diese nämlich sowohl in der Theoriehaltigkeit der Forschungsergebnisse – d.h. im Grad ihrer Verallgemeinerbarkeit – als auch in der Auffassung darüber, wie unvoreingenommen einerseits oder theoriegeleitet andererseits der Forscher tatsächlich vorgehen darf oder sollte.

So reicht die Spannweite bei Ergebnissen qualitativer Schulforschung von detaillierten Beschreibungen<sup>3</sup>, z.B. von Unterrichtsaktivitäten, über Theorien mittlerer Reichweite bis hin zu dem Anspruch, verallgemeinerbare Kategorien, Strukturen, Regeln oder Theorien zu generieren (vgl. Kelle/Kluge 1999, S.9).

Und die Vorstellungen über den Grad, wie weitreichend qualitative Forschung theoriegeleitet sein darf, reichen von der Forderung völliger Theorieabstrenzung im Vorfeld empirischer Untersuchungen bis zu Forschungsprojekten, die qualitative Überprüfungen oder Ausdifferenzierungen von Hypothesen anstreben.

Die Idealvorstellung völliger Unvoreingenommenheit qualitativer Forscher beim Zugang ins Feld und bei den ersten Auswertungsschritten, die erst im Laufe des Analyseprozesses zunehmend theoriehaltigen Erkenntnissen weicht, beruht auf dem Bemühen, den Untersuchten nicht Vorannahmen überzustülpen, die diesen eigentlich fremd sind<sup>4</sup>. Stattdessen gilt es, das zu verstehen, was die Untersuchten selbst zum Ausdruck bringen. Eine Haltung, die im psychoanalytischen Setting mit „gleichschwebender Aufmerksamkeit“ bezeichnet wird, erleichtert die Unvoreingenommenheit der Forscherin bzw. des Forschers (vgl. Flick u.a. 1991, S. 150f). Dieses Prinzip der Offenheit gilt als eines der Hauptprinzipien qualitativer Forschung. Dennoch können vorab explizierte theoretische Bezugsrahmen als heuristische Konzepte die Aufmerksamkeit im Feld erhöhen und den Analysegang befördern. Dies tun sie, indem einerseits die Gefahr des Ertrinkens in unstrukturierten Daten vermindert wird und andererseits der Einfluss nicht-explizierter Alltagstheorien oder von Vorurteilen gemindert wird.

Die Polarisierung, ein Forscher sei entweder offen oder theoriegeleitet, scheint jedoch kaum sinnvoll, schon aus pragmatischen Gründen, da völliges Fehlen von Vorwissen beim Forscher nahezu auszuschließen ist. Insbesondere bei qualitativer Schul- und Unterrichtsforschung kann allein deshalb nicht von Unvoreingenommenheit der ForscherInnen ausgegangen werden, weil alle selbst als Schüler oder Schülerin viele Jahre die Schule besucht und reichhaltig

Erfahrungen mit Unterricht gemacht haben. Darüber hinaus kann der Verzicht auf das Einarbeiten in den Forschungsstand zum Untersuchungsgegenstand leicht als unsinnig verworfen werden. Die Annahme, dass Vorwissen und theoretische Bezüge produktiv im Forschungsprozess genutzt werden können, ohne dass Offenheit gegenüber dem Feld eingebüßt werden muss, legen einen „Zwischenweg zwischen Induktion und Deduktion“ (Helsper u.a. 2001, S.255) nahe (vgl. auch Kelle 1994; Kelle/Kluge 1999). Selbst das Konzept der „Grounded Theory“, deren Name darauf beruht, dass *Theorien*, die durch zunehmende Verdichtungen und Verallgemeinerungen am Ende des Forschungsprozess generiert werden, allein auf dem empirischen Material *gründen*, sieht zur Erweiterung des Horizonts des Forschers und zur „theoretischen Sensibilisierung“ für verborgene Strukturen und Prozesse einerseits die Explikation von Vorwissen und Vorannahmen und zum anderen die Zuhilfenahme abstrakter Theorien oder Konzepte als variabel einsetzbaren Fundus für Anregungen vor (Strauss 1987; Strauss/Corbin 1990). Diese Anregungen können sowohl der Streuung als auch der Fokussierung von Aufmerksamkeit dienen und zwar bereits während der Datenerhebung im Feld sowie später bei der Auswertung.

Wenn man von einer solchen Verschränkung von Unvoreingenommenheit und theoriegeleitetem Vorgehen ausgeht, ist einerseits zu fragen, wie dies im praktischen Vollzug aussehen kann und andererseits welche Eigenschaften solche theoretischen Rahmen haben müssen, um einen erkenntnissteigernden Charakter zu bekommen, ohne dass die grundsätzliche Offenheit und Exploration im qualitativen Forschungsprozess aufgegeben werden muss. Kelle und Kluge verlangen, dass der Rahmen selbst keinen zu großen empirischen Gehalt besitzen darf:

„Wird dieser heuristische Rahmen allerdings zu eng angelegt, gehen die eigentlichen Vorteile einer explorativen Forschungsstrategie leicht verloren. Mit der Formulierung von sehr präzisen Vorgaben kann sich der Forscher oder die Forscherin der Möglichkeit berauben, neue, bislang unbekannte Sachverhalte im qualitativen Material zu entdecken. Im Unterschied zur quantitativen, hypothetiko-deduktiven Forschung sollten am Anfang der qualitativen Datenerhebung deshalb *nicht* präzise und empirisch gehaltvolle Hypothesen stehen. Ein sinnvolles heuristisches Rahmenkonzept für die qualitative Forschung umfasst vielmehr wenig informationshaltige empirisch gehaltlose Konzepte. Dies können etwa soziologische (Groß-)Theorien sein oder mehr oder weniger triviale Alltagskonzepte“ (Kelle/Kluge 1999, S.99).

Ein theoretisches Konzept, das heuristischen Charakter haben soll ohne den Blick einzuengen, muss demnach Kategorien zur Verfügung stellen, die die theoretische Sensibilität im Feld und beim Auffinden verborgener Sinnstrukturen in den Daten unterstützen, die aber so weit gefasst sind, dass sie auf unterschiedliche Feldzusammenhänge anwendbar sind.

An einem Beispiel aus dem Bereich der Unterrichtsforschung soll im Folgenden gezeigt werden, wie die Einbeziehung eines theoretischen Konzeptes als Quelle der Erkenntnissteigerung genutzt wurde und wie der Forschungsprozess und die Generierung von Allgemeinheiten konkret vollzogen wurden.

#### 4. Das Forschungsprojekt „Selbstständiges Lernen in der gymnasialen Oberstufe“ als Beispiel für den Einsatz eines heuristischen Konzeptes im qualitativen Forschungsprozess

Ziel dieses Forschungsprojektes war es, die Unterrichtspraxis selbstständigen Lernens in der gymnasialen Oberstufe zu untersuchen, um die Anforderungen aufzudecken, die bei selbstständigkeitsfördernden Lernformen an die SchülerInnen gestellt sind. Die untersuchte Schule, ein Oberstufengymnasium in Hessen, sieht einmal jährlich eine etwa dreiwöchige Unterrichtsphase vor, in der in einem der beiden Leistungskurse im Rahmen der stundenplangemäß vorgesehenen Unterrichtsstunden eine Aufgabe von den SchülerInnen selbstständig bearbeitet werden soll.

Im Rahmen der Studie wurde ein Leistungskurs Deutsch sowohl im 11. als auch im 12. Schuljahr während dieser Unterrichtsphase, die in der Schule ausdrücklich „Selbstständiges Lernen“ genannt wird, beobachtet. Die SchülerInnen sollten in Kleingruppen (drei bis fünf Personen) am Ende der Bearbeitungszeit den MitschülerInnen im 11. Schuljahr eine Schriftstellerin des 20. Jahrhunderts und im 12. Schuljahr einen Roman vorstellen. Dies bedeutete das Einarbeiten in die Biographie und die Hauptwerke einer Schriftstellerin bzw. in einen Roman sowie die Aufarbeitung von Arbeitsergebnissen für eine Präsentation. Die Lehrerin gibt jeweils die Aufgabenstellung vor und erstellt für die Auswahl jeweils ein Arbeitsblatt mit Kurzdarstellungen von etwa zehn Schriftstellerinnen bzw. Romanen. Selbstständiges Lernen wird von der Lehrerin also nicht als Freigabe aller Entscheidungen, sondern als selbstständige Bearbeitung einer vorgegebenen Aufgabe bei eingeschränkten Wahlmöglichkeiten verstanden.

Im Zentrum der Untersuchung standen die Methoden teilnehmende Beobachtung der Arbeit von insgesamt vier Kleingruppen sowie leitfadengestützte Interviews mit einigen der Schülerinnen und mit der Lehrerin. Das Vorgehen der Schülerinnen in den Kleingruppen wurde durch permanente Notizen der Beobachterin, aus denen zeitnah formulierte Protokolle entstanden, dokumentiert.

Die Theoriebildung im qualitativen Forschungsprozess beruht auf zunehmenden Verdichtungen des Datenmaterials durch Kategorisierungen und auf kontrastiven Vergleichen innerhalb eines Falles und zwischen möglichst unterschiedlichen Fällen. Vor allem beim Auffinden von Kategorien in den Daten können theoretische Bezugsrahmen von großem sensibilisierendem Wert sein. Im Laufe des Auswertungsprozesses der Daten im vorgestellten Forschungsprojekt fielen Parallelen zwischen den bislang gewonnenen Kategorien und Kategorien des Arbeitsbogenkonzeptes von Anselm Strauss auf, das daraufhin als Rahmenkonzept im oben formulierten Sinn weiter genutzt wurde.

Nachfolgend werden die Auswertungsstrategien am konkreten Fall dargestellt, um die Verschränkung aus Induktion und Deduktion im methodischen

Vorgehen zu verdeutlichen. Dann wird das Konzept des Arbeitsbogens („Arc of work“) vorgestellt, um anschließend ausgewählte Ergebnisse darzulegen<sup>5</sup>.

Die in der Studie vollzogenen Auswertungsstrategien orientierten sich an der „Grounded Theory“ (vgl. Glaser/Strauss 1967, Strauss 1987 und Strauss/Corbin 1990) und an von Schütze in der Konversations- und Interaktionsanalyse entwickelten Verfahren (vgl. v.a. Schütze 1983, 1984, 1993, 1994). Diese lassen sich insofern kombinieren, als beide darauf beruhen, Theorien aus den Daten schrittweise zu generieren.

Hierbei verwendete Methoden sind das theoretische Sampling, verschiedene Kodierschritte, strukturelle Beschreibungen, Verfahren der analytische Abstraktion, das Schreiben von Memos und über kontrastive Vergleiche die Erzeugung theoretischer Modelle.

Die Beobachtungsprotokolle über die Arbeit in vier Kleingruppen des Deutschkurses und die transkribierten Interviews wurden zunächst *offen kodiert*. Damit ist das „Etikettieren“ der in den Daten erscheinenden einzelnen Handlungen, Ereignisse oder Ideen gemeint. Ähnliche Phänomene erhalten das gleiche „Etikett“ (auch Konzept genannt). Schließlich werden die Konzepte klassifiziert und gruppiert und als Kategorien gekennzeichnet. Solche Kategorien werden beim Zeile-für-Zeile-Durchgang durch den Text an den Rand geschrieben. Ein zweiter Durchgang durch die Ausgangstexte dient der *strukturellen Beschreibung* ausgewählter Textpassagen, durch die die im Text ausgedrückten Prozessabläufe und Zusammenhänge, d.h. Handlungs- oder inhaltliche Sequenzen, Bedingungsbeziehungen oder identische sowie gegensätzliche Erscheinungen sozialer Entfaltung identifiziert werden. Offenes Kodieren und strukturelle Beschreibung liegen als kognitive Verrichtungen der systematischen Ausschöpfung der Materialmerkmale nah beieinander und ergänzen sich gegenseitig. Strukturelle Beschreibungen sind dann erforderlich, wenn es um die genaue Analyse von Texten oder Textabschnitten geht, in denen offensichtlich tiefere Bedeutungsschichten aufgedeckt werden müssen, die sich nicht im manifesten Wortgehalt spiegeln.

Bereits jetzt können erste *Memos* geschrieben werden. Memos sind kürzere Texte, die Ideen der Forscherin beim Kodieren festhalten sollen. Mit ihrer Hilfe können Zusatzinformationen zu einer Kategorie gesammelt, Assoziationen wiedergegeben oder bereits erste Bausteine einer Theorie formuliert werden. Dies ist der Beginn der *analytischen Abstraktion*, der Formulierung von ersten Allgemeinheiten. Im Laufe der weiteren Datenanalyse werden ständig Memos geschrieben, die zunehmend theoriehaltiger werden. Dafür müssen Verbindungen zwischen den Kategorien gesucht (*axiales Kodieren*) und schließlich Kernkategorien ausgewählt werden, auf die hin die Daten erneut kodiert werden (*selektives Kodieren*).

Nach Abschluss der ersten Kodierdurchgänge kristallisierten sich Kernkategorien heraus, die starke Anlehnungen an die Hauptkategorien des Arbeitsbogen-Konzeptes aufwiesen: Probleme bei der Planung und der Steuerung der Arbeit, Arbeitsteilung und gemeinsame Arbeit sowie Unsicherheiten bei der Wahrnehmung der inhaltlichen Aufgaben. Zu diesem Zeitpunkt wurden daher Kodierschritte vollzogen, die im Sinne des selektiven Kodierens gezielt nach Hinweisen

in den Daten auf Unterkategorien aus dem Arbeitsbogen-Konzept suchten. Damit konnten die Daten weiter erschlossen und systematisiert werden.

Die vier untersuchten Kleingruppen wurden schließlich bezüglich der Kernkategorien miteinander verglichen. Dieses Verfahren des *kontrastiven Vergleichs* von mehreren Fällen ermöglicht solche Erkenntnisse, die einen Anspruch auf größere Allgemeingültigkeit erheben können. Statt statistische Repräsentativität wird nun die Forderung nach inhaltlicher Repräsentation erhoben (vgl. Merrens 1997, S. 104). Im kontrastiven Vergleich mit anderen Fällen, also im Vergleich der Varianten sozialer Prozesse, können *Gemeinsamkeiten* und *Differenzierungen* festgestellt und somit generalisierbare Prozessmechanismen aufgedeckt werden. Gemeinsame Bezugspunkte vorausgesetzt, dient der kontrastive Vergleich mehrerer Fälle einerseits der Erhellung der Varianzbreite eines sozialen Prozesses und andererseits dem Herausarbeiten gemeinsamer, konstanter und also übergreifender Merkmale und Mechanismen (vgl. Schütze 1993).

## 5. Das Konzept des „Arbeitsbogens“ von Anselm Strauss

Anselm Strauss hat das Konzept des „Arbeitsbogen“ („Arc of work“) im Zusammenhang mit seinen Untersuchungen zur Arbeit im Krankenhaus und deren Veränderung durch den medizinisch-technischen Fortschritt entwickelt (Strauss u.a. 1985). Das Konzept verbindet Überlegungen zur Initiierung und zur Durchführung von Veränderungsprozessen, zu kollektiven Gestaltungs-, Entwicklungs- oder Erkundungsaufgaben, aber auch zur Realisierung alltäglicher Berufsarbeit zu einem allgemeinen Modell von Arbeit in Projekten. Das Modell geht davon aus, dass jede umfassende Arbeit, jedes Projekt, durch einen übergreifenden, weitgespannten „Arbeitsbogen“ definiert ist, der die einzelnen Tätigkeiten und Aufgaben umfasst. Dabei sind sowohl intendierte Handlungen als auch zufällig sich ergebende und unerwartete Zwischenfälle eingebunden. Bei umfassenden, komplexen Projekten oder Veränderungsprozessen kann der „Arbeitsbogen“ daher stets erst rückblickend rekonstruiert werden, da er nicht in allen Details antizipiert werden kann. Die Metapher eines Bogens suggeriert zwar einen Beginn und ein Ende der Gesamtgestalt, das Modell geht aber gerade nicht von einem festgelegten Verlauf an Arbeitsschritten und Tätigkeiten aus. Der Bogen als geschlossene Form zeigt vielmehr an, dass damit eine rückblickende Strukturierung und damit Vereinfachung des gesamten Prozessverlaufs und –geschehens mit dem Ziel des Verstehens möglich wird.

Obwohl Strauss seine Überlegungen nicht systematisiert hat, geht er von vier Aktivitätskomponenten aus: der Einrichtungskomponente, der Sozialkomponente, der Inhaltskomponente und der Evaluationskomponente, die als Hauptkategorien des Modells angesehen werden können. Einige Unterkategorien werden im Folgenden zugeordnet.

Die *Einrichtungskomponente* umfasst jene Aktivitäten, die der Konstitution und der Aufrechterhaltung der Arbeit dienen – nicht nur zu Beginn des Prozesses, sondern im ganzen Verlauf. Besonders wichtig war Strauss dabei die „Artikulationsarbeit“. Damit sind Aufgaben der Sequenzierung, der Zuteilung und der Koordinierung von Arbeitsschritten gemeint, gerade auch im Umgang mit und in der Anpassung an sich ständig wandelnde Gegebenheiten. Außerdem gehören zur Einrichtungskomponente planende Tätigkeiten, die Informationsbeschaffung zu Beginn der Arbeit sowie die Einrichtung und Aufrechterhaltung der Arbeitsumgebung.

Zur *Sozialkomponente* gehören die Interaktionen zwischen den Beteiligten, die Aushandlungsprozesse, der Umgang mit Konflikten sowie die Einrichtung und Aufrechterhaltung von Arbeitsteilung. Gerade zur Arbeitsteilung hat Strauss besonders ausdifferenzierte Überlegungen angestellt. Wichtige Elemente sind hierbei die Verteilung von Verantwortlichkeiten, von Macht und Rechten, das Zustandekommen der Arbeitsaufteilung und die Zuteilung von Arbeit (nach Anzahl der Personen, nach Fertigkeiten oder unter inhaltlichen Gesichtspunkten) oder das Zusammenführen getrennt ausgearbeiteter Teilhandlungen (Strauss 1991, pp. 71-98).

Die *Inhaltskomponente* enthält die Tätigkeiten, die für die Durchführung der inhaltlichen Aufgaben notwendig sind. Diese unterscheiden sich natürlich grundlegend in verschiedenen Arbeitszusammenhängen. Bei Erkundungsaufgaben wie im hier vorgestellten Unterrichtsprojekt sind dies z.B. inhaltliche Analysen von Texten, Formulierungsaufgaben oder die Durchführung von Präsentationen.

Die *Evaluationskomponente* wird durch Reflexionsprozesse geprägt im Sinne der Planung, der Steuerung und der abschließenden Evaluation des Projektes. Gezielte Planung bedeutet stets das Abwägen von Alternativen. Bei der Steuerung geht es v.a. um die Überprüfung und Bewertung der geleisteten Arbeit im Verhältnis zur Zielsetzung, um gegebenenfalls Korrekturen der Planung vorzunehmen.

Da das Letztgenannte auch ein Element der Einrichtungskomponente ist, wird deutlich, dass diese vier Komponenten keine überschneidungsfreien Kategorien darstellen. Die anfängliche Recherche nach Literatur, um sich einen Überblick über den Gegenstand zu verschaffen, gehört beispielsweise zur Einrichtungskomponente, enthält aber außerdem inhaltliche Arbeit. Daher stellen die Komponenten lediglich Hauptkategorien dar, deren zentraler Gedanke die Unterscheidung der inhaltlichen Arbeit von den Arbeitsformen und von den sozialen Arrangements ist.

Obwohl dieses Konzept des „Arbeitsbogens“ zunächst bei der Erforschung beruflicher Arbeit im Krankenhaus entwickelt wurde, hat Strauss selbst Zusammenhänge mit Entwicklungs- und Erkundungsaufgaben oder sogar zu kreativen künstlerischen Prozessen hergestellt. Die Schülerinnen in der Untersuchung hatten eine Erkundungs- und eine Präsentationsaufgabe, sie arbeiteten in Gruppen und beschäftigten sich mit Arbeitsteilung, sie mussten ihre Tätigkeiten planen und koordinieren, sie kommunizierten miteinander und hatten Konflikte und ungeplante Zwischenfälle zu bewältigen. Also verfolgten auch sie einen Arbeitsbogen.

## 6. Die Analyse von Schüler-Gruppenarbeit mit Hilfe des Arbeitsbogen-Konzepts

Die nun folgende Darstellung greift eine der vier untersuchten Schülergruppen heraus, die Gruppe „Gabriele Wohmann“. Zunächst wird der Arbeitsbogen der Gruppe als Gesamtüberblick rekonstruiert, unter der Verwendung der vorgestellten Haupt- und Unterkategorien. Anschließend wird eine Protokollsequenz herausgenommen und unter einem Aspekt der Sozialkomponente, nämlich der Frage nach Aushandlungsprozessen in einer nicht-hierarchischen Gruppe, unter die Lupe genommen und schließlich kontrastierend mit den anderen Gruppen verglichen. Die Gruppe bearbeitete die Aufgabe, die Schriftstellerin "Gabriele Wohmann" den Mitschülerinnen vorzustellen.

### 6.1 Der „Arbeitsbogen“ in der Gruppe „Gabriele Wohmann“

#### Einrichtungskomponente

Die drei Mädchen und der Junge der Gruppe beginnen die Arbeit damit, sich über den Stand ihrer jeweiligen Kenntnisse über die Schriftstellerin Gabriele Wohmann und über ihre Interessen bei der Bearbeitung der gestellten Aufgabe auszutauschen. Der Versuch, sich einen groben Überblick über den Gegenstand zu verschaffen, kommt einer ersten Themendimensionierung gleich. Um zu einer fokussierten Thematik zu kommen, stellt sich die Gruppe Fragen: Was interessiert uns und was möchten wir herausfinden? Für den ersten Überblick dienen die biographischen und bibliographischen Angaben auf dem von der Lehrerin zusammengestellten Arbeitsblatt. Dichtere Informationen werden durch das Beschaffen von Literatur von zu Hause, aus Bibliotheken und aus Buchhandlungen zusammengetragen. Da die Jugendlichen auf diese Weise zu viel Material kommen, treffen sie eine Auswahl, d.h. sie überlegen, welche Bücher für ihre Arbeit wirklich nützlich sind. Diese Explorationsphase ist also bereits durch Artikulationsarbeit gekennzeichnet: Die Gruppe berät, welche weiteren Möglichkeiten der Informationsbeschaffung es gibt, wählt geeignete Literatur aus und trifft Beschlüsse. So wollen die Schülerinnen und der Schüler des Weiteren einen Film über Gabriele Wohmann, von dessen Existenz sie gehört haben, besorgen sowie eine Hörspielaufnahme suchen. Außerdem beschließen sie, etwas über Wohmanns Schreibstil herauszufinden und dann einen Brief an die Autorin zu schreiben. Schließlich soll die Biographie erarbeitet werden. All diese Rechercheaufgaben müssen geplant, verteilt und koordiniert werden.

#### Inhaltskomponente

Im Verlauf dieser Phase des Einrichtens und Recherchierens entsteht die zentrale Idee für die Präsentation und damit für den weiteren Verlauf der Arbeit. Sie besteht darin, dass bei der Präsentation ein Hörspiel – ersatzweise eine Kurzge-

schichte – von Gabriele Wohmann vorgespielt oder vorgelesen und dass die Interpretation dieses Werkes in einen Zusammenhang mit der Biographie der Schriftstellerin gebracht werden soll. Dieser Gedanke wird im Laufe der Arbeit nicht mehr verlassen, aber weiterentwickelt, beispielsweise durch den Vorschlag, eine Interpretation des Textes mit den Mitschülerinnen zu diskutieren und außerdem die Autorin selbst nach einer Interpretation der Kurzgeschichte oder des Hörspiels zu fragen. Wichtig ist der Gruppe, dass die gesamte Präsentation aus einem Guss sein soll und die Einzelelemente Bezüge zueinander aufweisen. Mehrfach wird deshalb der Präsentationsverlauf diskutiert und umgestellt.

Im weiteren Arbeitsprozess werden im Wesentlichen vier Handlungsstränge verfolgt. Erstens suchen die Schülerinnen und der Schüler eine geeignete Kurzgeschichte bzw. ein Hörspiel für ihr Vorhaben. Die Auswahl des Textes wird häufig diskutiert und schließlich kriteriengeleitet (Kürze des Textes, interessante Thematik) entschieden. Zweitens versuchen sie, diesen Text sprachlich und inhaltlich zu analysieren sowie Interpretationen aus anderen Quellen zu beschaffen. Und drittens schreiben und überarbeiten sie ein Portrait der Schriftstellerin, das neben biographischen Komponenten Gabriele Wohmanns Ansichten zum Schreiben enthält. Der vierte Handlungsstrang, in den die drei anderen einmünden, dient der Planung und schließlich der Durchführung der Gesamtpräsentation.

Bei der Erstellung der sprachlichen Analyse und einer Interpretation ist maßgeblich die Mutter von Ellen beteiligt. Sie ist selbst Deutschlehrerin, liest die Geschichte und bespricht mit ihrer Tochter, unter welchen Fragestellungen man an diesen Text herangehen könnte. Ellen fasst die sprachliche und inhaltliche Analyse in einen Text, den sie dann in die Gruppe trägt. Damit übernimmt Ellens Mutter Teile der Betreuungsfunktion der Lehrerin.

## Sozialkomponente

Einige der Aufgaben werden arbeitsteilig ausgeführt. Bei der Verteilung zeigt sich Ellen als besonders dominant. Zum einen möchte sie die meisten Aufgaben selbst ausführen, zumindest übernimmt sie den anspruchsvollsten Teil (das Analysieren und Interpretieren der Kurzgeschichte), zum anderen versucht sie, die Verteilung der Aufgaben zu dirigieren und auch den Zeitplan für die anderen festzulegen. Ohne dass es zum offenen Konflikt kommt, wehren die anderen jedoch derlei Eingriffe in ihre Aufgabenbereiche ab.

In der Gruppe finden mehrfach Rückkoppelungen des arbeitsteilig Erarbeiteten statt. Ellen stellt beispielsweise die sprachliche Analyse und ihre Interpretation der Kurzgeschichte in der Kleingruppe zur Diskussion und ergänzt ihren Beitrag durch die Vorschläge der anderen. Sebastian überlässt Jutta und Christine das von ihm zusammengestellte Portrait zur Überarbeitung und widmet sich selbst der Sichtung von weiterer Sekundärliteratur. Die Beiträge der einzelnen Gruppenmitglieder werden vor der Präsentation zusammengefügt und aufeinander bezogen. Dies ist insofern bereits in der Aufteilung der Aufgaben angelegt gewesen, als die Aufgabenbereiche nicht urwüchsig und lediglich von der Anzahl der Gruppenmitglieder abhängig, sondern als Produkt der generierenden Präsentationsidee entstanden sind. Die Integration beinhaltet, dass



das Portrait von Gabriele Wohmann auf den Umgang mit Textinterpretationen verweist (dass es immer verschiedene Möglichkeiten der Auslegung gebe), dies dann am Beispiel einer Kurzgeschichte vorgeführt wird und hierbei wiederum Interpretationen aus der Sekundärliteratur einfließen.

### Evaluationskomponente

Als Beispiel dafür, wie die Gruppe mit auftretenden Schwierigkeiten umgeht, soll die anfängliche Idee dienen, bei der Präsentation ein Hörspiel von Gabriele Wohmann vorzustellen. Trotz vielfältiger Bemühungen scheitert die Gruppe darin, innerhalb der vorgesehenen Zeit eine fertige Tonbandaufnahme eines Hörspiels zu beschaffen, so dass sie beschließt, selbst eines mit verteilten Rollen zu produzieren. Die Schülerinnen und der Schüler diskutieren zunächst, ob sie es vorlesen oder besser vorher auf Tonband aufnehmen sollten, in diesem Fall sogar mit eingebauten Geräuschen. Als die Zeit voranschreitet, sieht die Gruppe ein, dass dies ein zu großer Aufwand wäre und entscheidet sich, stattdessen eine Kurzgeschichte vorzustellen. Jetzt muss nur noch eine geeignete Geschichte gefunden werden, die die selbst gestellten Kriterien erfüllt. Solche Veränderungen der Planung können nur durch Evaluationsarbeit stattfinden. Die zur Verfügung stehende Zeit, die eigenen Arbeitskompetenzen und -kapazitäten sowie Erfolge und Misserfolge bei der Materialsuche werden im Hinblick auf das weitere Vorgehen realistisch eingeschätzt, bevor die Gruppe darauf flexibel reagieren kann.

Inwieweit das Aufgeben des Vorhabens, mit Gabriele Wohmann Kontakt aufzunehmen, durch eine stillschweigende Evaluation erfolgte oder in Kommunikation untereinander entschieden wurde, lässt sich anhand der Protokolle nicht erschließen.

## 6.2 Detailbetrachtung der Sozialkomponente: Aushandlungsprozesse in einer nicht-hierarchischen Gruppe

Die Arbeitsgruppen haben sich entweder aus dem gemeinsamen inhaltlichen Interesse am Thema oder weil sich die Schülerinnen kennen und gerne zusammenarbeiten wollten, gebildet. Dabei entstehen von der Struktur her nicht-hierarchische Gruppen, d.h. kein Gruppenmitglied hat aufgrund des äußeren Rahmens *Unterricht* einen Statusvorteil oder besondere Machtbefugnisse. Alle sind gleichberechtigte Teilnehmende an der unterrichtlichen Situation, lediglich die Lehrerin hat einen anderen Status. Dies bedeutet jedoch nicht, dass faktische Hierarchieunterschiede unter den SchülerInnen auszuschließen sind, z.B. aufgrund des Geschlechts, der Schulleistungen, des Engagements als Kurssprecherin, des sozialen und finanziellen Hintergrunds, aufgrund von Mentalität, Ehrgeiz, Selbstbewusstsein und Auftreten und aufgrund der aktuellen Motivation und des Interesses am konkreten Projekt.

In den befragten Gruppen gab es in unterschiedlichem Ausmaß Mitglieder, die eine besondere Rolle in ihrer Gruppe gespielt haben: eine dominierende oder eine opponierende Rolle oder die Rolle der Fremden, die neu und unwissend später zur Gruppe kommt. Alle diese Rollenträger haben zum Fortgang des Arbeitsprozesses in ihrer Gruppe beigetragen mit je unterschiedlichen Aus- und Nebenwirkungen.

Die dominierende Rolle von Ellen aus der Gruppe „Gabriele Wohmann“ wird nachfolgend anhand von Protokollsequenzen gezeigt und mit Rollenträgerinnen aus anderen Gruppen kontrastierend verglichen.

Schon rein quantitativ nimmt Ellen in den Protokollen über ihre Gruppe den größten Raum ein, ihr Name wird am häufigsten aufgeführt. Sie ist sehr aktiv bei der Beschaffung von Literatur und anderen Materialien (Film, Hörspielkassette), hat viele Ideen, die sie in die Gruppe einbringt und von denen sie das meiste auch durchsetzt. Sie übernimmt bei der Arbeitsteilung die schwierige Aufgabe, eine sprachliche Analyse und Interpretation der ausgewählten Kurzgeschichte zu schreiben. Sie kümmert sich um das Vorankommen, indem sie nach Pausen die anderen zur Weiterarbeit antreibt und fühlt sich zusätzlich für das Arbeitstagebuch verantwortlich, das alle Gruppen schreiben sollen. Bei der Präsentation ist Ellen besonders eifrig. Hier, wie auch an einigen Stellen der Gruppenarbeit, geht das besondere Engagement Ellens in ein dominierendes Verhalten über.

Die Sitzung, die hier protokolliert ist, fand eine Woche vor dem Abgabetermin der Gruppenergebnisse und dem Beginn der Präsentationen statt.

„(...) Die ‚Gabriele-Wohmann‘-Gruppe hatte letzten Donnerstag den Film ‚Schriftsteller der Gegenwart: Fragen an Gabriele Wohmann‘ gesehen und war etwas enttäuscht. Sie hatte sich mehr von dem Film versprochen. Dennoch will sie einen kleinen Ausschnitt verwenden. Ellen erklärt, ihre Mutter könne eventuell bis Freitag ein Hörspiel besorgen. Sie wisse aber nicht, welches. Die anderen meinen, das sei knapp, da ja am Montag bereits der Abgabetermin sei. Sie beschließen dennoch, es nachträglich einzuarbeiten.

Dann geht es um die Verteilung der Aufgaben. Ellen sagt, sie sei am Wochenende in Berlin und könne im Zug das Tagebuch ausformulieren. Hinsichtlich der Interpretation meint sie, diese müsse man nicht ausformulieren, Stichpunkte würden reichen. Die anderen sind einverstanden.

Ellen schlägt jetzt vor, bei der Präsentation erst die Geschichte auszuteilen, sie lesen zu lassen und dann den Lebenslauf vorzutragen. Jutta weist darauf hin, dass sie auch noch den Film hätten. Ellen meint, den sollten sie in den Lebenslauf einbauen. Christine hingegen findet, der Film solle am Schluss stehen. Ellen fasst die Abfolge der geplanten Präsentation zusammen. Erst komme die Kurzgeschichte, dann der Lebenslauf inklusive des Filmausschnitts zur Interpretation (eine Aussage Wohmanns, ihre Geschichten seien nicht eindimensional und eindeutig zu interpretieren, wie dies im Schulunterricht häufig geschehe). Letzteres soll die Überleitung zur Diskussion der Geschichte im gesamten Kurs bilden. Die Schülerinnen notieren diese Abfolge.“

In dieser Anfangssequenz ist die aktive Rolle Ellens deutlich sichtbar. Sie hat sich (mit Hilfe ihrer Mutter) um die Beschaffung einer Hörspielaufnahme bemüht, die sie hier ankündigt. Bei der Verteilung der Aufgaben übernimmt sie sowohl die Ausformulierung des Arbeitstagebuchs als auch die Verschriftlichung der Textinterpretation in Stichpunkten. Sie hält diese nicht ausformu-

lierte Form für ausreichend und überzeugt darin die anderen, indem sie es nicht als offenen Vorschlag zur Diskussion stellt, sondern quasi festlegt. Die Gruppe widerspricht nicht. Zur Abfolge der Präsentation hat Ellen ebenso genaue Vorstellungen, in die sie die Ergänzung von Jutta einbaut, und sie zugleich gegen Einwände der anderen durchsetzt. Den Gegenvorschlag Christines, den Filmausschnitt nicht in den Lebenslauf einzubauen, sondern ihn am Schluss zu platzieren, übergeht Ellen. Dass sie den Ablauf überhaupt zusammenfasst kommt einer Zwischenbilanz gleich, die von allen in der Gruppe offensichtlich als Beschluss aufgefasst wird, der notiert werden kann.

„Ellen findet das Portrait zu lang. Es sei auch langweilig, es nur vorzulesen, worauf Jutta vorschlägt, es frei vorzutragen. Ellen meint, sie sollten sich jetzt mit dem Portrait beschäftigen und es kürzen. Jutta und Christine wollen dies am Wochenende machen, doch Ellen erklärt, dann säßen sie jetzt nur rum. Sie sollten es jetzt machen. (...)“

Christine schlägt vor, das Tagebuch zu vervollständigen. (...) Die drei Mädchen beginnen damit, die Notizen für das Tagebuch zusammenzutragen. Sebastian beschäftigt sich mit Mathe, da er in der kommenden Stunde eine Klausur schreiben muss. (...)

Ellen fordert dann die Gruppe erneut dazu auf, das Portrait zu besprechen. Christine fragt, was sie außer der Geschichte noch an die Mitschülerinnen austeilen sollten. Ellen meint, nichts weiter.“

Ellen schlägt nun die Bearbeitung des von Sebastian geschriebenen Portraits der Autorin vor. Sie leitet das ein, indem sie die Länge der bisherigen Fassung kritisiert, weil sie befürchtet, dass ein solcher Lebenslauf, zumal wenn er einfach vorgelesen wird, langweilig sein könnte. Dass das vorhandene Portrait noch bearbeitet werden müsse, darin waren sich die vier schon in einer der vorigen Sitzungen einig, und Jutta und Christine haben in der Woche zuvor bereits damit begonnen, als Ellen und Sebastian unterwegs waren, um den Film zu besorgen. Die beiden Mädchen sehen dies deshalb als ihre Aufgabe an und wollen sich offensichtlich nicht von Ellen hineinreden lassen. Ellen versucht hier, über die Aufgabenverteilung und über die Zeiteinteilung, wann was bearbeitet werden soll, zu bestimmen. Christine wehrt diesen Eingriff ab, indem sie einen anderen Vorschlag macht, der in Ellens Ressort fällt und sie tatsächlich ablenkt. Damit ist das Thema der Bearbeitung des Portraits zunächst vom Tisch. Stattdessen setzt die Gruppe den Vorschlag von Christine, das Arbeitstagebuch zu vervollständigen, gemeinsam um.

Dann erst kommt Ellen auf das Portrait zurück. Ungeachtet des Einwandes von Christine, sie und Jutta würden das Portrait zu Hause bearbeiten, macht sie erneut den Vorstoß, dies nun sofort und gemeinsam zu erledigen. Wiederum lenkt Christine erfolgreich mit einer Frage zur Präsentation ab.

„(...) Die Jugendlichen unterhalten sich über Sebastians Kurswahl. Ellen fordert zum Weiterarbeiten auf. Sie zeigt den anderen Ausschnitte aus einem Buch über das Schreiben der Gabriele Wohmann, die sie richtig gut findet. Die SchülerInnen unterhalten sich dann über diverse Kurzgeschichten. Sie diskutieren darüber, ob alles in Wohmanns Geschichten auf die Autorin bezogen sei.“

Ellen lenkt die Aufmerksamkeit der anderen wieder auf das Portrait. Die Einleitung des Portraits finde sie gut. Interessantes sollte ausführlicher berichtet, Unwichtiges gestrichen werden. Sie hält es für wichtig, warum Wohmann ihr Germanistikstudium abgebrochen hat und wie sie zum Schreiben gekommen sei. Sebastian glaubt nicht, dass dafür

Quellen gefunden werden könnten. Ellen meint, das sei ja nur ein Beispiel gewesen. Sie betont wieder, Wichtiges solle ausformuliert und Unwichtiges weggelassen werden.

Sebastian übernimmt nun den Impuls von Ellen, das Portrait gemeinsam von vorne durchzugehen. Ellen liest leise, die anderen schauen sich gleichzeitig Bilder von Wohmann in einem Buch an. Ellen wiederholt, die Einleitung sei gut. Sie liest nun laut vor. (...) Die Gruppe überlegt jetzt, wie dieser Lebenslauf gekürzt und interessant gestaltet werden könnte. Ellen schlägt den anderen vor, mehr auf den Schreibstil der Schriftstellerin einzugehen. Es klingelt."

In diesen letzten Passagen wird die Hartnäckigkeit Ellens, die schließlich erfolgreich die Beschäftigung der Gruppe mit dem Portrait durchsetzt, deutlich. Nach einer Pause fordert Ellen zur Weiterarbeit auf und bringt zum wiederholten Mal das Portrait ins Gespräch. Diesmal fängt sie gleich inhaltlich an. Nach der Bemerkung, dass sie die Einleitung gut fände, weist sie auf Aussagen Gabriele Wohmanns über ihr Schreiben hin. Diesem inhaltlichen Impuls können oder wollen sich die anderen nicht mehr verschließen. Ellen zieht dann die Verbindung zum Portrait: Neben der Biographie sollten auch die Aussagen über das Schreiben Raum haben. Nun möchte auch Sebastian das bereits Geschriebene Stück für Stück durchgehen; der Widerstand von Christine diesbezüglich scheint ebenfalls aufgegeben. Durch das laute Vorlesen sind alle einbezogen. Letztendlich wird der Text zwar diskutiert, die endgültige Bearbeitung aber wegen des Endes der Unterrichtsstunde doch verschoben und Jutta und Christine aufgetragen.

Diese Ausschnitte aus dem Protokoll einer Gruppensitzung zeigen zum einen, mit welcher Präsenz sich Ellen um das Voranschreiten der Arbeit kümmert. Keine der anderen gibt in gleicher Weise immer neue oder so hartnäckig wiederkehrende Impulse. Die anderen erscheinen an vielen Stellen eher reagierend als agierend. Sie beteiligen sich alle und sind anregende Gesprächsteilnehmerinnen, die entscheidenden Anstöße stammen jedoch oft von Ellen.

Ihre besondere Leistung besteht eindeutig in ihrer Fähigkeit, die verschiedenen Präsentationsideen und -variationen zu einer geschlossenen Einheit zusammenzufügen und überhaupt solche Phasen der Zusammenfassung des bis dahin Bestehenden in die Arbeit einzuschieben. Dabei integriert sie die Vorschläge der anderen, die sie für sinnvoll hält, die anderen weist sie ab oder übergeht sie. Ellens Vorgaben, die in die Entscheidungsfreiheiten der anderen eingreifen, werden von diesen entweder akzeptiert oder erfolgreich zurückgewiesen, so dass kein Konflikt ausbricht. Allerdings schildert Christine später, dass sie bei der Gruppenbildung im Folgejahr, nicht mehr mit Ellen zusammenarbeiten wollte, um selbst mehr gefordert zu sein.

### 6.3 Kontrastive Vergleiche mit den anderen Gruppen

In der Gruppe „Märchenprinz“, die sich mit dem Roman von Svende Merian „Tod des Märchenprinzen“ beschäftigt, gibt es gleich zwei Mädchen, denen eine besondere Rolle nachgewiesen werden kann. Da ist zum einen Almut, die erst nach eineinhalb Wochen zur Gruppe stößt. Damit sie ab dann mitarbeiten kann,

muss sie zunächst die Romanhandlung erzählt bekommen und auf den aktuellen Stand der Planung und des Arbeitsfortschrittes gebracht werden. Dies verhilft der Gruppe zu einem kurzen Zurücktreten und Resümieren, was den weiteren Planungsprozess unterstützt. Eine ähnliche Funktion hat zuweilen die Lehrerin, wenn sie zur Gruppe kommt, um sich über den Stand der Arbeit zu informieren. Da die Lehrerin aber kurze Zeit später weitergeht, ist ein korrektes Informieren nicht zwangsläufig nötig. Almut hingegen kann nur dann konstruktive Beiträge für die Gruppe leisten, wenn sie exakt und strukturiert auf den Stand der Arbeit gebracht wird. Almut unterstützt diesen Prozess, indem sie nachfragt, wo ihr etwas unklar bleibt, und damit zwingt sie die anderen, einzelne Gesichtspunkte zu explizieren, die bislang unreflektiert waren.

Christine aus der gleichen Gruppe, die im vorigen Schuljahr Mitglied der Gruppe „Gabriele Wohmann“ war, nimmt in der Gruppe „Märchenprinz“ eine ganz andere Rolle als dort ein, da hier keine so dominierende Person wie Ellen vertreten ist. Dieses Mal fällt sie in mehreren Gruppensitzungen als häufig opponierend und als Zweiflerin auf. Sie äußert Bedenken gegen die Durchführbarkeit von Planungsideen, stellt bereits getroffene Entscheidungen in Frage oder opponiert gegen in ihren Augen zu wenig durchdachte Vorschläge. Christine ist tatsächlich diejenige aus der Gruppe, die die inhaltlichen Problembereiche am meisten durchschaut und daher zurecht einen roten Faden und eine innere Logik bei der Präsentation einfordert und Widerstand gegen Ungereimtheiten zeigt. Dass es der Gruppe letztlich gelingt, zuvor vermengte Bereiche auseinander zu differenzieren, ist nicht zuletzt Christines opponenter Haltung zu verdanken, denn sie bringt die Gruppe zwar teilweise in Rage, andererseits zwingt sie sie, Vorschläge zu begründen, immer neu zu durchdenken, Alternativen und Gegenperspektiven einzubeziehen und damit Klarheit über Ziele zu gewinnen.

Das Fehlen einer solchen Person erweist sich in anderen Gruppen als nachteilig. In der Gruppe „Else Lasker-Schüler“ werden einerseits in Abhängigkeit von der Anzahl der Gruppenmitglieder vier Themenbereiche eingeteilt, die arbeitsteilig bearbeitet werden. Andererseits finden die Gruppenmitglieder bei gemeinsamen Gesprächen schnell Einigkeit, die sich zuweilen später als nur vermeintliche Übereinstimmung entpuppt. In der Gruppe schwelen mehrere Konflikte, die erst nach Abschluss der Arbeit und nur durch die Interviews im Rahmen des Forschungsprojektes ans Tageslicht kommen, nicht aber in der Gruppe selbst angesprochen werden. Das Arbeitsergebnis ist deshalb nur bedingt als integriertes Gruppenergebnis gelungen, sondern besteht eher aus nebeneinander gestellten, sich teilweise inhaltlich überschneidenden Einzelreferaten.

Verallgemeinernd lässt sich sagen: Rollen innerhalb einer Gruppe, die Begründungen für Entscheidungen oder Meinungen, das Resümieren eines Zwischenstandes oder das Klarwerden der eigenen Interessen herausfordern, treiben den Arbeitsprozess an. Allerdings kann dies auch konflikthaft werden, wenn sich einzelne Gruppenmitglieder übergangen fühlen oder wenn Nichtübereinstimmungen nicht offen ausgehandelt werden.

Es gibt Gespräche, bei denen es den Anschein hat, alle Beteiligten gingen von den gleichen Erfahrungen und Voraussetzungen aus und seien sich schnell einig über den Gesprächsgegenstand. In solchen Gesprächen gibt es tatsächlich oder scheinbar eine Reihe stillschweigender Übereinkünfte, und sie führen rela-

tiv schnell zu einem Ergebnis, das nicht weiter hinterfragt zu werden braucht. Ob sich die Beteiligten tatsächlich einig sind oder von den gleichen Voraussetzungen ausgehen, zeigt sich erst später, wenn auf den erzielten Gesprächsergebnissen weiter aufgebaut wird und sich diese möglicherweise als Missverständnisse herausstellen. Anders verhält es sich, wenn sich die Gesprächsteilnehmer nicht einig sind (opponierende Parteien) oder wenn ganz offensichtlich der Erfahrungshintergrund ein unterschiedlicher ist (der „Fremde“).

Durch den Prozess der Erfahrungsanpassung zur Integration des „Fremden“ werden Ereignisse, Erfahrungshintergründe, Zusammenhänge und Meinungen ins Bewusstsein gerückt und expliziert, so dass nicht nur die Voraussetzungen für die weitere Zusammenarbeit geschaffen werden, sondern durch den erhöhten Bewusstseinsgrad der Erkenntnisgewinn für alle gesteigert sein kann.

Beim Aushandlungsprozess unterschiedlicher Auffassungen geht es letztlich darum, die anderen zum Nachvollzug der eigenen Argumentation zu bewegen (vgl. Wohlrapp 1975). Vorgebrachte Argumente – und diese können behauptete, begründete oder belegte sein – können zu Einwänden führen, zum Bezweifeln, Bestreiten oder Widerlegen des Gesagten. Im Dialog müssen die verschiedenen Parteien die jeweiligen Einwände aufnehmen und in die weitere Argumentation einbauen, also entkräften, oder aber dem Opponenten zustimmen, wenn keine Entkräftung mehr möglich ist. Ein solcher Austausch von Argumenten und Begründungen wird zum einen wiederum den Bewusstseinsgrad für die eigenen Entscheidungen und Haltungen verstärken und zum anderen die Diskussionsergebnisse und daraus resultierende gemeinsame Entscheidungen in ihrer Qualität und Durchdachtheit verbessern.

Dominierende Gruppenmitglieder können einerseits solche Aushandlungen auslösen, andererseits – wenn die anderen Gruppenmitglieder sich unterordnen – verhindern. Das Beispiel der Rolle von Ellen zeigte, dass diese von der Gruppe konstruktiv genutzt werden konnte, indem sie sich von den aktiven Leistungen von Ellen und deren Übernahme von Verantwortung antreiben ließ, ihre Versuche, bestimmend Arbeit zuzuteilen und Arbeitszeiten festzulegen aber weitgehend zurückwies.

## 7. Zum Nutzen des Arbeitsbogen-Konzepts als heuristisches Instrument in der qualitativen Schulforschung

Die Qualität des Arbeitsbogen-Konzeptes besteht darin, dass es – ohne von einer Idealabfolge von Schritten zur Durchführung eines Projektes auszugehen – Teilaktivitäten bei Projekt- oder Arbeitsprozessen ausdifferenziert und nach Aktivitätskomponenten strukturiert. Dabei wird die Bearbeitung unerwarteter Ereignisse oder Hindernisse einbezogen. Außerdem legt das Konzept Kategorien für die Analyse von hierarchischen und anderen personenbezogenen Strukturen, wie

Machtverteilung oder Verantwortlichkeiten vor. Damit stellt es einerseits Kategorien für die Rekonstruktion abgeschlossener Arbeitsprozesse zur Verfügung, um verworrene Strukturen, ungewollte Dynamiken und Verläufe, Ge- oder Misslingen rückblickend verstehen zu können. Gleichzeitig legt das Konzept Anhaltspunkte für *gelingende* Arbeitsbögen von künftigen Arbeits- und Entwicklungsprozessen vor, indem es ausdifferenziert, welche Elemente bei einem umfassenden Projekt zu bedenken sind. Gelingende Arbeitsbögen zeigen sich nicht – das sei erneut betont – an einer bestimmten Abfolge von Aktivitäten, sondern am gelungenen Ergebnis, dessen Zustandekommen nachvollzogen werden kann. Daraus können letztlich Schlüsse für künftige Projekte gezogen werden.

In dem vorgestellten Forschungsprojekt wurde das Arbeitsbogen-Konzept in beiderlei Hinsicht verwendet. Zum einen konnten die Arbeitsprozesse der Schülerinnengruppen nicht nur chronologisch, sondern nach Aktivitätskomponenten strukturiert rekonstruiert werden unter Einbeziehung der ausdifferenzierten Kategorien und Unterkategorien. Zum anderen wurde das Zustandekommen positiver und defizitärer Arbeitsergebnisse oder Nebeneffekte (z.B. unaufgelöste Konflikte in einer Gruppe) nachvollzogen. Gründe für viele der aufgetauchten Probleme lagen meist in Defiziten der SchülerInnen bei der Artikulationsarbeit, d.h. beim reflektierten Festlegen, Hintereinanderschalten und Koordinieren von Arbeitsschritten sowie beim Steuern des Arbeitsprozesses durch Zwischenevaluationen und metakognitive Prozesse. Hingegen war das Ausbalancieren auf der interaktiven, sozialen Ebene mit Ausnahme in der „Else Lasker-Schüler“-Gruppe unproblematisch.

Für das Erlernen selbstständigen Lernens, in diesem Fall für das eigenständige Durchführen eines Erkundungsprojektes, müssen die SchülerInnen den Arbeitsbogen des Erkundens lernen. Dies bedeutet nicht, dass sie sich ständig alle Kategorien des Konzeptes bewusst machen müssen – dies ist eher Aufgabe der betreuenden LehrerInnen, um Problemquellen besser ausmachen und damit Unterstützung oder Hilfe gezielter anbieten zu können. Dennoch müssen auch die SchülerInnen grundlegende Aktivitäten des Erkundens beherrschen, um ein Projekt selbstständig durchführen zu können, und dazu gehören v.a. die oben genannten, zumeist noch defizitären Aktivitäten der Einrichtungs- und der Evaluationskomponente.

In dem dargestellten Forschungsprojekt wurden die Möglichkeiten des Einsatzes des Arbeitsbogen-Konzeptes erst erkannt, *nachdem* erste Kategorisierungen der Daten auffällige Parallelen zeigten: Aspekte wie Gruppenzusammensetzung, Arbeitsteilung, defizitäre Steuerungsprozesse (unangemessene Zeiteinteilungen u.ä.) waren wichtige Kategorien, unter denen die Gruppen verglichen werden konnten. Das Arbeitsbogen-Konzept bietet gerade für diese Kategorien interessante Ausdifferenzierungen und hat damit hier wirklich einen erkenntnissteigernden Charakter. Die Qualität der Rolle von Ellen in ihrer Gruppe sowie die Reaktionen der anderen Gruppenmitglieder und das Zusammenwirken aller bei arbeitsteiligen Aktivitäten hätten z.B. ohne die Begriffe des Arbeitsbogens kaum solche Konturen erreicht. Verallgemeinerungen, wie das Zustandekommen von Arbeitsfortschritten durch besonders aktive, dominierende oder Begründungen herausfordernde Gruppenmitglieder, konnten nur im kontrastiven Vergleich aller Gruppen formuliert werden. Die Kategorien Macht-

verteilung, Zuteilung von Arbeitsbereichen oder unterschiedliche Statuszuschreibungen bzw. Rollen sind dem Arbeitsbogenkonzept entlehnt.

Es bleibt die Frage, ob das Rahmenkonzept tatsächlich nicht die Offenheit im Forschungsprozess gefährdet hat. Meines Erachtens sind die Möglichkeiten des Arbeitsbogen-Konzepts, den Horizont zu erweitern, deutlich höher einzuschätzen als die Gefahr, dass der Blick eingengt wird. Dies nicht zuletzt deshalb, weil es in völlig anderen Zusammenhängen als dem schulischen entwickelt wurde, aber auch, weil es tatsächlich ein sehr allgemeines Modell darstellt.

Deshalb eignet sich das Konzept des „Arbeitsbogens“ als heuristisches Instrument, weil es komplexe, undurchsichtige Prozesse durch Kategorien strukturiert, ordnet und durchschaubar macht. Damit sind weitere Einsatzbereiche im Kontext qualitativer Schul- und Unterrichtsforschung denkbar, vor allem auf den vorne genannten Ebenen der Schulentwicklung und der Lehrerbildung oder wie hier auf der Ebene schulischer Interaktionen. So könnten alle Schulentwicklungsprozesse, z.B. die Entwicklung eines Schulprogramms, mit Hilfe des Arbeitsbogens untersucht werden und gerade im Hinblick auf das Verstehen von unerwarteten Schwierigkeiten neue Erkenntnisse befördern.

Darüber hinaus kann das Arbeitsbogen-Konzept nicht nur als Analyseinstrument hilfreich, sondern ebenso eine Planungsgrundlage sein, indem im Wissen um Kategorien des Arbeitsbogens Entwicklungsprozesse oder Projekte künftig effektiver geplant und gesteuert werden können.

## Anmerkungen

- 1 Berühmt ist z.B. die „pädagogische Tatsachenforschung“ von Else Müller-Petersen und Peter Petersen im Zusammenhang mit der Untersuchung der Praxis an Jenaplan-Schulen (Petersen 1934, Petersen/Petersen 1965).
- 2 Fend (2001) unterscheidet allerdings die Ebene der Schulsysteme von der der Einzelschule, die er dann als Mesoebene bezeichnet.
- 3 Meist wird für solche deskriptiven Ergebnisse qualitativer Forschung der Begriff „dichte Beschreibung“ von Geertz verwendet, der nicht nur die Darstellung der beobachtbaren Oberfläche sozialer Handlungen, sondern auch Erklärungen über Bedeutungen einbezieht (Geertz 1987).
- 4 Schütze bezeichnet dies (unter Bezugnahme auf Stagl 1981 und Matthes 1985) als Nostrifizierung. „Mit ‚Nostrifizierung‘ ist die Leugnung des Andersheitscharakter der untersuchten Erscheinungen, ihre Vereinnahmung in das eigene Bezugssystem und die kulturelle Vergewaltigung durch dieses gemeint“ (Schütze 1994, S. 234).
- 5 Die gesamte Untersuchung ist unter Bräu 1999 und Bräu 2002 veröffentlicht.

## Literatur

- Ackermann, H./Rosenbusch, H.S.: Qualitative Forschung in der Schulpädagogik. In: E. König/P. Zedler (Hg.): Bilanz qualitativer Forschung. Band I, Weinheim 1995, S. 135-167.
- Bräu, K.: Selbstständiges Lernen in der gymnasialen Oberstufe. Theoretische Analysen und ethnographische Einzelfallstudie zur Kultur selbstständigfördernder Lernformen. Diss. Kassel 1998, Microfiche (=Bräu 1999).



- Bräu, K.: Selbstständiges Lernen in der gymnasialen Oberstufe. Grundlagen – Fallbeispiel – Anregungen für die Praxis. Baltmannsweiler 2002.
- Dann, H.D./Diegritz, T./Rosenbusch, H.S. (Hg.): Gruppenunterricht im Schulalltag. Realität und Chancen. Erlangen 1999.
- Fend, H.: Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung. Weinheim, München 2001.
- Flick, U./Kardorff, E. von/Keupp, H./Rosenstiel, L. von/Wolff, S. (Hg.): Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. München 1991.
- Geertz, C.: Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. Frankfurt/M. 1987.
- Glaser, B./Strauss, A.: The Discovery of Grounded Theory. Chicago 1967.
- Helsper, W./Stelmasczyk, B.: Entwicklung und Stand qualitativer Schulforschung – eine einleitende Skizze. In: Combe, A./Helsper, W./Stelmasczyk, B. (Hg.): Forum Qualitative Schulforschung 1: Schulentwicklung – Partizipation – Biographie. Weinheim 1999, S. 9-26.
- Helsper, W./Herwartz-Emden, L./Terhart, E.: Qualität qualitativer Forschung in der Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik (47) H. 2/2001, S.251-269.
- Idel, S.: Die empirische Dignität der Einzelschule – Schulportraits als Gegenstand qualitativer Schulforschung. In: Combe, A./Helsper, W./Stelmasczyk, B. (Hg.): Forum Qualitative Schulforschung 1: Schulentwicklung – Partizipation – Biographie. Weinheim 1999, S. 29-60.
- Kelle, U.: Empirisch begründete Theoriebildung. Zur Logik und Methodologie interpretativer Sozialforschung. Weinheim 1994
- Kelle, U./Kluge, S.: Vom Einzelfall zum Typus. Opladen 1999.
- Matthes, J.: Die Soziologen und ihre Wirklichkeit. Anmerkungen zum Wirklichkeitsverständnis der Soziologie. In: Soziale Welt, Sonderband 3/1985.
- Merkens, H.: Stichproben bei qualitativen Studien. In: Friebertshäuser, B./Prenzel, A. (Hg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, München 1997, S. 97-106.
- Petersen, P. (Hg.): Die Praxis der Schulen nach dem Jenaplan. Weimar 1934.
- Petersen, P./Petersen, E.: Die pädagogische Tatsachenforschung. Paderborn 1965.
- Schütze, F.: Biographieforschung und narratives Interview. In: Neue Praxis 3/1983, S. 283-293.
- Schütze, F.: Tätigkeitsstudien zu Arbeitsabläufen und zur Veränderung der sozialen Grammatik von „Arbeit“, unveröffentlichtes Manuskript, Kassel 1984.
- Schütze, F.: Die Fallanalyse. In: Rauschenbach, T./Ortmann, F./Karsten, M.E. (Hg.): Der sozialpädagogische Blick. Lebensweltorientierte Methoden in der Sozialen Arbeit. Weinheim, München 1993, S. 191-221.
- Schütze, F.: Ethnographie und sozialwissenschaftliche Methoden der Feldforschung. Eine mögliche methodische Orientierung in der Ausbildung und Praxis der Sozialen Arbeit? In: Groddeck, N./Schumann, M. (Hg.): Modernisierung Sozialer Arbeit durch Methodenentwicklung und -reflexion. Freiburg/Brsg. 1994, S. 189-297.
- Stagl, J.: Die Beschreibung des Fremden in der Wissenschaft. In: Duerr, H.P. (Hg.): Der Wissenschaftler und das Irrationale. Bd. 1: Beiträge aus der Ethnologie und Anthropologie. Frankfurt/M. 1981.
- Strauss, A.: Qualitative Analysis for Social Scientists. New York 1987. Deutsch: Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung. München 1994.
- Strauss, Anselm: Creating Sociological Awareness. New Brunswick, N.J. 1991.
- Strauss, A./Fagerhaugh, S./Suczek, B./Wiener, C.: Social Organization of Medical Work. Chicago, London 1985.

- Strauss, A./Corbin, J.: Basics of Qualitative Research. Grounded Theory Procedures and Techniques. Newbury Park u.a. 1990. Deutsch: Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung. Weinheim 1996.
- Wohlrapp, Harald: Analytischer versus konstruktiver Wissenschaftsbegriff. In: Zeitschrift für allgemeine Wissenschaftstheorie, 1975, Bd. VI, H. 2, S. 252-278.
- Zocher, U.: Entdeckendes Lernen lernen. Zur praktischen Umsetzung eines pädagogischen Konzepts in Unterricht und Lehrerfortbildung. Donauwörth 2000.



Lena Inowlocki

# Was bedeuten Geschichte und Religion nach der Shoah?

## Paradoxien und Reflexivität in Bildungsprozessen Jugendlicher

### **Zusammenfassung:**

Was Jugendlichen Geschichte, Tradition und Religion bedeuten, hängt mit materialen und symbolhaften Vermittlungsprozessen in ihren Familien zusammen und insbesondere damit, wie sie die gesellschaftliche Anerkennung einer religiösen Traditionspraxis sowie der Herkunft und Geschichte der eigenen Familie erfahren und biographisch bearbeiten. Ein hegemonialer Fremdheitsdiskurs kann die Art und Weise der Auseinandersetzung mit Geschichte und Religion in Bildungsprozessen unter Druck setzen. Umso erstaunlicher ist, dass die biographische Arbeit Jugendlicher an dem, was „Geschichte“ und „Religion“ für sie selbst bedeuten, Universalisierungen beinhalten kann. Dies zeigen zum einen Untersuchungen zu Bildungsprozessen bei Jugendlichen aus islamischen Einwandererfamilien, die auf den Fremdheitsdiskurs reagieren. Ausgehend von biographischen Interviews mit Familienmitgliedern ehemaliger Jewish Displaced Persons werden zum anderen einige Grundzüge der Bildungsprozesse junger Frauen in Bezug darauf, was Geschichte und Religion im Bewusstseinskontext der Shoah bedeuten, diskutiert. Die Paradoxien ihrer Lebens- und Bildungssituationen schließen nicht aus, dass es zu Universalisierungen kommen kann.

### **Abstract:**

How young people make sense of history, tradition and religion relates to the material and symbolic ways of constituting cultural meaning in their families. Their work concerns biographical, at the same time, the social recognition of their family's history, place of origin, religious and traditional practice. A hegemonic discourse of strangeness can impose pressure on how history and religion acquire meaning in educational processes. It is therefore remarkable that under such circumstances the biographical work of young people concerning the meaning of history and religion can include universalizing processes. This has been shown in studies of young people in immigrant families from an Islamic background, in their reactions to the discourse of strangeness. From a study of three generations in families of former Jewish Displaced Persons, it is discussed in this article how young women make sense of history, religion and tradition, in the awareness context of the Shoah. As it turns out, the inherent paradoxes of their existential and educational situation do not exclude the possibility of universalizing processes.

## 1. Geschichte und Religion im Fremdheitsdiskurs

Nach und nach, spätestens in den ersten Jahren der Grundschule wird Kindern bewusst, inwiefern ihre eigene Familie ein spezifisches Verhältnis zu „Geschichte“ und „Religion“ hat, eine besondere Erfahrungsweise, die damit zusammenhängt, ob die Traditionspraxis zu Hause, die (angedeuteten) Erzählungen der Eltern von „früher“ in möglicherweise grundsätzlicher Hinsicht von denen anderer Familien, die als Repräsentanten einer Allgemeinheit gelten können, differieren. Selbstverständlich setzen sich alle Kinder und Heranwachsende damit auseinander, was Geschichte und Religion bedeuten. Unterschiede scheinen aber darin zu liegen, inwiefern Differenz notwendigerweise bearbeitet werden *muss*. Dies liegt nicht nur darin begründet, zu einer Minderzahl zu gehören, sondern hängt vor allem mit dem hegemonialen Fremdheitsdiskurs zusammen und inwiefern sich dieser in gesellschaftlicher und institutioneller Hinsicht wie selbstverständlich durchsetzt oder teilweise durchlässiger wird. Die Auseinandersetzung Jugendlicher in eingewanderten Familien mit Geschichte und Religion beinhaltet gleichzeitig ihre Reaktionen auf den fremdmachenden Diskurs. Wie ist unter dieser Bedingung überhaupt eine Herausbildung eigener Subjektivität und Universalisierung (Schütze 1987) möglich, muss die Konfrontation mit den Fremdzuschreibungen nicht einfach reaktiv dazu führen, dass „eigene“ Positionen zu den heißen Themen Geschichte und Religion starr festgehalten und abgeschottet werden?

Angenommene Gemeinsamkeiten in Bezug auf Geschichte und Religion wirken in allen Bevölkerungsgruppen gemeinschaftsbildend. Im hegemonialen Fremdheitsdiskurs werden aber die kollektiven Identifikationen von Minderheiten als abweichende und als *bezeichnende* gesehen: Minderheiten werden durch Zuschreibungsprozesse mit „ihrer“ Geschichte, „ihrer“ Religion identifiziert. Die Konfessionalität mehrheitlicher Gruppen ist dagegen in säkularen Gesellschaften scheinbar unsichtbar geworden. Nationenbezogene Geschichtsauffassungen werden auf selbstverständliche Weise für allgemeingültig gehalten. So ist es beispielsweise zu erklären, dass im Alltagsverständnis und auch in der Geschichtsschreibung vieler europäischer Länder die Geschichte der jüdischen Bevölkerung nicht zur „eigenen“ oder nationalen gehört, sondern von dieser separiert wird. Insbesondere der Holocaust gilt als „jüdische“ Geschichte. Die gesellschaftliche Aussonderung der Juden ab den 30er Jahren wird dementsprechend auch nicht als Teil der eigenen Geschichte der europäischen Länder verstanden, weder im Alltagsverständnis noch ohne weiteres in der Geschichtsschreibung. Der niederländische Kulturwissenschaftler Ido de Haan zieht dieses Fazit aus historiographischen Untersuchungen<sup>1</sup> und schlägt vor, die Differenz von Perspektiven auf historische Ereignisse als Argumentationen für oder wider bestimmte Inhalte kollektiver Erinnerung zu verstehen. Im Unterschied zu einer hegemonialen Konsensusbildung hält er es dabei für erstrebenswert, dass die unterschiedlichen Bedeutungen, die kollektive Geschichte für verschiedene Gruppen innerhalb einer Gesellschaft haben kann, zum Ausdruck gebracht und gegenseitig zur Kenntnis genommen werden. (Dies sollte natürlich Äußerungen ausschließen, die Geschichte umschreiben oder leugnen.) Es wäre außerdem

wichtig, dass nicht nur für die Geschichte der eigenen sozialen Gruppe gesprochen oder argumentiert wird, sondern die Perspektiven Anderer eingenommen und vertreten werden. Eine solche Perspektivenübernahme kann es aber nicht auf der Basis tolerierter Fremdheit geben, wenn nicht gleichzeitig der Hegemonialdiskurs kritisch in Frage gestellt wird. Die Wahlerfolge von Rechtspopulisten zeigen, dass Gesellschaften sich darüber täuschen können, wie tolerant und offen sie wirklich sind.

Geschichte und Religion bilden umstrittene Bereiche kollektiver Identitäten. In Konfliktregionen wird die „eigene“ Geschichte gegen die der „Anderen“ ins Feld geführt. Über Behauptungen, sich gegen eine fremde Übermacht wehren zu müssen, werden einerseits geschichtliche Ereignisse für gegenwärtig erklärt<sup>2</sup>. Dass ein Streit um geschichtliche Erinnerung auf zivile Weise ausgetragen wird, ist in einigen Ländern, insbesondere in Südafrika, andererseits mit zur Voraussetzung dafür geworden, demokratische Verhältnisse einzuleiten. Durch die Gegenüberstellung der gegensätzlichen Erfahrungsweisen kann überhaupt erst die jeweils andere Position zur Kenntnis genommen werden, als eine Grundlage späterer Anerkennungsprozesse. Verschärfend wirkt sich auf Konflikte aus, wenn religiöse Ansprüche auf Macht und Territorium vertreten werden. Aber selbst unter den gegenwärtig beinahe aussichtslosen Voraussetzungen arbeiten Lehrerinnen und Lehrer aus Israel und Palästina gemeinsam an Geschichtsbüchern<sup>3</sup>. Diese Auseinandersetzungen können politische Lösungen nicht ersetzen, sie sind aber eine wichtige Bedingung dafür, dass an Konfliktlösungen gearbeitet wird, die gesellschaftlich getragen werden. Dazu gehört, dass es ein Minimum an gemeinsamer oder zumindest gegenseitig nachvollziehbarer Erfahrungswirklichkeit gibt, das heißt, eine gewisse Vorstellung davon, was für die jeweils Anderen Geschichte, Religion, Tradition bedeuten können.

Kriegsähnliche Konflikte erschweren eine gegenseitige Nachvollziehbarkeit um ein Vielfaches. Auch in den relativ friedlichen westeuropäischen Ländern kommt es immer wieder zu starken Spannungen in Bezug auf die geschichtliche Erinnerung. Es wäre wichtig, herauszufinden, was zu den Bedingungen gehört, die Erfahrungswirklichkeit der eigenen sozialen Gruppe nicht für die einzig richtige, oder die einzig relevante zu halten und sich anderen Perspektiven zu öffnen.

Eine Fragestellung zu Bildungsprozessen betrifft dabei die Bedingungen, dass „eigene“ Geschichte und Religion nicht überhöht, sondern reflexiv bearbeitet wird. Überhöhung zeigt sich beispielsweise darin, wie sich Behauptungen einer „großen“ deutschen Geschichte, verknüpft mit der Annahme der eigenen persönlichen Bedeutsamkeit, diese zu „vollenden“, als intensivierende Motive rechtsextremen Engagements von Jugendlichen auswirken (Inowlocki 2000). Auch in militanten Sekten jeder Religion kann die Überhöhung des „eigenen“ Glaubens in Abschottung und Selbst-Ethnisierung münden. Gerade wegen der möglichen doktrinären Bestimmung von „Geschichte“ und „Religion“ ist es also wichtig zu verstehen, welche universalisierenden Verarbeitungsmechanismen es in Bildungsprozessen geben kann.

Neuere Untersuchungen zeigen, wie differenziert die Auseinandersetzung mit Religion und Herkunft in eingewanderten Familien aus islamischen Ländern verläuft. Es handelt sich in Familien eben nicht um ein starres Aufrechterhalten von Traditionspraxis und religiöser Auslegung, sondern im Gegenteil

um Transformationsprozesse, die reflexiv zur Lebenswelt am neuen Wohnort eingeleitet werden. Dabei wird auch Bezug auf christliche Feiertage und lokale Bräuche genommen, an denen zumindest die Kinder partizipieren sollen (Yalcin-Heckmann 1993). Insbesondere bei der jüngeren Generation zeigen sich reflexive Haltungen zur Herkunftskultur und biographische Arbeit an der Bewältigung diskrepanter Lebenswelten. Jugendliche, deren Familien in die Bundesrepublik eingewandert sind, setzen sich mit der Geschichte des Nationalsozialismus und mit dem Holocaust auseinander, indem sie sich reflexiv zu ihrer eigenen Herkunftsgeschichte darauf beziehen (Georgi i.E.). Schülerinnen und Schüler aus eingewanderten Familien in verschiedenen EU-Ländern reagieren auf Fremdzuschreibungen des öffentlich herrschenden Diskurses, indem sie sich gegen diese verwahren und gleichzeitig ihre besondere Perspektive auf Multikulturalität, Religionsfreiheit und plurale Demokratie entwickeln (Mannitz 2002). Es zeigt sich das Anliegen Jugendlicher, die eigene gesellschaftliche Verortung zu begreifen und diese auch in Öffentlichkeiten einzubringen (Badawia 2002). Wie sich junge Männer in französischen und deutschen Vorstädten mit dem Islam identifizieren, beinhaltet einen Modus ihrer europäischen Subjektivierung (Tietze 2001). Eine Reihe von Untersuchungen thematisiert die islamische Religiosität junger Frauen und zeigt die Vielheit ihrer Lebensentwürfe und Bildungsmotivationen auf, beispielsweise in biographischen Fallanalysen von Studentinnen (Karakasoglu-Aydin 1998; Klinkhammer 2000). Die Veränderung traditioneller Geschlechterrollen wird in Bezug darauf beschrieben, wie Frauen die Organisation von Moscheen übernehmen (Jonker 1999). Analysen, wie islamisch-religiöse Frauen in Deutschland Haupt und Körper verhüllen, verweisen darauf, dass es sich um Elemente methodischer Lebensführung in einer reflexiven Moderne handeln kann (Nökel 2002).

Gleichwohl ist weiter zu klären, inwiefern es sich insbesondere dann, wenn Religion im Leben wichtig wird, noch um Formen reflexiver Verortung handelt. Mit anderen Worten: wie wird auf die Paradoxien reagiert, die eine stärkere Beschäftigung mit Religion beinhaltet, und zwar insbesondere für Frauen und Mädchen, die in Religionsgemeinschaften generell untergeordnet positioniert sind? Inwiefern können sie sich wirklich von einer kulturkonservativen Rollenzuweisung befreien? Damit ist keinesfalls nur der Islam gemeint, sondern jede Religion. In Bezug auf den Islam gestaltet sich eine Antwort auf diese Fragen aber besonders schwierig, weil der hegemoniale Fremdheitsdiskurs sich ja insbesondere gegen den Islam richtet, der als Anti-Moderne konstruiert wird, gegenüber der sich Freiheit, Emanzipation und Selbstbestimmung als „westliche Errungenschaften“ ausnehmen. Durch einen angeblichen Fanatismus Jugendlicher und der Ikonisierung „gefährlich fremder“ Frauen wird Bedrohungsszenarien Nachdruck verliehen (Inowlocki 1998). Vor diesem umfassenden Horizont der Fremdzuschreibungen erhält jede Beschreibung eigener religiöser Traditionspraxis als individuell erwünschte, eigene Entscheidung und als persönlicher Bildungsprozess gleichzeitig auch den Charakter einer (impliziten) Argumentation gegen die Fremdzuschreibung. Es ist dann kompliziert, die biographische Arbeit an der persönlichen Bedeutung von Religion und Tradition von dieser Gegenargumentation zu differenzieren. Ohnehin ist unter dem Druck der Fremdzuschreibungen biographische Arbeit überhaupt erschwert, weil die Aus-

einandersetzung mit fremden Me-Bildern im Vordergrund steht und am dringlichsten erscheint. Der Druck äußert sich als Einengung der „Entwicklungsspielräume“ (King 2000) in der Jugendzeit, kollektive Identitäten auf sich zu beziehen und auszuprobieren, auf welche Weise sie passen könnten.

Beschreibungen der Beteiligten, warum ihnen Religion und Traditionspraxis so viel bedeuten, müssen also weiter auf die Begründungskontexte bezogen interpretiert werden, um Prozesse biographischer Arbeit und Bedingungen einer reflexiven Auseinandersetzung mit der „eigenen“ Religion zu verstehen. Dann könnte deutlich werden, dass es produktive Bearbeitungen von Traditionalität und Religion geben kann, die gerade eine Selbst-Ethnisierung und Abschottung verhindern. Es könnte weiterhin deutlich werden, dass biographische Arbeit ständige Übersetzungs- und Vermittlungsprozesse beinhaltet, zwischen der als Partikularisierung erfahrenen Fremdzuschreibung und der Universalisierung, die mit der eigenen Subjektconstitution einhergeht. Es handelt sich allerdings um keine eindeutige Erfolgsgeschichte, es gibt, wie auch sonst, Fälle, in denen die biographische Arbeit ins Stocken gerät und nicht weiter entwickelt werden kann.

Auch die wissenschaftliche Arbeit an Fallanalysen kann unter dem Druck stehen, gegen den Fremdheitsdiskurs zu argumentieren und dafür möglichst gelungene Entwicklungen und positive Begriffe aufzubieten. Zu kritischen Fragestellungen gehört, auch Fälle des Scheiterns zu beschreiben und auf Paradoxien hinzuweisen, die nicht immer konstruktiv gelöst werden können.

## 2. Bildungsprozesse nach der Shoah

Wie Jugendliche aus eingewanderten Familien sich mit der gesellschaftlichen Bedeutung ihrer Herkunftsgeschichte auseinandersetzen und wie eine stärkere Zuwendung zu Religion und Traditionspraxis begründet wird, weist zwar einige Unterschiede, aber auch viele Ähnlichkeiten mit vergleichbaren Prozessen in jüdischen Familien ehemaliger DP's auf. Dies könnte mit allgemeinen Paradoxien religiösen Lernens sowie der Traditionsbildung von Minderheiten in westlichen Gesellschaften zusammen hängen. Vergleichende Überlegungen zu religiösen Bildungsprozessen sind möglich, ungeachtet der Eigenheiten oder Besonderheiten der islamischen und der jüdischen Religion und der jeweiligen Herkunft und Geschichte der Familien. Bei allen Unterschieden ist beiden Gruppen der Bevölkerung die Fremdheit gemeinsam, mit der sie betrachtet werden, im Alltagsverständnis, in Teilen der Öffentlichkeit und – ganz explizit im Fall islamischer Religionszugehörigkeit – auch der Sozial- und Erziehungswissenschaften. Die Anstrengungen, die unternommen werden, Fremdheit zu mindern, zeigen, wie weit und tief diese geht. Für erste Beobachtungen zu den vergleichenden Überlegungen möchte ich im folgenden einige Paradoxien der Bildungsprozesse skizzieren, welche die Auseinandersetzung jüdischer Jugendlicher mit der Bedeutung von Religion und Geschichte kennzeichnen können.



Die Großeltern der Jugendlichen kamen nach 1945 aus Polen, nach ihrer Befreiung aus Konzentrationslagern oder aus dem Versteck. Sie kamen als Flüchtlinge, die versuchten, von der damaligen Zone der westlichen Bündnispartner aus Immigrationsvisa zu erlangen, für Nord- oder Lateinamerika, Australien, Palästina oder eines der westeuropäischen Länder. Die Alliierten waren zunächst unschlüssig, wie sie mit diesen Flüchtlingen verfahren sollten. Sie sammelten sie in Lagern, oftmals in verlassenen Kasernen oder vormaligen Konzentrationslagern, ab 1947 unter der Bezeichnung *Jewish Displaced Persons*, oder jüdische DP's.<sup>4</sup> Von den etwa 150.000 jüdischen DP's wanderte die große Mehrzahl nach Übersee aus, einige wurden in westeuropäischen und skandinavischen Ländern aufgenommen. Der Rest der „übrig Gebliebenen“, so eine Eigenbeschreibung, blieb in der mittlerweile gegründeten Bundesrepublik. Von den ehemaligen jüdischen DP's habe ich Frauen interviewt, ihre Töchter und Enkelinnen, in drei der von DP's mitgegründeten Nachkriegsgemeinden, in Antwerpen, Amsterdam und in „Amstadt“<sup>5</sup> im Westen der Bundesrepublik.

Meine Fragestellung richtete sich auf trans- und intergenerationale Prozesse der Veränderung von Traditionspraxis oder „*domestic religion*“ (Myerhoff 1978) im Bewusstseinskontext der Shoah. Wie war Traditionspraxis überhaupt möglich, nach der erlittenen Verfolgung, der Ermordung der eigenen Familie und der Auslöschung und Zerstörung osteuropäisch-jüdischer Lebenswelten? Die Frage stellte sich mir zunächst im jüdischen Viertel Antwerpens, das auf den ersten Blick wie ein traditionell-orthodoxes *Shtetl* anmutet. Die Lebensweisen, Strukturen und Institutionen dieser Gemeinde sind aber tatsächlich erst seit den späten 70er Jahren entstanden, als Teil einer neuen Orthodoxie, die – paradoxerweise – als hergebrachte erscheint. Genau besehen zeigte sich in vielen Familien das merkwürdige Phänomen, dass Jugendliche die religiösen Gesetze strenger auslegen und einhalten als ihre Eltern und Großeltern, mit weitreichenden Konsequenzen für die Lebensführung vieler Familien- und Gemeindeglieder.

Ausgangspunkt meiner Untersuchung von Familien ehemaliger jüdischer DP's waren zum einen psychoanalytische Fallanalysen zur transgenerationalen Traumatisierung, also zu den Auswirkungen der Verfolgungserfahrung auf die jüngeren Generationen, auch im Zusammenhang damit, dass darüber mit Kindern und Enkeln oftmals nicht gesprochen wird, weil dies einem Neuanfang oder auch nur dem Weiterleben entgegen stehen würde. Einen weiteren Ausgangspunkt bildeten Überlegungen dazu, welche Konsequenzen Migration – und insbesondere die von „Flüchtlingsmigranten“ (Giere 1993) aus einer zerstörten Lebenswelt – für die Lebensführung im allgemeinen und für eine traditionelle Lebensführung im Besonderen haben kann. Es wäre anzunehmen, dass sich nur wenig davon zurückfinden lässt und sich das meiste verliert, gerade auch wegen der schweren und belasteten Erinnerung an die ermordeten Familienangehörigen und an die zerstörte Lebenswelt. In einigen der Familien besteht dann auch die Sorge, wie viel sie überhaupt noch mit Jüdisch-Sein verbindet, wenn Religion schon keine Rolle mehr spielt. Allerdings ist das Thema der Entfernung von einer religiösen Lebensweise nicht neu. Es war charakteristisch für die Jugendzeit einiger Frauen der älteren Generation, dass sie die Entwürdigung, der Juden ausgesetzt waren, nicht mehr ertragen und als polnisch und

nicht-jüdisch angesehen werden wollten. Auch wenn dies damals keinen Konflikt mit ihren Familienangehörigen beinhaltete, ist die Erinnerung daran im Bewußheitskontext der Shoah schwer belastet, als eine Distanzierung von der eigenen Familie.

Die Untersuchung richtete sich auf biographische Interviews mit Frauen und Mädchen, da sie auf besondere Weise für Traditionspraxis und Tradierung zuständig sind. In den Fallanalysen<sup>6</sup> zeigen sich folgende Paradoxien von Bildungsprozessen:

- a. eine stärkere Orientierung der jüngeren Generation auf Religionswissen, Traditionspraxis und Familiengeschichte im Verhältnis zu ihren Eltern und teilweise auch Großeltern;
- b. Bildungsformen bzw. Methoden des religiösen Lernens, die im Widerspruch zum aufgeklärten Selbstverständnis der Mädchen und auch ihrer Eltern stehen;
- c. die Bereitschaft gerade von Mädchen und Frauen, sich auf eine mit Tradition begründete Ungleichheit der Geschlechter einzulassen.

*zu a: Zur stärkeren Orientierung an Religion*

Gegenüber den 70er Jahren lässt sich weltweit ein stärkeres Interesse an Religion feststellen, gerade der jüngeren Generation, das im allgemeinen als eine Reaktion verstanden werden kann, sich auf lokale, gruppen- und familienpezifische sowie persönliche Weise zu globalen Veränderungsprozessen zu verhalten. Ein wichtiges Motiv scheint darin zu liegen, dass in Bezug auf Religion und deren soziale Praxis eine stärkere Einflussnahme Einzelner gegeben ist oder ihnen das zumindest so erscheint. Es handelt sich um eine Sphäre, die einerseits weniger hart und unerbittlich ist als die ökonomische und andererseits in persönlicher und sozialer Hinsicht verbindlicher als andere kulturelle Bereiche. Insofern ist es generell paradox, dass ein scheinbar der persönlichen Einflussnahme entzogenes symbolisches System wie Religion ausgerechnet als Bewährungsprobe individueller Entscheidung und Verpflichtung gelten kann; dies ist jedoch der Fall, gerade weil es Alternativen gibt und Religion nicht mehr kollektiv verbindlich ist. Die Dimension der Verbindlichkeit ist wirksam geblieben und hat sich in die Entscheidungs- und Handlungsspielräume von Individuen, Familien und Gruppen verlagert. Im einzelnen können aber die Gründe einer stärkeren Zuwendung zur Religion in sehr unterschiedlichen Erfahrungswirklichkeiten liegen. Im Fall der jüngeren Generation in den interviewten jüdischen Familien stellte es sich heraus, dass es oft zur Kompensation eines als Mangel empfundenen Nicht-Wissens gehörte, dass religiöser Unterricht und Religionspraxis wichtig wurden; so in Familien, für die Religion schon keine Rolle mehr spielte, oder in denen nach der Shoah ein Bruch mit Religion vollzogen wurde. Außerdem wird der religiöse Schulunterricht für Mädchen als Privileg verstanden, im Unterschied dazu haben ihre Mütter und Großmütter die Religionspraxis „nur“ habituell zu Hause erlernt.

Beispielsweise wollte eine fünfzehnjährige Schülerin aus Antwerpen auf eigenen Wunsch einige Jahre eine religiöse Internatsschule besuchen, um dort etwas zu lernen, was sie von zu Hause nicht kannte und wovon auf der liberalen jüdischen Schule, die sie besuchte, keine Rede war. Dies erscheint ihr auf ein-

mal als Mangel, als sie damit konfrontiert wird, dass ihr ein fünf Jahre jüngerer orthodox-religiöser Junge abspricht, „jüdisch“ zu sein; weil sie den Shabbat nicht halte, sondern fernsehe und autofahre und außerdem keinen langen Rock, sondern Jeans trage. Sie fühlt sich in ihrem Selbstverständnis getroffen und übersetzt den Druck, der über die Äußerung des Jungen von der stärker werdenden orthodoxen Gemeinschaft ausgeht, in eine eigene biographisch notwendige Verpflichtung, mehr über das Judentum wissen und erfahren zu wollen. Dafür besucht sie dann zwei Jahre lang ein religiöses Internat. In einem anderen Zusammenhang nimmt sie auch an Seminaren teil, in denen Überlebende des Holocaust erzählen. Ihre eigenen Großeltern sprechen wie in den meisten Familien Verfolgter nicht über das, was sie und ihre Angehörigen durchlitten haben. Die Erinnerung ist zu quälend und soll auch die Kinder und Enkel nicht belasten; diese suchen dann andere Wege, etwas zu erfahren.

In vielen religiös orientierten Familien soll sogar ausdrücklich nicht vom Leiden und der Ermordung der Familienangehörigen gesprochen werden. In einer Familie, die einerseits orthodox religiös, andererseits in beruflicher Hinsicht, allgemeiner Bildungsorientierung und Lebensstandard bürgerlich lebt, wird von der Frau der mittleren Generation ausdrücklich unterschieden zwischen dem Geschichtsunterricht ihrer Kinder, zu dem auch das Wissen über den Holocaust gehört, und dem spezifischen Wissen von der Verfolgung der älteren Familienangehörigen, das sie explizit von der Vermittlung ausschließt. An Stelle der Fokussierung auf das persönliche Erleiden bemühen sie und ihr Mann sich intensiv um ein positiv erfülltes, religiös orientiertes Familienleben.

Mit der gemeinsamen Orientierung auf Religion wird bewusst ein lebbares Leben geschaffen, als positiver Gegenentwurf zu der absoluten Negativität des Holocaust. Für die religiöse Orthodoxie stellt der Holocaust eine Herausforderung dar, auf die im Grunde nur paradoxal reagiert werden kann<sup>7</sup>. Eine Tendenz zeigt sich in religiöser Strenge, in einem immer größeren Katalog an Verboten und Geboten, die nach dem Holocaust den Menschen der Gegenwart daran hindern sollen, die ganze Welt zu zerstören (Ravitzky 2001). Diese religiöse Sinnggebung reagiert auf das geschichtlich Geschehene und will dessen möglicher Wiederholbarkeit durch die Bindung der Menschen an das Gesetz vorbeugen. Gegen diese tief pessimistische Weltsicht werden gleichzeitig konstruktive Kräfte mobilisiert, des religiösen Lernens, der Lehrgespräche und der Gemeinschaft großer Familien. Die starke Bindungskraft der neuen Orthodoxie liegt auch in den dichten Familien- und Gemeinschaftsmilieus. In vorgegebenen Tages- und Festtagsabläufen und festgelegten Geschlechterordnungen entheben sie die Einzelnen in diesem Bereich ihres individuellen Entscheidungsdrucks. Dazu gehört auch, dass von der jüngeren Generation in den neuorthodoxen Enklaven zunehmend nur noch religiöse Ausbildungen und Berufe angestrebt werden. In diesen Formen von religiös inspiriertem Gemeinschaftsleben wird, in den Worten einer kritischen Interviewpartnerin, „der Holocaust scheinbar zum Verschwinden gebracht“.

*zu b.: Methoden des religiösen Lernens*

Eine andere Art von Paradoxie betrifft das Lernen selbst, das von vielen Frauen an den drei Orten der Untersuchung unabhängig voneinander, jedoch übereinstimmend als „Brainwash“ bezeichnet wird; in anderen Fällen sprechen sie von „indoktrinieren“. Damit sind zum einen Formen des Lernens gemeint, beispielsweise des Hebräisch-Lesens, die ausdrücklich als „altmodische“ dargestellt werden, durch die aber nach Ansicht einer anderen Interviewpartnerin der mittleren Generation die Kinder zum Lesen lernen würden, als durch moderne, sozusagen unverbindlichere. Das Besondere daran ist die „traditionelle“ Form der Vermittlung: Die Frau schickt ihren Sohn und ihre Tochter zum Hebräisch- und Religionsunterricht zu einem alten Lehrer-Ehepaar und schildert das Lernen dort, bei Honigkuchen und Tee, „wie früher in Polen“. Es fehle nur noch die Ziege vor dem Haus. Die verhaltene Komik ihrer Schilderung ist die Kehrseite der Tragik, dass sie die ausgelöschte Lebenswelt orthodoxer Juden in Polen und der Herkunftsgeschichte ihrer Familie nur aus Fragmenten persönlicher Erzählung und ansonsten aus literarischen Darstellungen kennt. Der resignierte, traurige Unterton ihrer imaginierten Erinnerung verweist auf den Abbruch der Vermittlung, auf die Zerstörung der Lebenswelt und die Unmöglichkeit, den Ort der Großeltern und der Kindheit und Jugend ihrer eigenen Eltern jemals kennen zu lernen; es gibt keinen solchen Ort mehr. Sie schicke ihre Kinder gegen deren Willen zum Unterricht, um sie zu „indoktrinieren“; sie sieht, so wird deutlich, keine andere Möglichkeit, ihnen Herkunft und Tradition der Familie gegenwärtig und bedeutungsvoll zu erhalten.

Zu den Paradoxien gehört also, dass eine Form des Religionsunterrichts gewählt, vertreten und unterstützt wird, die im Widerspruch zu der Offenheit der Kommunikation in der Familie steht; dass der intensive und extensive Religionsunterricht der jüngeren Generation von ihnen selbst bzw. von ihren Müttern als „Brainwash“ bezeichnet wird, als entgegengesetzt zu ihrem aufgeklärten Selbstverständnis, aber als notwendige eigene persönliche Verpflichtung, die jüdische Überlieferung nicht abbrechen zu lassen.

*zu c.: mit Tradition begründete Ungleichheit der Geschlechter*

Im Fall der Frauen und Mädchen erscheint es aus analytischer Perspektive besonders erklärungsbedürftig, dass sie sich einer Traditionspraxis verpflichten, die ihre Position und Aufgaben unterschiedlich zu denen von Männern und Jungen definiert, auch wenn aus religiös-feministischer Perspektive diskutiert wird, inwiefern es sich bei den weiblichen Positionen um minderwertige handelt oder eben gerade nicht. In jedem Fall geht es aber um die Übernahme von Vorschriften, Gesetzen und Verboten, und dazu kann man bereits fragen, ob dies nicht einem Selbstverständnis von Freiheit, Unabhängigkeit und Selbständigkeit entgegenstehe. Dies wird von der jüngeren Generation sogar weitaus weniger problematisiert als von ihren Müttern. Diese äußern sich zumindest ambivalent, in manchen Fällen auch offen kritisch über die Normativität der sozialen Erwartungen. Die Töchter, die im Unterschied zu ihren Müttern und Großmüttern Schulen besuchen, die neben dem regulären Unterricht auch jüdische Fächer unterrichten, die früher Jungen vorbehalten waren, verstehen dies als Privileg. Durch ihre Lernanstrengung sind sie in der Lage, zur Traditionspraxis

und zur religiösen Auslegung eine Begrifflichkeit zu entwickeln, die sie zu Expertinnen werden lässt. Gegenüber gewohnheitsgemäßen Begründungen, die ihren Großmüttern und Müttern gegeben wurden, warum man auf bestimmte Weise etwas zu tun habe, können sie argumentieren und Gründe anführen. Allerdings bedeutet dies auch insgesamt eine Umschichtung des religiösen Lernens in Richtung schulischer Gelehrsamkeit. Das heißt, dass religiöses Lernen einen Kompendiumcharakter aggregierter Wissensbestände erhält und erkenntnisgenerierende Verfahren einer Traditionspraxis, die im Generationsverhältnis erfahrbar wäre, nicht mehr zugänglich sind.

Es zeigt sich zudem, dass Mütter gerade in der Absicht, den Töchtern die eigene Ambivalenz und soziale Konflikte zu ersparen, sie paradoxerweise Schulen besuchen lassen, die religiöser sind als diejenigen, die sie selbst früher besuchten. Dieses Phänomen ist natürlich nur im sozialen Kontext einer stärker werdenden Orthodoxie zu verstehen, wie sie sich in einigen europäischen jüdischen Gemeinden, wie Antwerpen oder London, entwickelt hat. Aber auch im nicht-orthodoxen Kontext wird eine Art von Lösung eigener biographischer Konflikte und Ambivalenz darin gesucht, die eigenen Kinder in einer eindeutigeren Umgebung aufwachsen zu lassen. Einige der jungen Frauen haben beispielsweise in ihrer eigenen Kindheit bei christlichen Bekannten ihrer Eltern und Schulfreundinnen Weihnachten mitgefeiert. Das fanden sie einerseits sehr schön, andererseits wollen sie es später mit ihren eigenen Kindern nicht wiederholen.

Die Bedeutungen von „Geschichte“ und „Religion“ werden in den Familien im Verhältnis zueinander gestaltet, als Generationsarbeit<sup>8</sup>. Zu biographischen und intergenerationalen Prozessen der Auseinandersetzung mit Geschichte und Religion gehörte in einigen Familien vor allem die lebensweltliche Gestaltung einer traditionsverbundenen Lebensweise, in anderen Familien auch Formen der Aufrechterhaltung, der Bewahrung und der Veränderung von Religionswissen und -praxis. Für die in Antwerpen und in Amsterdam lebenden Familien spielten beide Gestaltungsformen eine gleichermaßen wichtige Rolle, insbesondere auch wegen deren Verknüpfung durch den Unterricht an orthodox-religiösen Schulen. Für die Familien in der nicht religiös-orthodox orientierten Amstadter Gemeinde standen Aspekte der lebensweltlichen Gestaltung im Vordergrund.

In Amstadt interviewte ich aber auch Ruth Landau, die im Unterschied zu der ganz überwiegenden Mehrheit der Gemeindemitglieder in einem orthodoxen Elternhaus aufgewachsen ist. In ihrer biographisch-narrativen Darstellung spricht sie über Bedingungen und soziale Folgen einer zunehmenden Orthodoxierung innerhalb einiger europäischer jüdischer Gemeinden, einer Entwicklung, die sie durch ihre eigene orthodox-religiöse Sozialisation aus einer Binnenperspektive nachvollziehen kann, insgesamt aber kritisch beurteilt. Gleichzeitig spricht sie auch davon, dass diese Entwicklung auch damit zusammenhängt, dass die Vermittlung jüdischen Wissens in Westeuropa außerhalb der Neo-Orthodoxie schwierig bis unmöglich ist, weil sich traditionsbewahrende Milieus nach der Shoah nicht wieder entwickeln konnten und neuorthodoxe die Lücke füllen. Ebenso wie die anderen Interviewpartnerinnen beschäftigt sie die nicht erzählbare Geschichte ihrer Eltern, auch deren Herkunft aus Polen. Sie erzählt „Schlüsselerlebnisse“ ihrer Jugend, die auf pointierte Weise zeigen, wie

die traditionsorientierten Erwartungen an sie als Mädchen und junge Frau mit ihren eigenen Versuchen kollidierten, der Marginalität des Lebens ihrer Familie in Amstadt entgegenzuwirken, beispielsweise durch die Alltagsnormalität eines Disco-Besuchs. In den erzählten Episoden wird deutlich, wie sich die spezifische Situation ihrer Familie während ihrer Jugend in geschichtlicher und in religiöser Hinsicht in Aporien manifestiert hat, und wie sie reflexiv dazu reagierte.

### 3. Zur Frage der Reflexivität: Ein Fallbeispiel<sup>9</sup>

Ruth Landau wurde Anfang der 50er Jahre in Israel geboren. Ihre Eltern waren sich dort begegnet, nachdem sie sich beide nach der Befreiung aus Auschwitz um die Einwanderung nach Palästina bemüht hatten. In der zweiten Hälfte der 50er Jahre kamen Ruths Eltern aus gesundheitlichen und wirtschaftlichen Gründen mit ihr und den jüngeren Geschwistern in die Bundesrepublik. Sie erlebte ihre Kindheit und Jugend in Amstadt als eine „Israelin im Ausland“, die nur darauf wartete, wieder zurückgehen zu können. Ruths Familie unterschied sich durch ihre orthodoxe Religiosität von den anderen jüdischen Familien in Amstadt. Samstags blieb Ruth dem Schulunterricht fern (solange es diesen noch gab), sie hielt den Schabbat, indem sie nur zu Fuß ging und nicht telefonierte. Später, als sie während des Studiums in Israel lebte, hielt sie die Schabbat-Gesetze nicht mehr; deren Verpflichtungscharakter war sozusagen in einer größeren jüdischen Allgemeinheit aufgehoben, als sie wieder im Land ihrer Kindheit lebte. Hieran wird einerseits deutlich, wie auch die Untersuchungen zu islamischen Familien und Jugendlichen zeigen, dass Religionspraxis mit der Situation vor Ort verknüpft wird. Andererseits können bestimmte religiöse Gesetze identitätskonstitutiv wirksam werden und unabhängig vom lokalen Kontext als eigene persönliche Verbindlichkeit befolgt werden. So sagt Ruth Landau, dass sie schon immer koscher gegessen habe und auch keinen Grund sehe, damit aufzuhören. Aus einer religiösen Sichtweise ist diese individuelle Bestimmung von Verbindlichkeit natürlich unzulässig. Aus einer analytischen Sicht auf erfahrungsweltliche Deutungen erweist sich Religionspraxis immer als eine bestimmte Auswahl.

Die Kontextgebundenheit der Bedeutung von Religion und Geschichte in Ruth Landaus Familie während ihrer Kindheit und Jugend lässt sich an bestimmten Konfliktlinien zeigen, insbesondere in einer von ihr so genannten „Schlüsselszene“:

*R.L.: Also ich hab nie, hm, das Judentum in Frage gestellt, ich hab nie aufgehört orthodox/bis ich nach Israel gegangen bin, dann war's mir plötzlich unwichtig, aber ich hab immer das gehalten und dann hab ich Dinge gemacht, die man natürlich nicht machen darf. Also im orthodoxen Selbstverständnis, das war mir schon klar. Also sich nicht mit Jungs treffen und so, das geht natürlich nicht.*

*L.I.: Aber das war auch nichts, was Deine Eltern ausdrücklich gesagt haben?*

*R.L.: Nein, aber wir hatten so eine Schlüsselszene, da war ich fünfzehn, und ich hatte eigentlich gar kein Interesse aber es hat mich ein junger Mann eingeladen in die Disco Sonntag Mittag. Ein Jude, aber/und dann hab ich zu meinen Eltern, und das war für mich so das rote Licht, und dann hab ich zu meinen Eltern gesagt, ich geh mit noch ner Freundin, auch ne Jüdin aus meiner Klasse, und diesem jungen Mann in die Disco. So. Und dann haben meine Eltern gesagt, gut, ((lauter:)) ich bin mit dem Mann allein in die Disco gegangen, ((leiser:)) aber gesagt haben sie gut, ich hab da rumtelefoniert, die wussten nicht dass die Freundin natürlich nicht mitkommt in die Disco, es war nachmittags um drei, in die Metro-Bar war das damals, dann haben /ja, dann haben sie gesagt, gut. Aber hinterher hat meine Mutter, und das hat in der Wohnung, in der Küche gehalten, hat meine Mutter zu meinem Vater gesagt, ((anklagend:)) dafür haben wir unser Kind großgezogen, in Deutschland, dass es sich rumschleppt, mit, Dings, und so, dann die ganze Litanei, und ich kam mir so vor, also ich will so sagen, wie ne Art Hure so etwa, und da denk ich mir, da war mir klar, eh, dass das nicht geht, und ich habe dann den Weg gewählt es nicht zu sagen. Also ich hab dann nicht gesagt, doch ich will, sondern ich hab dann, ich hatte auch kein Interesse an dem, ich wollte mit dem nur in die Disco gehen weil ich fand das halt spannend und so, und dann hab ich gesagt auf dem Nachhauseweg, ich weiß noch genau von der Disco, wir gehen hintenrum, bei mir in der Schule, in der Hoffnung dass mich irgendjemand sieht der in der Nähe wohnt, und dann am Montag früh haben dann alle gesagt, ja mit wem warst du denn, wer ist der tolle Typ, und damit war das für mich erledigt, weil dann war ich ‚in‘, so etwa, dann hat ich auch so nen tollen Typ, der mich überhaupt nicht interessiert hat, hm, aber bei meinen Eltern wusste ich dass ich das/ also ich hab nicht gesagt dass ich das durchstehe, und ich hab das auch nie wieder versucht, also ich hab auch als ich mit dem Marcel befreundet war meinen Eltern nichts davon erzählt, es kam dann hintenrum raus, hm, weil ich diese Szene, weil ich gedacht hab, irgendwie, ich weiß nicht, es war ne Mischung dass ich mir das vielleicht ersparen wollte und ihnen das nicht antun wollte, diese ganze vertrackte Situation, halt dass die als Fromme so hier wohnen und so, es war wie schon alles sehr, bei uns konfliktbeladen, aber das weiß ich, diese eine Dings, wo meine Mutter am Sonntag Nachmittag, und da haben sie denn auch geguckt, dass ich um sechs nach Hause kam und so, und da hab ich mir gedacht, das mach ich nie wieder, und irgendwie haben sie mich /da hab ich das so offen gesagt, „also wie kann man nur“, meine Mutter hat wie gesagt auf meinen Vater eingeschrien, und der, weiß ich nicht, was der gesagt hat. Sie haben es mir nicht verboten, aber es war ne sehr unangenehme Situation und deswegen hab ich's nie wiederholt.*

Der Disco-Besuch konnte nicht beiläufig geschehen, wie Ruth es sich erhofft hatte. Er wurde zum Testfall, an dem sich für ihre Eltern die entscheidende Frage stellte, ob ihre Anstrengung, die älteste Tochter orthodox zu erziehen, ausreichend und gut genug gewesen war, oder ob diese Erwartung zunichte gemacht werden sollte. Auf prinzipielle Weise wird damit auch das Nachkriegs-Leben der Familie in Frage gestellt. Für Ruth als 15jährige hat der Disco-Besuch die Bedeutung eines Grenzfalls, wie ihr schlagartig klar wird. Sie erkennt, dass es für sie eine Grenze zur Alltagsnormalität gibt, die sie nicht neu und partiell durchlässig definieren kann. Gleichzeitig verlieren ihre Eltern allerdings ihre Autorität; ab jetzt verheimlicht sie ihnen potentiellen Konfliktstoff und entwickelt eine „Doppelmoral“.

Mitte der 60er Jahre hat es wohl in vielen Familien Auseinandersetzungen und auch Konflikte über den Disco-Besuch insbesondere der Töchter gegeben. Der dramatische Konflikt in der Familie Landau ist dadurch gekennzeichnet, dass keine Auseinandersetzung mit der Tochter stattfindet, diese jedoch Zeugin

eines heftigen Konflikts zwischen den Eltern wird, den sie mit ihrer Ankündigung auslöst, am Sonntag Nachmittag in eine damals bei Jugendlichen beliebte Disco tanzen zu gehen. Während ihr bewusst war, dass die Verabredung mit dem Jungen gegen die orthodoxe Norm verstieß, war sie nicht darauf gefasst, dass ihre Mutter in der Küche laut klagend dem Vater vorwerfen würde, wozu es geführt habe, ihr Kind in Deutschland großzuziehen. Ruth wurde an Ort und Stelle klar, dass sie ihre Eltern nicht noch einmal damit konfrontieren könne, dass sie es nicht nur „spannend“, sondern auch normal und vertretbar fand, sich wie andere ihres Alters in die Disco zu verabreden. Jenseits eines Generationskonflikts, was sich gehört oder nicht, handelte es sich darum, ob dem Familienleben die Grundlage entzogen würde. Es ging, mit anderen Worten, nicht um eine elterliche Empörung, für alle Anstrengungen nur Undank zu ernten. Hier wurde der Sinn des Lebens von Ruths Familie und damit auch des Überlebens der Eltern in Frage gestellt. Besonders scheint Ruth dabei zu treffen, dass ihr Vater von ihrer Mutter beschuldigt wird, dafür verantwortlich zu sein, dass die Familie in Deutschland lebt. In Israel, so die implizite Annahme, wäre es im orthodoxen Milieu, in dem sie dort gelebt hätten, gar nicht erst zu einem Disco-Besuch gekommen. Die Problematik und der Verlust, außerhalb eines orthodoxen Milieus zu leben, kulminieren darin, auch noch ausgerechnet in Deutschland zu leben. Die Diskrepanz zwischen dem scheinbar banalen Anlass des Konflikts, einem Disco-Besuch, und dessen existenzieller, schicksalsentscheidender Bedeutung im Kontext des Lebens dieser Familie vor dem Horizont der Shoah hat komische und tragische Züge zugleich.

Ruth verstand unmittelbar szenisch, dass ihre Eltern nicht anders reagieren konnten, als einen tragischen Sinnzusammenhang zu sehen. Die latente komische Dimension der relativen Banalität des Anlasses wird erst retrospektiv in Ruths Erzählung manifest und stellt die für sie einzige Distanzierungsmöglichkeit in der Wahrnehmung dieses Konflikts dar.

Die indirekte Reaktion der Eltern, die sich in die Küche zurückziehen, basiert darauf, Normen nicht explizit anzusprechen. In einer traditionsorientierten Perspektive würden gerade explizit ausgesprochene Normen unwirksam, da sie sozusagen zur Diskussion gestellt werden, indem man sie expliziert. Normen müssen vielmehr implizit vorausgesetzt sein, ihre Signifikanz, also Wirksamkeit für das Handeln beweist sich durch Handlungen im Sinne normativer Überzeugung. Damit verbunden ist eine starke Erwartungshaltung, dass sich am Handeln der Kinder erweisen soll, dass die vermittelten Normen internalisiert und wirksam sind. Aus der Perspektive der Eltern hätte Ruth von vornherein wissen müssen, was sich gehört und was nicht; sie hätte dementsprechend gar nicht erst fragen müssen. Sie diskreditiert dabei weniger sich selbst als ihre Eltern, die sich ja dafür verantwortlich fühlen, ob ihre Tochter normenbewusst handelt. Ruth wusste oder ahnte zumindest, dass ihre Ankündigung nicht problemlos aufgenommen werden würde: ein orthodoxes Mädchen trifft sich nicht mit Jungen. Sie will sich aber nicht sozial isolieren, sie will ebenso „in“ sein wie ihre Mitschülerinnen und von ihnen nicht abgewertet werden. Darüber hinaus traut sie sich zu, dass sie weiß, wie es zu vereinbaren ist, orthodox zu sein und in die Disco zu gehen. Für ihre Eltern, die an einer solchen Flexibilisierung auf keinen Fall interessiert sind, hat sie jedoch bereits die Grenze



überschritten. Im Unterschied dazu, dass Ruth in ihrer Freizeit weitgehende Autonomie gegeben wird, steht hier die Grenze fest.

Was die Schule und später das Studium angeht, kann sie selbstständig entscheiden, welche Fächer sie wählt. Dies hängt nach ihrer eigenen Darstellung jedoch eher damit zusammen, dass ihre Eltern nicht in der Lage sind, ihr dabei zu helfen, und sich darauf verlassen, dass sie es selbst richtig macht. Das praktische Unvermögen ihrer Eltern äußert sich beispielsweise darin, dass sie während ihrer gesamten Schulzeit nur ein einziges Mal zu einer Besprechung mit den Lehrern kommen, und Ruth dann wünscht, sie hätten es nicht getan. Auf der positiven Seite gilt für sie von Seiten ihrer Eltern ein uneingeschränktes Bildungsideal. Sie nimmt an zusätzlich angebotenen Sprachkursen und Sportarten teil. Ihre Eltern organisieren für sie nach dem Schulunterricht, neben dem Religionsunterricht in der jüdischen Gemeinde, noch Einzelunterricht bei einer israelischen Lehrerin, um *Tanach*<sup>10</sup> zu lernen. In Bezug auf das Studium spielt dann aber bei ihrer Berufsvorstellung eine entscheidende Rolle, welcher Beruf sich mit einer eigenen Familie vereinbaren lasse. Trotz offensichtlicher Qualifikation und Interessen entscheidet sie sich gegen eine wissenschaftliche Laufbahn. Die internalisierte orthodoxe Norm, dass das Studium einer Frau der Existenzsicherung dienen solle, ihre zentrale Aufgabe aber im Rahmen der späteren eigenen Familie liege, bleibt in der biographischen Konsequenz für Ruth unerkannt und daher unbestritten. Erst viele Jahre später wird ihr bewusst, dass in diesem Fall die internalisierte Norm ihre eigenen Entwicklungspotentiale beeinträchtigt hat. In sozialisationstheoretischer Hinsicht kann es sehr schwierig sein, reflexives biographisches Wissen zu entwickeln, wenn ein Abwägen von Argumenten, von Für und Wider ausbleibt und ein Verständnis für Strukturen und Regeln verhindert wird. Eine peer-group, die das normative Primat in Frage gestellt hätte, fehlte, weil es keine anderen Familien gab, die auf vergleichbare Weise orthodox in Amstadt lebten.

In der Szene nach der Ankündigung ihres Disco-Besuchs wird Ruth von der Verzweiflung, Enttäuschung und Wut ihrer Mutter getroffen, die sich in einer bitteren Anklage gegen den Vater richtet. Über das, was in dieser Szene passiert, kann zwar nicht gesprochen werden, weder über die normative Setzung von weiblicher Zurückhaltung gegenüber einem Experimentieren mit Sexualität in der Adoleszenz, noch über die Traumatisierung der Eltern durch die Shoah, auch nicht über die in jeder Hinsicht randständige Existenz der Familie in Amstadt, anstelle eines angemessenen Lebens in einem orthodoxen Milieu in Israel. Dennoch erfasst Ruth unmittelbar, dass die Anklage der Mutter, die der Vater hinnimmt, kein für sie geltendes Verdikt ist. Sie erkennt die Gebundenheit ihrer Eltern und kann sich gleichzeitig Entwicklungsmöglichkeiten offen halten. Dabei fällt ins Gewicht, dass sie wegen ihrer Eltern und gegen ihren Willen in Deutschland lebt. Sie versteht sich, wie sie sagt, als „Israelin im Ausland“. Ihr eigentliches Leben kann sie in Amstadt nicht leben, es wird auf die Zeit verschoben, wenn sie in der Lage sein wird, nach Israel zurückzugehen. In dieser Sache ist sie den Eltern gegenüber distanziert, sie kann sie dafür verantwortlich machen, ihr ein Leben, wie sie es gerne leben würde, vorzuenthalten. Aus dieser Perspektive heraus fühlt sie sich frei, sich gegen eine unverrückbare Norm weiblicher Zurückhaltung zu entscheiden und sich zuzutrauen,

dass sie selbst weiß, was sie tut. Ihre biographische Reflexivität setzt ein, weil sie am „falschen“ Ort ist, sich in jüdisch-religiöser Hinsicht in der Diaspora befindet und im Exil, was ihre Möglichkeiten eines Lebens unter Gleichaltrigen in Israel angeht.

So kann sie in einer anderen Szene, die sie direkt anschließend schildert, sozusagen ‚orthodoxer‘, d.h. prinzipieller auftreten als ihre Eltern, die die deutsche Staatsbürgerschaft erhalten, als sie sechzehn Jahre alt ist. Sie weigert sich ein halbes Jahr lang, den Ausweis zu unterschreiben und wirft den Eltern vor, wie sie, „als KZ-Opfer“, die deutsche Staatsbürgerschaft annehmen könnten. Dieser Konflikt wurde von Ruth als normative Infragestellung geführt, von ihren Eltern hingegen pragmatisch aufgefasst. Das heißt, dass sich ihre Eltern nicht auf eine grundsätzliche Diskussion einließen, sondern die Annahme der Staatsbürgerschaft als einen Akt der Realitätsbewältigung handhabten. Die prinzipiellen Aspekte der Annahme der deutschen Staatsbürgerschaft zuzugeben, hätte für die Eltern bedeutet, dass sie schon resigniert und den Gedanken an eine baldige Rückkehr der Familie nach Israel aufgegeben hätten.

Die Gegenüberstellung der beiden Konflikte schließt Ruth wie folgt mit einer Ergebnissicherung ab:

*R.L.: Und das waren die zwei Konfliktpunkte und das haben wir dann irgendwie, konnten wir das nicht klären, besser gesagt, aber das hab ich ihnen immer vorgeworfen, also innerlich, dass sie, so fromm wie sie sind, eh, nicht hätten hier wohnen dürfen, denk ich mir. Und deswegen hab ich da auch für mich so ne Art Doppelmoral entwickelt, ich hab es zwar eingehalten das stand für mich nie in Frage, also das hat mir auch nie was ausgemacht, vielleicht war das auch so dass ich mich dadurch was Wichtigeres fand, dass ich eben was anderes bin oder so wie die anderen, weißt du, dadurch war das auch dass ich quasi hier bin ((5 Sek.)) hatte auch so positive Inhalte, würde ich im Nachhinein so sehen, ich hab mich nie, weil das einzige was ich denke was ich /was mir hier Religion sehr stark gegeben hat ist die Tatsache dass ich mich nie negativ definiert habe. Ich hab mich nie definiert als Opfer des Holocaust, sondern ich hab mich immer /am Anfang als Israelin obwohl ich im Grunde genommen .. sondern immer konnte ich mich so als Jüdin identifizieren und, hm, das haben meine Eltern auch nie so verborgen, also wir hatten nie so was, dass sie gesagt haben, sag nicht dass du jüdisch bist, oder so, oder dass ich gemerkt habe, dass es denen peinlich wäre, oder so, das könnt ich nicht sagen.*

Die Grundkonflikte beider „Schlüsselszenen“ entstehen aus den Verflechtungen von Religion und Geschichte, von religiöser Normativität und dem Bewusstseinskontext der Shoah. Die Grundkonflikte weisen auf die prinzipielle Unmöglichkeit hin, überhaupt in Deutschland zu leben, außerhalb einer orthodoxen Gemeinschaft und nach der Shoah. Aus diesen Widersprüchlichkeiten entwickelt Ruth eine biographische Reflexivität, die sie als „Doppelmoral“ bezeichnet: Weil ihre Eltern als orthodoxe Juden nicht in der Bundesrepublik hätten leben dürfen, unterliege sie nicht den Selbst-Beschränkungen durch orthodoxe Verhaltensanweisungen, die sie von den Aktivitäten Gleichaltriger weitgehend ausschließen und zunehmend marginalisieren würden. Gleichzeitig kann sie sich in dieser Hinsicht von ihren Eltern als moralische Instanzen emanzipieren. Sie überschreitet also einerseits die Grenzen, die ihr in sozialer Hinsicht auferlegt werden, während sie andererseits bestimmte Überlieferungen und Kontinuitäten von Religion und Geschichte als biographisch konstitutiv begreift. Dazu gab

ihr, wie sie es selbst sieht, ihre orthodoxe Erziehung ein positives Bewusstsein jüdischer Geschichte, als ein Bewusstsein, in dem es zwar auch die Leidensgeschichte des Holocaust und die früherer Verfolgungen gibt, das sich aber insgesamt nicht aus Negativität heraus definiert, sondern aus der geschichtlichen Kontinuität des religiösen Judentums.

Den Begriff der „Doppelmoral“ gebraucht Ruth selbstkritisch, weil es ihr, selbst im biographischen Rückblick, als eigene Unfähigkeit erscheint, ihre Prinzipien von Offenheit und Ehrlichkeit nicht verwirklicht zu haben. Die „Doppelmoral“ entsteht für Ruth wie in einer Spiegelung der von ihr als moralisch in Frage gestellten Inkonsequenz ihrer Eltern, was das Leben der Familie außerhalb von Israel und zudem noch in Deutschland anbelangt. Sie macht sozusagen auch das eine und sagt das andere, wenn sie sich mit Jungen verabredet, dies aber gegenüber ihren Eltern verheimlicht (*„daß ich mir das vielleicht ersparen wollte und und ihnen das nicht antun wollte“*), in einer Kombination aus Schutzbedürfnis sich selbst und ihren Eltern gegenüber und mit einer Selbständigkeit und Autonomie, die sie als Jugendliche bereits weitgehend entwickelt hat.

#### 4. Vergleichende Überlegungen zur Bedeutung von Religion und Geschichte in der Minderheitensituation

Auch in Bezug auf islamische religiöse Bildungsprozesse wäre es sinnvoll zu fragen, wie sie im Zusammenhang der Migrationsgeschichte der Familie zu verstehen sind und wie Religion, Traditionspraxis und geschichtliche Erfahrungsdarstellung im intergenerationellen Kontext erscheinen. Durch die Untersuchung von Generationenverhältnissen könnte ein Korrektiv zum Befund der Individualisierung zum Vorschein kommen. Individualisierung – „nicht nur als Erweiterung der individuellen Entscheidungsmöglichkeiten, sondern auch Verschärfung des individuellen Entscheidungszwangs“ (Pollack 1996, S. 63) – wurde in den eingangs genannten Untersuchungen als Motiv für die islamischen Religionsorientierungen der jüngeren Generation in der Einwanderungsgesellschaft konstatiert, explizit oder implizit als Gegenthese zum Vorurteil der kollektiven Vereinnahmung durch diese Religion. Bei der einseitigen Betonung der individualisierten Aspekte kann jedoch aus der Sicht geraten, dass es sich bei einer Zuwendung zur Religion auch um eine Auseinandersetzung mit der Geschichte der eigenen Familie und der sozialen Gruppe im Zuge der Migration handelt und dass daraus spezifische Paradoxien resultieren.

Dazu gehört, dass es durch religiösen Unterricht zu Retraditionalisierung und zum Entstehen einer neuen Orthodoxie kommen kann. Es stellen sich grundsätzliche Fragen nach den Bedingungen, dass eine Retraditionalisierung nicht nur der Kontinuitätswahrung dient, sondern auf doktrinäre Normen der Lebensführung hinausläuft. Zu den Bedingungen, die typischerweise die Dyna-

mik der Traditionalisierung vorantreiben, wie der religiöse Schulunterricht für Mädchen, die modernen Formen der Überzeugung zum Praktizieren, das Verhältnis der Generationen in der Familie im Hinblick auf Traditionalität gehört auf charakteristische Weise, dass dies jeweils argumentativ und diskursiv geschieht. Die unerzählbare Geschichte der älteren Generation jüdischer DP's, zu der es höchstens Andeutungen über ihr eigenes Elternhaus und über die Situationen der Verfolgung gibt, zudem die Unmöglichkeit, nach der Zerstörung der Lebenswelt am neuen Ort Traditionswissen als ein habituelles weiter zu geben, münden in ein Verdrängen narrativer und ein Dominieren diskursiver Kommunikation im Generationsverhältnis. Dies entspricht keinesfalls automatisch einem Traditionsabbruch, sondern kann, wie gezeigt wurde, gerade im Gegenteil eine Retraditionalisierung fördern.

Für die biographische Bedeutung von Traditionalität hat sich ebenfalls herausgestellt, daß diese durch argumentative („um-zu-“) Begründungen intensiviert wird. Ein Schlüsselbegriff für diese Dynamik der Intensivierung findet sich in der paradoxen Formulierung, es gehe darum, ‚die Wahl zu haben‘, die häufig im Zusammenhang religiöser Orientierung gebraucht wird. Während ‚die Wahl haben‘ einerseits biographische Offenheit, Handlungsinitiative und Handlungsalternativen beinhaltet, werden andererseits ‚um-zu‘-Motive verstärkt wirksam: man hat die Wahl als Privileg, mit der einhergehenden Verpflichtung, das zu tun, wofür es zwingende Gründe gibt, als Modus eigener, persönlicher Verpflichtung.

Zu der erlebten Verpflichtung, sich mit etwas auseinander zu setzen, kann als Teil der Traditionsüberlieferung auch die eigene Familiengeschichte gehören. Im weiteren Sinne beinhaltet ‚Herkunftswissen‘ sowohl Traditionswissen als auch Familiengeschichte. Die biographische Auseinandersetzung findet mit beidem statt, wenn dies auch nicht in jedem Fall bewusst geschieht. ‚Herkunftswissen‘ wird auf besondere Weise für Minderheitsgruppen der Bevölkerung und im Zusammenhang von Migration wichtig, um die eigene Positionalität zu verstehen.

Trotz der besonderen Geschichte jeder Migrationsgruppe können strukturelle Ähnlichkeiten zwischen verschiedenen Gruppen bestehen, weil es um Formen sozialen, kulturellen und religiösen Wissens geht, die nicht tradiert werden können sondern neu erworben werden müssen. Dies unterscheidet sich von bereits institutionalisierten und allgemein anerkannten Tradierungsformen mehrheitlicher Gruppen. Auch in diesen werden Prozesse gesellschaftlicher Veränderung selbstverständlich durch Generationsarbeit bewältigt. Minderheiten werden aber gesellschaftlich mit ‚Herkunft‘ und ‚Tradition‘ identifiziert, und das kompliziert die Auseinandersetzung mit beidem.

Eine auf Religionsgemeinschaften gerichtete Außenperspektive hängt mit der Produktion von Fremdheit und – insbesondere wenn es um den Islam geht – mit Bedrohungsszenarien zusammen. In dieser Sichtweise wird Tradition mit Religion und diese mit Doktrin identifiziert. Dies geschieht aber auch durch diejenigen Repräsentanten einer Religion, die an einer Orthodoxierung interessiert sind. Dadurch kommt es zu politisierten Definitionen einer ‚ethnischen‘ Herkunft und Zugehörigkeit, wie auch zu Selbst-Ethnisierungen des Zugehörig-Seins. Bei Ethnisierungen handelt es sich um politische Ansprüche oder Kate-

gorisierungen, die eine falsche Substantialisierung oder Essentialisierung behaupten und bewirken können. Gefördert wird eine Ethnisierung durch staatliche Minderheitenpolitik und Fremdheitsdiskurs, beides kann auch eine Bindungsgruppensdynamik in Richtung stärkerer Religiosität in Gang setzen. Eine entscheidende Rolle scheint zu spielen, welche Anteile des Herkunftswissen innerhalb einer Gruppe reflexiv ausgearbeitet werden können oder aber als Reaktion auf Ausgrenzung und dominante Fremdbilder abgeschottet und auch hypostasiert werden.

Im Fall der neuen Orthodoxie einiger jüdischer Nachkriegsgemeinden zeigt sich, dass sich die Auslöschung der osteuropäisch-jüdischen Lebenswelt über den Zeitraum mehrerer Generationen in einer Art Reaktionsbildung auswirken kann. Dabei ist es wichtig, dass sich keine der interviewten Frauen einfach darauf berief, „jüdisch“ zu sein, als einer ethnischen Definition ihres Zugehörig-Seins. Es setzten sich vielmehr alle – auf unterschiedliche Weise – damit auseinander, was ihre Herkunft für sie bedeutet und welche Konsequenzen sich daraus in biographischer und sozialer Hinsicht ergeben. Prozesse des Zugehörig-Seins sind weit aus komplexer, als eine Engführung auf ‚ethnische‘ Zugehörigkeit nahe legt. Neben einer Kritik der Ethnisierung geht es aber auch darum, die Positionalität einer Gruppenzugehörigkeit dadurch zu verstehen, wie sich die Beteiligten in ihrer biographischen Arbeit, in Familien und über mehrere Generationen mit Geschichte, Religion und Tradition auseinandersetzen. Die Rekonstruktion von Bildungsprozessen als biographische und intergenerationale Perspektiven auf Geschichte und Religion ermöglicht eine Nachvollziehbarkeit der Positionalität unterschiedlicher Gruppen der Bevölkerung. Paradoxien, denen Bildungsprozesse unterliegen, schließen nicht aus, dass Reflexivität und universalisierende Vermittlungsarbeit entstehen kann. Dies zu verstehen und in gesellschaftlichen und institutionellen Kontexten anzuerkennen, mit realen Konsequenzen, wäre eine Entwicklung in Richtung demokratischer Pluralität.

## Anmerkungen

- 1 Ido de Haan (1997): *Na de ondergang. De herinnering aan de Jodenvervolging in Nederland 1945-1995*. Sdu Uitgevers, Den Haag
- 2 Nach der Einnahme der bosnischen Schutzzone Srebrenica soll der bosnisch-serbische General Ratko Mladic erklärt haben, „Rache an den Türken in dieser Gegend zu nehmen“; gemeint war damit der Aufstand der Serben 1804 gegen die damals herrschenden osmanischen Türken. (Ash, 2002)
- 3 In einem Projekt des Peace Research Institute Middle East (PRIME) arbeiten palästinensische und israelische Lehrer und Wissenschaftler an einem Geschichtsbuch, das die historischen und aktuellen Konflikte sowohl aus der „eigenen“ als auch der Sicht der „Anderen“ darstellen und zur Diskussion in den Schulklassen anregen soll.
- 4 Zur Geschichte der Jewish DP's, siehe u.a. die historische Darstellung von Wasserstein (1996), die sozialgeschichtliche von Giere (1993) und das Jahrbuch des Fritz-Bauer-Instituts (1997).
- 5 Wegen der kleinen Zahl von Familien ehemaliger DP's und einer daher möglicherweise fehlenden Anonymisierung wurde ein Pseudonym gewählt.
- 6 Die ausführlichen Fallanalysen finden sich in meiner Habilitationsschrift.

- 7 Dies reicht bis hin zu messianischen Interpretationen von Sekten, in denen „die göttliche Güte nicht nur die kosmische Realität, sondern auch die Sphäre der Geschichte umfasst“ (Ravitzky 2002, S. 171). In dieser Sichtweise ist der Holocaust keine unfassbare Katastrophe, sondern erscheint im Lichte kommender Ereignisse der Erlösung.
- 8 Die Entdeckung der Generationsarbeit verdanke ich der Tatsache, dass in den Interviewgesprächen von mir unerwartet Mütter und Großmütter, oder Mütter und Töchter anwesend waren, die der Bedeutung von Traditionalität und Jüdisch-Sein, in Geschichte und Familiengeschichte interaktiv Form bzw. Gestalt gaben.
- 9 Für die ausführliche Fallanalyse vgl. Inowlocki (2001), Kapitel 7.
- 10 Hebräisch, Akronym für Fünf Bücher Moses, Propheten, Richtersprüche

## Literatur

- Ash, T. G.: Mesomnesie – Plädoyer für ein mittleres Erinnern. Transit 22. Frankfurt: verlag neue kritik 2002
- Badawia, T.: "Der dritte Stuhl": eine Grounded Theory-Studie zum kreativen Umgang bildungserfolgreicher Immigrant\*innen mit kultureller Differenz. Frankfurt am Main [u.a.] : IKO – Verlag 2020
- Georgi, V. : Entliehene Erinnerung. Eine empirische Studie zur Bedeutung von NS-Geschichte und Holocaust für Jugendliche aus Einwandererfamilien. Hamburg: Hamburger Edition (im Druck)
- Gieryn, T.: Wir sind unterwegs, aber nicht in der Wüste: Erziehung und Kultur in den Jüdischen Displaced Persons-Lagern der amerikanischen Zone im Nachkriegsdeutschland 1945-1949, Diss. J.W. Goethe-Universität Frankfurt/M 1993
- de Haan, I.: Na de ondergang. De herinnering aan de Jodenvervolging in Nederland 1945-1995, Sdu Uitgevers, Den Haag 1997
- Inowlocki, L.: „Traditionalität als reflexiver Prozeß: Großmütter, Mütter und Töchter in jüdischen Displaced-Persons-Familien. Eine biographieanalytische und wissenssoziologische Untersuchung“. Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, Habilitationsschrift 2001 (Veröffentlichung im Philo-Verlag, 2003)
- Inowlocki, L.: Verlockender Erhebungs-Fundamentalismus. Zur Problemkonstruktion ‚türkische Jugendliche‘. Babylon 18. Frankfurt/M: Verlag neue kritik 1998
- Jahrbuch des Fritz Bauer Instituts (Hrsg.): Überlebt und Unterwegs. Jüdische Displaced Persons im Nachkriegsdeutschland. Jahrbuch zur Geschichte und Wirkung des Holocaust, Frankfurt/M: Campus 1997
- Jonker, G.: Religiosität und Partizipation der zweiten Generation – Frauen in Berliner Moscheen. In: Der neue Islam der Frauen. Weibliche Lebenspraxis in der globalisierten Moderne, in: S. Nökel u.a. (Hrsg.), Bielefeld: Transcript Verlag 1999
- Karakasoglu-Aydin, Y.: „Kopftuch-Studentinnen“ türkischer Herkunft an deutschen Universitäten. Impliziter Islamismusvorwurf und Diskriminierungserfahrungen, in: H. Bielefeldt & W. Heitmeyer (Hrsg.): Politisierte Religion: Ursachen und Erscheinungsformen des modernen Fundamentalismus. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1998
- King, V./Müller, B. K. (Hrsg.): Adoleszenz und pädagogische Praxis: Bedeutungen von Geschlecht, Generation und Herkunft in der Jugendarbeit. Freiburg im Breisgau, Lambertus 2000
- Klinkhammer, G. M.: Moderne Formen islamischer Lebensführung: eine qualitativ-empirische Untersuchung zur Religiosität sunnitisch geprägter Türkinnen der zweiten Generation in Deutschland. Marburg: Diagonal-Verlag 2000
- Myerhoff, B.: Number Our Days, New York: Simon and Schuster 1978

- Nökel, S.: Die Töchter der Gastarbeiter und der Islam : zur Soziologie alltagsweltlicher Anerkennungspolitiken ; eine Fallstudie Bielefeld: Transcript 2002
- Mannitz, S.: Auffassungen von kultureller Differenz: Identitätsmanagement und diskursive Assimilation. In: Schiffauer, W., G. Baumann, R. Kastoryano & S. Vertovec (Hrsg.): Staat – Schule – Ethnizität : Politische Sozialisation von Immigrantenkinder in vier europäischen Ländern. Münster [u.a.]: Waxmann 2002
- Pollack, D.: Individualisierung statt Säkularisierung? Zur Diskussion eines neuen Paradigmas in der Religionssoziologie, in: Gabriel, Karl (Hrsg.): Religiöse Individualisierung oder Säkularisierung. Biographie und Gruppe als Bezugspunkte moderner Religiosität. Gütersloh: Kaiser 1996
- Ravitzky, A.: Holocaust und jüdisches orthodoxes Denken heute. Transit 22. Frankfurt: verlag neue kritik 2002
- Schütze, F.: Symbolischer Interaktionismus. In: Ammon, Dittmar, J. Mattheier (Hrsg.): Sociolinguistics. An International Handbook of the Science of Language and Society. Vol. I. Berlin: Walter de Gruyter 1987
- Tietze, N.: Islamische Identitäten: Formen muslimischer Religiosität junger Männer in Deutschland und Frankreich. Hamburg: Hamburger Edition 2001
- Wasserstein, B.: Vanishing Diaspora, London: Hamish Hamilton 1996
- Yalcin-Heckmann, L.: Are fireworks islamic? Towards an understanding of Turkish migrants and Islam in Germany. In: C. Stewart & R. Shaw (eds): Syncretism, anti-syncretism : the politics of religious synthesis. London [u.a.]: Routledge 1994

Henning Salling Olesen and Kirsten Weber

## Chasing Potentials for Adult Learning

### Lifelong Learning in a Life History Perspective

#### **Abstract**

The current European agenda of “lifelong learning” challenges qualitative research of learning. Theory and methodology can expose human experiences that are more complex than “human resources”. This research agenda can be developed by exposing qualification potential to demonstrate how experience of life history and everyday life comprises, and give insights into the problematic and repressive dimensions of work life and, accordingly, the potential for change. On the basis of critical theory, this article analyses the experience of adult men intersecting with the workplace culture of nursing.

#### **Zusammenfassung**

Die derzeitige bestehende europäische Agenda des „lebenslangen Lernens“ stellt eine Herausforderung für die qualitative Lern- und Bildungsforschung dar. Dabei bilden Theorie und Methodologie menschliche Erfahrungen weit komplexer ab, als sie die sogenannten „Human Ressourcen“ offen darlegen und erfassen können. Die Forschungsagenda sollte deshalb insbesondere durch die Offenlegung von Qualifikationspotentialen weiter entwickelt werden, um zu demonstrieren, welche Erfahrungen aus Lebensgeschichte und Alltagsleben, und dabei gerade auch die problematischen und repressiven Dimensionen des Arbeitslebens und die entsprechenden Potentiale Veränderungen ermöglichen. Vor dem Hintergrund der kritischen Theorie wird in diesem Beitrag die Erfahrung von erwachsenen Männern analysiert, die an ihrem Arbeitsplatz „Pflegekultur“ aufgesucht wurden.

## Adult Learning – a Political and a Personal Agenda

*Societally speaking* adult education has been the most expanding sector of education the last few decades. Its institutional forms are subject to experiment and change in both formal and non-formal dimensions, the interplay between formal



education and in-formal learning are forever developing into new forms. General basic education, vocational training as well as re-socialisation programmes may have their different profiles, but they all serve fundamental social and political aims in the reproduction and renewal of modern societies. Lately Adult Education and learning has been assigned even greater importance for the European knowledge based economy.

*Subjectively speaking* these historical agendas are largely invisible and less important. Adult learners rarely perceive of themselves as “human resources” or “knowledge producers”. Individual motivation comprise dedicated leisure time cultural activity, pragmatic re-qualification on the job or for a job as well as downright rejection of the regressive position of the pupil. For most people, however, training and education have become every day life practises, as pleasurable or slightly burdensome, but recurring, enterprise that co-exist complexly with work and family life. Predominant in some life phases, marginal in others – training and education are an important medium of the individual and exceptional life history.

The mediating arena for these historical, societal logics and the complex subjective motivations is still predominantly institutional – in schools – or organizational – in workplaces (Salling Olesen 1989). Traditional educational and pedagogical research as well as modernized curricula of workplace learning tend to define their research questions and the projected goal within the respective fixed institutional settings. They thereby miss the vital point that each learning enterprise contains subjective appropriation of historical change – and that, complementarily, historical changes are mediated through a variety of subjective appropriations. Learning is – individually and collectively – so much more, and sometimes so much less, than its educational cultures know by.

The need for a deeper understanding of learning is notified by a dramatic shift in political discourses in the field within few years. First of all the new discourses indicate an intensified interest in chasing the potential for adult learning everywhere and in everyone. In the prevailing political and managerial discourse of “knowledge society” (European Commission 2002) the notion of Lifelong Learning has gained new strength, although with new meanings. Once a programmatic term of egalitarian education, literacy and enlightenment it now encompasses also the criticism to the modern confidence in education and the shift of the focus away from education to new learning arenas. Despite the relatively higher priority given to education its institutions are regarded partly inadequate to fill their purpose. The new discourses embrace learning rather than education – increasingly defining education as only one among several human resources, emphasising learning in the workplace and elsewhere in everyday life as at least equal to formal education and training.

## Rethinking Educational Research

The shift in the discourse itself invites a critical examination (Rubenson 1996). Realistically the broader horizon of lifelong learning has primarily won influence due to industrial needs for new skills and competences. It reflects a political economic focus on the preservation of the competitive advantage of the European and North American capitalist centres. However, the fact that human resources have achieved this societal position presents an intellectual challenge to re-examine the role of education and learning in democratic reform strategies.

Educational research must widen its empirical domain, reconstruct its basic conceptual framework and its methodology in order to contribute to this discussion of new agendas and illuminate the contradictions and implications of the new discourses. It is a well established fact in (adult) education research that formal settings are less than supportive to adult learning (e.g. Ahrenkiel & Il-leris 2000). Industrial sociology knows that most often work life itself restricts the uses of competence – but that at the same time most work processes – and progress – actually function by means of employees’ “invisible”, unrecognised competences. Our ambition is to develop a methodology which not only “supplies the economy with necessary competence”, but which reveals potentials for learning that has not been met in previous practices – and which are often unrecognized by the learners themselves.

In this paper we want to present some methodological ideas of our ‘life history approach’, which has been developed in response to these challenges to educational research (Salling Olesen 1996). Our basic idea is to focus on *the learning subject in context*, thereby examining the complex and specific mediation between subjective life histories and societal/historical transformations, giving impulses to learning as well as resistance. We focus on exemplary cases in specific, historical transitions. Transitions are interpreted in their subjective form and shape, and we look at the subjective meaning of participation in education in this light – all interpreted in the context of a subjective life history with its past experiences, future plans and ambitions. Our approach embraces pre- and subconscious experience that is accessible only through a reflection based on a psychoanalytical social psychology.

Our approach falls well within what Krüger&Marotzki (1999) call ‘biographische Bildungsforschung’, which includes a broad range of interpretive methods, using different data collection methods and based on different theoretical frameworks. Marotzki (1995, 1999) includes in-depth hermeneutic methods informed by psychoanalysis in a category of ‘deep structural’ interpretation methods. He points out that the interpretation is technically well elaborated, but has mainly been used in other research areas like work research and social psychology studies. In Denmark, however, these research works as well as cultural studies based on critical theory and psychoanalytic social psychology – and their methodological implications – have been an important framework for the life history approach in education and learning research. Though we have picked up much inspiration from Germany our presentation may also reveal a slightly different analytical approach from the ones known in German educational research.

## Profession – Identity – Gender

In order to give a direct illustration and reference for the following discussion of methodology, we will present a case and some interpretations from an evaluation research project (Nielsen & Weber 1997). At first glance it is simply a story about troublesome re-training – and about a well known stereotype in the discourse of adult education, namely that of the adult, skilled male, who is not easily letting go of his well-established craftsman's virtues. However, the example deals with over-all structural transformations and shifts in the gendered division of labour in the caring professions, and it demonstrates deeply rooted subjective involvement in transgressing gendered qualities in work and education.

The text is about learning in a practice period in social work in a training programme for unemployed adults. It should be read as an exemplary case – from a comprehensive body of texts produced by people in similar situations of societal transformation: Even when motivation appears one-sided, and when societal demands are well defined – the subjective enterprise is a complex one.

According to the text Teddy's skilled labour "standards of quality" are an obstacle to his learning – but they are a product of his life long, formal and informal learning. Teddy is presently experiencing break-up's in the labour market, and he needs to survive as a provider, a family man and a citizen<sup>1</sup>. Teddy show us that the inhabitants, the learning subjects, of the knowledge society probably know much more than those who coined the phrase might want to learn.

### Teddy's Standards of Quality

Teddy is a skilled carpenter, who has been out of a job for a couple of years. "Construction is down" he relates pragmatically – so now he is training for the job that is available, one as a social assistant in the local hospital, looking after mental patients in the psychiatric wards. Contributing to the evaluation of the training in an group discussion – thematized on the subjective ups and downs of the learning processes – he describes his practical training as follows (Nielsen & Weber 1997, p.88 ff):

*"There were quite a few of us who had clashes with the wards, as it is, because they came along and expected things to be done the way we had been taught, or even just the way they felt like, themselves. And then along come the others who say, well we've always done things like this, you know. Take the laundry, just an example. Where I was, the laundry was clearly of a higher importance than the patients. And then I said, like, that goddamn laundry, it's of no bloody importance. Let's go on out for a walk, shall we! [But] it is not [allowed] until the laundry has been looked after, not up there, it isn't! And so I had a clash with them, because I said "That laundry, it doesn't matter shit! We can look after that when we come back, can't we!". That's what I mean"*

## Elaborating

*“I think that, what really annoys me, that is that the theory that we learn out here, that’s how things should be, isn’t it. And then, when we come into the wards [in the practical training KW] then there just isn’t time for it. That is something that really, really annoys me. And, well, you know, it’s probably also that a man has some kind of a conscience, or whatever it is. And theory that really is an issue, and they .... I mean, we really do learn a lot here. And so it’s just a pity, that out in the wards ... they tell us that we can go out and change things for the better. But that is really hard when you are a trainee, when you have problems getting listened too ... being a man and all .... and yet, I do feel that it is really very, very wrong, according to theory, so, so I do think it’s a bit much that they just send us here, and tell us that it is our problem ... instead of actually teaching those things also, around it.”*

This is indeed a text “full of sound and fury”. As verbal expression of subjective material for experience – professional and personal learning – it signifies a great deal. We read the text first for its information, its realistic reference to situations and for its ability to communicate to us as inhabitants of the same civilization *what this is about*. We proceed to register *how* the text communicates, how it signifies importance, positive or negative connotations and emotions, and thirdly we *confront these two readings*. Thus we not only challenge our own understanding of the referential level of the text – we may be uninformed, we may be intrigued – but we also confront the immanent meaning of the text in both the logic and the emotional dimensions with our own analytic and empathic understanding. We may finally be able to put the question “*why*” Teddy talks in this way about these things – and at least tentatively grasp his deeply personal, yet exemplary historical experience. The text production in a thematic group discussion as well as the steps of reading is inspired by Lorenzer 1986 (cp. Volmerg & Leithäuser 1988)<sup>2</sup>.

*On the informative level* these passages are about a conflict between newcomers in a workplace and the workplace routines. The conflict is between the trainees in the hospital wards, what they are taught from the theoretical part of the training, and the trainees perception of the needs of the patients – to e.g. come out for a walk – vs. the “way we’ve always done things”, laundry as a professional task – represented by nursing staff, whose profession (qualified nursing) and sex (female) are however not explicit. In the next passage we see a parallel conflict between “theory”, “what we’ve learnt”, how things “should be”, “having a conscience” versus practice, what there is(n’t) time for and (implicitly) not having a conscience. During the latter passage Teddy’s involvement becomes explicit in his reference to the duty of changing things for the better and listening to problems – arising from his (implicit) double deviance from staff: a male trainee! – and finally blaming the education, the training programme as such for not teaching him and his mates the “things around it”. The “logic” of the paragraph is fairly clear. The referential meaning is about a hierarchal work-place and the difficulty of the trainee or the newly educated staff to mediate their wisdom with the less ideal conditions of every day labour, including the idiosyncrasies of staff! – and it corresponds with a culturally accepted picture. As researchers of the field – and as readers of this article – we know what Teddy is talking about.

Our analysis proceeds to ask “how” Teddy is talking.

- The reference to the agents of the conflict is peculiarly blurred. Though Teddy is logically part of the “we” of male trainees, up against the “them”, the staff, this is not immediately visible in the text. “A few of *us*” are the “*they*” of the following sentence, then again “we” in “the way *we*’d been taught”, finally becoming “they” in the way they felt like “*themselves*”. Teddy’s sympathies are represented through the conflict of other members of his group. The possession of “a conscience” is attributed to “a man” – obviously himself as a (hu)man, as a carpenter and as a male. The opponent is verbally “the others”, the laundry (important to “them”) and finally “I” had a clash over that. Besides it should be observed that the “us” in “Let’s go for a walk” refers to Teddy and *the patients*.
- In the second paragraph the antagonism is between the theory, represented by Teddy, and the wards and its scarcity of time. Teddy clearly identifies with “theory” (how it should be, having a conscience, really an issue) against the “very, very wrong” practice – which is “a pity” that has proved “hard” to face, that has caused “problems being listened to”. Aggression becomes directed against a new “they”, namely those who have been teaching him: he moves from “we learn” via the split “they – I mean we really learn a lot here” to “they tell us we can go ...”, “they send us here”, and they “tell us it is our problem”. His position is martyr-like, he is the cannon fodder in the war between professional standards and reality. The good will of Teddy and his mates are consistently signalled in the text: They “came along”, they felt things “themselves”, Teddy himself heatedly suggested the activity of walking – thus triggering off the institutional power of the department, administered by the nursing staff, whose reaction was the almost parental “not until”! Action versus passive laundry routine, qualification versus power, humane involvement versus petty housewifely routine, parental professional authority against the not-so-young pupil or rebel! However “manly” this conflict is sketched, it is finally “being a man and all” that sums up the *powerlessness* of the experience.
- Emotional involvement is signalled in two ways. Firstly – when talking about the laundry – Teddy swears. The laundry (a clinical problem of hygiene) is an absurd formality, almost an act directed against the patients. Culturally laundry is a woman’s thing, and so Teddy’s defamation of it, the “goddamn” laundry is clearly also directed against the female staff, it is – also – the staff who is “of no bloody importance”, who “doesn’t matter shit!”. Secondly, when talking about theory, Teddy stumbles over the words, he repeats the words signalling his involvement: “really annoys me”, “really, really annoys me”, “really hard”, “really very, very wrong” – the blame on the teaching authorities being slightly more balanced: what they do is “a bit much”.

When we proceed to ask “*how* is Teddy talking *about what*”, i.e. how does the text demonstrate the distribution of insights and emotions between the different positions in the conflicts, it becomes clear that Teddy’s sympathies or, indeed, his identification is signalled in the personal pronouns of the text: He attaches to his peer-group of fellow trainees, to the patients *and* to the authority of theo-

retical expertise – i.e. to groups which he currently is *equal to*, which he is currently *above* and which he is currently *subordinate to*, respectively. He distances himself from the staff – which he is about to become.

Let us consider the somewhat over-dramatized example of *the laundry* in this perspective: In the professional discourse in hospitals laundry is a problem of hygiene – a problem that should immediately be solved for risk of infection. That is what Teddy will, or rather should, learn from his supervisors<sup>3</sup>.

As discussed above the laundry is a woman's task – which Teddy, the man, puts himself above. Paradoxically, the resistance against the gendered job leads him to fight the enemy with her own weapons. The communicative and empathic qualities that Teddy wants to install, are culturally speaking a traditional quality of the "other sex", the female gender. So Teddy is actually fighting hard for the installation of the traditionally relevant job qualities – only they must be made his own, he must make them part of himself, not just *do like* the woman – let alone blankly accept her instructions. Becoming (like the female) staff is threatening, and this is what Teddy's emotional enterprise is about. It is a necessary subjective detour<sup>4</sup>.

We may leave aside the colloquial associations of washing one's laundry in public, though in a certain sense this is what Teddy is doing when he tells about his problems in the thematic discussion group in the research context. His active rejection of the laundry, however, has wider contextual as well as cultural meanings. The laundry that doesn't matter "shit" brings about associations of the nursing of infants – or in context, of the bodily secretions of patients, which is a recurrent source of conflict, because the men in his group actively resists the intimacy it brings about. The further cultural associations of soiled linen, sheets and bodies, serves as a further horizon of the obviously deep involvement that is displayed.

Teddy's orientations are steps of "identifications" – and the conflict thus as the core of his learning potential. Identification is a psychological process that develops through approach, imitation, affiliation, fight for possession of the desired object and finally internalization of it: a set of positively catexed ideas that contribute to the consistent experience of self. So we can see the verbalization of the conflict as a representation of the subjective appropriation of the material and basically politically defined situation that he lives in. A sociological elaboration of the societal nature of the various conflicts fall outside the scope of this article, but none of them are incidental (Weber (Ed.) 2001, Filander 2003). Becoming like or becoming "a social assistant" is no "natural" orientation for a skilled worker of Teddy's generation. Accordingly, distinguishing his own feelings of pain and pleasure, his attribution of the sensations to specific elements in the situation, and attaching his perceptions to more general standards of right and wrong is essential for his ability to learn just the more superficial skills and orientations of the job. It is not as if he was learning a new technique for changing the wheel of his car<sup>5</sup>!

## Educational Implications of Identity Crises

In an educational context we could make a curriculum of the analysis of each conflict, of the respective organizational, clinical and psychological rationalities at stake and of their interplay – but their subjective quality would hardly be stimulated by that. In fact we might inspire reductive rationalization. As a study-directing “problem” in a self-directed project based training, however, Teddy and his colleagues might be able to themselves decipher some of the confusion. Space for sorting out the ambivalence and its foundation in existing problems would indeed be a necessary prerequisite for learning cognitively.

As for Teddy’s potentials for learning in a more functional, critical and progressive sense it is fair to point out that his current double identification with the interest of the patients and the importance of theoretical insight constitutes a key challenge to the development of a critical professionalism in the caring professions. The idea of “going out for a walk” actually comprises the “getting out” of the institutional confinement, “walking” in the sense of being allowed physical activity instead of drugged inactivity, and being addressed as “us” by a non-confined human. It represents dimensions of a most relevant critique of institutions and their effects on the institutionalized human beings. To simply be able to perceive and express those elementary needs of the patients is – deplorably – most often the priority of the professional training for care to unlearn. So the collective experience of Teddy and his colleagues is not only negative and critical – it legitimately highlights the boundaries of a humane care giving hospital organization – and the possibilities beyond the currency perceived everyday lifestyle of the ward.

## Gender „Stereotypes“ in Adult Education?

In the general perspective of adult education we might have focussed on Teddy’s complement of gender – *the mature woman*, who *willingly* enters the classroom and who readily accepts authority and curriculum – be it in popular enlightenment, general, continuing education, or at work. “She” is well known to educators all over the Western world. Empirical research – not only in Denmark – amply illustrates that beyond the surface of the well-known dedication of the women in adult education a complex and ambivalent subjective process takes place (e.g. Weber 1996b). A life history framework used to understanding these processes point to the high tolerance of ambivalence that current adult generations of women have developed during their double socialization and double societalization (cf. Knapp 1990) and to historically gendered subjectivity – achieving autonomy via intimacy (Bjerrum Nielsen & Rudberg 1994). It furthermore acknowledges the interplay of experience with the learning environments. These theoretical frameworks point to the fact that positive dedication and involvement may not only lead to self-esteem and qualification, but also represent strategies of self-exploitation.

Analyses of experimental training programmes with expanded subjective space expose, however, more hopeful prospects – if educational settings are defined with a suitable distance to and a subjectively relevant thematization of problems in every day life, the classic modern idea of gaining autonomy through education seems to hold (Salling Olesen 1994, Weber 1999).

## Critical Theory as Framework of Researching Learning

So how does our analysis of “Teddy” distinguish itself in the academic landscape currently theorizing lifelong learning?

As a transnational policy, “lifelong learning” vitally influences the preconditions of learning. It must therefore be subject to critical research, pointing to the potential of the concept to embrace comprehensive, open and subversive learning processes, serving as a ‘deconstruction’ or an ‘ideology critique’ of educational discourses and institutional idealism.

Our life history approach aims at studying the lifelong learning process in the perspective of the subject, the learner. In contrast to postmodern positions critical theory pays primary attention to socialisation, i.e. to the basic production of human subjectivity. We emphasize the socially produced and historically dynamic character of human subjectivity, and its inner contradictions. For example Teddy reacts in a culturally standard “masculine” pattern, and we recognize the typical pride of the skilled worker in his insistence on his standards of quality. Yet Teddy’s experience is complex and exclusively his own. Empirically we know nothing about his specific version of a life history as a boy and an adolescent, his relations to father, mother, brothers and sisters, to peer groups and colleagues. In this context it suffices to know that such relations lend their energy and specific shape to his experience. The present learning and identity process has a dynamic which is Teddy’s personal variety of professional and gender development – which contributes to his societal development as well.

So “lifelong learning” can be seen as a production of subjectivity, the concept of “subjectivity” referring to the individual dealing with social reality, and to the quality of a collective, conscious practice. Practically and empirically, learning is always an individual process, but this conceptualization points to its historical character, to the fact that individuals and groups produce, reproduce and alter society during socialization. The subject is dialectically embedded in a social history, produced through individual life history, integrating the contradictions of social life, at the same time developing its capacity for self regulated reconciliation or mediation between desires and social reality (Negt & Kluge 1981, S. 45f). When subjectivity is conceptualized in historical terms – comprising the experience of modernization – it is exposed as a process which may gradually *produce* the modern autonomous subject. The subject is, however, rendered problematic in the course of the very same historical process (Salling Olesen & Weber 2002, Schäfer 1993, Vester 1974) and to grasp that dynamic we introduce the concept of experience.



## The Concept of Experience – and the Specificity of the Learning Subject

Embracing the subject-object dialectic, consciousness beings produce as well as presupposed in conscious and active social practise, we suggest the core concept “*experience*” taken up from Adorno and Oskar Negt (cf. Negt. 1996). In the context of adult learning this concept contextualizes the potentials for learning in education as well as in everyday life, in individual *life history*, and in the *objectivation of collective cultural experience in the form of (professional) knowledge*. All three levels – learning, life experience, and knowledge – represent aspects or modalities of experience, intrinsically constituted through each other.

This conceptual framework brings the abstraction: “learning” into the context of reality in everyday life and life history. Experience is formed actively by subjectivity in an interplay between what is realistic and what is permitted within the horizon of every day life situations as well as what is recalled or subconsciously dynamized by life history. Previous experience forms the preconditions for future experience. Conscious learning is embedded in practical interaction of potentially condensing subjective meaning, that then caused emotional ractions, and changes the perception of self and situation.

Everyday life social practices provide a horizon for perception, a definition of situations and for the constitution of collective and habitual routine. This syndrome is conceptualized as an epochal form of consciousness – as opposed to ideologies – by Thomas Leithäuser (1976) as “everyday life consciousness” (Alltagsbewusstsein). In every day lives flooded with impulses and demands, individual and collective mechanisms of consciousness handle anxieties and ambivalence. The interpretation of perception and observations is a current element in an active, psychic and cultural acquisition of reality. The maintenance of a routine demands an active selection of perceptions and knowledge in accordance with convention or reality – by socially and societally accepted defence mechanisms. For example Teddy encounters the defensive routines in the work-place, and he is accordingly confronted with his personal life history shaping his habitual reactions. When he articulates the conflicts in his newly learned professional terms he articulates a historically new version of authority conflicts in the wards. His skilled worker’s autonomy, his gendered perceptions and his resistance against his position in the hospital hierarchy is untimely and “out of place” in the work-place culture. But in a life history perspective and in a broader political perspective his definitions are not only acceptable – they are embodying critical potential.

The critical potential is there to be exposed, because every day perception comprise social and societal contradictions and ambiguities, along with the subjective state they activate – the pain and pleasure that constitute experience. Culturally important and subjectively tabooed experience may be kept under the level of pragmatic consciousness, but the awareness of the complexity of experience is latent – struggling with the every day language to find cultural form, as when Teddy signals his ambitions by numerous “very’s” and “really’s”. So the

consciousness of every day life comprises the perception and awareness of problems, of potential alternative social practices, of 'un-lived lives'. It holds a potential for seeing things differently and for alternative social practice. In the Teddy case the sense of communication and empathy may generate a less defensive professional attitude than the one Teddy and his fellow students are up against. Working these contradictions out – is his or their – potential experience building process. Thus the concept of experience illuminates how the potential for learning is embedded in everyday life practice, informed by life history. The potential for learning is in re-configurations of the contradictory perceptions. Emotional and practical aspects of the learner's involvement is the precondition of this intellectual enterprise.

All banal every day life practice like this controversy is a part of an individual, subjective life history. Yet the same reality and the same knowledge possess entirely different meanings for different people. Each man has his own perception. The specific differentiations are not necessarily accessible to conscious elaboration, but they are never the less active in the learning process. That's why learning is unpredictable and not easily controlled.

## Knowledge and Life History

We may further illuminate the nature of learning – and its relation to experience – by emphasizing the social relativity and practical embeddedness of knowledge. Knowledge is at the same time integrated in ways of seeing and talking about reality (discourses) – and it is always known by somebody in some context, embedded in social practices which cannot be reduced to discourse. So there is no *absolute* difference between 'scientific knowledge', 'knowledges of social practice', and 'everyday life consciousness'. This 'social constructedness' of knowledge in a broad sense is a commonplace in the sociology of knowledge as well as post modern philosophy. Much more controversial is the relation between the subjective nature of knowledge and its societal and cultural meaning, sometimes stated as its "objective" meaning.

Alfred Lorenzer's preliminary theory of socialization (Lorenzer 1972) provides a conceptual link between the individual subjectivity (the embodying of the social in the psyche) and the culture and language (the codifying of knowledge and collective experience)<sup>6</sup>. According to Lorenzer the biological development and the (necessary) social interaction around the needs of the child are gradually intertwined in the production of the individual subjectivity. The Mother-Child-Dyad is the first 'common subject' for this production of subjective patterns of practice. Through the gradual separation of child from mother, the interaction becomes the production process of the child's stable *forms of interaction*, of the language acquisition, and of the establishment of language as a general symbolic system. Through the separation and interaction with physical and social reality the child gradually builds up individual subjectivity – which can be

conceptualized as a learning process, cf. recent empirical infant psychology (Stern 1985). Contradictions of societal structure and the cultural ways of signifying them are built into a systematically contradictory, though individual, subjectivity.

The following is a preliminary way of theorizing genetically the double relation or dialectic between cultural and historical, objectivised knowledge and its subjective acquisition and meaning:

On the one hand life history produces symbols, meanings and language, informed by a socialization process and its contradictions, always involving the individual emotionally and relationally. Knowledge as a social construct with a historical genesis and implication is acquired and reconstructed in the media of language and symbols whose meaning is informed by life history experience.

On the other hand societal structures and social relations are not transparent – they can only be understood by interpretation and reconstruction on an inter-subjective or cultural level. Therefore experience is produced dynamically within the medium of societal knowledge.

In Adorno's criticism of positivist social science it is stressed that the point of critical theory is to reconfigure the social 'fact' or action in its historical and subjective context, i.e. to understand its dynamics rather than reifying it as a fixed object. Since the experiencing subjects (here: the social scientist) is conditionally integrated in social reality, this position reinstalls the historical and subjective nature of critical theory as an act of learning about reality and about yourself at the same time. Although we are not pursuing a knowledge sociology or meta-scientific question here, this is basic framework of understanding learning as an experiencing process.

## Theorizing Learning

Pursuing the conceptualization of learning, however, let us elaborate on this a bit further. We encounter all phenomena and actions in situations of social practice, our need to deal with them and understand them are always already embedded in this situation – and vice versa: The recognition of a situation relates it subjectively to previous experience, comprising emotional qualities and identity aspects. Recognition of novelties implies double differentiations: Differentiation from other objective phenomena and situations, that appear similar, and differentiation from the situative images of life history. Both differentiations are cognitive as well as emotional – and so they involve different positions of the subject in relation to the situations.

When new phenomena are perceived in terms of well known ones by basic recognition and mechanisms of complexity reduction, the process becomes guided by the emotional reactions to well known phenomena, to the situation and to the projected expectations within it. And as learning is basically related to observation and systematization of deviations – be they new phenomena or new contextual factors – this is a process of cognitive as well as of emotional and social change.

The implication of methodology for theorized learning are discussed below. For learning theory it means that every learning process is an individual, subjective interpretation process, which is of course systematically variable in dimensions of gender, class, ethnic origin and situational context. Given the attempt to reshape theory of (adult) learning within this concept, the need to develop some of these dimensions, their specifications and historical character logically follows. Accordingly, the life history approach encompasses empirical studies of learning processes and educational careers, that enables theorized learning in the following historical context: People learn in the social practices of their time and situation, and according to their socialization – yet their learning depends on themselves and on the environments offered. Our access to their learning is an interactive interpretation, which does not confuse the medium and the text with the actual living learners.

## Methodology: Hermeneutics – and beyond

By focussing on life history we have assumed that learning processes and participation in education are embedded in an (individual) life history, in which social circumstances and societal conditions are likewise subjectively integrated.

The telos of the life history approach is to *understand* the subjective perspective of learning and participation in education. So our interest is a hermeneutic one. We invite subjective expressions in communication, we turn them into texts, and we interpret them in order to understand the subjective transaction or experience. The format of the production of spoken communication, the interaction in the research setting, and the procedure of text production are themselves important aspects of the interpretation<sup>7</sup>.

Hermeneutics generally assumes the possibility of establishing a communal horizon, enabling understanding, on the basis of an everyday language or a shared tradition of meaning. So do we. But we also assume that this mutual understanding is problematic and dynamic in two specific, interrelated, manners: The appearance of societal contradictions in everyday life and language, and the dynamic psychic nature of the communicative situation. This is no simple additive matter. Hence we add some methodological complications to the hermeneutic enterprise.

One underlying assumption goes back to Marxian social theory, namely that the societal constitution of social relations allows structural dynamics to appear as interaction between independent subjects or social groups, e.g. in the societal gender relations. Another assumption refers to psychoanalytic theory about the unconscious dynamics as a level of subjectivity, which contributes to consciousness and communication. The psychoanalytic social psychology, informed by Lorenzer as well as group psychology (e.g. Morgenroth 2001), suggests an approach to the individual experience of contradictory social conditions and to how socialization – especially language acquisition – allows for certain experiences to

become social and verbally explicit, while others remain silent or appear in distorted or even idiosyncratic ways.

Structural contradictions are implicit in social interaction. In early childhood, biological development, basic needs and the child's dependent interaction with the world produce a complex relation between the social meanings of language and life history experience in all its bodily, emotional and relational aspects. The cognitive and communicative potentials of language are shaped by emotional and relational experiences<sup>8</sup>. So in order to go beyond the information given in the referential meanings of communication – in the accepted language games – we have taken the notion of *in depth hermeneutics* (Lorenzer 1986, Leithäuser & Volmerg 1988) as our overall concept. We do not *only* take the subjective expressions for granted – we look for meanings and implications going beyond the knowledge or intent of the acting, knowing or speaking subject. Alternatively, we conceive reality as contradictory and repressive, and assume that critical interpretation should always be an attempt to develop the underlying or repressed possible actions of the subject. From this follows a double attempt to 'deconstruct' the meanings and actions, and to 'construct' other possible meanings and actions, using the active consciousness of the interpreter or the group of interpreters. This necessitates reflection of the position of the researcher(s) and of the transference and counter-transference that is imminent in communication – not in order to establish a neutral position, but in order to reflect the specific dynamic of the production of meaning (cf. Hunt 1989 p. 57).

In comparison a biographical narration performed in an interview may be an endeavour creating continuity and habitual meaning. At the same time it may be prohibitive in relation to specific directions of experience. A group interaction involves the constitution of a common reference and solidarity or antagonism in the group, which catalyzes preconscious ideas – at the same time excluding certain elements of experience. Focussing the interpretation on the ruptures and 'holes', on the inconsistencies, on the emotional signals, etc. of this constructive activity opens new interpretations – as well as a perspective of new learning opportunities for the protagonist.

In the interpretation procedures based on psychoanalytical social psychology the insights into subconscious aspects of situational communication and of culture become helpful in creative reconstructions – as opposed to reducing texts to illustration. Inner and outer realities are both appreciated. For example, by theoretically and practically – research-wise – appreciating structural aspects of social life that may be constructed as such *as well as* psychological structures, which are actively part of learning and consciousness – although they may reside beyond conscious regulation of social practice and expression. Habermas has argued similarly, that the distorted language games have implications on the level of societal structures and their appearance, thus suggesting a qualitative approach to historical facts, i.e. an ideology critique and an in-depth hermeneutic approach to consciousness of social appearance (Habermas 1971).

## Conclusion

Our tradition of *critical theory* shares with a number of discourses with Human Resource Management, organizational learning and “situated learning” (Lave & Wenger 1991) that focus non-formal learning and on the variety of learning situations. We share with post-modern positions (Usher & Edwards 1994) the idea of learning as a multiple, subjective process in all domains of everyday life – as an unpredictable cultural production of experience full of contradictions and variations.

In sum how does our analysis of Teddy respond to the new challenges to research into adult education and lifelong learning?

The notion of experience refers to a specific history of the learning subject in context. Teddy is a man with a specific work life experience, and is now relating to a work context with a different culture and facing formal professional norms. His life history has a continuity, and his subjectivity is related to its progression.

This has a specific significance in today’s discussion on lifelong learning. The academic discursive shift from education to learning refers to an abstract individual without such a history. If we relate it to the policies that are practically pursued in the name of lifelong learning, one of the obvious trends is to dismantle the progression of the institutional normal biography, and substitute it with a market regulation. The life course and career after secondary education/adolescence is intended or assumed to be a recurrent number of loops without any substantial progression or inner sequence. The notion of experience yields an alternative – whereas several other critical discourses abstain from this – either in order to avoid essentialist ideas of the subject (post modernism) or because a situational or organisational context forms the referential context (e.g. the discourse of situated learning, intuitive expertise or theories of professionalism).

So the concern with the experience and learning process of specific subjects forms the most proper response to the new challenges – because it helps discover potentials, and because its perspective fundamentally opposes a neo-liberal version of the lifelong learning policy, based on market regulation. The case of Teddy shows the complexity of such analysis, but also that its specific nature is related to basic societal dimensions of subjectivity. A methodology which links careful qualitative analysis with basic theorizing of the learning subject introduces a progressive and enlightening development for the research field.

## Notes

- 1 The underlying assumption on our part is that the skilled worker’s work identity as a craftsman and bread-winner is a subjective state in individuals and a dynamic societal prerequisite even in present late modern societies – as empirically researched by e.g. Willis 1977, Brock 1987, 1990, Rasmussen 1990, Weber 1996a. Current masculin-

ity studies tend to deconstruct this assumption as a myth or an essentialism – e.g. Connell 1995, Collinson & Hearn 1996 – or to analyze it in terms of power relations/hegemony – e.g. Edley & Wetherell 1995. Teddy's text points to the everyday, subjective qualities of the transitions of work identity.

- 2 We shall elaborate elements of the theoretical background of this procedure below.
- 3 By the way, Teddy allegedly did learn something to this effect – when, for identical reasons, he refused to give time priority to changing the bandage of an old lady's leg when he was practising in district health and being taught by the district nurse. Teddy thought the *lady* in question was more in need of a chat, and he failed to recognize her clinical "*patient's needs*". So the laundry consistently represents an otherwise plausible conflict between meeting clinical or psychological and social needs.
- 4 The split between the caring and the controlling practises of women in the caring professions have been exhaustingly analyzed with reference to both professional qualification demands, institutional analysis and gendered socialization (e.g. Lindgren 1992).
- 5 <sup>1</sup>Teddy's approach may be seen in the perspective of masculine identifications moving via autonomy towards intimacy, only when the object is won and possessed can the balanced realistic interpersonal communication take on intimacy and empathy, "relational competence" can be experienced (Bjerrum Nielsen & Rudberg 1994, p. 92, cp. Weber 1996a).
- 6 The line of theory can be traced within the more reality oriented trends in the history of psychoanalysis from Sandor Ferenczi (1970, 1972) over object relations theory (Bowlby 1969-80) to present empirically founded social psychology (Morgenroth 1996, Becker-Schmidt 2001, Weber 2001).
- 7 Besides the references already established – Lorenzer's concepts of language as symbolic interaction, Leithäuser's concept of situation as a constituent of everyday life – we draw on the basically abstract concepts of rule-following and language game of the later Wittgenstein.
- 8 In Lorenzer's terms language comprises accepted symbols that connect socially acknowledged meanings with experiences in socially acknowledged language games, as well as verbal expressions resulting from cleaved interaction – reified *signs*, well defined in language but isolated from their experiential meaning, and *clichés*, linguistic entities directed by traumatic emotional reactions, that have been dissolved from their original experiential content. The point here is not Lorenzer's specific theory, but its implications for the role of language in researching subjectivity.

## References

- Ahrenkiel, A. & K. Illeris: Adult Education between Emancipation and Control. In Illeris, K. (Ed.) Adult Education in the Perspective of the Learners. Roskilde University Press. 2000 S 116-36.
- Becker-Schmidt, R.: Die Bedeutung weiblicher Arbeitsbiographien. In Hannoversche Schriften 4: Empirie und Philosophie. Frankfurt, Verlag Neue Kritik. 2001 S. 69-94.
- Bee, H. L.: The Journey of Adulthood. New Jersey, Prentice-Hall. 1996
- Bjerrum Nielsen, H. & M. Rudberg: Psychological Gender and Modernity. Scandinavian University Press. 1994
- Bowlby, J.: Attachment and Loss. 1-3. New York, Basic Books. 1969-80
- Brock, D.: Der schwierige Weg in der Moderne. München, DJI. 1987
- Brock, D.: Wie verknüpfen Männer Arbeitsorientierungen mit privaten Lebensinteressen? In Hoff, E. (Hg.) Die doppelte Sozialisation Erwachsener. München, Juventus. 1990 S 97-124.

- Collinson, D. & J. Hearn: "Men" at "Work". In Mac An Ghail, M. (Ed.) *Understanding Masculinities*. Buckingham, Open University Press. 1996 S. 61-76.
- Connell, R.W.: *The Social Organization of Masculinity*. In ds. *Masculinities*. Cambridge, Polity Press. 1995 S. 67-86.
- Edley, N. & M. Wetherell: *Masculinity and social relations*. In ds. *Men in Perspective*. London, Prentice Hall. 1995 S. 96-129.
- European Commission: [http://europa.eu.int/comm/education/life/what\\_is\\_ill\\_eu.html](http://europa.eu.int/comm/education/life/what_is_ill_eu.html) 2002
- Ferenczi, S. *Entwicklungsstufen des Wirklichkeitsinnes* (1913). In *Schriften zur Psychoanalyse 1*. Frankfurt, Fischer. 1970 S. 148-63.
- Ferenczi, S.: *Das Problem der Unlustbejahung* (1926). In *Schriften zur Psychoanalyse 2*. Frankfurt, Fischer. 1972 S. 200-11.
- Filander, K.: *Work Cultures and Identities in Transition*. Roskilde University Press (forthcoming 2003).
- Habermas, J. (1971) *Hermeneutik und Ideologiekritik*. Quoted from Danish Ed. Johansen, J.D. (Ed.) *Teorier om samfund og sprog*. København, Gyldendal, 1981.
- Hunt, J. C. *Psychoanalytic Aspects of Fieldwork*. New York, Sage. 1989
- Knapp, G.-A. *Zur widersprüchlichen Vergesellschaftung von Frauen*. In Hoff, E. H. (Ed.) *Die doppelte Sozialization Erwachsener*. München, Deutsches Jugendinstitut. 1990 S. 17-52.
- Krüger, H.-H. & W. Marotzki (Hrsg.): *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*. Opladen, Leske & Budrich. 1999
- Lave, J. & E. Wenger: *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press. 1991
- Leithäuser, T.: *Formen des Alltagsbewusstseins*. Frankfurt, Campus. 1976
- Leithäuser, T. & B. Volmerg: *Psychoanalyse in der Sozialforschung*. Opladen, Westdeutscher Verlag. 1988
- Lindgren, G.: *Doktorer systrar, flickor*. Stockholm, Carlssons. 1992
- Lorenzer, A.: *Zur Begründung einer materialistischen Sozialisierungstheorie*. Frankfurt, Suhrkamp. 1972
- Lorenzer, A.: *Tiefenhermeneutische Kulturanalyse*. In Lorenzer, A. (Hg.) *Kultur-Analysen*. Frankfurt, Fischer. 1986 S. 11-98.
- Marotzki, W.: *Forschungsmethoden der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung*. In Krüger, H.-H. & W. Marotzki (Hrsg.) *Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*. Opladen, Leske & Budrich. 1995 S 55-89.
- Morgenroth, C.: *Erwerbsarbeit und Identität*. In ds. *Die engagierte Frau*. Münster, Verlag Westfälisches Dampfboot. 1996 S. 105-39.
- Morgenroth, C.: *Die Untersuchung unbewusster Gruppenprozesse*. In *Hannoversche Schriften 4: Philosophie und Empirie*. Frankfurt am Main, Verlag Neue Kritik. 2001
- Negt, O. *Adornos Begriff der Erfahrung*. In Schweppenhäuser, G. (Hg.) *Impuls und Negativität*. Hamburg, Argument Sonderband 229. 1996 S 169-180.
- Negt, O. & A. Kluge: *Geschichte und Eigensinn*. Frankfurt, Zweitausendeins. 1981
- Rasmussen, P.H.: *Erhvervsuddannelsens betydning*. In Rasmussen, P. (Ed.) *Kvalificering – til hvad? – for hvem?* Aalborg Universitetsforlag. 1990 S. 115-46.
- Rubenson, K.: *Lifelong Learning between Utopia and Economic Imperatives*. In Gaskell, J. & D. Kelly (Ed.) *Dropping In, Dropping Out*. New York, Teachers' College Press. Ref. to Swedish version, in Ellström, P.E. (e.a.) *Livslängd lärande*. Lund, Studentlitteratur, 1996, S. 29-47.
- Salling Olesen, H. *Adult Education and Everyday Life*. Roskilde University, Adult Education Research Group. 1989
- Salling Olesen, H. *Experience, Life History and Biography*. In Salling Olesen, H. & P. Rasmussen (Ed.) *Theoretical Issues in Adult Education*. Roskilde University Press. 1996 S. 65-86.



- Salling Olesen, H.: Qualifying Adult Women for Employment. In Salling Olesen, H. & T.V. Klenovsec (Ed.) *Adult Education and the Labour Market*. Ljubljana, Slovene Adult Education Centre & Roskilde, Adult Education Research Group. 1994 S. 123-32.
- Salling Olesen, H. & K. Weber *Space for Experience and Learning*. In Weber, K. (Ed.) *Experience and Discourse. Theorizing Professionals and Subjectivity*. Roskilde University Press. 2002 S. 27-58.
- Schäfer, A. *Erziehung zur Autonomie*. In Koch, L. (Hg.) *Revision der Moderne?* Weinheim, Deutsche Studien Verlag. 1993 S. 41-56.
- Stern, D. N.: *The Interpersonal World of the Infant*. New York, Basic Books. 1985
- Usher, R. & R. Edwards: *Postmodernism and Education*. London, Routledge. 1994
- Vester, M.: *Die Entstehung des Proletariats als Lernprozess*. Frankfurt am Main, EVA. 1972
- Weber, K.: *Experiencing Gender: A Psychodynamic Approach to Adult Learning – and a Case of Masculinity and Social Work*. In Salling Olesen, H. & P. Rasmussen (Ed.) *Theoretical Issues in Adult Education*. Roskilde University Press. 1996a S. 25-40.
- Weber, K.: *What do Unskilled Women actually Learn?* In Salling Olesen, H. (Ed.) *Adult Education and the Labour Market II*. Bundesinstitut für Erwachsenenbildung St. Wolfgang, Strobl & Adult Education Research Group, Roskilde University Press. 1996b S. 154-164.
- Weber, K.: *Empowerment and Human Resources in the Context of Trade Union Training: A Life History Perspective*. In Salling Olesen, H. (Ed.) *Adult Education and the Labour Market V*. Roskilde University Press, Adult Education Research Group. 1999 S. 45-62.
- Weber, K.: *Aggression, Recognition and Qualification. On the Social Psychology of Adult Education in Everyday Life*. Paper presented at the ESREA Conference: *Wider Benefits of Learning*, Lissabon. Paper no. 13, Life History Project, Roskilde University, DK. 2001
- Weber, K. (Ed.): *Experience and Discourse*. Roskilde University Press. 2001
- Willis, P.: *Learning to Labour*. London, Saxon House. 1977

Karen Hardtke, Heidi Levitt und Lynne Angus

# Narrative Prozesse im Beratungs- und Psychotherapiediskurs: Das *Narrative Processes Coding System (NPCS)*

## **Zusammenfassung**

Das Kodiersystem für Narrative Prozesse ist eine Methode der Psychotherapieforschung, die es erlaubt, Strategien und Prozesse zu identifizieren, mittels derer Klient und Therapeut die Ereignisse des Alltagslebens in eine bedeutungsvolle Darstellung umwandeln, die die Erfahrungen des Klienten und seiner Mitmenschen sowohl organisiert als auch repräsentiert. Diese Darstellung entsteht sowohl innerhalb einer Therapiesitzung in Form von Mikronarrativen als auch im Verlauf einer gesamten Therapie in Form des – nachfolgend im Mittelpunkt des Interesses stehenden – makronarrativen Rahmens, der die singulären Ereignisse, die in der therapeutischen Beziehung beschrieben werden, auf einander bezieht und vernetzt. Die Arbeit entwickelt zunächst eine Narrative Prozesstheorie der Psychotherapie (*Narrative Processes Theory of Therapy*) und beschreibt dann das narrative Kodiersystem (*Narrative Processes Coding System*), das entwickelt wurde, um empirische Schlüsselkomponenten des Modells identifizieren und evaluieren zu können. Befunde aus der Analyse erfolgreicher Psychotherapien werden mit dem Kodiersystem für Narrative Prozesse beschrieben und Implikationen für zukünftige Forschungsarbeiten und für die Praxis diskutiert.

## **Abstract**

The Narrative Processes Coding System is a research tool that enables researchers to identify strategies and processes by which a client and therapist transform the events of everyday life into a meaningful story that both organises and represents the clients' experience of self and others in the world. Recognizing the significance of the work of some psychotherapy and counselling process investigators to elect to use clients' within session descriptions of relationship events or micronarratives as their unit of narrative analysis, we are centrally interested in the development of the macronarrative framework in which the singular events described in a therapy relationship – micronarratives – come to be articulated, experienced and linked together in such a way that the client's sense of his or her life story – in essence, the sense of self – may be transformed at the conclusion of the therapeutic relationship. The following paper first details the Narrative Processes Theory of Therapy and subsequently outlines the narrative coding system that has been developed to identify and evaluate empirically key components of the model. Findings emerging from the analysis of successful psychotherapy dyads using the Narrative Processes Coding System are described and the implications for future research and practise are discussed.

# 1. Das Kodiersystem für Narrative Prozesse: Forschungsanwendungen und Implikationen für die Psychotherapiepraxis

Innerhalb der Psychotherapieforschung findet die Rolle von Narrativen zunehmend das Interesse unterschiedlicher Forschergruppen (Goncalves, 1995; Luborsky, Barber & Digeur, 1992; McLeod & Balamoutsou, 1996; Neimeyer & Levitt, 2000). Diese stützen sich bei der Auswahl von Analysemethoden überwiegend auf Ansätze zur Untersuchung schriftlicher Erzählungen. Eine wachsende Zahl von Psychotherapiepraktikern (Schafer, 1992), Linguisten (Gee, 1985) und Psychotherapieprozessforschern (Angus, Levitt & Hardtke, 1999; Angus & Hardtke, 1994) machen darüber hinaus aber auch deutlich, dass die Erzählungen, die sich im Kontext des ko-konstruktiven, verbalen Dialogs der Therapiesitzung entfalten, in Form und manchmal auch Funktion verschieden sind von schriftlichen Erzählungen von Lebensereignissen.

Diese Auffassung des therapeutischen Dialogs ist konsistent mit Schafers (1992) Vorstellung von Erzählungen in der Psychotherapie. Er argumentiert, dass mündliche Erzählungen in der Therapiesitzung nicht „literarische Fiktion“, wo Beginn, Mittelteil und Ende der Erzählung klar auszumachen sind. Schafer zu Folge sind der Akt des Erzählens, das Ablegen von Rechenschaft, das Darlegen einer Sichtweise, das Entwickeln eines „roten Fadens“, das Revidieren und Reinterpretieren Kernbestandteile des narrativen Ansatzes und Schlüssel zum erfolgreichen Therapieausgang innerhalb der psychodynamischen Psychotherapie. Befunde aus einer Reihe von Studien (Levitt, 1993; Greenberg & Angus, 1993; Angus & Hardtke, 1994; Hardtke, 1996), die Parameter des narrativen Diskurses in Psychotherapiesitzungen analysierten, liefern empirische Unterstützung für eine breitere Anwendung von Schafers Ansatz im Sinne einer Konzeptualisierung des psychotherapeutischen Prozesses als Ganzes. Die von den vorgenannten Studien berücksichtigten Parameter waren einer Vielzahl von therapeutischen Ansätzen entlehnt worden.

Insbesondere die Narrative Prozesstheorie der Therapie (Angus & Hardtke, 1994; Angus, Levitt & Hardtke, 1999) basiert auf der Annahme, dass alle Formen erfolgreicher Psychotherapie die Artikulation, Elaboration und Umformung der selbstberichteten Lebensgeschichte des Klienten (*macronarrative*) beinhalten. Sowohl Klient als auch Therapeut erreichen dieses Ziel, indem sie sich in Zusammenarbeit auf drei verschiedene Modi einlassen: 1) den Externalen Erzählmodus (*External Narrative Mode*), der die Beschreibung und Elaboration von Lebensereignissen betrifft und innerhalb dessen die Frage „Was ist passiert?“ gestellt wird; 2) den Internalen Erzählmodus (*Internal Narrative Mode*), der die Beschreibung und Elaboration subjektiver Gefühle und Reaktionen beinhaltet, die mit Lebensereignissen in Verbindung stehen. Hierbei wird zum einen gefragt, wie die Empfindungen waren, als das Ereignis auftrat, zum anderen, was augenblicklich in der Therapiesitzung erlebt wird. Schließlich gibt es 3) den Reflexiven Erzählmodus (*Reflexive Narrative Mode*), der die reflektierende Analyse dessen, was passierte (Ereignis/external) und was dabei empfunden

wurde (internal) zum Gegenstand hat. Hier wird die Frage nach der Bedeutung gestellt. Diese narrativen Prozessmodi umfassen sowohl die kognitiven als auch die erlebensmäßigen Prozesse, auf die sich Klient und Therapeut einlassen, wenn sie Beschreibungen über das Selbst des Klienten und seine Mitmenschen ko-konstruieren.

Der Ansatz der Narrativen Verarbeitung (*Narrative Processing*) hat sowohl für Psychotherapieforscher als auch für Praktiker klare Implikationen. Im Rahmen dieses Artikels werden zunächst die Bestandteile des Modells der Kodierung Narrativer Prozesse (*Narrative Processes Coding Model*) und des Kodiersystems für Narrative Prozesse (*Narrative Processes Coding System*) behandelt. Bei ersterem handelt es sich um die Identifizierung von Sequenzen des narrativen Prozesses (*narrative-process sequences*) und um Themensegmente (*topic segments*). Anschließend werden bedeutsame Forschungsanwendungen für das Kodiersystem und Implikationen für Psychotherapiepraktiker diskutiert.

## 2. Das Modell Narrativer Prozesse (*Narrative Processes Model*)

Gemäß der Narrativen Prozesstheorie der Psychotherapie verfolgt produktive Psychotherapie drei Ziele. Zuerst fokussieren Klient und Therapeut die Erinnerung vergangener Ereignisse sowie die Beschreibung aktueller Ereignisse und vorgestellter Erlebnisse, um Vergessenes oder nie ganz Anerkanntes, das folglich bisher unverstanden blieb, zu integrieren. Zum zweiten unternehmen Klient und Therapeut eine genaue Aufdeckung und Erkundung von damit assoziierten Wahrnehmungen, Sinneseindrücken, Gefühlen und Gedanken, sodass sich der Klient zum ersten Mal auf die gelebten Erfahrungen eines Lebensereignisses einlassen und sie vielleicht artikulieren kann. Das dritte Ziel betrifft die reflektierende Analyse der damit verbundenen Erfahrungen und Umstände („Was ist passiert?“) in der Absicht, ein neues Verständnis oder eine neue Geschichte zu schaffen. Entweder unterstützt dieses neue Verständnis die dominante Erzählung prägenden impliziten Überzeugungen über das Selbst und die Mitmenschen, oder es stellt sie in Frage.

Nye (1994) ist der Auffassung, dass im Kontext psychoanalytischer Psychotherapie ein Großteil der Exploration und Rekonstruktion der Bedeutung von Lebensereignissen im Dialog zwischen Klient und Therapeut passiert, und zwar im Gespräch über die Ereignisse, die im Leben des Klienten eintraten. Um folglich verstehen zu können, welche Funktion Erzählungen in der Psychotherapie haben, ist es auch entscheidend, dass wir das reflektierende Gespräch über Lebensereignisse untersuchen, bei dem Klient und Therapeut zusammenarbeiten, um neue Sichtweisen der Lebensgeschichte des Klienten zu generieren. Im Kontext des Modells Narrativer Prozesse werden die Beschreibungen von subjektivem Erleben und von Beziehungsepisoden als fruchtbarer Boden für die Schaffung neuer Bedeutungen und geteilten Verstehens aufgefasst.

Mit Hinblick auf die Funktionen mündlicher Erzählungen nehmen wir an, dass der Erzähler oder Klient in den Externalen Sequenzen versucht, dem Therapeuten auf verbale Weise den Schauplatz, den Rahmen und die Handlungen, die ein Ereignis zur Folge hatte, vorzustellen. Dabei bedient er sich spezifischer, beschreibender Details. Je detaillierter und spezifischer die Beschreibung des Klienten ausfällt, desto besser sind die Aussichten für den Therapeuten, eine bildliche Vorstellung des Ereignisses entwickeln zu können und den inneren Bezugsrahmen des Klienten empathisch einnehmen zu können. Eine Reihe von Wissenschaftlern (Bucci, 1995; Salovey & Singer, 1993; Borkovec, Roemer & Kinyon, 1995) ist außerdem der Auffassung, dass die Artikulation einer detaillierten Beschreibung einer episodischen Erinnerung dem Klienten die Gelegenheit verschaffen kann, Emotionen und Gedanken, die im Kontext eines vergangenen Ereignisses erfahren wurden, reichhaltiger zu erleben. Folglich lenken einige Therapeuten ihre Klienten mit Absicht in eine Externale Narrative Sequenz, indem sie die Klienten darum bitten, ein detailreiches konkretes Beispiel oder Lebensereignis zu schildern, das eine grundlegende Problematik oder Thematik veranschaulicht. Dadurch soll ein Wiedererleben, im Gegensatz zu einem bloßen Wiedererzählen vergangener Erinnerungen und bedeutsamer Ereignisse erleichtert werden.

Eine wachsende Zahl von Entwicklungs- (Stern, 1989) und Persönlichkeitsforschern (Epstein, 1984; Janoff-Bulman, 1992; Salovey & Singer, 1993) weist darauf hin, dass Schlüsselereignisse im episodischen Gedächtnis in Zusammenhang mit der Entwicklung der Selbsttheorie des Individuums, die wir auch Makronarrativ (*macronarrative*) des Klienten nennen, als Schemata fungieren könnten. Epstein (1984) geht davon aus, dass die Theorie einer Person über ihr Selbst und die Welt – das Makronarrativ – ein Vorbewusstes, durch Erfahrung geprägtes konzeptuelles System ist, das automatisch Erfahrungen strukturiert und Handlungen leitet. Eine therapeutische Schlüsselstrategie, um Kernbestandteile des Makronarrativs von Klienten zugänglich zu machen, besteht darin, Klienten um die Beschreibung bedeutsamer Erinnerungen zu bitten, die dem Bewusstsein zugänglich sind, und damit die Artikulation wichtiger, aber „vergessener“ vergangener Erfahrungen und Ereignisse in Form Externaler Narrativer Sequenzen zu ermutigen. Die Generierung neuer erlebnismäßiger und konzeptueller Bedeutungen im Zusammenhang mit Externalen Narrativen Sequenzen führt dann zur Beschäftigung mit sowohl Internalen als auch Reflexiven Narrativen Prozesssequenzen.

Die Funktion Internaler Sequenzen besteht darin, dass sie dem Therapeuten die vom Klienten beim Aufzeigen und Erzählen des externalen Ereignisses wiedererlebten Gefühle zeigen oder beschreiben; oder sie haben die Beschreibung neuer Emotionen zur Folge, die im Moment der Therapiesitzung auftreten. Bei der Beschäftigung mit körperlichen und psychischen Traumata konnten Harber und Pennebaker (1992) zeigen, dass emotionale Öffnung im Zuge der Erzählungen von Traumata positive Reaktionen des Immunsystems der Betroffenen vorherzusagen vermag.

Ähnlich nehmen Borkovec et al. (1995) an, dass zwanghafte Besorgnis bei gestressten Klienten in Zusammenhang mit erfahrenen traumatischen Ereignissen die Funktion erfüllt, psychologische Veränderung in Form von bildhaftem Erinnern, Affekt und emotionaler Verarbeitung zu unterdrücken. Bei der

Arbeit mit chronisch ängstlichen Klienten sehen Borkovec et al. in der Artikulation und Verarbeitung belastender Emotionen eine therapeutische Schlüsselaufgabe. Während eine wachsende Zahl von Psychotherapieforschern (Greenberg, Rice & Elliott, 1993; Greenberg & Safran, 1989; Mahoney, 1991; Pennebaker, 1995) die Bedeutung der emotionalen Öffnung als Grundlage für die Generierung neuer Bedeutungen des Selbst und der Mitmenschen (Greenberg & Pascual-Leone, 1995) und als Basis für makronarrativen Wandel anerkennt, unterscheiden sich verschiedene psychotherapeutische Ansätze im Ausmaß, in dem die Beschreibung dessen, was in der Vergangenheit erlebt wurde, Priorität genießt gegenüber der Verarbeitung von in der Therapiesitzung aufgetretenen emotionalen Schemata. Je eindrücklicher der Klient sein Erleben in der Sitzung zum Ausdruck bringen kann, desto besser ist die Gelegenheit für den Therapeuten, empathisch mit dem Gefühlszustand des Klienten mitzuschwingen (Angus, 1996). Der Gebrauch individueller Metaphern (Angus, 1996) erwies sich für uns im Zusammenhang mit Internalen Narrativen Sequenzen als besonders produktiv.

In den Reflexiven Sequenzen schließlich versucht der Klient, seinen Erfahrungen Bedeutung zuzuschreiben, indem er folgende Aspekte exploriert: persönliche Erwartungen, Bedürfnisse, Motivationen und Überzeugungen über das Selbst und diejenigen Individuen, die bedeutsame Rollen im Leben des Klienten spielen. Im Kontext reflektierender Verarbeitung gegenwärtiger und vergangener Erfahrungen beginnen Klient und Therapeut, einen bedeutungsvollen Rahmen des Verstehens oder der makronarrativen Reformulierung zu konstruieren. Auf kohärente Weise organisiert dieser Rahmen die gegenwärtigen und vergangenen Erfahrungen des Klienten in der Welt und hilft dabei, diese zu verstehen.

Mit Hinblick auf die Auskristallisierung von Mustern *innerhalb* der Therapiesitzung folgen Reflexive Narrative Sequenzen idealerweise auf ausgiebige Beschäftigung mit entweder Externalen oder Internalen Narrativen Sequenzen, und zwar in einer Art und Weise, dass sowohl Klient als auch Therapeut an einem Prozess der geteilten Bedeutungskonstruktion teilnehmen, in dem sich das Verständnis des Klienten vom Selbst und den Mitmenschen in der Welt vertieft. Greenberg und Pascual-Leone (1997) nehmen an, dass sich reflektierende Elaboration und Bedeutungskonstruktion therapeutisch fruchtbar an die emotionale Öffnung des Klienten anschließen kann, sofern der Therapeut aktiv die Schaffung neuer Bedeutungen (Reflexive Narrative Sequenz) aus dem hervorgehobenen emotionalen Material (Internale Narrative Sequenz) begünstigt. Die Autoren beziehen sich dabei auf Befunde aus Pennebakers (1995) Arbeit mit Überlebenden von Traumata.

Reflexive Narrative Verarbeitung, die nicht aus der detaillierten Beschreibung von Ereignissen und auch nicht aus emotionalem Ausdruck hervorgeht, kann Zeichen oberflächlicher, automatisierter Verarbeitung sein (Borkovec et al., 1995), bei der der Klient ein gut einstudiertes Skript aufzusagen scheint. Indem der Therapeut den Klienten nach einem spezifischen Beispiel für das Problem oder die Sorge fragt und somit den Klienten zum Beschreiben und Aufzeigen eines spezifischen Sachverhalts bewegt (Externale Narrative Sequenz), kann der Therapeut dem Klienten dabei helfen, sich auf eine vertiefte Internale

und Reflexive Narrative Verarbeitung einzulassen. Auf diese Weise können schmerzhaft und negative Gefühle und Überzeugungen so artikuliert und verstanden werden, dass neue Bedeutungen und Perspektiven im Hinblick auf das Selbst und die Mitmenschen erzeugt werden.

Zusammengefaßt wird mit unserem Modell angenommen, dass alle drei Sequenztypen des narrativen Prozesses eine wichtige Funktion bei der Konstruktion des Makro- oder Selbstnarrativs des Klienten erfüllen und in allen therapeutischen Modalitäten gegenwärtig sind, wenngleich in variierenden Ausprägungsgraden und Mustern.

### 3. Das Kodiersystem für Narrative Prozesse

Um eine empirische Untersuchung narrativer Prozesse in der Psychotherapie durchführen zu können, wurde eine systematische Methode zur Identifizierung von Parametern des Therapiegesprächs entwickelt, die sich auf Modi der narrativen Verarbeitung beziehen (Angus & Hardtke, 1994; Angus, Levitt & Hardtke, 1999). Das Kodiersystem für Narrative Prozesse und sein revidiertes Manual (NPCS; Angus, Hardtke & Levitt, 1996) gingen aus der Analyse von Psychotherapie-Transkripten hervor. Im Gegensatz zu anderen Kodiersystemen, die apriori-Themenklassifikationssysteme verwenden (z.B. Milbraith, Bauknight, Horowitz, Amaro & Sughara, 1995), wollten wir ein System entwickeln, im Rahmen dessen die kategoriale Identifizierung von Themen aus der Analyse des Therapiegesprächs selber hervorgeht. Dieser hermeneutische Etikettierungsprozess erlaubt es den Forschern, sowohl alle möglichen Themen zu konzeptualisieren, als auch diese in Relation zum umfassenderen Kontext der Sitzung zu benennen.

Die Entwicklung der Kategorien für narrative Prozesse ging aus dem Erkennen von Gemeinsamkeiten in therapeutischen Gesprächen. Wir entwickelten unsere Definitionen des narrativen Prozesses nach und nach durch intensive Kodierarbeit verschiedener Dyaden unterschiedlicher therapeutischer Orientierungen. Die Konzeptualisierung dieser Prozesse wurde so lange verfeinert, bis das Rahmenkonzept klar war und robust genug, um jeglichem Gesprächstranskript zufriedenstellend Rechnung zu tragen.

Mit dem *Kodiersystem für Narrative Prozesse (NPCS)* wird Forschern eine rationale, einheitliche, systematische Methode zur Hand gegeben, um Therapie-Transkripte aller Art unabhängig von der therapeutischen Modalität zu analysieren. Das NPCS beinhaltet ein zweistufiges Vorgehen, das den Wissenschaftler dazu befähigt, erstens Transkripte von Therapiesitzungen an Hand von Themenwechseln im Dialog zuverlässig in Themensegmente zu unterteilen und zu beschreiben und zweitens diese Themensegmente weiter zu unterteilen und zu beschreiben, und zwar mit Hinblick auf die drei Moditypen des narrativen Prozesses: External, Internal und Reflexiv. Diese werden zu Kodierzwecken *Sequenzen des narrativen Prozesses* genannt. Zu unterscheiden sind:

1. *Externale Narrative Prozessequenzen*, die Beschreibungen von Ereignissen beinhalten (vergangen, gegenwärtig und/oder zukünftig; tatsächlich oder vorgestellt);
2. *Internale Narrative Prozessequenzen*, die aus subjektiven/erlebensmäßigen Beschreibungen von Erfahrungen bestehen und
3. *Reflexive Narrative Prozessequenzen*, die Analysen gegenwärtiger, vergangener und/oder zukünftiger Ereignisse beinhalten.

Als eine Form der Gesprächsanalyse befasst sich dieses Kategorisierungssystem mit interaktionalen Einheiten, die sowohl die Gesprächsbeiträge des Klienten als auch die des Therapeuten beschreiben können. Mit Hinblick auf Kieslers (1973) beschreibende Klassifizierung von Psychotherapieprozessgrößen stellt das NPCS eine nominale Methode zur Kategorisierung psycholinguistischer Dimensionen der therapeutischen Interaktion dar. Geht man davon aus, dass das Transkript der gesamten *Therapiesitzung (summary unit)* zur Identifizierung von umfassenderen, den Kontext einzelner Narrationen einschließenden, *Themensegmenten (contextual units)* und von einzelnen zu beurteilenden *narrativen Sequenzen (scoring units)* verwendet wird, dann kann das NPCS auch als *umfassende Kategorisierungsmethode (comprehensive category method)* bezeichnet werden.

### 3.1 Themensegmente

Themensegmente beginnen bzw. enden, wenn ein inhaltlicher Wechsel (z.B. Arbeit, Familie, Beziehungen zu signifikanten Mitmenschen usw.) während des Therapiegesprächs eintritt. Zu Forschungszwecken kann der Wechsel von Themensegmenten weitergehend kategorisiert werden in:

1. von einem *Bereichswechsel (domain shifts)* sprechen wir, wenn die Beschreibung eines neues inhaltliches Gebietes beginnt;
2. als *Facettenwechsel (facet shifts)* bezeichnen wir den Beginn der Elaboration von neuen Facetten eines inhaltlichen Gebiets.

Themensegmente sind Interaktionseinheiten, die verbalen Austausch zwischen Klient und Therapeut enthalten können. Marker für den Beginn eines neuen Themensegments sind oft a) Fragen des Therapeuten, die auf einen Themenwechsel hinweisen; b) eindeutige Themenwechsel durch den Klienten; c) Wechsel im Tempus des Verbs, die auf die Elaboration eines spezifischen Inhaltsgebiets oder vergangener Erfahrungen hinweisen und/oder d) klare Sprechpausen. Das Ende eines Themensegments kann häufig durch eines der folgenden Merkmale erkannt werden: a) Bestätigung, dass das soeben Gesagte vom Interaktionspartner verstanden wurde (z.B. „Hm“); b) Gesprächspausen; oder c) Zusammenfassung der vorangegangenen Inhalte. Die Länge von Themensegmenten unterliegt verschiedenen Einflußfaktoren und ist auch spezifisch für die jeweilige Dyade. In einer neueren Studie (Hardtke, 1996) wurde herausgefunden, dass in einer Stichprobe der gesamten Therapiesitzungen von sechs Therapiedyaden



(etwa 75 Therapiesitzungen) die durchschnittliche Länge eines Themensegments 30 Transkriptzeilen betrug, mit einer Variationsweite von 10 Zeilen bis 133 Zeilen.

Nachdem sie identifiziert sind, werden Themensegmente folgendermaßen etikettiert: a) an Hand des Beziehungsfokus, der identifiziert, an wen das Themensegment sich richtet (Selbst; Andere(r); Selbst in Beziehung zu Anderen); b) an Hand des Themas, um das es im jeweiligen Themensegment geht. Die Etikettierung und Beschreibung von Themensegmenten erfolgt induktiv unter direktem Rückgriff auf das Therapiegespräch. Das folgende Beispiel illustriert dieses Vorgehen:

Beziehungsfokus: *Selbst in Relation zum Vater*

Thema: *Einjähriger Todestag des Vaters*

K: Es gab ein paar aufwühlende Dinge, die seit unserem letzten Treffen passiert sind.

T: Können Sie mir ein wenig von dem erzählen, was bei Ihnen los war?

K: Nun ja, letzten Mittwoch war der einjährige Todestag meines Vaters. Ich hatte keine besonders enge Beziehung zu meinem Vater, aber in seinem letzten Lebensjahr habe ich gewissermaßen seine Pflege übernommen. Er war 79, als er starb. Sein Tod kam nicht irgendwie plötzlich. Ich dachte nicht wirklich über das Datum nach, ehe ich einen Scheck ausstellen wollte und auf den Kalender schaute. In dem Moment traf's mich irgendwie. Aber egal...

T: Können Sie mir etwas mehr darüber berichten? Sie saßen da und stellten einen Scheck aus und bemerkten das Datum, und?

K: Na ja, Mittwoch war nicht wirklich, nun ich hatte nicht sehr viele Dinge zu tun am Mittwoch, daher hatte ich vor, den Morgen mit Aufräumen, Organisieren und dem Erledigen einiger Rechnungen zu verbringen.

T: Hm.

K: Ich schaute auf den Kalender, um das Datum abzulesen, und dann traf's mich irgendwie. „Oh, ein Jahr ist vergangen, seit mein Vater verstarb.“ Dann schweiften meine Gedanken etwas ab und ich weiß nicht. Wie gesagt, wir standen uns nicht besonders nahe. Ich hatte lange Zeit nicht wirklich an ihn gedacht. Und dann, wie ich so dasaß, nun, ich weiß nicht, ich saß einfach so da. Ich saß einfach so da und starrte mit leerem Blick aus dem Fenster (p:00:00:08).

T: Es klingt so, als wurden Sie überrumpelt und als fühlten Sie sich in Folge dieses Ereignisses irgendwie erstarrt, oder?

K: Ja, auf irgendeine Art. Am Anfang zum Beispiel saß ich nur da und fühlte irgendwie gar nichts. Und dann war es so, als käme eine langsame Welle über mich und mir war zum Weinen zu Mute. Aber ich weinte nicht.

T: Es überkam Sie Traurigkeit, aber da waren keine Tränen.

K: Ja, es war einfach schmerzhaft. Ich fühlte mich wirklich erschüttert und ich konnte nicht davon loskommen. Ich weiß nicht. Es war nicht so, als würde ich traurig sein, weil wir uns wie gesagt nicht sehr nahe standen. Es war eher so, als fühlte ich, es war als hätte ich einen Knoten in meinem Bauch, da war nur Schmerz, aber ich weinte nicht.

T: Es klingt so, als hätten Sie starke Gefühle dabei gehabt.

K: Ja, ich fühle mich immer noch schrecklich, wenn ich darüber nachdenke. Ich weiß nicht, vielleicht ist es einfach eine ganz natürliche Sache, die man an einem Todestag durchmacht.

T: Hm.

K: Vielleicht ist es normal, dass ich auf seinen Todestag irgendwie reagiert habe. Irgendwie witzig, aber ich dachte vorher wirklich nicht, dass unsere Beziehung anteilnehmend war. Es war manchmal hart für mich, ihn im Pflegeheim zu sehen, wenn ich jetzt zurückschaue.

T: Ihn so verwundbar zu sehen? Zu sehen, dass er nicht mehr länger für sich selbst sorgen konnte?

K: Ja, ihn so hilflos zu sehen. Er verstarb nur drei Monate, nachdem ich ihn ins Pflegeheim gegeben hatte. Ich musste ihm fortwährend helfen, und ich denke, wir teilten womöglich eine ganze Menge Intimität. Komisch, ich vergaß, dass ich mich wirklich schlecht fühlte, nachdem er verstorben war. Eine Zeit lang habe ich darüber nicht wirklich nachgedacht oder bis jetzt nicht wirklich was gefühlt.

T: Das klingt nach, nun ja, danach, als würden Gefühle hochkommen, ausgelöst durch den Todestag des Vaters.

K: Ja, so mag es sein. Gerade die Gefühle, die übers Jahr hinweg unterdrückt wurden, kamen jetzt womöglich an die Oberfläche. Oder es gibt da Gefühle, die ich bei mir einfach nicht zugelassen habe. Ich denke, alles ging ziemlich schnell. Im einen Moment war Vater noch hier, im nächsten schon nicht mehr.

T: Das klingt bedeutsam.

K: Ich frage mich, ob all das mit meiner neuerlichen Besorgnis um meine Mutter zu tun hat (Wechsel zu neuem Themensegment).

Unsere Arbeitsgruppe hat bis heute die Themensegmente von 18 Behandlungen untersucht, die mit der Methode der *Erfahrungsorientierten Kurzzeittherapie* (*Brief Experiential Psychotherapy*) durchgeführt wurden. Neun von ihnen hatten einen positiven und neun einen ungünstigen Therapieausgang. Insgesamt wurden 270 Psychotherapiesitzungen vollständig analysiert. Eine Reliabilitätsstudie ergab, dass Beurteiler nach 20-25 Stunden Training eine Übereinstimmungsrate von 90% erreichen (Cohens Kappa .78). Diese Rate bezieht sich sowohl auf die Identifizierung von Themensegmenteinheiten, als auch auf die Etikettierung von zentralen Themen und Beziehungsfoki.

### 3.2 Narrative Sequenzen

Nachdem das Transkript der Therapiesitzung mit Hinblick auf die Themensegmente vereinheitlicht ist, wird jedes einzelne Themensegment in Bezug auf Wechsel des narrativen Prozesstyps (External, Internal oder Reflexiv) weiter unterteilt und kodiert. Die daraus resultierenden Texteinheiten werden narra-

tive Sequenzen genannt. Die Anzahl narrativer Sequenzen in jedem einzelnen Themensegment ist naturgemäß variabel. Das Narrativ des Klienten bzw. die Klient-Therapeut-Interaktion bleibt während des gesamten Segments entweder innerhalb eines bestimmten narrativen Prozesstyps oder aber sie wechselt zwischen den Prozesstypen. Zu Beurteilungszwecken sollten Sequenzen des narrativen Prozesses nicht kürzer als vier Transkriptzeilen sein.

Es zeigte sich, dass Beurteiler nach 25-30 Stunden Training narrative Sequenzeinheiten in Therapietranskripten zuverlässig identifizieren und kategorisieren können. In einer Stichprobe von fünf Therapietranskripten lag die Beurteilerübereinstimmung zwischen 83% und 88% (Cohens Kappa .75) und damit in einem akzeptablen Bereich.

*Identifizierung Externaler Narrativer Sequenzen.* Immer dann, wenn ein Individuum ein Lebensereignis (tatsächlich oder vorgestellt; vergangen, gegenwärtig oder zukünftig) differenziert beschreibt, wird die narrative Sequenz als External kodiert. Zwei Unterscheidungen werden innerhalb dieses narrativen Sequenztyps getroffen. Der Klient gibt entweder 1) einen allgemeinen Überblick über einen Ereignisablauf, oder 2) er beleuchtet einen spezifischen Einzelvorfall (vergangen, gegenwärtig oder zukünftig; tatsächlich oder vorgestellt).

Die Identifikation Externaler Narrativer Sequenzen erfolgt an Hand folgender Merkmale: a) die Beschreibung persönlicher Erinnerungen und daher ein Wechsel im Tempus des Verbs; b) die Schilderung konkreter Beispiele zur Veranschaulichung von Merkmalen, die für alle Typen narrativer Sequenzen charakteristisch sind; und c) die Beschreibung eines spezifischen Ereignisses oder eines Ereignisses, das eine Verschränkung mehrerer spezifischer Ereignisse darstellt. Der folgende Dialog ist ein Beispiel für eine Externale Narrative Sequenz und innerhalb des Selbst-Vater-Themensegments identifiziert:

K: Es gab ein paar aufwühlende Dinge, die seit unserem letzten Treffen passiert sind.

T: Können Sie mir ein wenig von dem erzählen, was bei Ihnen los war?

K: Nun ja, letzten Mittwoch war der einjährige Todestag meines Vaters. Ich hatte keine besonders enge Beziehung zu meinem Vater, aber in seinem letzten Lebensjahr habe ich gewissermaßen seine Pflege übernommen. Er war 79, als er starb. Sein Tod kam nicht irgendwie plötzlich. Ich dachte nicht wirklich über das Datum nach, ehe ich einen Scheck ausstellen wollte und auf den Kalender schaute. In dem Moment traf's mich irgendwie. Aber egal...

T: Können Sie mir etwas mehr darüber berichten? Sie saßen da und stellten einen Scheck aus und bemerkten das Datum, und?

K: Na ja, Mittwoch war nicht wirklich, nun ich hatte nicht sehr viele Dinge zu tun am Mittwoch, daher hatte ich vor, den Morgen mit Aufräumen, Organisieren und dem Erledigen einiger Rechnungen zu verbringen.

T: Hm.

K: Ich schaute auf den Kalender, um das Datum abzulesen, und dann traf's mich irgendwie. „Oh, ein Jahr ist vergangen, seit mein Vater verstarb.“ Dann schweiften meine Gedanken etwas ab und ich weiß nicht. Wie gesagt, wir standen uns nicht besonders nahe. Ich hatte lange Zeit nicht wirklich an ihn gedacht. Und dann, wie ich so dasaß, nun, ich

weiß nicht, ich saß einfach so da. Ich saß einfach so da und starrte mit leerem Blick aus dem Fenster (p:00:00:08).

(Wechsel /Ende der Externalen Narrativen Sequenz).

*Identifizierung Internaler Narrativer Sequenzen.* Wenn ein Individuum eine subjektive Erfahrung oder einen Standpunkts wiedergibt, wird die narrative Sequenz als Internal kodiert. Es handelt sich dabei um eine Beschreibung, die beinhaltet, wie sich der Klient in Bezug auf ich selbst und/oder Andere fühlt. Folgende Merkmale dienen der Identifikation Internaler Narrativer Sequenzen: a) der Therapeut fragt direkt nach dem Befinden des Klienten; b) Therapeut und/oder Klient benutzen häufig Emotionswörter (z.B. traurig, ärgerlich, frustriert); c) paraverbale emotionale Reaktionen wie z.B. seufzen, weinen oder schreien treten auf; d) Erlebniszustände werden metaphorisch beschrieben (z.B. „Ich fühle mich, als würde ich gleich explodieren.“) und e) das Transkript weist lange Pausen auf, in denen der Klient nach Worten zu suchen scheint, um einen Erlebniszustand auszudrücken. Der folgende Dialog aus dem Selbst-Vater-Themensegment ist ein Beispiel für eine Internale Narrative Sequenz:

T: Es klingt so, als wurden Sie überrumpelt und als fühlten Sie sich in Folge dieses Ereignisses irgendwie erstarrt, oder?

K: Ja, auf irgendeine Art. Am Anfang zum Beispiel saß ich nur da und fühlte irgendwie gar nichts. Und dann war es so, als käme eine langsame Welle über mich und mir war zum Weinen zu Mute. Aber ich weinte nicht.

T: Es überkam Sie Traurigkeit, aber da waren keine Tränen.

K: Ja, es war einfach schmerzhaft. Ich fühlte mich wirklich erschüttert und ich konnte nicht davon loskommen. Ich weiß nicht. Es war nicht so, als würde ich traurig sein, weil wir uns wie gesagt nicht sehr nahe standen. Es war eher so, als fühlte ich, es war als hätte ich einen Knoten in meinem Bauch, da war nur Schmerz, aber ich weinte nicht.

T: Es klingt so, als hätten Sie starke Gefühle dabei gehabt.

K: Ja, ich fühle mich immer noch schrecklich, wenn ich darüber nachdenke

(Ende der Internalen Narrativen Sequenz)

*Identifizierung Reflexiver Narrativer Sequenzen.* Reflexive Narrative Sequenzen werden dann identifiziert, wenn sich ein Klient auf die reflektierende oder interpretierende Analyse von Ereignisbeschreibungen und/oder Beschreibungen subjektiven Erlebens konzentriert. Dabei versucht der Klient, seine eigenen Gefühle hinsichtlich des Selbst, der Mitmenschen oder Ereignisse zu verstehen. Die folgenden Merkmale können helfen, Reflexive Narrative Sequenzen zu identifizieren: der Klient a) beschäftigt sich mit eigenem Verhalten in Situationen bzw. Beziehungen; b) plant zukünftige Verhaltensalternativen; c) beschäftigt sich mit seinen eigenen Gedanken in Situationen; d) erkundet eigene Emotionen in Situationen; e) diskutiert eigene Verhaltensmuster und/oder Verhaltensmuster anderer und f) ist selbstkritisch, worauf der Gebrauch von Ausdrücken wie „warum“, „möglicherweise“, „ich denke“, „ich frage mich“, „ich erkenne“, „es

kann sein“ und „ich weiß nicht“ hinweisen. Der folgende Dialog aus dem Selbst-Vater-Themensegment ist ein Beispiel für eine Reflexive Narrative Sequenz:

K: Ich weiß nicht, vielleicht ist es einfach eine ganz natürliche Sache, die man an einem Todestag durchmacht.

T: Hm.

K: Vielleicht ist es normal, dass ich auf seinen Todestag irgendwie reagiert habe. Irgendwie witzig, aber ich dachte vorher wirklich nicht, dass unsere Beziehung anteilnehmend war. Es war manchmal hart für mich, ihn im Pflegeheim zu sehen, wenn ich jetzt zurückschaue.

T: Ihn so verwundbar zu sehen? Zu sehen, dass er nicht mehr länger für sich selbst sorgen konnte?

K: Ja, ihn so hilflos zu sehen. Er verstarb nur drei Monate, nachdem ich ihn ins Pflegeheim gegeben hatte. Ich musste ihm fortwährend helfen, und ich denke, wir teilten womöglich eine ganze Menge Intimität. Komisch, ich vergaß, dass ich mich wirklich schlecht fühlte, nachdem er verstorben war. Eine Zeit lang habe ich darüber nicht wirklich nachgedacht oder bis jetzt nicht wirklich was gefühlt.

T: Das klingt nach, nun ja, danach, als würden Gefühle hochkommen, ausgelöst durch den Todestag des Vaters.

K: Ja, so mag es sein. Gerade die Gefühle, die übers Jahr hinweg unterdrückt wurden, kamen jetzt womöglich an die Oberfläche. Oder es gibt da Gefühle, die ich bei mir einfach nicht zugelassen habe. Ich denke, alles ging ziemlich schnell. Im einen Moment war Vater noch hier, im nächsten schon nicht mehr.

T: Das klingt bedeutsam.

K: Ich frage mich, ob all das mit meiner neuerlichen Besorgnis um meine Mutter zu tun hat  
(Ende der Reflexiven Narrativen Sequenz)

## 4. Forschungsbefunde und Anwendungen für die Therapeutische Praxis

### 4.1 Narrative Sequenzen

In Psychotherapietranskripten können sowohl die Häufigkeit als auch die Muster narrativer Sequenzen identifiziert und evaluiert werden. Als Analysematerial kann eine einzelne Therapiesitzung dienen, aber auch alle Sitzungen einer Therapie. Mit dieser Strategie kann darüber hinaus das Vorherrschen bestimmter narrativer Modi in verschiedenen therapeutischen Settings erfaßt werden.

Dabei wird ausgehend von dem Modell Narrativer Prozesse postuliert, dass in erster Linie das Muster der Abfolge von Sequenzen narrativer Prozesse und Themensegmentwechsel für Psychotherapiepraktiker und Forscher von Interesse ist

und nicht so sehr die Gesamthäufigkeit eines Sequenztyps oder Themas. Das Kodiersystem für Narrative Prozesse (NPCS) wurde speziell dafür konzipiert, diejenigen Muster narrativer Sequenzen identifizieren und erfassen zu können, die am häufigsten in einem bestimmten Therapietyp vorkommen. Ein weiteres Anliegen ist es zu untersuchen, wie häufig bestimmte Therapeuten oder Klienten Wechsel zu verschiedenen narrativen Sequenzkategorien initiieren. Geht man davon aus, dass Therapeut und Klient während der Therapie Bedeutungen ko-konstruieren, so geschieht dies unseren Annahmen zufolge dadurch, dass beide während der Therapiestunde Wechsel der narrativen Sequenzmodi initiieren. Das NPCS stellt einen empirischen Index für das sprachlichen Handelns innerhalb der therapeutischen Beziehung dar, indem es genau erfaßt, wie oft Klient und Therapeut Wechsel narrativer Modi in die Wege leiten.

Dies geschieht in den Behandlungen verschiedener psychotherapeutischer Schulen jeweils unterschiedlich, weil unterschiedliche psychotherapeutische Modelle dazu neigen, unterschiedliche Kombinationen der drei Sequenztypen des narrativen Prozesses zu bevorzugen. Mit Hilfe der NPCS-Methodologie kann daher empirisch evaluiert werden, inwieweit ein bestimmter Therapeut die Vorgaben der von ihm angewandten Therapiemethode einhält. Die *Prozess-Erfahrungsorientierte Psychotherapie (Process Experiential Psychotherapy)* (Greenberg et al., 1993) betont z.B., dass Therapeuten im Prozeß direktiv sein sollen (d.h. aktiv den Wechsel narrativer Sequenzen initiieren sollen), mit dem expliziten Ziel des Zugangs zu den Emotionen des Klienten (NPCS: Internale Narrative Sequenzen). Darüber hinaus wird diesem Ansatz zu Folge intendiert, dass aus der Bearbeitung emotionaler Schemata während der Therapiesitzung neue Bedeutungen und neues Verstehen (NPCS: Reflexive Narrative Sequenzen) hervorgehen.

Folglich wird im Kontext unseres Theoriemodells vom Therapeuten der prozess-erfahrungsorientierten Schule erwartet, zunächst Wechsel in Richtung auf die Beschreibung erlebter Emotionen einzuleiten (NPCS: Internaler Narrativer Modus). Diesen Sequenzen sollten dann Wechsel in Richtung auf die Artikulation und Differenzierung neuer Bedeutungen folgen (NPCS: Reflexiver Narrativer Modus), die aus der Verarbeitung der evozierten Gefühle hervorgehen. Auf diese Weise entstehen neue Bedeutungen im Wesentlichen aus der elaborierten Verarbeitung emotionaler Kernschemata durch den Klienten. Innerhalb dieses Verarbeitungsprozesses wird ein dynamischer Wechsel von Internalen und Reflexiven Narrativen Sequenzen als notwendig dafür erachtet, dass tiefe strukturelle Veränderung stattfinden kann (Lyddon, 1993). Der Externale Modus wird hingegen hauptsächlich als notwendiger Ausgangspunkt für die eigentliche Arbeit aufgefaßt: er dient dazu, erlebte Emotionen (Internale Narrative Prozesse) zugänglich zu machen und zu artikulieren sowie neue Bedeutungen (Reflexive Narrative Prozesse) die elaborieren.

Unsere Untersuchungen narrativer Sequenzmuster von prozess-erfahrungsorientierten Kurzzeittherapien mit erfolgreichem Ausgang (Levitt, 1993; Hardtke, 1996) bestätigen, dass erfolgreiche prozess-erfahrungsorientierte Therapeuten in der Tat den Wechsel zu Internalen und Reflexiven Narrativen Sequenzen präferieren. Levitt (1993) konnte zeigen, dass sich Vorherrschaft und Muster narrativer Sequenztypen im Laufe des Therapieprozesses verändern. Sie stu-

dierte dazu jeweils drei Sitzungen aus der Anfangs-, Mittel- und Endphase dreier erfolgreicher Kurzzeitpsychotherapien. Zuvor waren Vertreter von drei verschiedenen Schulen der Kurzzeittherapie – *Prozess-Erfahrungsorientierte Psychotherapie*, *Wahrnehmungsprozeß-Orientierte Psychotherapie (Perceptual Processing Psychotherapy)* und *Psychodynamische Psychotherapie* – gebeten worden, für diese Studie jeweils eine erfolgreiche Behandlung auszuwählen, die dann der intensiven narrativen Sequenzanalyse unterzogen wurde. Unter Verwendung standardisierter Messinstrumente (Beck Depression Inventory; Beck, Steer & Garbin, 1988; the Tennessee Self-Concept Scale; Fitts, 1965; Social Adjustment Scale; Weissman & Bothwell, 1976) war nachgewiesen worden, dass alle drei Klienten bei Beendigung der Therapie klinisch bedeutsame Verbesserungen aufwiesen.

Alle drei Klienten waren erwachsene Frauen ohne psychiatrische Vorerkrankungen oder vorherige Psychopharmaka-Medikation, die aus eigenem Antrieb therapeutische Hilfe aufgesucht hatten. Alle drei Therapeuten (eine Frau, zwei Männer) hatten über 20 Jahre therapeutische Erfahrung vorzuweisen; zwei von ihnen waren Begründer ihrer jeweiligen therapeutischen Orientierung. Das Wahrnehmungsprozeß-Orientierte Therapiemodell (*Perceptual Processing Therapy Model*; Toukmanian, 1992) postuliert, dass Klienten eine breitere Wahrnehmungsgrundlage für die Gewinnung und Verarbeitung von Informationen benötigen. Der nach diesem Ansatz arbeitende Therapeut versucht, die Aufmerksamkeit seiner Klienten auf Verarbeitungsmuster zu lenken, sodass in zunehmendem Maße funktionale und flexible Wahrnehmungsprozesse entwickelt werden können. Die prozess-erfahrungsorientierte Perspektive konzentriert sich auf Gefühle und ist auf die Hervorrufung und Restrukturierung emotionaler Schemata ausgerichtet (Greenberg et al., 1993). Verschiedene klientenzentrierte und gestalttherapeutische Interventionen werden verwendet, um das emotionale Erleben der Klienten zu fördern und ihnen bei der Reorganisation oder Restrukturierung der emotionalen Schemata behilflich zu sein. Der psychodynamische Ansatz basiert auf der Annahme, dass psychische Probleme auf unbewusste innere Konflikte zurückgehen und sich in interpersonellen Beziehungsmustern zeigen (Arlow, 1989). Ihr Fokus auf gegenwärtige und vergangene Beziehungsmuster und die Verwendung von Interpretation unterscheiden die psychodynamische Kurzzeittherapie von anderen Richtungen.

Unsere an anderer Stelle ausführlich dargestellte Analyse der narrativen Sequenzen (Angus/Levitt/Hardtke 1999) bestätigte, dass sich die drei therapeutischen Ansätze bedeutsam voneinander unterscheiden, und zwar sowohl bzgl. der Anzahl identifizierter narrativer Sequenzen ( $p=0.0007$ ), als auch mit Hinblick auf das Vorherrschen der einzelnen narrativen Sequenztypen (External, Internal, Reflexiv) ( $p=0.0001$ ). Im Einzelnen war in den psychodynamischen Therapiesitzungen ein Muster Reflexiver (40%) und Externaler (54%) Narrativer Sequenzen vorherrschend. Dabei vollzogen Therapeut und Klient einen Prozess der Bedeutungskonstruktion (Reflexiv), der auf Beschreibungen gegenwärtiger und vergangener episodischer Erinnerungen (External) des Klienten aufbaute. Eine genaue Analyse der Auftretensmuster innerhalb der Sitzungen zeigte, dass Externale Sequenzen in Psychotherapiesitzungen entweder durch nachfolgende Externale Sequenzen abgelöst wurden oder sich mit Reflexiven Narra-

tiven Sequenzen abwechselten. Sowohl Bucci (1995) als auch Greenberg et al. (1993) sind der Auffassung, dass das Wiedererinnern und die Beschreibung von Lebensereignissen in der Therapie Klienten dabei helfen können, bestimmte emotionale und kognitive Zustände, die mit den Ereignissen in Zusammenhang standen, wiederzuerleben. Mit Hilfe der Erkundung impliziter Verknüpfungen zwischen episodischen Erinnerungen (Externale Sequenzen) und der Herausarbeitung eines neuen Verstehens dieser Themen versucht der psychodynamisch orientierte Therapeut, in Bezug auf interpersonelle Konflikte und Beziehungsthemen des Klienten neue Perspektiven und Einsichten zu schaffen.

Im Gegensatz zu den psychodynamischen Therapiesitzungen zeigten die prozess-erfahrungsorientierten Sitzungen ein Muster Internaler (29%) und Reflexiver (46%) Narrativer Sequenzen. Dabei befanden sich Klient und Therapeut in einem Prozess der Identifizierung und Differenzierung emotionaler Erfahrungen (Internal), mit anschließender Generierung neuen Verstehens dieser Erfahrungen (Reflexiv) in der Therapiestunde. Der relative Anteil Internaler Narrativer Sequenzen in prozess-erfahrungsorientierten Sitzungen war dreimal höher als der relative Anteil dieses Sequenztyps in Wahrnehmungsprozeß-orientierten Sitzungen und fünfmal höher als der relative Anteil Internaler Narrativer Sequenzen in psychodynamischen Sitzungen. Hauptziel der prozess-erfahrungsorientierten Psychotherapie ist es, den Klienten bei der Entwicklung differenzierterer und funktionalerer emotionaler Schemata zu unterstützen. Befunde aus NPC- Analysen zeigen, dass dieses Ziel über einen Wechsel des Fokus erreicht wird: von der Exploration von Erlebenszuständen (Internale Narrative Prozesse) zu bedeutungsschaffenden Prozessen (Reflexive Narrative Prozesse); dabei werden neue Gefühle, Überzeugungen und Einstellungen kontextualisiert und verstanden.

Die Wahrnehmungsprozeß-orientierte Therapie schließlich wies ein Muster aufeinanderfolgender Reflexiver Narrativer Sequenzen (54%) auf, die über Themensegmente hinweg auftraten, innerhalb derer Klient und Therapeut ausgedehnte reflektierende Analysen sowohl von Lebensereignissen (External, 36%) als auch – in geringerem Ausmaß – von emotionalem Erleben (Internal, 10%) durchführten. Die Aneinanderreihung von Reflexiven Narrativen Sequenzen schien eine ausgiebige Selbsterkundung des Klienten bzgl. zentraler Selbstbezogener Themen zu begünstigen. Dabei kam es zum Erkennen und Infragestellen automatisierter Verarbeitungsmuster.

Unsere Studie macht deutlich, dass die drei narrativen Sequenztypen verschiedene therapeutische Verarbeitungsstrategien abbilden, die jeweils unterschiedliche therapeutische Ansätze repräsentieren. Darüber hinaus sind die Muster der Relationen und Abfolgen der narrativer Sequenzmodi konsistent mit den postulierten Zielen der verschiedenen therapeutischen Ansätze. Der nächste Schritt bei der Weiterentwicklung dieses Forschungsprogramms wird darin bestehen, narrative Sequenzen und Themensegmentmuster an Hand größerer Stichproben zu analysieren, um die Befunde aus der zitierten Fallstudienanalyse validieren zu können. Dabei sollten sowohl Dyaden mit positivem, als auch solche mit ungünstigem Ausgang der Kurzzeittherapie berücksichtigt werden.



## 4.2 Beziehungsthemen und Themensegmentwechsel

Während die Identifizierung inhaltlicher Themen (*content topics*) (Brown & Yule, 1983; Planalp & Tracy, 1980; Reichman, 1978; Sigman, 1983) und die Identifizierung von Schlüsselthemen (*key-content themes*) (Luborsky & Crits-Cristoph, 1990) in ausgewählten Therapiesitzungen wachsendes Interesse findet, entwickelten nur sehr wenige Psychotherapieforscher (Milbraith, Bauknight, Horowitz, Amaro & Sugahara, 1995) oder Praktiker Methoden oder Strategien, um Häufigkeiten des Auftretens inhaltlicher Themen über Therapiesitzungen hinweg abzubilden. Das System Narrativer Prozesse erlaubt es, Häufigkeiten und Muster inhaltlicher Themen oder Themensegmente, in aufeinanderfolgenden Therapiesitzungen zu identifizieren. Im Sinne des Kodiersystems für Narrative Prozesse ist ein Wechsel des Themensegments entweder durch die Einführung eines neuen Themas oder die Herausarbeitung einer spezifischen Facette eines breiteren Themenbereichs gekennzeichnet. Darüber hinaus kann jedes einzelne Themensegment im Hinblick auf das zentrale, zur Debatte stehende Thema und bezüglich seiner Beziehungsaspekte beschrieben werden. In vergleichender Analyse können Kernthemen über einzelne Therapiesitzungen hinweg benannt und verfolgt werden. Die Analyse der therapeutischen Kernthemen ermöglicht dann das Verstehen des Makronarrativs und der Lebensgeschichte des Klienten so, wie sie im therapeutischen Gespräch dargestellt wird.

## 4.3 Erforschung des Narrativen Prozesses und Neue Forschungsrichtungen

Die Anwendung des NPCS auf Psychotherapietranskripte stellt einen umfassenden Rahmen dar, der es dem Wissenschaftler anschließend gestattet, weitere Detailanalysen des therapeutischen Prozesses durchzuführen. In mehreren Studien wurde das NPCS in Relation zu anderen Methoden der Psychotherapieprozessforschung gesetzt. Levitt, Korman und Angus (2000) studierten den Gebrauch von Metaphern in den Erzählungen von Klienten. Die Autoren analysierten zwei Prozess-erfahrungsorientierte Dyaden (eine mit positivem, eine mit ungünstigem Therapieausgang), die beide die Metapher „Bürde“ verwendeten, um depressives Erleben auszudrücken. Im Gegensatz zum Klienten mit ungünstigem Therapieausgang gingen die Metaphern des Klienten mit positivem Ausgang zum Ende der Therapie hin in Metaphern der „Erleichterung“ über. Die Muster des narrativen Prozesses, die mit Fortschritten bei der Entwicklung der Metaphern in Verbindung standen, beinhalteten die Erkundung der „Bürde“-Metapher im Rahmen eines Internalen Narrativen Prozesses.

Eine zweite Studie untersuchte die Bedeutung von Pausen innerhalb des Psychotherapieprozesses. Levitt (2001) entwickelte auf der Grundlage einer theoretischen Analyse von Klienteninterviews bezüglich ihrer Erfahrungen mit Pausen ein Pausenkategorisierungssystem. Bis jetzt wurden zwei Studien durchgeführt, die Pausen in Bezug auf die NPCS-Kodierung untersuchten. Levitt (1993) identi-

fizierte interaktive Muster aus Pausen und narrativen Prozessen, basierend auf sieben Sitzungen und Klienteninterviews. Hardtke und Levitt (1998) untersuchten den Gebrauch von Pausen innerhalb Reflexiver Narrativer Prozesse unter Verwendung der *Client Experiencing Scale* (Klein, Mathieu-Coughlan & Kiesler, 1986). Dabei fanden die Wissenschaftler heraus, dass Pausen im Psychotherapieprozeß dabei helfen könnten, Reflexive Sequenzen voneinander zu unterscheiden, die als „stark“ bzw. als „schwach“ im Erleben beurteilt wurden. Daraus resultierte ein Beitrag zum besseren Verständnis produktiver reflexiver Prozesse. Weitere Studien untersuchten das NPCS in Relation zu Psychotherapieprozessmaßen (Levitt/Angus 2000; Toukmanian/Jackson 1995).

## 5. Diskussion

Das System Narrativer Prozesse stellt einen konzeptuellen Rahmen für Psychotherapeuten dar, in den das Verständnis der Rollen und Funktionen dreier Prozessmodi (External, Internal und Reflexiv) eingebettet ist und zwar mit Hinblick auf die Ko-Konstruktion des Narrativs von Klient und Therapeut in der Therapiestunde. Wir sind der Auffassung, dass unterschiedliche Therapieansätze in ihren Theorien therapeutischer Praxis unterschiedliche Muster narrativer Sequenztypen bevorzugen, wenn es um die Frage nach der bestmöglichen Förderung von positiven Entwicklungen beim Klienten geht. Das Kodiersystem für Narrative Prozesse (NPCS) basiert auf den im Modell Narrativer Prozesse artikulierten Hauptannahmen und bietet Psychotherapieforschern eine systematische, empirische Methode zur Identifizierung sowohl von Inhaltsbereichen als auch von narrativen Sequenztypen in den Transkripten von Therapiesitzungen.

Ein Vorteil des Kodiersystems für Narrative Prozesse (NPCS) besteht darin, dass es schulunenabhängiges Bezugssystem für die Segmentierung von Psychotherapietranskripten verschiedener therapeutischer Ansätze zur Verfügung stellt. Zusätzlich dazu verfolgt das NPCS die Prozesse narrativer Konstruktion in der Therapie auf mindestens drei verschiedene Weisen: Erstens kann das Wiederauftreten inhaltsverwandter Themensegmente innerhalb des therapeutischen Prozesses abgebildet werden – innerhalb einer Sitzung und über einzelne Sitzungen hinweg – ; darüber hinaus kann der Umfang, in dem ein Fokus im Therapieverlauf hervortritt, empirisch evaluiert werden. Auch können unter Verwendung des Etikettiersystems für Themensegmente Themen, die einen bestimmten Beziehungsaspekt betreffen, in den kodierten Transkripten leicht identifiziert werden. Die Themen können anschließend mittels standardisierter Psychotherapiemaße wie z.B. der *Experiencing Scale* (Klein, Mathieu-Coughlan & Kiesler, 1986) auf Veränderungen kognitiver und erlebensmäßiger Verarbeitungsstile hin untersucht werden. Zum zweiten können sowohl Muster narrativer Sequenzen identifiziert werden, die charakteristisch für Therapien mit positivem bzw. ungünstigem Ausgang sind, als auch narrative Muster, die unterschiedliche therapeutische Ansätze kennzeichnen. Drittens schließlich kann das

Ausmaß, in dem Klient oder Therapeut innerhalb der Sitzung Wechsel der Themensegmente und der narrativen Sequenzen einleiten, empirisch erfasst werden. Darüber hinaus kann das NPCS sowohl die Häufigkeit als auch den Typ narrativer Sequenzwechsel, die von Klient und Therapeut initiiert werden, erfassen.

Zusammengefasst wird Psychotherapieforschern mit dem NPCS eine rationale begründete, empirische Methode zur Analyse von Therapiegesprächen als Wechsel narrativer Sequenzen an die Hand gegeben. Vergleichende Analysen können dann durchgeführt werden, um Forschungsbefunde zu integrieren. Im Wesentlichen bietet das NPCS ein gemeinsames Rahmenkonzept für die Implementierung umfassenderer Projekte im Bereich der Psychotherapie- und Beratungsforschung.

## Literatur

- Angus, L.: Metaphor and the transformation of meaning in psychotherapy. In: Mio, J./Katz, A. (Hrsg.): *Metaphor: Pragmatics and applications*. Hillsdale, NJ 1996
- Angus, L./Hardtke, K.: Narrative processes in psychotherapy. In: *Canadian Psychology* 35 (1994), H. 2, S. 190-203
- Angus, L./Hardtke, K./Levitt, H.: *The narrative processes coding system manual: Expanded edition*. Department of Psychology, York University, North York, Ontario, Kanada 1996, auf Anfrage erhältlich
- Angus, L./Levitt, H./Hardtke, K.: Narrative processes and psychotherapeutic change: An integrative approach to psychotherapy research and practice. In: *Journal of Clinical Psychology* 55 (1999), H. 10, S.1255-1270
- Arlow, I.: *Psychoanalysis*. In: Corsini, R./Wedding, D. (Hrsg.): *Current psychotherapies*, Fourth Edition. Iasca, Illinois 1989, S. 197-238
- Beck, A./Steer, R./Garbin, M.: Psychometric properties of the Beck Depression Inventory: Twenty-five years of evaluation. In: *Clinical Psychology Review* 8 (1988), S. 77-100
- Borkovec, T./Roemer, L./Kinyon, T.: Disclosure and worry: Opposite sides of the emotional processing coin. In: Berkovec, T./Roemer, L./Kinyon, J./Pennebaker, J.W. (Hrsg.): *Emotion, disclosure & health*. Washington, DC 1995, S. 47-70
- Brown, G./Yule, G.: *Discourse analysis*. Cambridge, MA 1983
- Bucci, W.: The power of the narrative: A multiple code account. In: Pennebaker, J.W. (Hrsg.): *Emotion, disclosure & health*. Washington, DC 1995
- Epstein, S.: Controversial issues in emotion theory. In: Shaver, P. (Hrsg.): *Review of personality and social psychology: Emotions, relationships and health*. Beverly Hills, CA 1984
- Fitts, W.: *Manual: Tennessee Self Concept Scale*. Los Angeles, CA 1965
- Gee, J.: The narrativization of experience in the oral style. In: *Journal of Education* 167, 1985, H. 1, S. 9-35
- Goncalves, O.: Hermeneutics, constructivism and cognitive-behavioral therapies: From the object to the project. In: Neimeyer, R./Mahoney, M. (Hrsg.): *Constructivism in psychotherapy*. Washington, DC 1995, S. 195-230
- Greenberg, L./Angus, L.: How do people change in psychotherapy? In: *Social Sciences and Humanities Standard research grant, 1993-1996*, 1993

- Greenberg, L./Pascual-Leone, J.: A dialectical constructivist approach to experiential change. In: Neimeyer, R./Mahoney, M. (Hrsg.): *Constructivism in psychotherapy*. Washington, DC 1995, S. 169-194
- Greenberg, L./Pascual-Leone, J.: Emotion in the creation of personal meaning. In: Power, M./Brewin, C. (Hrsg.): *The transformation of meaning in psychological therapies. Integrating theory and practise*. New York 1997, S. 157-173
- Greenberg, L./Rice, L./Elliott, R.: *Facilitating emotional change: The moment-by-moment process*. New York 1993
- Greenberg, L./Safran, I.: Integrating affect and cognition. In: *Cognitive Therapy and Research*, 8 (1989), H. 6, S. 559-578
- Harber, K./Pennebaker, J.: Overcoming traumatic memories. In: Christianson, C. (Hrsg.): *The handbook of emotion and memory*. Hillsdale, NJ 1992, S. 359-387
- Hardtke, K.: *Characterizing therapy focus and exploring client process: Investigating therapeutic modalities from a narrative approach*. Unveröffentlichte Master's Thesis, Department of Psychology, York University, Toronto, Ontario, Kanada 1996
- Hardtke, K./Levitt, H.: A method for tracking therapist impact on therapy content and process: The narrative process coding system. In: Toukmanian, S. (Chair): *Three different approaches to the studying the therapist's contribution to the process of therapy*. Symposium, abgehalten auf dem alljährlichen Treffen der International Society for Psychotherapy Research, Provo, Utah, Juni 1998
- Janoff-Bulman, R.: *Shattered assumptions: Towards a new psychology of trauma*. Toronto, Kanada 1992
- Kiesler, L.: *The process of psychotherapy*. Chicago 1973
- Klein, M./Mathieu-Coughlan, P./Kiesler, E.: The experiencing scales. In: Pinsoff, W./Greenberg, L. (Hrsg.): *The psychotherapeutic process: A research handbook*. New York 1986, S. 21-72
- Levitt, H.M.: A comparative analysis of the Narrative Process Coding System and three standardized psychotherapy process measures: A multi-modal analysis. Unveröffentlichte Master's Thesis, Psychology, York University, North York, Kanada 1993
- Levitt, H. M.: The sounds of silence in psychotherapy: Clients' experiences of pausing. In: *Psychotherapy Research* 11, 2001, H. 3, S. 295-309
- Levitt, H.M./Angus, L.: Psychotherapy process measure research and the evaluation of psychotherapy orientation: A narrative analysis. In: *Journal of Psychotherapy Integration* 9, 2000, H. 3, S. 279-300
- Luborsky, L./Barber, J./Digeur, L.: The meanings of narratives told during psychotherapy: The fruits of a new observational unit. In: *Psychotherapy Research* 2 (1992), H. 4, S. 277-291
- Luborsky, L./Crits-Christoph, R.: *Understanding transference: The CCRT method*. New York 1990
- Lyddon, W.: Contrast, contradiction and change in psychotherapy. In: *Psychotherapy* 30, 1993, S. 383-390
- Mahoney, M.: *Human change processes*. New York 1991
- McLeod, J./Balamoutsou, S.: Representing narrative process in therapy: A qualitative analysis of a single case. In: *Counselling Psychology Quarterly* 9 (1996), H. 1, S. 61-76
- Millbraith, C./Bauknight, R./Horowitz, M./Amaro, R./Sugahara, C.: Sequential analysis of topics in psychotherapy discourse: A single-case study. In: *Psychotherapy Research* 5, 1995, H. 3, S. 199-217
- Neimeyer, R. A./Levitt, H. M.: What's narrative got to do with it? Construction and coherence in accounts of loss. In: Harvey, J. (Hrsg.): *Handbook of Loss and Trauma*. Philadelphia 2000, S. 401-412

- Nye, C.: Narrative interaction and the development of client autonomy in clinical practice. In: *Clinical Social Work Journal* 22 (1994), H. 1, S. 43-57
- Pennebaker, J.W. (Hrsg.): *Emotion, disclosure & health*. Washington 1995
- Planalp, S./Tracy, K.: Not to change the topic but... A cognitive approach to the management of conversation. In: Nimmo, D. (Hrsg.): *Communication yearbook 4*. New Brunswick, NJ 1980, S. 237-260
- Reichman, R.: Conversational coherency. In: *Cognitive Science* 2 (1978), S. 283-327
- Salovey, P./Singer, J.: *The remembered self: Emotion and memory in personality*. New York 1993
- Schafer, R.: *Retelling a life: Narration and dialogue in psychoanalysis*. New York 1992
- Sigman, S.: Some multiple constraints placed on conversational topics. In: Craig, R./Tracy, K. (Hrsg.): *Conversational coherence: Form, structure and strategy*. Beverly Hills, CA 1983, S. 136-156
- Stern, D.: Developmental prerequisites for the sense of a narrated self. In: Cooper, A.M./Kernberg, O.F./Persons, E.S. (Hrsg.): *Psychoanalysis: Toward the second century*. New Haven 1989, S. 168-178
- Toukmanian, S.: Studying the client's perceptual processes and outcomes in therapy. In: Toukmanian, S./Rennie, D. (Hrsg.): *Psychotherapy process research*. Newbury Park, CA 1992, S. 77-107
- Toukmanian, S./Jackson, S.: An analysis of client's self narratives in brief experiential psychotherapy. In: Hutterer, R./Pawlowsky, G./Schmid, P.F./Stipsits, R. (Hrsg.): *Client-centred and experiential psychotherapy: A paradigm in motion*. Frankfurt 1995, S. 313-327
- Weissman, M./Bothwell, S.: Assessment of social adjustment by patient self report. In: *Archives of General Psychiatry* 33, 1976, S. 1111-1115

Werner Vogd

# Die Bedeutung von „Rahmen“ (frames) für die Arzt-Patient-Interaktion. Eine Studie zur ärztlichen Herstellung von dem, „was der Fall ist“ im gewöhnlichen Krankenhausalltag.

## **Zusammenfassung**

Noch bevor sich eine Arzt-Patient-Beziehung in konkreter Form entfalten und entwickeln kann – sei es in paternalistischer oder demokratischer Form –, prägen zuvor getroffene Situationsdefinitionen, sogenannte „Rahmen“, ihre Gestaltung. Diese Rahmen stellen im Sinne von Goffman sozusagen eine Wirklichkeitssicht, eine Perspektive dar, in der ein gegebenes Problem gesehen und verstanden werden kann. Es ist zu erwarten, dass diese Situationseinschätzungen die Arzt-Patient-Beziehung in erheblichem Maße beeinflussen. Am Beispiel verschiedener medizinischer Abteilungen (Chirurgie, Innere Medizin, Psychosomatische Medizin) wird die Dynamik unterschiedlicher medizinischer Rahmungsprozesse rekonstruiert. Hierzu fanden auf drei Stationen (zwei Krankenhäuser der Maximalversorgung und ein Universitätsklinikum) jeweils 8- bis 10-wöchige Feldaufenthalte statt, in denen Ärzte unterschiedlicher Funktionsbereiche begleitet wurden, wobei deren Kommunikationen soweit wie möglich schriftlich fixiert wurden. Mit den ärztlichen und einigen nicht-ärztlichen Mitarbeitern der Stationen wurden anschließend Leitfaden-Interviews durchgeführt (insgesamt 30). Die Auswertung erfolgt anlehnend an die dokumentarische Methode von Bohnsack in den drei Schritten „formulierende Interpretation“, „reflektierende Interpreta-

## **Abstract**

This article talks about definitions of situations called “frames” which influence the doctor-patient-relationship before it could be developed concretely, e.g. in a paternalistic or democratic way. In Goffman’s sense, these frames show a perspective of reality where a problem could be defined. The appraisals of these situations have extreme effect on the doctor-patient-relationship. The dynamic of different medical processes within the framework is reconstructed exemplified by various medical departments (e.g. surgery, internal medicine, psychosomatic medicine). Between 8 through 10 weeks, research took place at three different wards (two hospitals with a maximum capacity and one university hospital), and the doctors’ communication was written down. In addition, questionnaire-interviews were carried out with medical and non-medical staff of the wards (altogether 30). The evaluation of this research is oriented on Bohnsack’s documentary method containing the following three steps: the “formulated interpretation”, the “reflected interpretation” and the “comparative analysis”. The development of a doctor-patient-relationship is influenced by many important factors such as patients’ suggestions, changed economical conditions, and anticipation of possible juristic consequences, dynamic of interaction within the team, specific problem

tion“ und „komparative Analyse“. Die Analyse zeigt auf, dass Patientenerwartungen, veränderte ökonomische Rahmenbedingungen, die Antizipation möglicher juristischer Konsequenzen, die Interaktionsdynamik im Team, fachspezifische Problemdefinitionen, aber auch die Spezifika der Krankenhaushierarchie eine wichtige Rolle für die Gestaltung der Beziehung zum Patienten spielen. Die Ergebnisse machen deutlich, dass Arzt-Patient-Interaktionen komplexe soziale Prozesse darstellen, die nur über die Systemdynamik medizinischer Organisationen, insbesondere dem reziproken Abtauen von Erwartungen und den sich hieraus entfaltenden „Täuschungsmanövern“, verstanden werden können.

definitions, or specific aspects of the hospital hierarchy. The results of this research show clearly, that the doctor-patient-interaction could be identified as complex social processes. These processes could only be understood by the dynamic of the system of medical organizations, especially with reciprocal searching for expectations, and out of this the developed “ploy”.

## 1. Fragestellung

Die so genannte Arzt-Patient-Beziehung ist ein Kernthema medizinsoziologischer Forschung und stellt neben *evidence-based-medicine* und Qualitätsmanagement eins der Lieblingsthemen der gesundheitspolitischen Forderungen dar. Unter dem Anspruch einer demokratischen Medizinkultur (Stichwort „shared-decision-making“, „informed consent“) werden hier nicht nur von Experten einschlägige ethisch-normative Anforderungen an Ärzte gestellt. All die normativen Forderungen, die berechtigt oder unberechtigt an die moderne Medizin gestellt werden, können hier ihren Ausdruck finden, laufen jedoch dabei oft in die Leere, denn mit dem Fokus auf den Arzt-Patient-Kontakt werden in der Regel weder Kontext und Bedingungen noch der eigentliche Inhalt ärztlicher Arbeit hinreichend beachtet. Denn: Macht nicht die unmittelbare Arzt-Patient-Beziehung für den modernen Arzt nur noch einen Bruchteil seiner eigentlichen ärztlichen Tätigkeit aus und spielen nicht für das ärztliche Handeln und Entscheiden Faktoren eine gewichtigere Rolle, die außerhalb derselben liegen? Um hier bei Berg (1992) anzuschließen: Finanzen, Organisation, Patientenakte, Untersuchungsergebnisse, medizinische Kriterien, Formularoptionen und ähnliches gestalten eine komplexe Sphäre medizinischen Wirkens, in der die Subjektivität des Patienten bestenfalls noch eine Randstellung in der Prozessierung seiner Krankheit innehat<sup>1</sup>. Entsteht mit der Fokussierung auf den Inhalt der Arzt-Patient-Beziehung nicht ein Bias, unter dem all die anderen Aspekte ärztlichen Handelns stillschweigend übergangen werden? Wie Atkinson (1995) beschreibt, erscheinen diese dann gleichsam naturgegeben, kulturfrei, als unveränderbarer Kontext einer objektiv-wissenschaftlichen Medizin, während die sozialen Konstituenten eben dieser Praxis dann verschleiert bleiben. Als Konsequenz werden die Inhalte der Arzt-Patient-Beziehung ethisch überfrachtet und

bedeutungsmäßig überbewertet, während die alltägliche Praxis der Ärzte, ihr Erleben und ihr konjunktiver Erfahrungsraum demgegenüber auch in der medizinsoziologischen Forschung unterbelichtet bleiben. Nur wenige neuere Studien fokussieren die wissenssoziologische Dimension medizinischen Handelns (s. hierzu: Atkinson 1995, Berg 1992, Cicourel 1990).

Im Kontrast zum Mangel an rekonstruktiver Forschung über die konkreten Bedingungen ärztlicher Handlungspraxis steht der breite Diskurs über normative Modelle hinsichtlich der „richtigen“ Arzt-Patient-Beziehung. In der Literatur findet man hierzu unter Namen wie „informed consent“, „shared decision making“, „informed decision making“ unterschiedlichste Schattierungen und Modifikationen. Wengleich auch unter der Patientenperspektive durchaus Zweifel an der Praktikabilität der Modelle anzumelden ist, da hier oft ein Idealtyp von einem Patienten konstruiert wird, der sich eher am autonomen Gesunden als am hilfsbedürftigen Kranken orientiert (s. z.B. Charles et al. 1997 u. 1999, Guadagnoli et al. 1998), wird die Diskrepanz zwischen Modell und Realität noch größer, wenn die ärztliche Praxis genauer unter die Lupe genommen wird. Braddock et al. (1999) stellen beispielsweise fest, dass Chirurgen gegenüber Internisten ihren Patienten weitaus mehr Zeit zur Aufklärung widmen, schlussfolgern aber am Ende ihrer Analyse, dass diese Präferenz nicht ethischen Motiven geschuldet sei, sondern der juristischen Anforderung, sich legitimatorisch abzusichern. Eine soziologische Analyse der Arzt-Patient-Beziehung sollte deshalb im Sinne von Max Weber<sup>2</sup> hinter die normativen Kategorien steigen und sich zur Aufgabe machen, den Sinn des realen Alltagshandelns professioneller Akteure zu rekonstruieren. Es kann und darf nicht darum gehen, anhand populärer und politisch opportun erscheinender Maßstäbe an die Medizin weitere (unerfüllbare) moralische Ansprüche zu stellen. Stattdessen sollte versucht werden, ihre Handlungspraxis verstehend zu erschließen. Dabei kann es jedoch nicht genügen, die Analyse dieser Praxis im Sinne des Weberschen Handlungsbegriffs auf die zweckrationalen Motive der beteiligten Akteure zu beschränken, denn einerseits können aus einer systemtheoretischen Perspektive »die Existenzbedingungen eines einzelnen Systems nicht auf eine Formel gebracht, auf einen Zweck reduziert werden«. Neben den manifesten Zielen muss hier auch von latenten Funktionen ausgegangen werden, »wobei der Sinn des Handelns [...] nicht in der Intention des Handelnden liegen und ihm nicht bewusst sein« muss (Luhmann 1966: 186). Praxis findet vielmehr in einer „polykontexturalen“ Gleichzeitigkeit verschiedenster Funktionsbezüge statt, die das intentionale Bewusstsein des Einzelnen überschreiten und deren Prioritäten in kommunikativen Prozessen immer wieder ausgehandelt werden müssen<sup>3</sup>. Komplementär hierzu kann andererseits auch aus der Akteursperspektive heraus gesehen ärztliches Handeln nicht nur auf seine intentionalen Aspekte beschränkt werden, sondern muss immer auch habitualisierte atheoretische Wissensbestände (*tacit knowledge*) mit einschließen, die ihrerseits komplexe Sinnbezüge gestalten, die als Habitus jedoch keinen Zweck verfolgen, sondern vergangenen sozialen Praxen geschuldet sind und deshalb nur in ihrer Soziogenese verstehbar werden. In diesem Sinne soll in dieser Studie versucht werden, die Bedingungen realer Praxis zu rekonstruieren. Zunächst folgt eine ausführlichere Schilderung der zugrunde liegenden Methodik. Im Anschluss daran folgen die Ergebnisse sowie die abschließende Diskussion.



## 2. Methode

### Dokumentarische Methode und Rahmenanalyse

Um den habituellen Aspekten ärztlicher Praxis gerecht werden zu können, lehnt sich diese Studie an die *dokumentarische Methode* an (Bohnsack 1999), ergänzt durch einige Konzepte aus Goffmans *Rahmenanalyse* (1996). Die dokumentarische Methode nimmt die Differenz von Theorien *über* Handlungspraxis und die Handlungspraxis selber zum Ausgangspunkt ihrer Sinnrekonstruktion (Bohnsack 2001: 227). Sie unterscheidet diesbezüglich verschiedene Sinnebenen. Der *immanente* Sinngehalt entspricht den (zweckrationalen) Um-zu-Motiven im Sinne des *common sense*. Hier agieren Akteure entsprechend rational nachvollziehbarer Handlungsentwürfe. Ihre Motive sind kommunikativ in typologisch abstrahierter Form vermittelt- und nachvollziehbar. Dass beispielsweise ein Arzt ein starkes Schmerzmedikament verschreibt, *um* einem Patienten unnötiges Leiden zu ersparen, ist unmittelbar und ohne näheres Verständnis des Kontextes versteh- und kommunizierbar. Als kommunikative Wissensbestände erlauben sie als »Common-Sense-Typenbildung« die reziproke Antizipation von Rollenerwartung und bilden so ein »Orientierungsschema« (Bohnsack 2001: 209), um auch ohne konkrete Kenntnisse über die realen Lebensbedingungen des kommunikativen Gegenüber mit diesem rechnen zu können. Ohne Detail- und Kontextwissen kann dieses in die eigenen Handlungsentwürfe einbezogen und kommunikativ adressiert werden. Der *dokumentarische Sinngehalt* demgegenüber zielt auf einen anderen Modus der Sozialität, nämlich »die auf unmittelbarem Verstehen basierende „konjunktive“ Erfahrung« und die sich hieraus in »wechselseitiger Interpretation [...] vollziehende „kommunikative“ Beziehung« (Bohnsack 1999: 67). Die dokumentarische Methode muss in ihrer Arbeit der Sinnrekonstruktion gerade hier ansetzen. Im Verständnis der Ethnomethodologie stellt sie deshalb auch eine »Methode der Kontextualisierung von Äußerungen« dar (Bohnsack 1998: 110). Da der Sozialforscher – im Gegensatz zum Alltagsverständnis der *Common-Sense-Typenbildung* – in den allermeisten Fällen nicht über die lebensweltliche Erfahrung innerhalb des zu untersuchenden Milieus verfügt, muss er versuchen, diese in seinen Begriffen strukturidentisch zu rekonstruieren. Dies geschieht, indem er in der »genetischen« oder »dokumentarischen Interpretation« versucht, den »(für eine Persönlichkeit oder ein Kollektiv typischen) "modus operandi"« dieser Praxis zu »rekonstruieren« (Bohnsack 1999: 68). Ein Forscher müsste beispielsweise aus der Beobachtung der medizinischen Praxis heraus den Prozess aufzeigen können, *wie* es dazu kommt, dass ein Patient ohne eine medizinische Indikation ein bestimmtes Medikament verschrieben bekommt. Anlehnend an Karl Mannheim wechselt Bohnsack hier vom Zweck zum Prozess. »Gemeint ist der Wechsel von der Frage danach, *was* Motive sind, zur Frage, *wie* diese hergestellt, zugeschrieben, konstruiert werden«. Im Sinne von Luhmanns Beobachtungen zweiter Ordnung werden hier »die Prozesse und die Prozessstrukturen der Herstellung von Motivzuschreibungen selbst thematisiert« (Bohnsack 2001: 228). Erst durch die Unterscheidung zwischen *immanentem* und dokumentarischem *Sinngehalt* lässt sich im Sinne meiner Untersuchungsfragestellung die zu erwartende Spannung

zwischen den normativen und zweckrationalen Aspekten gegenüber den systemrationalen und habituellen der Arzt-Patient-Beziehung herauspräparieren. Letzteres ist »nicht an Um-zu-Motiven orientiert, nicht zweckrational motiviert. [...] Das habituelle Handeln vollzieht sich gleichsam unterhalb der institutionalisierten Ablaufmuster und der dazugehörigen *kommunikativen* Wissensbestände und in Auseinandersetzung mit diesen« (Bohnsack 1998: 111).

Das Konzept der »Orientierungsrahmen«, wie Bohnsack diese tief in die Praxis eingewobenen Sinnorientierungen im Kontrast zu den zweckrationalen Motiven, den Orientierungsschemata, benennt (Bohnsack 2001: 229 f.), lässt sich unter gewissen Voraussetzungen durch Goffmans „Rahmenanalyse“ erweitern<sup>4</sup>. Goffman entwickelte seinen Rahmenbegriff in Anlehnung an Batesons (1992: 241ff.) Untersuchungen zum Spielverhalten von Tieren. Ein Rahmen entspricht hier sozusagen einer Wirklichkeitssicht, einer Perspektive, in der ein gegebenes Problem gesehen und verstanden werden kann. Rahmen stellen gewissermaßen das Organisationsprinzip der menschlichen Erfahrung und Interaktion dar. Die Rahmenanalyse dient dabei im wesentlichen der Klärung »dessen, was in Interaktionen und Aktivitäten eigentlich vor sich geht« (Knoblauch 2000: 172). Unterschiedliche Rahmen führen zu verschiedenen Problemsichten, wobei jedoch der konkret Handelnde, wenn er »ein bestimmtes Ereignis erkennt«, dazu neigt, »seine Reaktion faktisch von einem oder mehreren Rahmen oder Interpretationsschemata bestimmen zu lassen, und zwar von solchen, die man primäre nennen könnte. [...] Ein primärer Rahmen wird eben so gesehen, dass er einen sonst sinnlosen Aspekt der Szene zu etwas Sinnvollem macht« (Goffman 1996 S. 31). »Zusammengenommen bilden die primären Rahmen einer sozialen Gruppe einen Hauptbestandteil von deren Kultur, vor allem insofern, als sich ein Verstehen bezüglich wichtiger Klassen von Schemata entwickelt, bezüglich deren Verhältnissen zueinander und bezüglich der Gesamtheit der Kräfte und Wesen, die von Schemata entwickelt, bezüglich deren Verhältnissen zueinander nach diesen Deutungsmustern in der Welt vorhanden sind (Goffman 1996: 37)«. Rahmen können *moduliert* werden etwa in dem Sinne, dass eine ursprünglich ernsthafte oder gar bedrohliche Situation nun in den Kontext von Spiel, Simulation oder einer Übung transformiert wird. Als Grenzfall einer *Modulation* im Sinne von *so-tun-als-ob* entsteht die Täuschung, in der nur ein Teil der Kommunikationspartner über das Manöver Bescheid weiß. Im Sinne einer "Täuschung in guter Absicht" können etwa der Krankenkasse medizinische Gründe genannt werden, um einen Patienten aus sozialen Gründen etwas länger im Krankenhaus behalten zu können. Goffman sieht in der medizinischen Behandlung gar das »Musterbeispiel paternalistischer Täuschung«, denn hier herrsche »die klassische Gewohnheit, schlechte Nachrichten einem Patienten vorzuenthalten, der bald sterben wird oder dessen Situation hoffnungslos ist« (Goffman 1996: 117). Insbesondere mit dem Verständnis von Modulationen der Formen »so-tun-als-ob« und »in-anderen-Zusammenhang-stellen« erscheinen im ärztlichen Handeln zusätzliche Autonomie sowie Freiheitsgrade in der Abwehr von Zugriffsversuchen von außen. Im Gegensatz zu einer subjektphilosophischen Deutung dieser Phänomene liegt in dieser Untersuchung – entsprechend einer soziologischen Perspektive – das Augenmerk darauf, wie diese Praxen im *konjunktiven* Erfahrungsraum Krankenhaus hergestellt werden<sup>5</sup>. Die Bedeu-

tung kollektiver Modi in der Herstellung von Täuschungen wurde schon in den 60er Jahren von Rohde bemerkt und mit der Aussage kolportiert, dass das Verhältnis zwischen freier Praxis und Krankenhaus »vor allem dann "stimmt", wenn das, was man der Krankenkasse berichtet, nicht stimmt« (Rohde 1974). Aus einem systemtheoretischen Blickwinkel können hinter diesen und ähnlichen Manövern latente Funktionen identifiziert werden<sup>6</sup>.

Das »reflexive und metakommunikative Sinntatsachen« fokussierende Konzept der Rahmenanalyse (Willems 1997: 309) erlaubt ebenso wie der Blick auf den *modus operandi* der kollektiven Herstellung von Sozialität in der dokumentarischen Methode die Abstraktion von Details fallspezifischer Besonderheiten. Im Gegensatz zur Ethnografie steht die Entwicklung formaler Theorien im Vordergrund, die sich jedoch in der Praxis gründen. Die komparative Analyse stellt hierzu den methodologischen Schlüssel dar, denn im Sinne der „Seinsverbundenheit des Wissens“ können sich die professionslogischen Besonderheiten medizinischen Handelns einem Fach- und Milieufremden nicht unmittelbar zeigen, sondern nur über die Methode des Vergleichs. Indem verschiedene Abteilungen, Praxisformen und Fallbeispiele miteinander in Beziehung gesetzt werden, erscheinen über die Analyse der Gemeinsamkeiten und Unterschiede Kontingenzen und Abhängigkeiten als ein Bedeutungsgewebe, das mit zunehmenden Vergleichshorizonten an Struktur gewinnt. Das den Vergleich strukturierende Dritte (*tertium comparationis*) stellt jeweils ein gemeinsames Thema dar, das in den unterschiedlichen Kontexten verhandelt wird. Ein Thema zeichnet sich durch strukturelle Gemeinsamkeiten aus, die eher auf formalen als auf inhaltlichen Kriterien beruhen, denn erst durch diese Abstraktion werden die Loslösung vom Einzelfall und hieraus die später folgenden Verallgemeinerungen möglich. Die Identifikation der Themen erfolgte empirienah aus den Beobachtungen der ärztlichen Entscheidungspraxis. Hieraus kristallisierten sich einige stationsübergreifende Thematiken heraus, wie etwa: Patientenaufklärung, Fehlverhalten von Patienten, Umgang mit suizidalen Patienten, geeigneter Entlassungstermin, risikoreiche diagnostische Eingriffe, Verlegung schwieriger Patienten, Patientenwunsch nach nicht-indizierten medizinischen Eingriffen, prekäre medizinische Interventionen. Der Abstraktionsgrad dieser Themenstellung erlaubt es, sich vom unmittelbaren Krankheitsgeschehen des Patienten zu lösen und so auch die Prozessierung im Einzelfall recht unterschiedlicher Krankheitsbilder vergleichend zu betrachten, natürlich unter der Voraussetzung vorhandener struktureller Homologien in der Bearbeitung. Als organisatorische Einheit ärztlichen Handelns wird hier jeweils die einzelne Station betrachtet, denn letztlich müssen die Konsequenzen medizinischer Handlungspraxis vom ganzen Team getragen (und verantwortet) werden<sup>7</sup>. Für die komparative Analyse ergeben sich hieraus dann Vergleichsmöglichkeiten zwischen unterschiedlichen Themen und verschiedenen Stationen. Die Analyse beschränkt sich in dieser Studie auf Themen, die im weitesten Sinne organisatorische, ökonomische sowie Probleme der legitimatorischen Absicherung betreffen. Näher im medizinischen Bereich liegende Konflikte, wie etwa die Patientenaufklärung und diagnostische Unsicherheit, werden an dieser Stelle nicht behandelt.

## Datengrundlage und Auswertung

Die bisherige Datengrundlage liefern drei Feldforschungsaufenthalte in unterschiedlichen Kliniken, in deren Rahmen zum einen Beobachtungsprotokolle erstellt wurden, in denen besonderes Augenmerk auf ärztliche Interaktionen gelegt wurde. Ergänzend wurden zum anderen die professionellen Akteure, insbesondere die Ärzte, in Einzelinterviews hinsichtlich beobachteter Fälle sowie anderer als prekär erlebter Entscheidungssituationen befragt. Im Zentrum der hier vorgestellten Analyse stehen die Ereignisse auf einer Station der Inneren Medizin eines Allgemeinkrankenhauses, flankierend beleuchtet durch die Kontraste jeweils einer chirurgischen Station eines Allgemeinkrankenhauses sowie einer psychosomatischen Station eines Universitätsklinikums. Als weiterer Kontrast ist im Rahmen dieser Untersuchung beabsichtigt, noch eine zweite Station der Inneren Medizin zu besuchen, diesmal jedoch in einem Universitätsklinikum<sup>8</sup>. Die Auswertung des hier vorgestellten Materials erfolgt analog Bohnsack (1999) in den Schritten „formulierende Interpretation“, „reflektierende Interpretation“ und „komparative Analyse“. Während in der formulierenden Interpretation versucht wird, die Inhalte des Ausgangsmaterials zu erschließen und »innerhalb des Relevanzsystems, des Rahmens der untersuchten Gruppe«, zu rekapitulieren, wird in der »reflektierenden Interpretation« das Augenmerk auf den dokumentarischen Gehalt, den *modus operandi* der Herstellung dieses Rahmens, gelenkt. Dies geschieht, indem »die Selektivität, d.h. die spezifische Weichen- und Problemstellung bei der Behandlung des Themas und damit der für die Behandlung des Themas ausschlaggebende Rahmen dadurch sichtbar gemacht wird, dass ich Alternativen dagegenhalte, dass ich dagegenhalte, wie in anderen Gruppen die Weichen bei der Behandlung desselben bzw. eines vergleichbaren Themas anders gestellt werden: Es werden Kontingenzen sichtbar« (Bohnsack 1999: 36).

## 3. Ergebnisse

Im Folgenden werden die Themen »geeignete Entlassungstermine«, »soziale Indikation«, »ökonomisch-medizinischer Zielkonflikt«, »Suizidalität und Psychose« vergleichend dargestellt. Abschließend wird ausführlicher unter dem Thema »Behandlung unbehandelbarer Patienten« eine Rahmung im Hinblick auf die Prozesse ihrer interaktiven Herstellung geschildert.

### Geeignete Entlassungstermine und Soziale Indikation

Ein einfaches Thema, das in allen beobachteten Stationen verhandelt wird, ist die Wahl des *geeigneten Entlassungstermins*. Dies geschieht immer auch im

Hinblick auf die Gefahr von unangenehmen Regelanfragen seitens der Krankenversicherung. Es wird dabei versucht, ‚ungefährliche‘ Entlassungstage herauszusuchen, die nicht den Verdacht nähren, den Patienten nur des Geldes wegen länger auf der Station halten zu wollen. So wird lieber mittwochs als montags entlassen, da das untersuchungsarme Wochenende per se verdächtig erscheint. Der Rahmen der Entscheidung liegt hier in der Beziehungsgestaltung zur Krankenversicherung, das heißt im Abtasten diesbezüglicher Erwartungen und Erwartungserwartungen. Ihr Zweck liegt in der Konfliktvermeidung, die Funktion in der Abwehr von Fremdeinflüssen. Organisiert wird der Entscheidungsprozess durch geschicktes Patientenmanagement vom Stationsarzt. In der Regel werden die Patienten in die Gründe für die Entlassung nicht eingeweiht und stattdessen medizinische oder sonstige Gründe vorgetäuscht.

Eine etwas komplexere Entscheidungssituation kann in der Notaufnahme von Patienten ohne Einweisung durch einen ambulanten Arzt bestehen. Falls keine medizinische Indikation der *Unabweisbarkeit* vorliegt, ist das Krankenhaus – unter Strafe bei Nichtbeachtung – veranlasst, die Patienten zunächst wieder zurück an die Hausärzte bzw. ambulanten Fachärzte zu verweisen. Die Rigidität der Indikationsverordnung führt in der Chirurgie zu moralischen Konflikten. Beispielsweise wird es als unethisch empfunden, einen 80-jährigen, der hingefallen ist, wieder fortzuschicken. Entsprechend findet sich hier die inoffizielle Praxis, solche Patienten auch ohne Notfallindikation aufzunehmen. Die Form muss jedoch gewahrt bleiben. »*Den alten Mann kann ich doch nicht nach Hause schicken [...] da lüge ich dann das Blaue vom Himmel*« lautet etwa eine diesbezügliche Aussage eines Stationsarztes. Der Entscheidungsrahmen ist hier ethisch-moralischer Natur, während in der Außendarstellung ein medizinischer Rahmen vorgetäuscht wird. Die Organisation einer Entscheidung zur vorge-täuschten Unabweisbarkeit kann sich im Einzelfall als komplexer sozialer Prozess erweisen, etwa in dem Sinne, dass der Chefarzt unter Strafe anordnet, diese zu unterlassen, der Stationsarzt trotzdem eine Unabweisbarkeit formuliert, diese jedoch nicht selbst unterschreibt, sondern dem Oberarzt ins Fach legt. Letzterer unterschreibt, was wiederum vom Chef wohlwollend übersehen wird<sup>9</sup>. In der Regel wird der Patient in Täuschungen dieser Art nicht eingeweiht. Dies kann Verwirrungen schaffen. Beispielsweise wurden einer ca. 45 Jahre alten Frau aus Bosnien die Gründe für ihren längeren Krankenhausaufenthalt nicht mitgeteilt, was bei ihr merklich zur zunehmenden Beunruhigung über ihren Gesundheitszustand führte. Der Oberarzt hatte sie aus "sozialer Indikation" auf die Innere Station aufgenommen und einige Tage dabehalten, wenngleich die Laborwerte keine Hinweise dafür gaben, den vorgetäuschten medizinischen Grund weiter aufrechterhalten zu können. Hier und in anderen Fällen wurde die ethische Dimension des ärztlichen Handlungsrahmens dem Patienten gegenüber nicht direkt kommuniziert. Der Wunsch, diesen aufgrund einer (vermuteten) schwer wiegenden sozialen Problematik noch etwas auf der Station behalten zu wollen, wurde in der Arzt-Patient-Beziehung nicht expliziert. Der vorgetäuschte biomedizinische Rahmen wird hier weiterhin aufrechterhalten, während die vermuteten psychologischen und sozialen Probleme durch die kommunikative Fixierung auf vermeintliche körperliche Probleme weiterhin unthematisiert bleiben.

Wenn ökonomische Fragen unmittelbar in ärztliche Entscheidungsprozesse hineinspielen, um ein weiteres Thema aufzugreifen, stellt sich die Frage, wie dem Patienten gegenüber der Zielkonflikt zwischen angemessener medizinischer Behandlung und Wirtschaftlichkeitsinteressen der behandelnden Institution in angemessener Form kommuniziert werden können. Herr Kolbe, ein ca. 50-jähriger Patient aus Hamburg, liegt wegen einer Gallenkolik auf einer chirurgischen Station in Berlin. Zunächst wurde mittels einer ERPT (endoskopische retrograde Papillotomie) ein Stein aus dem Gallengang entfernt. Aufgrund weiterer Steine in der Gallenblase ist im Anschluss deren operative Entfernung indiziert. Für das Krankenhaus stellt sich nun das Problem, dass aufgrund der Fallpauschalenregelung der Krankenkassen jedoch nur ein Eingriff vergütet wird. Um die zweite Operation bezahlt zu bekommen, müsste der Patient zunächst entlassen und dann erneut durch einen Hausarzt eingewiesen werden. Für die Ärzte stellt sich nun die Aufgabe, dieses Dilemma handlungspraktisch geschickt zu lösen. Die Ärzte entscheiden sich auch hier, ihre Motive dem Patienten gegenüber nicht zu offenbaren. Während dem Patienten durch die Blume die Anweisung, das Krankenhaus erst einmal verlassen zu sollen, vermittelt wird, lassen die Ärzte ihre eigentlichen Motive versteckt hinter einem Schleier von Diffusität. Die Deutung, ob ihr Wunsch dem akuten Bettenmangel oder anderen Gründen geschuldet ist, obliegt der Phantasie des Patienten. Hierdurch gelingt es, das ökonomische Kalkül, als den für die Entscheidung primären Rahmen, verborgen zu halten, zumal dem Patienten in diesem Fall noch die Handlungsfreiheit suggeriert wird, jederzeit zur Operation in dieses Krankenhaus wiederkommen zu können. Der medizinische Rahmen scheint nach außen gewahrt zu bleiben.

Im Folgenden ein kontrastierendes Beispiel aus der Inneren Medizin. Hier wird der ökonomisch-medizinische Zielkonflikt offen und direkt vor dem Patienten ausgetragen: Herr Traue, 53 Jahre alt, hat eine lange und schwer wiegende Patientenkarriere hinter sich. Nach einer Operation eines Aortenaneurysma entstand aufgrund einer Komplikation eine Darmnekrose. Daraufhin wurde ein Stück Darm entfernt, und ein künstlicher Darmausgang musste angelegt werden. Als Konsequenz der Schwächung der Immunabwehr im Anschluss an die schweren Operationen kam es zur Verpilzung der Bronchien sowie einer Reihe weiterer Komplikationen, in deren Folge der Patient summa summarum nochmals ein halbes Jahr im Krankenhaus verbracht hatte. Nach einer längeren Phase gesundheitlicher Stabilität wurde Herr Traue wegen eines Hepatitis-C-Verdachtens erneut ins Krankenhaus eingewiesen, denn der Hausarzt hatte nach einer Routine-Blutuntersuchung schlechte Leberwerte (hohe Transaminasen) festgestellt. Da jedoch keine spezifischen Antikörper auf Hepatitis-C im Blut nachweisbar waren, entschieden sich die Ärzte zu dem teuren RNA-Nachweis. Nun stellt sich jedoch das Problem, dass die Ergebnisse dieser aufwändigen Untersuchung erst in knapp einer Woche zu erwarten sind, eine so lange Liegezeit aber seitens der Krankenkasse jedoch nicht mehr ohne finanzielle Abzüge toleriert werden wird, ohne dass jetzt etwas zusätzliches Medizinisches geschehe. In der Oberarztvisite spitzt sich der Zielkonflikt zu und wird vor dem Patienten ausgetragen:

## 10:30 Oberarztvisite, im Patientenzimmer

Dr. Boller: *Herr Traue ... ich habe dann die Blutwerte abgenommen ... die Leberwerte marginal rückläufig*

Oberarzt: *Wie fühlen Sie sich jetzt ...*

Herr Traue: *Ja, eigentlich ganz gut ...*

Oberarzt: *Mit der Operation ist es ja jetzt schon fast ein Jahr her ... jetzt müssen wir überlegen, ob wir die Leber punktieren ... aber da sollten wir jetzt noch die Laborwerte abwarten ... ist jetzt bloß auch die Frage, warum Sie jetzt im Krankenhaus sind*

Dr. Boller: *Das ist jetzt aber eine grundsätzliche Frage, da müssen wir überlegen, wie wir damit umgehen, ob wir dann mit den Liegezeiten ... oder wie wir den Patienten dienen.*

Oberarzt: *Wenn das Krankenhaus geschlossen ist, dann haben die Patienten gar nichts mehr davon ...*

Dr. Boller: *Dann können wir in so einem Fall nichts mehr machen.*

Oberarzt: *Wenn Sie in der Aufnahme gewesen wären, dann hätten Sie den gar nicht aufnehmen dürfen.*

Dr. Boller: *Ja, so was müssen wir jetzt mal grundsätzlich regeln.*

Oberarzt: *Aber jetzt nicht vor dem Patienten.*

Dr. Boller: *Sollte man gerade vor dem Patienten.*

Oberarzt: *Aber nicht jetzt, das ist jetzt ein kranker Mann.*

Dr. Boller: *Die Patienten müssen auch mitkriegen, was hier im Krankenhaus abgeht.*

Oberarzt: *Wann ist denn jetzt mit den Ergebnissen der Laboruntersuchung zu rechnen?*

Dr. Boller: *Das dauert dann mindestens eine Woche.*

Oberarzt: *Wie ist das mit der Kostenübernahme?*

Dr. Boller: *Der ist mit einem AOK-Zettel ohne Stempel gekommen.*

Oberarzt (zum Patienten): *Haben die das genehmigt?*

Herr Traue: *Ja, die haben den Aufenthalt genehmigt.*

Oberarzt: *Okay, ist vorhanden, aber wir entlassen Sie dann am Samstag.*

*Auf dem Gang*

Dr. Boller (zu dem Beobachter): *Ist jetzt gerade richtig, dass die Patienten hier mitkriegen, was hier abgeht. Sonst heißt es wie bei der Rentenkasse wieder "Wir haben gar nicht gewusst, wie schlimm das ist".*

Der primäre Rahmen des Problems ist ökonomischer Natur. Organisations- und allgemeinpolitische Dimensionen dieser Entscheidung werden vor dem Patienten ausgetragen, ohne ihn jedoch wirklich in den Diskussionsprozess zu involvieren. Der Patient bleibt kommunikativ draußen und wird zum Zuschauer eines gesundheitspolitischen Konfliktes degradiert. Auch in diesem Beispiel dominiert der Primärrahmen mit dem sich hieraus ergebenden Zielkonflikt und verstellt die Kommunikation zum Patienten. Die scheinbare gegenüber dem Patienten vorherrschende Offenheit wird hier zur Farce, da seine eigentlichen Interessen, der Grund für seinen Krankenhausaufenthalt, außerhalb des verhandelten Themas stehen. Analog zum Beispiel aus der Chirurgie schließt weder die Kommunikation der Ärzte noch die diesbezügliche Rahmung an die Bedürfnisse der Patienten an. In einer weitergehenden komparativen Analyse müsste über die Fragestellung dieses Artikels hinaus die Frage thematisiert werden, unter welchen Bedingungen der für Krankenhausverhältnisse recht ungewöhnliche Fall auftreten kann, dass dieser Konflikt, wie im letzten Beispiel, zum einen direkt vor dem Patienten und zum anderen unter Missachtung der üblichen Hierarchie gegen den expliziten Wunsch des Oberarztes ausgetragen wird. Aufschluss für diese Frage könnte dann die nähere Analyse der strukturellen Besonderheiten dieser Station für Innere Medizin geben: Diese wird überwiegend

von Altassistenten geführt, die keine Aufstiegschancen mehr zu erwarten haben. Darüber hinaus befindet sich das untersuchte Krankenhaus zur Zeit in einer Phase einer fremd bestimmten Umstrukturierung, die bei den Ärzten großen Unmut auslöst. Im Kontrast hierzu lassen die größeren Abhängigkeitsverhältnisse der unter befristeten Verträgen arbeitenden jungen Stationsärzte in der Chirurgie, wie vermutlich auch im weiteren Kontrast des Universitätsklinikums, ein offensichtliches Ausscheren aus der hierarchischen Ordnung unwahrscheinlicher erscheinen.

## Suizidalität und Psychose

Die psychische Auffälligkeit eines Patienten stellt aus verschiedenen Gründen das Stationsgeschehen massiv in Frage. Entsprechend bedeutsam erscheint die Abwehr von Verrücktheit vermeintlich psychiatrischer Patienten. Die psychiatrische Diagnose selber wird dabei zu einem Rahmen, der moduliert und transformiert werden kann. Auf der Inneren Station konnte etwa beobachtet werden, wie die Konstruktion einer Psychose als ein Label benutzt werden kann, um verhaltensauffällige Patienten prozessieren zu können. Frau Zenker, eine auf der Station mehrfach störend auffällig werdende 65-jährige Frau, wird konsiliarisch dem Psychiater vorgestellt. Obwohl dieser, wie im Konsilschein ausdrücklich vermerkt, keine Psychose feststellen kann, wird Frau Zenker in die Psychiatrie überwiesen. Parallel hierzu werden noch einige hirnorganische Differenzialdiagnosen abgeklärt, die jedoch keinen Befund ergeben. Offensichtlich verhaltensauffällige Patienten drohen den Stationsfrieden in Frage zu stellen. Seitens des ärztlichen Teams stellt sich im Sinne eines organisatorischen Rahmens die Aufgabe, sich dieser auf möglichst elegante Weise zu entledigen. Da jedoch im unmittelbar medizinischen System anschlussfähige Gründe bestehen, scheint hier die Konstruktion einer psychiatrischen Krankheit (in Goffmans Sinne hier ebenfalls als Täuschung anzusehen) ein geeigneter Rahmen zu sein, um diese prekären Probleme zu lösen.

Nicht nur, dass bei psychiatrischen „Problemfällen“ die Helferbemühungen leicht in die Irre laufen können, auch juristische Fragen nach Verantwortlichkeit und Nichtbeachtung psychiatrischer Indikationsstellungen tragen massiv zur Verunsicherung bei und rufen im ärztlichen Team entsprechende Gegenstrategien hervor. Wenn im Falle einer Wahloperation eines psychiatrischen Patienten seine Abschiebung aus psychiatrischen Gründen nicht möglich erscheint, da – wie im folgenden Beispiel geschehen – der Auftrag zu dem medizinischen Eingriff auch im Sinne der betreuenden psychiatrischen Einrichtung indiziert ist, bietet sich ein Täuschungsmanöver in umgekehrter Richtung an: Herr Haase, 37 Jahre alt, möchte sich seinen künstlichen Darmausgang rückverlegen lassen. Der Erfolg ist jedoch nicht garantiert. Dieser Eingriff scheint prinzipiell möglich zu sein, denn die chirurgische Abteilung eines Universitätsklinikums hat den Patienten schließlich diesbezüglich an das beobachtende Krankenhaus verwiesen. Aus der in der Patientenakte erwähnten psychiatrischen Geschichte des Patienten steht der Verdacht im Raum, dass dieser bei



Misserfolg der Operation erneut versuchen würde, sich das Leben zu nehmen. Der leitende Oberarzt erklärt auf der Röntgenbesprechung vor versammelter Mannschaft: »*Ich operiere den auch nicht. Wir müssen jetzt bloß rauskriegen dass das nicht geht mit der Operation*«. Ein Altassistent ergänzt: »*Braucht jetzt bloß in der Untersuchung rauszukommen, dass der Muskel zu schwach ist*«. Für die Chirurgen steht nun die Frage im Vordergrund, wie man die Behandlung elegant ablehnen kann. Entsprechend wird am nächsten Vormittag bei der Rektoskopie festgestellt, dass das Gewebe noch zu entzündlich sei, um die Operation durchführen zu können. In diesem Prozess wird ein medizinischer Rahmen vorgetäuscht, während eigentlich die Angst vor irrationalen Reaktionen seitens des Patienten und damit verbundene juristische Konsequenzen im Vordergrund zu stehen scheinen, wie der folgende Satz eines Stationsarztes deutlich werden lässt: »*Wenn der sich jetzt umbringt, dann gehen wir in die Kiste*«. Der Zweck der Täuschung liegt in der Abwehr von Risiko und Überforderung. Ihre Funktion besteht im Erhalt der Stationsordnung. Organisiert wird dieses Täuschungsmanöver über die ärztliche Leitungsebene und mit Unterstützung der Stationsärzte. Das Label "suizidaler Patient" rahmt das Geschehen hier handlungsleitend schon vor dem ersten Patientengespräch.

Demgegenüber wird die Gefahr der Suizidalität in der psychosomatischen Abteilung in einer anderen Weise prozessiert. Zunächst wird die Frage der Suizidalität in einem medizinischen Rahmen verhandelt, indem die Fachkompetenz eines psychiatrischen Konsiliarius zur Entscheidung herangezogen wird. Dieser kann nun wiederum mit einem ethischen Rahmen eine weitere Perspektive einnehmen, indem er die aus psychiatrischer Sicht vorhandene Suizidgefahr mit der Zerstörung psychotherapeutischer Entwicklungschancen durch die Einweisung in die Psychiatrie abwägt. Der Zweck der Entscheidung liegt hier in der Herstellung eines guten therapeutischen Settings. Die Organisation der Entscheidung findet in der Zurechnung auf Einzelpersonen statt, die formal die Verantwortung tragen. Die Aussage eines Psychiaters, »*ich habe Bauchschmerzen, dass ich 'nicht-suizidal' auf den Konsil geschrieben habe*«, ist typisch für die Individualisierung der Verantwortung. Die kontrastive Analyse zeigt hier auf, dass die Entscheidung für oder gegen eine »Therapie unter Risiko« (Vogd 2001) auch davon abhängt, inwieweit eine psychische Auffälligkeit als eine verstehbare und professionell behandelbare Krankheit erlebt und erklärt wird und ob die (vermeintlich) psychische bzw. psychiatrische Symptomatik in dem jeweiligen Teilsystem des Krankenhauses prozessiert werden kann. Entsprechend ergeben sich unterschiedliche Anschlussmöglichkeiten, die sich ihrerseits auf die Rahmen und ihre Modulationen auswirken. Im Sinne der Rahmenanalyse ist auch hier wieder zu bemerken, dass sich – mit Ausnahme des zuvor geschilderten Beispiels aus der psychosomatischen Abteilung – die Situationsdefinitionen wiederum vor die Arzt-Patient-Beziehung legen. Die Bedürfnisse und Interessen des Patienten werden mit diesen weder verhandelt noch in die ärztlichen Entscheidungen einbezogen, da nun das Manöver der Abwehr im Vordergrund steht.

## Behandlung unbehandelbarer Patienten

Als letztes Thema wird nun ein komplexerer Entscheidungsprozess vorgestellt: die *"Behandlung unbehandelbarer Patienten"*. Diese Patienten sind wegen einer mehr oder weniger dramatischen medizinischen Indikation auf die Station eingewiesen worden. Der Rahmen erscheint zunächst eindeutig medizinisch als Frage der angemessenen Behandlungsform. Im Verlauf der Behandlung stellt sich jedoch heraus, dass im Sinne der professionellen Kernkompetenz der Station dem Patienten – aus welchen Gründen auch immer – nicht mehr geholfen werden kann. Nun stellt sich die Frage der Weiterprozessierung, was hier heißt, dass ein neuer Rahmen gefunden werden muss, in dem nun entschieden und gehandelt werden kann.

*Frau Hof, Chirurgie: Diffusität als Hintertürchen legitimatorischer Absicherung*

Ein Beispiel aus der Chirurgie: Frau Hof ist eine 88-jährige demente Frau, deren Gesundheitszustand sich aufgrund eines Ileus und einer Lungenentzündung gefährlich verschlimmert. Für die Stationsärzte stellt sich nun die Frage der weiteren medizinischen Rahmung als Gratwanderung zwischen Intensivstation und palliativer Schmerzmedikation:

Mittwoch, 10:00 im Stationszimmer

*Stationsarzt Scholz zur Stationsärztin: Die hat es mit dem Bauch, aber auch mit der Lunge ... die kriegen wir jetzt nicht mehr hin, das ist jetzt ein Fall für die Entscheidung ... da gibt's jetzt nur zwei Möglichkeiten, entweder bekäme die jetzt ein bisschen Morphinum oder auf der Intensivstation wird die dann voll verkabelt, und um den Patienten kümmern die sich dann gar nicht mehr. ...*

Die Stationsärzte sind verunsichert in der Entscheidungsfindung. Nach Rücksprache mit der Oberärztin während einer Operation wird beschlossen, dass Frau Hof nicht auf die Intensivstation muss, obwohl die stark erhöhten Natriumwerte dies eigentlich nahe legen würden. Diese Entscheidung wird auf der Dienstübergabebesprechung am nächsten Tag nach einer kurzen, aber emotionalen Auseinandersetzung mit der Oberärztin der Nachbarstation durch den leitenden Oberarzt bestätigt. Die Oberärztin stimmt mit den Angehörigen das weitere Vorgehen ab. Zumindest besteht darin Konsens, dass auf invasive Eingriffe verzichtet werden soll. Der Behandlungsrahmen bleibt diffus. Er bleibt in seinen expliziten Zielen unklar, oszilliert zwischen „sterben lassen“ und „kurativen“ internistischen Interventionen. Frau Hof wird in ein Einzelzimmer gelegt. Sie bekommt Elektrolyte und künstlich einige weitere Nahrungsmittel zugeführt, dazu eine leichte Schmerzmedikation. Letzteres wird seitens der Schwestern kritisiert, denn Frau Hof habe mehrmals geäußert, nicht mehr weiterleben zu wollen, und da die Patientin stöhnend im Bett liege, solle doch Morphinum gegeben werden, da nur dies die Schmerzen lindern könne. Opiate würden jedoch angesichts des prekären Darmzustandes das definitive Todesurteil bedeuten. Deswegen lassen sich die Ärzte auf eine starke Schmerzmedikation nicht ein und verstärken stattdessen die künstliche Ernährung, was wiederum von einigen Schwestern beklagt wird. Die Stationsärztin liefert die Begründung für dieses ärztliche Vorgehen:

Freitag, 14:45 Stationszimmer

Pflegedienstleitung: *Frau Hof, warum bekommt die Zucker?*

Stationsärztin Dr. Schneider: *Die darf hier liegen bleiben, keine Reanimation und keine Intensiv ...*

Pflegedienstleitung: *Ah! okay*

Dr. Schneider: *Wir müssen uns ein bisschen da rumhangeln.*

Diese Aussage lässt deutlich werden, dass die Diffusität nicht ungewollt erscheint, sondern aus der Perspektive der Akteure einer wünschenswerten Situationsrahmung entspricht, denn eine eindeutige Festlegung würde ein großes Risiko mit sich bringen. Diffusität erlaubt, ein Hintertürchen offen zu lassen. Man muss sich nicht zwischen den beiden moralisch bzw. rechtlich problematischen Alternativen „unnötiger Leidensverlängerung“ und „leichtfertig sterben lassen“ festlegen lassen, denn man kann sich immer herausreden, dass die Sache nicht so gemeint sei, wie sie erscheine. Die Produktion und Aufrechterhaltung von Diffusität wird zu einem wesentlichen Punkt in der verfahrensmäßigen Absicherung. Der hierdurch gestaltete Rahmen lässt die mehr patientenbezogenen Handlungsoptionen, etwa die Verabreichung einer stärkeren Schmerzmedikation, an die zweite Stelle rücken, denn zunächst muss die legitimatorische Form stimmen.

#### *Frau Mohn, Innere: Medizinischer Rahmen für die Sterbebegleitung*

Frau Mohn ist eine 93-jährige Frau, die mit einem Ikterus (Gelbsucht) auf die Station eingeliefert wird. Martina, seit vier Wochen als Ärztin im Praktikum auf der Station, betreut die Patientin. Die junge Ärztin schildert dem Oberarzt ihr Problem, dass die Patientin jede weitere Diagnostik ablehne. Ein Zielkonflikt bahnt sich an, denn wenn die Institution Krankenhaus im Sinne der klassischen Krankenhaussoziologie als Zweckveranstaltung zu Diagnose, Therapie, Pflege und Isolierung (Rohde 1974: 172 ff.) anzusehen ist, scheint hier die Erfüllung der ersten beiden Aufgaben durch das „Nein“ der Patientin in Frage gestellt. Der Oberarzt scheint zunächst „verstehend“ die Perspektive der alten Frau zu übernehmen:

Ärztin im Praktikum: *93 ist sie.*

Oberarzt: *Dann kann man gut nachvollziehen, dass sie jetzt nicht in ein Krankenhaus will. Warum ist sie jetzt hier?*

Ärztin im Praktikum: *Sie hat beim Hausarzt jede Diagnose abgelehnt ...*

Oberarzt: *Wie ist sie jetzt hier hergekommen? Ein Zusammenbruch?*

Ärztin im Praktikum: *Der Ikterus ist jetzt seit Februar .... der Hausarzt hat sie dann überredet.*

Im soziologischen Sinne kann hier jedoch nicht von einer Perspektivenübernahme gesprochen werden, denn dies würde voraussetzen, dass die Patientin ihre Perspektive zunächst einmal persönlich darlegen würde, was hier (und im weiteren Verlauf des Entscheidungsprozesses) nicht geschehen ist. Anstelle der Rekonstruktion der persönlichen Identität wird hier von einer verallgemeinerten sozialen Identität einer 93-jährigen Frau ausgegangen, die hier vermutlich der Quintessenz einer langjährigen ärztlichen Erfahrung des Oberarztes entspricht. Der Nachvollzug des realen Einzelfalls bleibt hier nur eine rhetorische Suggestion, die jedoch unter den funktionalen Anforderungen des Krankenhauses, möglichst

schnell entscheiden zu können, verständlich erscheint. Als eine Abkürzung zu dem aufwändigeren Weg, eine „reale“ Arzt-Patient-Beziehung aufzubauen, wird hier ein Typus konstruiert, der sich etwa unter der Aussage »sehr alte Frauen, die nicht mehr ins Krankenhaus möchten, wollen sterben« subsummieren lassen. Die Frage, ob die Patientin freiwillig bzw. mehr oder weniger gegen ihren Willen gekommen ist, vielleicht aber auch Pflege anstelle von Therapie und Diagnostik erwartet, wird nicht explizit ausgehandelt. Mögliche Fragen treten in den Hintergrund, indem hier die Grenzen zwischen Alltagsmoral und professioneller selektiver Entscheidungsfindung verschwimmen. Die instrumentelle Entscheidungsfindung im Sinne einer „*coordinated task activity*“ geht hier nahtlos in das Vokabular von reziproker Alltagsbeziehung über, wobei jedoch ein Rahmen der Beziehungsorientierung vorgetäuscht wird. In der folgenden Gesprächssequenz werden medizinische Aspekte der Fallproblematik erörtert:

Ärztin im Praktikum: *In der Sonografie zeigt sich dann in der Leber eine Gallenstauung.*

Oberarzt: *Hypothese?*

Ärztin im Praktikum: *Verschluss .... der oben sitzt, da sie eine kleine Gallenblase hat.*

Oberarzt: *Was kommt jetzt als Ursache in Frage für den hochsitzenden Verschluss?*

Ärztin im Praktikum: *Tumor.*

Oberarzt: *Was für ein Tumor?*

Farmulant: *Metastasen ... oder ein Gallengangkarzinom.*

Oberarzt: *Der heißt jetzt Glatzki-Tumor ... ist jetzt sehr selten .... Metastasen können draufdrücken ... was könnte es noch sein?*

Ärztin im Praktikum: *Pankreaskarzinom ...*

Oberarzt: *Sicher, Pankreaskarzinom ... das Pankreas sitzt so (zeichnet auf ein Blatt einen Pankreas im Bauchraum) und kann den Gallengang abdrücken ...*

Oberarzt: *Warum haben Sie jetzt nicht gesagt: Die Patientin hat einen Stein?*

.... [usw.]

Die folgenden Sequenzen behandeln den ‚Fall‘ Frau Mohn innerhalb eines medizinisch-diagnostischen Rahmens. Es gilt, die Ursachen für das Krankheitsbild zu erschließen. Die Differenzialdiagnose lässt hier nichts Gutes erwarten. Für das eigentliche hier im Raum stehende Problem, die Behandlungsverweigerung, scheint jedoch – zumindest zu diesem Zeitpunkt – kein (explizites) Rationalisierungsmuster zu bestehen, das als Lösungsangebot vermittelt werden kann. Allein handlungspraktisch zeigt sich ein Ausweg, nämlich erst mal zur Patientin zu gehen. Dies geschieht nun auch. Der Oberarzt begrüßt die Patientin und untersucht sie. Die Patientin erwidert freundlich den Gruß. Dies erlebt der Arzt als Einverständnis, sie ein wenig zu untersuchen. Der Oberarzt spricht an, dass die Patientin nicht ins Krankenhaus wollte. Frau Mohn bestätigt dies. Der Oberarzt betont ihr gegenüber die Tatsache, dass sie jetzt eben nun mal hier sei und verspricht ihr, sich gut um sie zu kümmern. Was dies jedoch genau bedeutet, wird von ihm nicht konkretisiert. Er bleibt im Abstrakten. Das Ausgangsproblem – die Unklarheit des Behandlungsvertrages – wird von ihm auch hier nicht thematisiert. Demgegenüber werden anschließend im Stationszimmer die *Konsequenzen* der üblichen medizinischen Prozessierung angesprochen, denn vor dem Horizont des baldigen Todes erscheinen diese therapeutischen Maßnahmen in einem ambivalenten Licht:

Oberarzt: *Alles, was wir jetzt machen können, ist, weiteres Leiden zuzufügen, auch wenn wir ihr jetzt eine Magensonde legen .... trotzdem braucht sie, wenn sie weiter erbricht, eine Magensonde ... jetzt ist die Frage, wie weit wir mit ihr gehen .... auf jeden Fall braucht sie intravenös Flüssigkeit ... also einen peripheren Zugang ... diesen dann verbinden und fixieren, damit sie sich den nicht rausziehen kann. .... dann Vitamin K. ... dann, wenn das Erbrechen weitergeht ... noch eine Sonde ... die kann dann auch sterben ... wichtig, mit den Angehörigen zu sprechen [...].*

Obwohl der Oberarzt aus seiner Situationseinschätzung heraus bemerkt, dass jede Intervention bedeutet, der Patientin »weiteres Leiden zuzufügen«, wird von ihm ein intravenöser Zugang sowie die Gabe von Vitamin K angeordnet. Er scheint in einer selbstläufigen Handlungspraxis gefangen, die Frage für ihn heißt jetzt nur noch, »wie weit wir gehen«. Die Spannung des Ausgangsproblems bleibt erhalten, wird jedoch nun noch durch das Thema des Todes angereichert, dessen baldiges Eintreten jetzt durchaus wahrscheinlich erscheint (»wichtig, mit den Angehörigen zu sprechen«). Dennoch wird ein invasiver therapeutischer Eingriff, das Einführen einer Magensonde, geplant. Der Oberarzt erscheint nun als Handelnder. Der Sinn des Ganzen bleibt kommunikativ unvermittelt. Nur Details des Handelns werden begründet, etwa dass es nötig sei, den Zugang zu fixieren, damit die Patientin ihn sich nicht selber wieder herausziehen könne. Es drängt sich der Verdacht auf, dass es sich hier möglicherweise nur noch um habitualisierte Routinen handelt, für die ein zweckrationaler Begründungszusammenhang nicht besteht. Deutlich wird nun, dass jetzt gegen den vermeintlichen Willen der Patientin gehandelt wird. Auch wenn die „Patientenperspektive“ von dem Oberarzt zuvor in abstrakter typologischer Form antizipiert wurde, gewinnt das medizinische Routinehandeln die Oberhand. Ein intravenöser Zugang bei Flüssigkeitsverlust, eine Magensonde bei Erbrechen und Vitamin K aufgrund der Laborwerte sind aus medizinischen Gründen indiziert, und im Rahmen des hier üblicherweise therapeutisch Angesagten bieten sich hier Anknüpfungspunkte für eine Handlungsperspektive, die sich jedoch unter Einbeziehung der vollen Komplexität des Problems, dem nahenden Tod und dem Patientenwunsch nicht mehr so stellen würde. Die Balance von Lebensqualität und Lebensverlängerung als dem eigentlichen Zweck einer medizinischen Behandlung steht hier jedoch nicht zur Diskussion, ebensowenig der fehlende Behandlungsauftrag seitens der Patientin. Die medizinischen Routineprozeduren laufen gleichsam ritualisiert weiter, unabhängig davon, ob diese noch einem Behandlungszweck dienen, der hier, wenn überhaupt, nur noch vom Tode her, dem Un-Ziel medizinischen Wirkens, definiert werden könnte. Beim Oberarzt zeigt sich hier eine deutliche Diskrepanz zwischen der Reflexionsebene, in der das wahrscheinliche Ableben und das vermeintliche Patienteninteresse thematisiert wird, und der handlungspraktischen Ebene, in der – wie im Folgenden deutlich wird – auch Fragen der legitimatorischen Absicherung eine wichtige Rolle spielen.

Während der Oberarzt-Visite am folgenden Tag erkundigt sich dieser nach dem akuten Zustand der Patientin. Er versucht, die Patientin zu überzeugen, einer Magenspiegelung zuzustimmen, ansonsten müsse diese das Krankenhaus verlassen. Frau Mohn gibt jedoch keine Einwilligung in die geforderten diagnostischen Eingriffe:

10:30 Oberarztvisite

Oberarzt: *Hat sie erbrochen?*

Ärztin im Praktikum: *Ja, öfters.*

Oberarzt: *Da müssen wir jetzt eine Magensonde machen ... dann eine Sedierung machen ... 1 mg Dormikum geben und dann die Sonde legen ... wenn dann weniger als 100 ml rauskommt, dann können wir die Sonde wieder entfernen ...*

Oberarzt (zur Schwester): *Was ist mit ihrem Zustand.?*

Schwester: *Ja, sie trinkt gerne ... bricht es aber immer wieder aus.*

Oberarzt: *Müssen wir jetzt eine Endoskopie machen ... und ihren Magen spiegeln?*

Ärztin im Praktikum: *Ja.*

Oberarzt: *Wir wollen Sie untersuchen. Den Magen.*

Patientin: *Mein Magen ist gesund.*

Oberarzt (zur Patientin): *Wir wollen Ihren Magen untersuchen. Sind Sie damit einverstanden, dass wir Ihren Magen untersuchen ...?*

Patientin: *Meinen Magen untersuchen? Warum das?*

Oberarzt (zur Ärztin im Praktikum): *Sie kann ja noch schreiben.... wäre dann das Günstigste, wenn sie dann schriftlich die Einwilligung ... können Sie sich drum bemühen ... kann dann aber auch mündlich sein.*

Oberarzt (zur Patientin): *Wir wollen Ihren Magen untersuchen ... eine Spiegelung machen ... Sind Sie damit einverstanden?*

Patientin: *Nein. Ich bin in Ordnung so ...*

Oberarzt (zur Patientin): *Wie geht es Ihnen sonst hier?*

Patientin: *Gut ...*

Oberarzt: *Wir müssen Sie untersuchen, sonst können Sie nicht im Krankenhaus bleiben.*

Patientin: *Schade.*

Oberarzt: *Möchten Sie wieder nach Hause?*

Patientin: *Nein.*

Oberarzt: *Möchten Sie sich untersuchen lassen?*

Patientin: *Ich bin doch in Ordnung.*

Oberarzt: *Sagen Sie mal. Was möchten Sie dann?*

Patientin: *Ich möchte was trinken. Ein Glas Wasser.*

Oberarzt: *Das ist ein Wort.*

Der Oberarzt versucht, der Patientin die Einverständniserklärung zur Gastroskopie abzurufen. Jede medizinische Intervention, die den Patienten zum Objekt macht, braucht die Einwilligung des Subjektes der Objektivierung oder eines anerkannten Stellvertreters. Das Ausgangsproblem durchkreuzt in Form von „fehlender Einsicht“ die habituellen Routinen des Arztes. Der Oberarzt verlagert einen Teil des Problems auf die junge Ärztin. Das, was ihm nicht gelingt, nämlich die Erlaubnis für die invasive Untersuchung aus der Patientin hervorzulocken, fordert er von Martina ein – am besten noch in schriftlicher Form. Der Oberarzt scheint sich darüber im Klaren zu sein, dass diese Untersuchung „Gewalt“ bedeutet und möchte sich deshalb absichern. Die Verantwortung für die weitere Prozessierung verschiebt sich hier auf Martina, dem schwächsten Glied in der Kette ärztlicher Autorität. In einem weiteren Versuch, das Einverständnis für die Untersuchung zu bekommen, rekurriert der Oberarzt auf den Auftrag seiner Institution (*sonst können Sie nicht hier bleiben*). Die Patientin bedauert dies und gibt dadurch zu erkennen, dass sie dem Sinngehalt des Gesprächs folgen kann. Doch auch die Androhung, bei Untersuchungsverweigerung entlassen zu werden, lässt die Patientin keine andere Haltung einnehmen. Zum ersten Mal entwickelt sich ein Gespräch über die Bedürf-

nisse der Patientin. Dabei scheint sich herauszukristallisieren, dass die Patientin weder zurück nach Hause noch in irgendeiner Form invasiv behandelt werden möchte. Positiv formuliert: Sie möchte gepflegt und in Ruhe gelassen werden. Ihren Gesamtzustand empfindet sie „in Ordnung“ und nicht veränderungswürdig. Die diagnostischen und therapeutischen Zweckveranstaltungen eines Akutkrankenhauses laufen bei dieser Patientin in die Leere. Begrüßt wird die Pflege, nicht jedoch die Medizin. Die Visite findet ihren dramaturgischen Höhepunkt und auch ihr Ende an dem Punkt, wo die Patientin nochmals eindringlich gefragt wird, was sie denn eigentlich möchte. Die Banalität der Forderung (*»ein Glas Wasser«*) lässt das ärztliche Bemühen wie ein Kartenhaus zusammenfallen. Die unmittelbare Artikulation von Elementarbedürfnissen zeigt, dass diese 93-jährige Frau nicht von Sinnen ist, sondern genau weiß, was sie möchte.

Vor dem Patientenzimmer wird die Behandlungsstrategie erneut verhandelt. Morphium erscheint nun als die zweite Behandlungsalternative zur Fortführung der medizinischen Routineprozeduren. Schließlich geht der Oberarzt auf die Vorschläge ein und trifft eine Entscheidung für die palliative Medikation:

#### Vor der Zimmertür

Stationsarzt Martin: *Wir können jetzt aber mit ihr keine Diagnostik machen, wenn sie gar nicht will. ... Sie hat doch auch dem Hausarzt schon gesagt, dass sie nicht will. Ich würde da M. geben.*

Stationsärztin Dr. Reif (zum Oberarzt): *Ist ja jetzt auch schwierig. Selbst wenn man jetzt diagnostisch was findet. Da kann man da jetzt auch nichts machen ... wäre dann eine Untersuchung, die sie nicht belastet ... ein Ultraschall ... und dann würde ich Morphium geben, damit sie nicht so an dem Erbrechen leidet ... ich habe dann früher bei meinen Patienten erlebt, wie die dann richtig unter Morphium aufgeblüht sind ...*

Oberarzt: *Sie kann aber jetzt nicht bleiben, wenn sie keine Diagnostik machen lässt. Hier muss dann was passieren.*

Stationsärztin Dr. Reif: *Ich würde da schnell den Sozialdienst ... ob sie schon eine Pflegestufe hat ... oder eine Schneltpflege einrichten ... bei so Patienten kann das dann schon sechs Wochen dauern ...*

Oberarzt (zur Ärztin im Praktikum): *Gut dann 5 mg M. subkutan ... sechsstündig ... und dann den Sozialdienst anrufen. Ein paar Tage kann sie jetzt doch noch hier bleiben.*

Neben dem Vollzug der diagnostischen Routineprozeduren erscheint nun auch die Morphiummedikation als eine gangbare Lösung des Legitimationsproblems, denn eine offensichtliche Indikation für Morphium besteht hier nicht (seitens der Patientin wurden keine Klagen geäußert, die Anlass für eine starke Schmerzmedikation geben). Auch die gerontologisch erfahrene Stationsärztin Dr. Reif liefert als Begründung ein Reflexionsmuster, das auf die Befindlichkeit der Patientin rekurriert (*»damit sie nicht so an dem Erbrechen leidet«*). Weiterhin wirft sie ihre positive Erfahrung beim Einsatz von Morphium bei ihren früheren Patienten aus der Geriatrie in die Waagschale der Argumentation. Die Ungewöhnlichkeit des Begründungszusammenhangs (Morphium bei Erbrechen) scheint dabei nicht weiter erklärungsbedürftig, denn vielmehr scheint es darum zu gehen, einen praktikablen Weg zu bahnen, wenn auch nur rituellen Charakters: Man kann nun etwas Gutes tun, wenngleich weder Indikation noch Auftrag für diese Lösung vorhanden sind. Der Oberarzt stellt explizit die Sachzwänge der Institution „Akutkran-

kenhaus“ heraus, in der zumindest Diagnostik geschehen muss, sonst können die Patienten nicht bleiben. Organisatorische Rahmen, im weiteren Sinne als eine ökonomische Rahmung zu verstehen, treten nun in den Vordergrund. Letztere gründen besonders auf der für die Station unangenehmen Erfahrung, dass der Medizinische Dienst der Krankenkassen in den letzten Wochen bei vielen Patienten die Indikation für den Aufenthalt in Frage gestellt und einen Teil der entsprechenden Kostenübernahmen zurückgenommen hatte. Im Sinne der Systemrationalität argumentiert der Oberarzt hier für eine „Funktionserfüllung ohne Zweck“, denn eine sinnlose, manchmal dazu noch schmerzhaft Medizin erscheint aus der Systemlogik heraus immer noch besser als der Verzicht auf Behandlung oder Pflege. Angesichts der Sicherheit des nahenden Todes, aber der Ungewissheit der Todesstunde, antizipiert Frau Dr. Reif die Zwänge, welche entstehen, falls die Patientin noch einige Wochen weiterlebt. Die Station drohe handlungsunfähig zu werden angesichts einer Patientin, die eigentlich sterben, aber nicht behandelt werden wolle. Die Handlungsfähigkeit kann jedoch wiederhergestellt werden, wenn es gelingt, die Patientin zu verlegen. Letzteres wird nun ins Auge gefasst. Mit der Einschaltung des Sozialdienstes und der Option der Verlegung in ein Pflegekrankenhaus scheint die Gefahr der Dauerpatientin gebannt. Das Ausgangsproblem scheint zumindest organisatorisch gelöst. Die Pflege der Patientin scheint sichergestellt, ohne dass diagnostiziert und behandelt werden muss. Diese Lösung bedeutet, den nahenden Tod zu akzeptieren, was ethisch-moralisch zunächst als eine angemessene Umgangsweise erscheint. Der Oberarzt trifft gemäß seiner Rolle die endgültige Entscheidung über das weitere Vorgehen. Diese besteht aus zwei Teilen: Zunächst darf die Patientin auch ohne Untersuchung ein paar Tage bleiben. Parallel hierzu ist der Sozialdienst einzuschalten, um eine mittelfristige Perspektive außerhalb des Krankenhauses zu finden. Dieser Aspekt der Lösung erscheint sozial und human, innerhalb eines ethischen Rahmens getroffen. Der medizinisch funktionale Zweckauftrag des Akutkrankenhauses wird für einige Zeit hintangestellt, um den aktuellen Bedürfnissen der Patientin gerecht zu werden. Die Morphiumgabe erscheint nun als zweiter Teil der Lösung. In dieser Entscheidung rekonstituiert sich die ärztliche Handlungsfähigkeit erneut, denn nun können die medizinischen Helfer doch was tun: nämlich Leiden mindern. Dass auch hierfür seitens der Patientin kein Behandlungsauftrag besteht, und ob diese wirklich leidet und Morphium braucht, interessiert nicht weiter, denn die rituelle Schließung dient hier primär der funktionellen Identität der Ärzte, die sich hier sowohl als helfen wie auch als handeln könnend rekonstituiert. Die legitimatorische Absicherung muss dabei jedoch gewahrt bleiben:

Stationsärztin Dr. Reif (zur Ärztin im Praktikum): *Jetzt unbedingt in den Bericht reinschreiben. „Morphium ist indiziert wegen der Schmerzen beim Erbrechen.“*

Frau Dr. Reif rekurriert hier auf das Problem, da sich aus der Perspektive eines äußeren Beobachters die Morphium Indikation nicht selbstverständlich ergibt, zumal auch im Pflegebericht keine Klagen über Schmerzen zu finden sind. Der einzige Anknüpfungspunkt, der sich ergibt und entsprechend als formale Rechtfertigung herhalten muss, ist das wiederholte Erbrechen.

In der Pause zwischen Visite und Röntgenbesprechung spricht der Oberarzt mit dem Beobachter über die Problematik der eben getroffenen Entscheidung:



Oberarzt: *Für das Morphium gibt es jetzt eigentlich überhaupt keine Indikation ... sie klagt ja nicht über Schmerzen ... ich wollte sie jetzt spiegeln, damit wir jetzt den Tumor entdecken, und dann haben wir eine klare Indikation für Morphium.*

Beobachter: *Sie scheint ja jetzt auch keine Schmerzen zu haben ... habe dann mitgekriegt, dass die Schwiegertochter dann wohl eher froh ist, dass sie weg ist, der Sohn war schweigsam ... sicher ein wenig traurig ... ist dann nicht einfach ....*

Oberarzt: *Oft machen wir jetzt Therapie für die Helfer ... sind dann alle überlastet ... die Schwiegertochter ... und dann auch wir ... in so einem Fall ist die Therapie überwiegend für den Helfer ...*

Der Oberarzt offenbart hier seine Problemsicht: Für Morphium gibt es zur Zeit noch keine Indikation. Stattdessen hätte er es vorgezogen, zunächst den Magen der Patientin zu spiegeln, um dann unter diagnostischer Verifikation des Tumors die Rechtfertigung für sein weiteres Vorgehen zu finden. Der Arzt argumentiert in der Logik der medizinischen Absicherung ("defensive testing"): Sterben lassen und damit verbunden die palliative Gabe von Morphium ist erst statthaft, wenn die biologischen Fakten schwarz auf weiß dokumentiert sind. Zumindest im Sinne einer juristisch hieb- und stichfesten Legitimationsbasis muss dies geschehen, wengleich sich der Oberarzt ohnehin hinsichtlich der Diagnose aufgrund des klinischen Bildes der Patientin sicher zu sein scheint. Unausgesprochen im Raum steht immer auch der Vorwurf der unterlassenen Hilfeleistung bzw. gar, durch die Morphiumgabe den Sterbeprozess in unmoralischer Weise zu beschleunigen. Letzteres wäre eben nur im Falle eines manifesten, unheilbaren Tumorleidens indiziert. Im Kontext dieser Gesprächssituation befindet sich der Oberarzt hier in einer Rechtfertigungslogik. Im Sinne der »widersprüchlichen Einheit Entscheidungs- und Begründungsverpflichtung« (Oevermann 1990) besteht dem Beobachter gegenüber der Zugzwang, *post hoc* kommunikativ die Rationalisierungslücken einer Entscheidung zu begründen, die sich ihrerseits naturwüchsig aus der Situationsdynamik der Praxis heraus entfaltet hat. In diesem Sinne rekapituliert der Oberarzt nochmals im Einzelinterview:

Oberarzt: *Ich hab ja nur praktisch anhand von indirekten Laborwerten und meinem Blick und meinem Tasten und was ich von der Patientin so erfahren hab gesagt, das und das könnte vorliegen, aber mir fehlte der Beweis dafür, manchmal brauch ich'n Beweis um was zu ... denn es war ja auch ne terminale Entscheidung, die zum Tod geführt hat, dann treffen zu können [... und dann fand ich] sehr hilfreich, dass die andern Kollegen alle einstimmig gesagt haben, nee wir geben dann Morphin und das war dann glaub ich auch richtig so [... aber hätte] noch gewusst und hätte diese Magenspiegelung, die hätte diese invasive Untersuchung wahrscheinlich überstanden, gut überstanden und da hätte ich gesagt, gut, die hat dieses Magen-Karzinom das is vollkommen inoperabel [...] und die war ja schon über neunzig, da kann ich leichten Herzens diese Entscheidung zu Morphin zur Sterbehilfe treffen.*

Die Entscheidung, Morphium zu geben, heißt, „sie sterben zu lassen“. Dies kann nicht ohne Weiteres kommuniziert werden, wengleich dem Oberarzt und den Stationsärzten der kritische Gesundheitszustand bewusst ist<sup>10</sup>. Eben weil diese Entscheidung hoch prekär ist, kann und will sich niemand offen dazu verhalten oder sich der Gefahr aussetzen, für eine diesbezügliche Entscheidung belangt zu werden, etwa indem er sich einem Angehörigen diesbezüglich entblößt. Der Rahmen bleibt zumindest in der Beziehung zum Patienten und den Angehörigen diffus, oder anders herum: Diffusität ist das kennzeichnende Merkmal in

diesen Situationen. Homolog zum kontrastierenden Beispiel aus der Chirurgie wird auch hier versucht, die Fiktion der Behandlung bei dieser unbehandelbaren Patientin aufrechtzuerhalten. Wenngleich in beiden Fällen eine Intuition vorliegt, wie die Fallproblematik liegt, muss ein *modus operandi* gefunden werden, der den legitimatorischen Ansprüchen der Außendarstellung sowie den internen Routinen gerecht wird. Die formale Erfüllung normativer Ansprüche hat dabei wenig mit den professionsethischen Maximen der handelnden Akteure zu tun. Die hier beobachtenden Ärzte können ihrerseits recht genau zwischen diesen beiden Ebenen unterscheiden und gewinnen gerade über Aufrechterhaltung von Diffusität – durchaus in guter Absicht – Handlungsspielraum. Wenngleich hier der primäre Rahmen in der legitimatorischen Absicherung besteht, ist durch diese Manöver hindurch immer noch im Sinne traditioneller ärztlicher Ethik der Auftrag sichtbar, Leiden zu vermeiden, und eine humane Pflege bzw. ein würdiges Ableben zu ermöglichen. Eine „Sterbebegleitung“ in diesem Sinne verlangt über die rechtlichen Aspekte hinaus, dass dem Kostenträger eine für ihn akzeptable Realitätssicht vorgespielt wird, denn aus der Sicht der Kassen gilt, dass Patienten, für die weder diagnostisch noch therapeutisch ein Aufenthalt im teuren Akutkrankenhaus indiziert ist, dieses wieder verlassen müssen (s. hierzu schon Rhode, 1974: 450 ff.). Paradoxerweise scheint das Spiel der wechselseitigen Täuschungen innerhalb diffuser Rahmen, ein würdevolles Sterben im Krankenhaus als dem „Sterbeort Nummer eins“ erst möglich werden zu lassen, natürlich im Rahmen der hier geschilderten Grenzen, denn es liegt in der Sache der Natur, dass diese Prozesse kaum kommuniziert werden können. Im Sinne unserer Ausgangsfragestellung bedeutet dies für die Arzt-Patient-Interaktion auch hier: Diffusität und Mehrdeutigkeit rahmen die Beziehung schon vor der ersten wirklichen Begegnung mit dem Patienten.

## 4. Diskussion

Die wirkliche Komplexität der hier vorgestellten Fallbeispiele kann in diesem Rahmen natürlich nur sehr verkürzt dargestellt werden. Dennoch zeigt die ‚Rahmenanalyse‘ einige übergreifende Gemeinsamkeiten auf: Ärzte handeln nach ihrer eigenen Rationalität und nicht nach der Logik von Krankenkassen oder politischen Wünschen. Juristischen Vorgaben muss nur formal im Hinblick auf die Außendarstellung Folge geleistet werden. Täuschung in guter Absicht oder zumindest aufgrund gut nachvollziehbarer Motive durchziehen den Stationsalltag und gestalten Rahmen, die der Arzt-Patient-Beziehung vorgelagert sind. In der Regel können diese oftmals komplizierten Interna dem Patienten gegenüber nicht direkt kommuniziert werden, sondern gestalten ihrerseits einen Rahmen der Täuschung oder Diffusität. In dieser Studie sind mehrere Themen herausgearbeitet worden. Die ökonomisch motivierte Beziehungsgestaltung zu den Krankenkassen führt etwa über die Frage der „geeigneten Entlassungstermine“, des Umgangs mit „Fallpauschalen und längeren Liegezei-

ten“, aber auch in Fragen der „sozialen Indikation“ zu komplexen Rahmen, die in der Arzt-Patient-Beziehung Verwirrung stiften können. Die offene Expression der Problematik gegenüber dem Patienten scheint hier ebenso wenig eine befriedigende Lösung zu sein wie Täuschungsmanöver, die allzu leicht den Verdacht entstehen lassen, der Patient würde zu einer rein monetären Variabel degradiert. Die komplexen Randbedingungen ärztlicher Arbeit bleiben dem Patienten gegenüber unvermittelbar. Dies lässt die Arzt-Patient-Beziehung über den medizinischen Wissensunterschied hinaus noch asymmetrischer erscheinen.

Die Anforderungen der legitimatorischen Absicherung bei den Themen „Suizidalität und Psychose“ sowie „Behandlung unbehandelbarer Patienten“ weisen auf eine in ihren Beziehungskonsequenzen noch gewichtigere Rahmung. Strategien des „defensive testing“, ein Habitus der Diffusität im Hinblick auf die Grenzfragen von Leben und Tod, aber auch Abwehr von Patienten, bei denen zu erwarten ist, dass diese sich nicht ‚normal‘ verhalten, erscheinen hier gleichsam als notwendiges Übel einer Institution, die sich neben den Ansprüchen von Patienten und Angehörigen gleichzeitig rechtlichen, ökonomischen und medizinischen Teilsystemen gegenüber verantworten muss. Die Modulation von Rahmen erzeugt in diesen Dilemmata Freiheitsgrade für das ärztliche Handeln. Täuschungen, durchaus auch in guter Absicht durchgeführt, konstituieren ärztliche Autonomie gegenüber äußeren Zwängen. Schwierige Entscheidungen verlangen nach einer Absicherung in Team und Hierarchie. Hierzu bestehen Strategien der Verantwortungsdiffusion, Abwehr von Zuständigkeiten, Legitimation durch Verfahren, aber auch der Zurechnung auf Einzelpersonen. Prekäre Entscheidungen, etwa Fragen um Suizidalität und Sterben, können aufs ganze Team verteilt, aber auch einzelnen Ärzten zugemutet werden. Hier ergeben sich dann unterschiedliche Modelle verschiedener Funktionalität in unterschiedlichen Organisationskulturen und medizinischen Fachdisziplinen. Die zentralen Konflikte sowie die *Modi* ihrer Bearbeitung ähneln sich jedoch in den recht unterschiedlichen untersuchten Feldern. Die Rahmenanalyse zeigt gemeinsame Merkmale auf, die sich strukturell aus den in den einzelnen Themen angelegten Konfliktpotenzialen ergeben.

Zumindest auf dieser abstrakten Ebene sind die Ergebnisse deshalb auch in diesem Stadium der Untersuchung durchaus verallgemeinerungsfähig. Eine Generalisierung im Sinne einer »mehrdimensional konstruierten Typologie« (Bohnsack 2001: 226) verlangt nach der Einbeziehung weiterer Kontraste sowie einer ausführlicheren Analyse, um die hier angedeuteten Praxisformen in ihrer Sinn- und Soziogenese auch im Detail verstehen zu können. Der Maximalkontrast zur Psychosomatik weist auf die Dimension verschiedenartiger Krankheitsverständnisse hin; die Rolle der Altassistenten in der Hierarchie lässt die Bedeutung unterschiedlicher Karriere und Aufstiegschancen aufscheinen. Der zusätzliche Vergleich mit der Arbeit innerhalb eines Universitätsklinikums wird möglicherweise Licht auf die Rolle der Arztsozialisation werfen sowie des Weiteren das Verhältnis von Theorie und Praxis bzw. Wissenschaft und Therapie deutlicher fokussieren. Mit Hilfe dieser und weiterer Kontrastierungen wird es möglich werden, die Rahmungen ärztlichen Handelns, ihre Modulationen sowie die kollektiven Prozesse zur Herstellung dieser Rahmungen besser verstehen zu können. Wie schon die jetzigen Ergebnisse aufzeigen, sind Rah-

men, ganz im Sinne von Goffman, nicht als etwas Festes bzw. Starres anzusehen, sondern stellen ihrerseits dynamische Wirklichkeitskonstruktionen dar, die hochsensitiv auf soziale Interaktionen reagieren können. Je raffinierter die Wirklichkeitskonstruktionen gestaltet sind, desto irritierbarer sind sie. Täuschungen können durchschaut werden und verlangen nach weiteren Manövern<sup>11</sup>. Nicht nur die Ordnung im Krankenhaus ist aushandelbar (s. Strauss et al. 1963<sup>12</sup>), sondern auch das, „was der Fall ist“, wird erst interaktiv hergestellt. Um im Hinblick auf die Ausgangsfragestellung zusammenzufassen: Unter dem Blickwinkel der bisherigen Ausführungen macht es wenig Sinn, die Untersuchung der Arzt-Patient-Beziehung mittels einer normativen Brille auf inhaltliche Aspekte zu beschränken. Vielmehr scheint das Verständnis der Dynamik von Rahmungen unabdingbar, um verstehen zu können, was hier überhaupt vor sich geht. Anstelle unter dem Blickwinkel eines formalen Demokratieverständnisses ließe sich diese Beziehung vielleicht gewinnbringender unter dem Fokus der Bedeutung wechselseitigen Vertrauens untersuchen. Der Begriff *Vertrauen* wäre hier allerdings im Sinne von Luhmann (2000) als soziologische und nicht als psychologische Kategorie zu verstehen.

## Anmerkungen

- 1 Luhmann (1983: 171) formuliert in diesem Sinne aus systemtheoretischer Perspektive: „Der Arzt mag Behandlungschancen dadurch steigern, daß er den Patienten fragen kann; und er muß natürlich respektieren, daß der Patient auch als Mensch anwesend ist und daß wie immer, wenn Menschen zusammen sind, die Höflichkeit eine gewisse Kommunikation gebietet. Aber der Funktionsvollzug läuft mehr oder weniger schweigend ab. Er hat jedenfalls sein Kernproblem nicht in der Kommunikation, sondern in richtiger Diagnose und richtiger Therapie. Die basale Operation des Systems ist nicht an die Form der Kommunikation gebunden. Ein gesprächiger Zahnarzt und ein weniger gesprächiger Zahnarzt können gleich gute Arbeit leisten.“
- 2 Das klassische Zitat lautet: „Sinn ist hier [...] subjektiv gemeinte Sinn. Nicht etwa irgendein objektiv „richtiger“ oder ein metaphysisch ergründbarer „wahrer“ Sinn. Darin liegt der Unterschied der empirischen Wissenschaften vom Handeln: der Soziologie und der Geschichte, gegenüber allen dogmatischen: Jurisprudenz, Logik, Ethik, Ästhetik, welche an ihren Objekten den „richtigen“, „gültigen“ Sinn erforschen wollen“ (Weber, 1984: S. 19).
- 3 Luhmann schlägt in diesem Sinne vor, Entscheidungen nicht mehr unter dem Blickwinkel des zweckrationalen Abwägens zu betrachten, sondern „Rational choice“ nur als einen Grenzfall anzusehen. Um zu einer allgemeineren Theorie des Entscheidens zu gelangen, empfiehlt er „eine Handlung immer dann als Entscheidung anzusehen, wenn sie auf eine an sie gerichtete Erwartung reagiert. Wir können auch sagen: daß eine Entscheidung immer dann, wenn sie reaktiv ist, mit Hilfe von Erwartungen beobachtet wird. Erst die Prognose des Verhaltens macht es möglich, ihr zu folgen. Dabei kann es sich um Fremderwartungen oder um Eigenerwartungen des Handelnden selbst handeln, und die Erwartungen können gut eingeführt oder auch neuartig sein“ (Luhmann, 1996: 278).
- 4 Goffmans Rahmenanalyse läßt sich in vielen Teilen durchaus auch im Lichte einer subjektphilosophischen Interpretation lesen, innerhalb dessen die von ihm behandelten Rahmungsprozesse im wesentlichen als Leistungen des subjektiven Bewusstseins angesehen werden könnten. Goffmans Konzeption wird jedoch im hier verwendeten Sinne

- entsprechend der These von Willems als eine „Interaktionsordnung“ verstanden, die in Bourdieus Begriffen „ein Feld“ darstellt, „dessen als Rahmen zu beschreibende Sinnstrukturen in der Form von Habitus fungieren“ (Willems 1997: 192). Dieses Verständnis erlaubt eine sinnvolle Anknüpfung an die dokumentarische Methode.
- 5 Die Pionierarbeit zur institutionellen Herstellung von Täuschung im Krankenhaus haben bekanntlich Glaser und Strauss (1965) geleistet.
  - 6 „Brauchbare Illegalität“ (Baecker 2000: 97) und „Legitimation durch Verfahren“ erscheinen hier als in Organisationen übliche und zu erwartende modi operandi, um einerseits den vertraulichen Zusammenhalt im Inneren zu gewährleisten und andererseits Zugriffen von außen abwehren zu können.
  - 7 Hierzu gehören die Ärzte auf verschiedenen Hierarchiestufen, unter Umständen aber auch andere Mitglieder des therapeutischen und pflegerischen Teams. Ärztliche Entscheidungen müssen letztlich vom ganzen Team getragen bzw. verantwortet werden. Dies drückt sich auch in den Formalien aus: In der Regel wird ein Arztbrief von mehreren Ärzten unterschrieben, dem Chefarzt, dem Stationsarzt und oft auch dem Oberarzt. Auf die ausführliche Schilderung der Organisation des Krankenhauses kann ich hier nicht eingehen. Als Grundlage hierzu gilt immer noch Rohde (1973).
  - 8 Meine bisherige Datengrundlage besteht aus ca. 30 Einzelinterviews und 800 Seiten Beobachtungsprotokoll.
  - 9 Im Gegensatz hierzu konnte ich in der Psychosomatik keine ethisch-moralische Rahmung diesbezüglicher Entscheidungsprozesse finden. Die Aufnahmeindikation findet hier in einem medizinischen, genauer in einem psychopathologischen, Rahmen statt. Im Sinne der Aufrechterhaltung der eigenen medizinischen Identität erscheint es eher wichtig, die richtige Indikation wie etwa „akute Belastungsstörung“ oder „Suizidalität“ zu bestimmen. Die medizinische Professionalität erscheint hier gerade darin, eine psychosomatische Erkrankung von psychosozialer Bedürftigkeit unterscheiden zu können. In der genauen Definition dieses Rahmens liegt das grundsätzliche Legitimationsproblem psychosomatischer Arbeit.
  - 10 Unter dem Blickwinkel von Goffmans Rahmentheorie bekommen die Arbeiten von Strauss und Glaser (1965) über die Interaktion mit Sterbenden einen weiteren Sinn. Die verschiedenen Kontexte des Wahrnehmens würden in diesem Sinne Rahmenmodulationen darstellen, die eine interaktive Bearbeitung der prekären Frage des baldigen Todes ermöglichen.
  - 11 Kristiansen et al. (2001) zeigen in diesem Sinne auf, dass Drohungen von Patienten ärztliches Entscheidungsverhalten modulieren kann.
  - 12 Strauss, A.; Schatzman, L.; Ehrlich, D.; Bucher, R.; Sabshin, M. (1963) *The Hospital and Its Negotiated Order*. In: Freidson, Eliot. *The Hospital in Modern Society*. London, Free Press

## Literatur

- Atkinson, P.: *Medical Talk and Medical Work*. Sage Publications Ltd., London 1995
- Baecker, D.: Organisation als Begriff. Niklas Luhmann über die Grenzen des Entscheidens. *Lette International*, 2000 (Heft 49): 97-101
- Bateson, G.: *Ökologie des Geistes: Anthropologische, psychologische, biologische und epistemologische Perspektiven*. 1992 4. Aufl. Suhrkamp, Frankfurt/M.
- Berg, M.: The construction of medical disposals. *Medical sociology and medical problem solving in clinical practice. Sociology of Health & Illness*, 14 (2) 1992: 151-180
- Bohnsack, R.: Rekonstruktive Sozialforschung und der Grundbegriff des Orientierungsmuster. 1998 S. 105- 121 in Siefkes, Dirk; Eulenhöfer, P; Stach, H.; Städtler, K. (1998) *Sozialgeschichte der Informatik. Kulturelle Praktiken und Orientierungen*. Deutscher Universitätsverlag, Wiesbaden
- Bohnsack, R.: *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung*. Leske + Budrich, 1999, 3. Aufl., Opladen
- Bohnsack, R.: Typenbildung, Generalisierung und komparative Analyse: Grundprinzipien der dokumentarischen Methode. 2001 S. 225-252 in: Bohnsack, Ralf (Hrsg.): *Die Dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis*. Leske + Budrich, Opladen
- Braddock, Ch. et al.: Informed decision making in outpatient practice: time to get back to basics. *Journal of American Medical Association (JAMA)* 282 (24) 1999: 2313-2320
- Charles, C.; Gafni, A.; Whelan, T.: Shared Decision-Making in the Medical Encounter: What Does it Mean? (Or it Takes at Least Two to Tango) *Social Science and Medicine (SocSciMed)* 44 (5) 1997: 681-692
- Charles, C.; Gafni, A.; Whelan, T.: Decision-Making in the Physician-Patient Encounter: Revisiting the Shared Treatment Decision-Making Model. *Social Science and Medicine* 49 (5) 1999: 651-661
- Cicourel, A. V.: *The Integration of Distributed Knowledge in Collaborative Medical Diagnosis*. 1990. In: Galegher, J.; Kraut, R.E.; Egido, C. (Hrsg.) *Intellectual Teamwork: Social and Technological Foundations of Cooperative Work*. Lawrence Erlbaum Ass. Publishers, Hillsdale, N. J.
- Goffman, E.: *Rahmen-Analyse. Ein Versuch über die Organisation von Alltagserfahrungen*. 1996, 4. Aufl., Suhrkamp, Frankfurt/M.
- Guadagnoli, E.; Ward, P.: Patient Participation in Decision-Making. *Social Science and Medicine* 47 (3) 1998: 329-339
- Knoblauch, H.: Frame Analysis. 2000 S. 171-176 in: Kaesler, Dirk; Vogt, Ludgera (Hrsg.) *Hauptwerke der Soziologie*. Kröner Verlag, Stuttgart
- Kristiansen, I. S.; Førde, O. H.; Aasland, O.; Hotvedt, R.; Johnsen, R.; Førde, R.: Threats from patients and their effects on medical decision making: a cross-sectional, randomised trial. *Lancet* 357, 2001: 1258–61
- Luhmann, N.: *Medizin und Gesellschaftstheorie*. *Medizin Mensch Gesellschaft (MMG)* 8, 1983: 168-175
- Luhmann, N.: Die Bedeutung der Organisationssoziologie für Betrieb und Unternehmung, Arbeit und Leistung. *Zentralblatt für Arbeitswissenschaft und Soziale Praxis* 20 (10), 1966: 181-189
- Luhmann, N.: *Die Wirtschaft der Gesellschaft*. Suhrkamp, 1996, 2. Aufl., Frankfurt/M.
- Luhmann, N.: *Vertrauen: Ein Mechanismus der Reduktion sozialer Komplexität*. 2000. Lucius & Lucius, Stuttgart
- Oevermann, U.: *Klinische Soziologie. Konzeptualisierung, Begründung, Berufspraxis und Ausbildung*. Manuskript 1990 (Internetversion: <http://www.objektivehermeneutik.de/Download.htm>).

- Rohde, J.: Soziologie des Krankenhauses. Zur Einführung in die Soziologie der Medizin. 1974, 2. Aufl. Ferdinand Enke Verlag, Stuttgart
- Glaser, B. G.; Strauss, A. L: Awareness of dying. 1965, Aldine, Chicago
- Strauss, A.; Schatzman, L.; Ehrlich, D.; Bucher, R.; Sabshin, M. The Hospital and Its Negotiated Order. 1963 S. 148-172 in Freidson, Eliot (eds.) The Hospital in Modern Society. Free Press, London
- Vogd, W.: Selbstmord im Krankenhaus. Therapie unter Risiko in nicht-psychiatrischen klinischen Einrichtungen im Spannungsfeld von Psychatrieeinweisung und psychotherapeutischer Allianz. Psychomed 13 (3) 2001: 157-163
- Weber, M.: Soziologische Grundbegriffe. 1984, J. C. B. Mohr (Paul Siebeck), Tübingen
- Willems, H.: Rahmen und Habitus. Zum theoretischen und methodischen Ansatz Erving Goffmans: Vergleiche, Anschlüsse und Anwendungen. 1997, Suhrkamp, Frankfurt/M

Melanie Fabel, Sandra Tiefel

## Methoden-Triangulation von offenen und teilstandardisierten Interviews: Zwei Beispiele aus der Forschungspraxis

In vielen qualitativen Studien ergibt sich die Notwendigkeit, verschiedene Erhebungs- und Auswertungsverfahren miteinander zu verknüpfen, um dem Forschungsgegenstand und der jeweiligen Fragestellung, die der Untersuchung zugrunde liegt, gerecht zu werden. Diese Kombination von verschiedenen methodischen Zugängen und Verfahren wird auch unter dem Stichwort ‚Triangulation‘ diskutiert. In der aktuellen methodologischen Debatte wird jedoch an der gängigen Vorstellung, Triangulation als eine *Strategie der Validierung* zu sehen – also als ein Verfahren, bei welchem durch die Verknüpfung verschiedener Methoden bei der Analyse eines Phänomens und durch deren ‚wechselseitiger Korrektur‘ ein ‚objektiveres‘ bzw. ‚wahreres‘ Bild des Untersuchungsgegenstandes entstehe und damit die Validität der Forschungsergebnisse erhöht werde –, Kritik geübt (vgl. z.B. Marotzki 1999; Flick 2000; Kelle/Erzberger 2000). Vielmehr sei davon auszugehen, dass unterschiedliche methodische Zugänge bzw. theoretische Rahmungen auch jeweils unterschiedliche Perspektiven auf den Untersuchungsgegenstand werfen. Dieser Annahme folgend wird von Kritikern an den gängigen Triangulationsvorstellungen unter Triangulation die Kombination von Methoden und Theorien zwecks *Ergänzung von Perspektiven* (Kelle/Erzberger 2000, S. 304) verstanden, die zusammengeführt eine umfassendere und facettenreichere Beschreibung und Erklärung eines Gegenstandsbereichs ermöglichen und damit komplexe soziale Phänomene und Untersuchungsgegenstände angemessener erfassen können.

In der Forschungspraxis sozialwissenschaftlicher Projekte werden zwar vielfach verschiedene Formen der Methoden-Triangulation praktiziert, doch werden die damit einhergehenden Implikationen, die zu bearbeitenden Probleme und konkreten Arbeitsschritte nur selten expliziert. Und auch in allgemein gehaltenen Einführungs- und Orientierungstexten zu qualitativen Forschungsmethoden werden zwar etablierte Erhebungs- und Auswertungsverfahren und ihre jeweiligen methodenspezifischen Forschungspraxen ‚einzeln‘ vorgestellt, doch bleiben Fragen nach Möglichkeiten der Kombination und Verknüpfung mit anderen Methoden sowie die damit möglicherweise zusammenhängenden Probleme



me unterschiedlicher theoretischer und methodologischer Grundannahmen weitgehend unberücksichtigt.

Hier setzen die beiden folgenden Werkstattberichte an, die aus zwei Dissertationsprojekten berichten, in denen zwei Formen qualitativer Interviews – (berufs-)biographisch-narratives Interview und leitfadengestütztes Interview – miteinander verknüpft wurden. Es wird aufgezeigt, a) warum sich die Triangulierung zweier unterschiedlicher Interviewverfahren als angemessen für die jeweilige Fragestellung und den Untersuchungsgegenstand erwies, und b) auf welche Weise die beiden unterschiedlichen Interview-Formate ausgewertet wurden. Hierbei wurden gerade nicht die naheliegenden ‚klassischen‘ Wege der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring oder der Narrationsanalyse nach Schütze besprochen, sondern wiederum verschiedene Auswertungsverfahren kombiniert und eigene, dem Gegenstand und dem Erkenntnisinteresse angemessene Wege zur Analyse und Auswertung der beiden Interviewvarianten entwickelt.

## Literatur

- Flick, U.: Triangulation in der qualitativen Forschung. In: Flick, U./Kardorff, E. v./Steinke, I. (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg 2000, S. 309-318
- Kelle, U./Erzberger, C.: Qualitative und quantitative Methoden: kein Gegensatz. In: Flick, U./Kardorff, E. v./Steinke, I. (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg 2000, S. 299-309
- Marotzki, W.: Forschungsmethoden und -methodologie der Erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. In: Krüger, H.-H./Marotzki, W. (Hrsg.): *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*. Opladen 1999, S. 109-133

Melanie Fabel

# Rekonstruktion biographischer und professioneller Sinnstrukturen – methodische Schritte einer fallinternen Zusammenhangsanalyse

## 1. Das methodische Problem: Erfassung und Rekonstruktion von biographischen Konstitutionsbedingungen pädagogischer Professionalität

*Fragestellung:* Im Dissertationsprojekt „Ostdeutsche LehrerInnen im doppelten Modernisierungsprozess. Berufsbiographische Pfadverläufe und Professionalisierungspotentiale“ ging es um die Fragen, wie sich ostdeutsche Lehrerinnen und Lehrer lebensgeschichtlich und beruflich zu den neuen gesellschaftlichen und schulischen Rahmenbedingungen im Transformationsprozess positionieren und welche Anknüpfungspotentiale sie mitbringen, um mit neuartigen sozialen und pädagogischen Herausforderungen an Schule und Lehrerhandeln, die aus soziokulturellen Veränderungen im Zuge einer reflexiven Modernisierung resultieren, *professionell* umzugehen.

*Konzeptioneller Zugang:* Bei der Herausbildung professioneller Orientierungs-, Deutungs- und Handlungsmuster kommt den biographischen Voraussetzungen, Dispositionen, Vorerfahrungen und Ressourcen eine wichtige Rolle zu, so dass die Frage nach dem professionellen Selbstverständnis und der fallspezifischen Auseinandersetzung mit professionellen Herausforderungen immer auch an die *Biographie* des Professionellen zurückzubinden ist (vgl. Kraul/Marotzki/Schwepe 2002 und Schütze 1997). Diese Ausgangsüberlegung erforderte ein Erhebungsinstrument, welches zum einen zu den lebensgeschichtlichen Erfahrungen und biographischen Dispositionen und zum anderen zu Positionierungen und Handlungsmustern in der professionellen Praxis vorstoßen kann.

*Datenerhebung:* Als Erhebungsverfahren bot sich eine Kombination von autobiographisch-narrativen Interviews nach Fritz Schütze (1983; 1984) und Leitfadenterviews an. Die biographische Erzählung kann den Raum bis in die Anfänge der Lebensgeschichte und Berufstätigkeit öffnen, wobei das *offene Erzähl-schema* dem Interviewten die eigenen Relevanzsetzungen, Selektionsleistungen und die Strukturierung der autobiographischen Darstellung weitgehend selbst überlässt. Damit wird ein Datentext generiert, der über die gegenwärtigen Deutungen der Lebensgeschichte hinaus auch die Ereignisverstrickungen und die

lebensgeschichtliche Erfahrung in jenen Relevanzen und Focussierungen und in jener Aufschichtung aufzeigt, wie sie für die Identität des Befragten konstitutiv und handlungsrelevant sind.<sup>1</sup> In einem leitfadengestützten Interviewteil können *Argumentationen*, aber auch einzelne ‚Fallerzählungen‘ in Gang gesetzt und pädagogische und (bildungs-)politische Positionierungen des Befragten zu beruflichen und schulischen Problemlagen erhoben werden. Auf diese Weise kann zu *Orientierungs-, Deutungs- und Begründungsmustern* vorgestoßen und es können (berufs-)ethische Werte und Reflexionskompetenzen erfasst werden, die einen zentralen Bestandteil von Professionalität bilden (vgl. Schütze 1997, Bastian/Helsper 2000 und Reh/Schelle 2000).

*Methodisches Problem:* Bei der Analyse des Interviewmaterials stellte sich neben der Frage, wie die beiden unterschiedlichen Interviewformate auszuwerten sind, vor allem das Problem, wie methodisch kontrolliert Zusammenhänge zwischen biographischen Orientierungen einerseits und berufsbezogenen und professionellen Sinnstrukturen andererseits analysiert und aufgezeigt werden können, um zu Erklärungen über biographische Konstitutionsbedingungen pädagogischer Professionalität vorzustoßen. Im Folgenden soll das im Forschungsprozess entwickelte schrittweise Verfahren der ‚fallinternen‘ Zusammenhangsanalyse vorgestellt und an einem Fall exemplifiziert werden.

## 2. Die methodischen Schritte der fallinternen Zusammenhangsanalyse

Um zu den biographischen und professionellen Sinnstrukturen, beruflichen Erfahrungsbeständen und biographischen Ressourcen der Lehrerakteure vordringen zu können, wurde grundsätzlich ein *hermeneutisch-fallrekonstruktiver Zugang* gewählt. Das sequenzanalytische Verfahren der objektiven Hermeneutik (Oevermann 2000) bzw. der fallrekonstruktiven Familienforschung (Hildenbrand 1999) wurde als zentrales Analyseinstrument für die Interpretation der Interviews eingesetzt und durch die Analyse formaler und sprachlicher Indikatoren sowie der sequentiellen Ordnung der biographischen Erzählung nach dem narrationsstrukturellen Verfahren von Schütze (1983; 1984) ergänzt.<sup>2</sup> Speziell für die Rekonstruktion von Zusammenhängen zwischen biographischen und professionellen Sinnstrukturen wurden die folgenden drei Auswertungsschritte in den Fallanalysen umgesetzt:

### Erster Auswertungsschritt: Die Analyse der biographischen Fallstruktur

Im ersten Schritt wurden die ‚objektiven Daten‘ der Herkunftsfamilie des Befragten (vgl. Hildenbrand 1999, S. 32f.), die Eröffnungssequenz des autobiogra-

phisch-narrativen Interviews sowie ausgewählte Textstellen aus der autobiographischen Erzählung mit den Verfahren der fallrekonstruktiven Familienforschung und der objektiven Hermeneutik analysiert und Handlungsprobleme im lebensgeschichtlichen Verlauf, (generationsübergreifende) Entscheidungs- und Problemlösemuster sowie biographische Orientierungsmuster des Falles rekonstruiert. Daran schloss sich eine narrations- und textanalytische Auswertung der Gesamtgestalt der biographischen Erzählung an, deren Ergebnisse gemeinsam mit den Fallstrukturhypothesen zu einer *biographischen Fallstruktur* verdichtet wurden. Dabei galt das Augenmerk zusätzlich der Auslotung der biographischen Konstitutionsbedingungen beruflicher Orientierungs- und Handlungsmuster und professioneller Identität. Dieser erste Schritt der Generierung von Zusammenhangshypothesen sei hier an einem Beispiel angedeutet:

### *Der Fall Anna Große – Biographische Fallstruktur*

*„Und aus der Herkunft erklärt sich sicher auch, äh das bestimmte politische Vorzeichen für mich ne große Rolle gespielt haben. Also das war dieser ganz erklärte und ganz prononcierte Antifaschismus. Und das war der äh sehr viel, der eigentlich gar nicht dogmatische oder so so auf ner großen Theoriebildung basierende, sondern eher gefühlsmäßige Sozialismus, den den meine Mutter und meine Großmutter gelebt haben.“*

Kernelement der biographischen Fallstruktur der ostdeutschen Deutschlehrerin Anna Große (Jg. 1952) ist das historisch-familiale Gepäck einer ‚moralischen Nachfolge‘, also die Übernahme einer Reihe von Delegationsaufträgen ihrer Herkunftsfamilie: Verkörpert in der Person des Großvaters, der Lehrer und bis 1938 Abgeordneter der Kommunistischen Partei im Sudetengebiet war, ist das Herkunftsmilieu mütterlicherseits zum einen durch Gesinnungsethik, hohe Bildungsideale und ein sozialistisch-antifaschistisch geprägtes Weltbild gekennzeichnet. Von Seiten der katholischen Großmutter sind zum anderen als weitere Einflüsse bildungsbürgerliche Traditionsbestände, kulturelles Kapital und christliche Werte vorhanden, die amalgamiert mit sozialistischen Idealen zu einem *„herrlichen Gefühlssozialismus“* den Kindern und Enkeln vermittelt und vorgelebt werden. Die in der Herkunftsfamilie mütterlicherseits vorhandenen sozialistischen, antifaschistischen und humanistischen Grundüberzeugungen werden durch den abwesenden idealisierten Vater von Frau Große und dessen Leidens- und Bewährungsgeschichte als KZ-Häftling verstärkt. In dieser Vater-Tochter-Beziehung wird Anna Große gewissermaßen die Rolle zugewiesen, seine *Nachfolge* anzutreten und die politischen Grundüberzeugungen, Ideale und die Idee des Sozialismus, für die der Vater gelitten hat, zu übernehmen und *„aufrecht und kämpferisch“* zu vertreten.

Diese *moralische Bewährungsproblematik* wird durch die – aufgrund der Verwehrung eines Germanistikstudiums gebrochene – berufliche Orientierung an ihrer Mutter, die Literaturdozentin ist, und deren Ansprüchen überlagert und verschärft. Zum *Zusammenhang* biographischer und professioneller Orientierungsmuster kann damit als erste *Hypothese* formuliert werden, dass der moralische Auftrag der Nachfolge in das berufliche Handlungsfeld hineinragt und dort zu bewältigen ist. Dabei lässt das in der Herkunftsfamilie vermittelte Orientierungs- und Gesinnungsfundament bei Anna Große zum einen eine hohe idealistische Identifikation mit dem DDR-System und zum anderen hohe moralische Selbstbindungen, Bildungsansprüche, eine große (intellektuelle) Leistungsmotivation und eine besondere berufsethische Verantwortlichkeit gerade auch gegenüber ihren Schülern vermuten. Der familiale Auftrag, als Lehrerin und Repräsentantin des DDR-Systems die Ideale des Sozialismus zu vertreten, ohne dabei Ansprüche auf Autonomie aufzugeben, stellt hohe Anforderungen an das professionelle Handeln in dem von

politisch-bürokratischen Überformungen und Übergriffen bedrohten Handlungsfeld Schule. Das familial vermittelte Bezugssystem von ethischen Werten, Fach- und Reflexionswissen bietet gleichzeitig die Basis, um die autonomen Entscheidungen begründen und legitimieren zu können.

## Zweiter Auswertungsschritt: Die Analyse professioneller Orientierungs- und Handlungsmuster

Die Rekonstruktion professioneller Sinnstrukturen und berufsethischer bzw. normativer Orientierungsmuster stützte sich in erster Linie auf ausgewählte Textstellen aus dem leitfadengestützten Interviewteil. Mit Hilfe des sequenzanalytischen Verfahrens der objektiven Hermeneutik wurden in diesem Auswertungsschritt berufliche Erfahrungen, professionelle Orientierungsmuster, das Muster der Annäherung an das neue Gesellschafts- und Schulsystem sowie schließlich professionelle Handlungs- und Bewältigungsstrategien in Bezug auf die pädagogischen und beruflichen Herausforderungen im Kontext des Institutionentransfers ab 1990 und der soziokulturellen Wandlungsprozesse rekonstruiert und zu einem *fallspezifischen Professionalisierungspfad* verdichtet. Dieser Analyseschritt geht damit genau umgekehrt von der Struktur der professionellen Handlungsprobleme aus, um die Deutungs- und Bewältigungsmuster mittels Analyse ihrer ‚Pfadabhängigkeit‘ in die biographische Perspektive einzurücken.

### *Der Fall Anna Große – Professionelle Orientierungs- und Handlungsmuster*

*„Ja das is hat natürlich so was wie in der DDR so Bildungs-, Erzieh- Erziehungsziele so was hat's gegeben als Formulierung. Das is immer so was, was ich immer nich so gelesen un studiert hab, weil's mich nich so schrecklich interessiert hat. Ich hab eigentlich ich hab schon ne Vorstellung, wie en Mensch sein sollte (I: mhm) und werden sollte. (I: mhm) Vor allem hab ich die Vorstellung, dass er mitmenschlich sein sollte. Vor allem hab ich die Vorstellung, dass er andern gegenüber Offenheit, Toleranz und Aufgeschlossenheit besitzen sollte, dass er andre gelten lassen sollte, dass er andern was ermöglichen sollte. So so das sin aber ganz schlichte, das sind keine, die sich so politisch abhängig machen, solche Ziele. Die hätt' ich nach wie vor.“*

Das berufliche Selbstverständnis von Anna Große ist durch einen *moralisch-aufklärerischen Erziehungs- und Bildungsanspruch* gekennzeichnet, wobei insbesondere der Aufgabe der Kultur- und Literaturvermittlung als ‚Lebenshilfe‘, der Weitergabe von sozialistischen und humanistischen Werten sowie dem authentischen und wahrhaftigen Vorleben dieser Grundüberzeugungen eine hohe Bedeutung zukommt. Die Lehrer-Schüler-Beziehung wird als *pädagogisches Arbeitsbündnis* konzeptualisiert und beruht neben der sachhaltigen Vermittlungstätigkeit auf ihrer *„Hinneigung zu Kindern“*, einer offeninteressierten Haltung gegenüber ihren Schülern und einem reziproken Anerkennungs- und Generationenverhältnis.

Interviewausschnitte zum Zusammenbruch der DDR und Systemwechsel 1989/90 zeigen, dass Anna Große einer drohenden Abwertung ihrer Biographie und beruflichen Kompetenz mit einer trotzig Ablehnung des neuen Gesellschaftssystems und einem eigensinnigen Bekenntnis zu ihrer ostdeutschen Identität begegnet. Sie betont weiterhin ihre professionelle Autonomie als Lehrerin gegenüber politischen, staatlichen und bürokratischen Zugriffen und Vereinnahmungsversuchen. Dabei erfordert die widersprüchli-

che Rolle als ‚*Staatsträgerin in einem missliebigen Gesellschaftssystem*‘ allerdings eine Reformulierung des *pädagogischen Mandats*. Ihr Professionalisierungspfad ist dadurch gekennzeichnet, dass sie den Erziehungs- und Bildungsauftrag auf einer abstrakteren, den gesellschaftlich-politischen Systemen übergeordneten Ebene für sich redefiniert – und zwar als *universelle Verpflichtung* der älteren Generation, für die Jüngeren Wissen, Orientierungen und Fürsorge sicherzustellen.

Rückt man diese *kontinuitätswahrende Erneuerung* der beruflichen Orientierungs- und Handlungsmuster vor dem Hintergrund der weitreichenden Transformation des schulischen Handlungsfeldes in die biographische Perspektive ein, lässt sich die Hypothese formulieren, dass das Herkunftsmilieu mit seinen moralischen Maßgaben nachhaltig den Verlauf des Professionalisierungspfades bestimmt.

### Dritter Auswertungsschritt: Zusammenhangsanalyse

Nachdem die biographischen Dispositionen und Ressourcen einerseits und die professionellen Orientierungs- und Handlungsmuster sowie Bearbeitungsstrategien des Institutionentransfers andererseits rekonstruiert worden waren, galt es im dritten Auswertungsschritt, die aufgestellten Zusammenhangshypothesen aufeinander zu beziehen und wechselseitig zu überprüfen. Hierfür wurden die gewonnenen Ergebnisse des zweiten Auswertungsschrittes in die biographische Gesamtformung des Falles ‚rückgebettet‘ (a) und gleichzeitig wurde untersucht, wie die biographischen Erfahrungen, Dispositionen, beruflichen Kompetenzen und Konstellationen zur Erklärung des Professionalisierungspfades herangezogen werden können (b).

#### *Der Fall Anna Große – Biographische Konstitutionsbedingungen pädagogischer Professionalität*

Folgende *innere Zusammenhänge* zwischen den biographischen und den professionellen Sinnstrukturen lassen sich am Fall Anna Große aufzeigen: a) Mit dem Systemwechsel gerät das in der DDR bestehende *berufsbiographische Passungsverhältnis* zwischen familiengeschichtlichen Überzeugungen (Identifikation mit dem Sozialismus), gesellschaftlichen Erwartungen und dem professionellen Selbstverständnis aus dem Gleichgewicht. Es muss von Anna Große so neu ausbalanciert werden, dass sie ihren familienbiographischen und berufsethischen Selbstverpflichtungen unter den nun *veränderten* gesellschaftlichen Bedingungen gerecht werden kann. Ihre Bearbeitungsstrategien geben dabei eine hohe Abhängigkeit von biographischen Konstellationen und Dispositionen zu erkennen: Das Negativbild der BRD und das eigensinnige Bekenntnis zu ihrer ostdeutschen Identität braucht Anna Große gewissermaßen aus ‚identitätsökonomischen Gründen‘, um auf diese Weise ihre biographische Identität aufrecht und konsistent zu halten und ihrer ‚Nachfolgerrolle‘ weiterhin gerecht zu werden. Dies kann ihr allerdings nur gelingen, indem sie das Erbe der Eltern- und Großelterngeneration mit dem *Entwurf eines universalistischen pädagogischen Generationenverhältnisses* moduliert und generalisiert.

b) Den im Herkunftsmilieu verankerten ethisch-moralischen Orientierungen, kulturellen Sinnwelten und politischen Überzeugungen kommt im Fall Anna Große eine konstitutive Bedeutung bei der Herausbildung und Entwicklung ihrer professionellen Orientierungs- und Handlungsmuster zu. Der moralisch-aufklärerische Erziehungs- und Bildungsanspruch sowie der kontinuierliche Anspruch auf professionelle Autonomie erklären sich aus der tief verankerten familiengeschichtlichen Tradition, die ihr nicht nur die

„Nachfolgerrolle“ einer moralischen Lebensführung, die Vertretung (berufs-)ethischer Grundüberzeugungen und die Begründungspflichtigkeit des eigenen Handelns auferlegt, sondern darüber hinaus auch die habituellen Muster bereitstellt, um diese Anforderungen über den Systemwechsel hinweg durchzuhalten.

### 3. Abschließende Bemerkungen

Die hier erfolgte Darstellung des methodischen Designs und des Ablaufs einzelner Auswertungsschritte in einer qualitativen Studie zu Professionalisierungsprozessen bei ostdeutschen Lehrerinnen und Lehrern sollte zeigen, auf welche Weise sich verschiedene Perspektiven auf einen Gegenstand – in diesem Fall biographieanalytische und professionsanalytische Perspektiven – methodisch miteinander verknüpfen lassen. Während es hier um Zusammenhänge zwischen biographischen und professions- bzw. berufsbezogenen Sinnstrukturen zur Erklärung biographischer Konstitutionsbedingungen pädagogischer Professionalität ging, lässt sich das Verfahren der ‚fallinternen‘ Zusammenhangsanalyse auch auf andere ‚Sinnprovinzen‘ übertragen<sup>3</sup>, um Sinnaffinitäten aufzeigen und zu Erklärungen fallspezifischer Orientierungs- und Handlungsmuster vorstoßen zu können.

### Anmerkungen

- 1 Vgl. zur Annahme einer „Homologie“ zwischen den Strukturen der Erfahrungsaufschichtung und den Strukturen des Erzählaufbaus Schütze (1984, S. 78) und Fischer-Rosenthal/Rosenthal (1997, S. 138). Diese sogenannte ‚Homologiethese‘ wird vielfach verkürzt kritisiert, wenn Schütze damit eine ‚einfache‘ Homologie von Erlebtem und Erzähltem unterstellt wird.
- 2 Vgl. zur Diskussion um grundlagentheoretische, methodologische und forschungspraktische Gemeinsamkeiten und Differenzen der Narrationsanalyse nach Schütze, der objektiven Hermeneutik bzw. der fallrekonstruktiven Familienforschung Rosenthal (1987, S. 143-148), Marotzki (1996, S. 81f.), Fischer-Rosenthal/Rosenthal 1997, Hildenbrand (1999, S. 55f.), Bohnsack 2000, Kramer (2002, S. 45-99) und Fabel (2002, S. 190-195).
- 3 Vgl. z.B. zu Zusammenhängen von Biographie und Gesundheitsorientierung bei Industriearbeitern Giegel 1993.

### Literatur

- Bastian, J./Helsper, W.: Professionalisierung im Lehrerberuf – Bilanzierung und Perspektiven. In: Bastian, J. u.a. (Hrsg.): Professionalisierung im Lehrerberuf. Von der Kritik der Lehrerrolle zur pädagogischen Professionalität (= Studien zur Schul- und Bildungsforschung, Bd. 12). Opladen 2000, S. 167-192
- Bohnsack, R.: Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung. Opladen 2000

- Fabel, M.: Ostdeutsche LehrerInnen im doppelten Modernisierungsprozess. Berufsbiographische Pfadverläufe und Professionalisierungspotentiale. Dissertation, Universität Halle-Wittenberg 2002
- Fischer-Rosenthal, W./Rosenthal, G.: Narrationsanalyse biographischer Selbstpräsentation. In: Hitzler, R./Honer, A. (Hrsg.): Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. Eine Einführung. Opladen 1997, S. 133-164
- Giegel, H.-J.: Biographie und Gesundheitsorientierung. Methodische Schritte einer Zusammenhangsanalyse auf der Basis der Interpretation biographischer Interviews. In: Gawatz, R. (Hrsg.): Soziale Konstruktionen von Gesundheit. Wissenschaftliche und alltagspraktische Gesundheitskonzepte. Ulm 1993, S. 97-122
- Hildenbrand, B.: Fallrekonstruktive Familienforschung. Anleitungen für die Praxis (= Qualitative Sozialforschung, Bd. 6). Opladen 1999
- Kramer, R.-T.: Schulkultur und Schülerbiographien. Rekonstruktionen zur Schulkultur II (= Studien zur Schul- und Bildungsforschung, Bd. 17). Opladen 2002
- Kraul, M./Marotzki, W./Schweppe, C. (Hrsg.): Biographie und Profession. Bad Heilbrunn/Obb. 2002
- Marotzki, W.: Forschungsmethoden der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. In: Krüger, H.-H./Marotzki, W. (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung (= Studien zur Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung, Bd. 6). Opladen 1996, S. 55-89
- Oevermann, U.: Die Methode der Fallrekonstruktion in der Grundlagenforschung sowie der klinischen und pädagogischen Praxis. In: Kraimer, K. (Hrsg.): Die Fallrekonstruktion. Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung. Frankfurt a.M. 2000, S. 58-156
- Reh, S./Schelle, C.: Biographie und Professionalität. Die Reflexivität Biographischer Erzählungen. In: Bastian, J. u.a. (Hrsg.): Professionalisierung im Lehrerberuf. Von der Kritik der Lehrerrolle zur pädagogischen Professionalität (= Studien zur Schul- und Bildungsforschung, Bd. 12). Opladen 2000, S. 107-124
- Rosenthal, G.: „...Wenn alles in Scherben fällt...“ Von Leben und Sinnwelt der Kriegsgeneration. Opladen 1987
- Schütze, F.: Biographieforschung und narratives Interview. In: Neue Praxis 13 (1983), S. 283-293
- Schütze, F.: Kognitive Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens. In: Kohli, M./Robert, G. (Hrsg.): Biographie und soziale Wirklichkeit. Stuttgart 1984, S. 78-117
- Schütze, F.: Organisationszwänge und hoheitsstaatliche Rahmenbedingungen im Sozialwesen. Ihre Auswirkungen auf die Paradoxien des professionellen Handelns. In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a.M. 1997, S. 183-275





Sandra Tiefel

# Die formale und die deskriptive Interviewanalyse und ihre Potenziale für die vergleichende Kodierung offener und teilstandardisierter Interviews<sup>1</sup>.

Die Datenfülle bei explorativen qualitativen Studien verunsichert, wie ich aus eigener Erfahrung weiß, gerade NachwuchswissenschaftlerInnen, da die Bearbeitung der Interviews (Paraphrasierungen, Strukturellen Beschreibungen, das Führen von Memokarten etc.) zunächst die Materialmenge noch zusätzlich anwachsen lässt, so dass sich Lesarten, Hypothesen, Muster und Perspektiven eher vermehren als sich zu konzentrieren. Diese anfängliche Weitläufigkeit möglicher Forschungsrichtungen und -ergebnisse potenziert sich noch mit der Triangulation verschiedener Datenquellen. In meinem Dissertationsprojekt konnte ich den Vergleich zwischen Narrativen Interviews und Leitfadeninterviews durch eine gründliche *formale Interviewanalyse* detailliert vorbereiten, da diese half, große Datenmengen systematisch aufzuarbeiten und erste Hypothesen und Theorieansätze über den Untersuchungsgegenstand zu entwickeln. Im folgenden soll deshalb am Beispiel eines Falls gezeigt werden, wie durch wiederholtes *Vergleichen von Auffälligkeiten in der Erzähl- und Textstruktur* die Interpretation sowohl beim Einzelfall als auch beim Fallvergleich erleichtert und damit die inhaltliche Analyse der Interviews vorbereitet und gelenkt wurde.

## 1. Zur Fragestellung und zum methodischen Design der Studie

Die Dissertation „Beratung und Reflexion. Eine qualitative Studie zu professionellem Beratungshandeln unter Modernisierungsbedingungen“ ist eingebunden in das Graduiertenkolleg „Biographische Risiken und neue professionelle Herausforderungen“ und bezieht sich auf die Theorien Reflexiver Modernisierung (Beck, Giddens, Lash 1996), auf unterschiedliche Professionstheorien<sup>2</sup> – und soweit vorhanden auch auf Beratungsmodelle bzw. -theorien. Das methodische

Vorgehen ist durch ein qualitatives Design gekennzeichnet, das sich an drei miteinander zu kombinierenden methodologischen Ansätzen (erziehungswissenschaftliche Biographieforschung, Grounded theory und Gender studies) orientiert und auf die Exploration neuer Phänomene zielt.

Die theoretische Rahmung der Dissertation wie das konkrete Forschungsinteresse, die Exploration von Merkmalen professionellen Beratungshandelns unter Modernisierungsbedingungen, betont *zwei unterschiedliche Perspektiven* auf den Untersuchungsgegenstand: a) die gesellschaftlichen und institutionellen Strukturen der Beratungsstellen und b) die individuellen Verfasstheiten der BeraterInnen. Nur eine Kombination der Datenerhebungsmethoden Narratives Interview und Leitfadeninterview konnte dieser doppelten Bezugnahme auf Institution und Individuum gerecht werden, um ErziehungsberaterInnen nicht nur als Produkte, sondern auch als ProduzentInnen von Moderne (vgl. Rauschenbach 1994) ins Blickfeld zu rücken und potentielle Ambivalenzen ihres (modernen) Handlungsrahmens zu verdeutlichen. Die konkrete methodische Umsetzung dieser doppelten Perspektive führte im Forschungsprozeß insbesondere bei der Methoden-Triangulation zu verschiedenen Herausforderungen, von denen im Folgenden die Verknüpfung der Auswertungsverfahren und -ergebnisse anhand der formalen Interviewanalyse beispielhaft skizziert werden soll.

## 2. Die formale und deskriptive Interviewanalyse am Beispiel eines Einzelfalls

Aufgrund der strukturellen Einbindung professionellen Handelns auf der Schnittstelle zwischen Profession und Biographie bot es sich an, neben der Beratungsstellenarbeit insbesondere die Bildungs- und Berufsbiographien der BeraterInnen zu untersuchen. Dafür wurden mit 15 BeraterInnen je ein Narratives Interview zur Bildungs- und Berufsbiographie und ein Leitfadeninterview zum Arbeitsbereich Erziehungsberatung an zwei Terminen durchgeführt, so dass insgesamt 30 transkribierte Interviews in die Analyse einfließen konnten. Zunächst war geplant, die Interviews nach unterschiedlichen Methoden auszuwerten: Die offenen Interviews sollten mit Hilfe der Narrationsanalyse nach Schütze (1983) segmentiert, paraphrasiert und analysiert werden. Für die Leitfadeninterviews wurde eine Kodierung nach Glaser und Strauss angestrebt. Doch schon bei den ersten Analyseschritten, der formalen Interviewanalyse, stellte sich heraus, dass erst mit dem direkten Vergleich von Sequenzen aus beiden Interviews sich sowohl die Exploration der biographischen Gesamtform als auch die Aussagen über die Beratungstätigkeit verdichteten. Z.B. half der Vergleich der Textsegmente aus dem Narrativen und dem Leitfaden-Interview mit der Beraterin A. sowohl ihr Beratungsverständnis als auch ihr berufliches Selbstverständnis rascher und konturierter zu erfassen.

Fall Beraterin A.: Eine ‚typische‘ Textstelle aus dem *Narrativen Interview* (NI) der Frau A. verweist auf ihren Wunsch, Psychotherapeutin zu werden:

A.: „Und von daher eh stellt, kristallisierte sich immer mehr auch diese klinische Seite (...) heraus auch ’n Interesse an Therapie, an Arbeit mit Menschen, ’ne Neugierde auf Menschen, was Menschen bewegt (.) mmh (.) und auch dann im Laufe des Studiums eh immer mehr das Gefühl auch, diesen Herausforderungen auch Therapeutin oder Psychotherapeutin zu sein mit diesem Ziel dann, dem schon auch gewachsen zu sein. (NI, Frau A.: Z. 78f.)

Innerhalb des *Leitfadeninterviews* (LI) spiegelte sich ihr Therapieinteresse auch im Kontext der Beschreibung ihrer konkreten Tätigkeiten in der Erziehungsberatung wieder:

I.: Hmm, Sie sprachen von, eh Sie machen [für die Beratung] Sachen, wo Sie sich auch fortbilden und weiterqualifizieren, in welche Richtung geht das?

A.: Ehm therapeutisch (.) also eher halt nicht fortbildungsmäßig präventiv (Lachen), sondern eh mmh im therapeutischen Bereich (...). Ich mach’ ja ’ne Therapieausbildung, ich tendiere auch eher dazu, mit Erwachsenen zu arbeiten, d.h. (.) ich freue mich auch immer, wenn ich hier Erwachsenen, ’ne Therapie anbieten kann bei mir oder länger mit Erwachsenen arbeiten kann und deren Problemen eh (.) das nutze ich auch für mich als Weiterqualifikation, (LI, Frau A: Z. 529f.)

Auf der Grundlage weiterer Textvergleiche wurde Frau A. als Beraterin mit beruflichen Aufstiegsambitionen charakterisiert, die ihre Beratungsarbeit ‚lediglich‘ als Vorstufe zu einer als von ihr höher bewerteten Therapiearbeit ansieht. Beratung stellt für sie in erste Linie eine Qualifizierungsstufe auf dem Weg zur Psychotherapeutin dar. Diese Einstellung unterscheidet Frau A. deutlich von anderen BeraterInnen im Sample, so dass sich hier schnell minimale und maximale Kontrastierungen im Sinne eines theoretical sampling anboten.

Angesichts dieser Erkenntnis lies ich die ursprüngliche Absicht, die Narrativen Interviews und die Leitfadeninterviews getrennt voneinander und nach unterschiedlichen Methoden auszuwerten und erst die Ergebnisse miteinander zu triangulieren, zugunsten paralleler Analyseprozesse fallen. Als zentrale Auswertungsmethode entschied ich mich für das Kodierverfahren nach Glaser und Strauss, da durch die Kategorienbildung eine Verknüpfung von biographischen und professionellen Aspekten beraterischen Handelns möglich war (vgl. Glaser/Strauss 1979; 1998).

## Erster Auswertungsschritt: Das offene Kodieren als deskriptive Interviewanalyse nach Glaser und Strauss

Der erste Auswertungsschritt stellte fortan das ‚offene Kodieren‘ dar, das durch die Paraphrasierung der thematischen Gliederung den Zugang erleichtert und eine Sensibilität für die Gegebenheiten und Probleme des Gegenstandsfeldes ermöglicht. Ergebnis des offenen Kodierens sind *beschreibende Kategorien*, die von mir als Kategorien erster Ordnung *Deskriptoren* genannt und in einer Tabelle anhand der Zeilennummerierung in den Interviews aufgelistet wurden.

### Beispiel einer Deskriptorentabelle zum Narrativen Interview mit Beraterin A.

Zeilennr. Hauptthema	Unterthemen	<b>Deskriptoren</b> (Konkretisierungen und Details) (Interview NI Frau A. insgesamt 15 Seiten, 888 Zeilen)
7-37		<b>Entscheidung für EB allgemein</b> (Motive: Arbeitsfeld im Klinischen Bereich/mehr Chancen, zu wechseln als bei Reha-Stellen ...)
38-111		<b>Studium</b> (Wahl des Studienfachs/Schwerpunktsetzung/eigene Bedürfnisse und Talente)
	90-102	<b>eigene Therapieerfahrung</b> (Positive Erfahrungen)
112-179		Entscheidung für die aktuelle Arbeitsstelle (Bedenken: Wessi in NBL, Kleinstadt, eigene vom Klientel unterschiedene Lebenswelt)
	128-147	<b>DDR</b> (Kindheitserlebnisse, Wohnen an der Grenze, Verwandtschaftsbesuche)
	158-171	<b>Entscheidung für Weiterbildung</b> (VT-Ausbildung als Werkzeug zur Problemlösung)
180-203		<b>Arbeitsbeginn in der EB</b> (Schwierigkeiten des Einlebens)
204-367		<b>Tätigkeit als Beraterin</b> (Erste Arbeitserfahrungen in der EB, Schwierigkeiten und Herausforderungen)
	343-367	<b>Institution EB</b> (Niedrigschwelligkeit der EB-Stelle, Abbruchquote)
....		

Die Deskriptoren können leicht mit den Kategorien des Leitfadens (Bildungsbiographie, Arbeitsverständnis, Organisation der EB, Vernetzung/Zusammenarbeit mit anderen Institutionen etc.) verglichen werden und ermöglichen anhand der Zeilennummerierung die rasche Zusammenstellung von thematisch ähnlichen Textsegmenten aus beiden Interviews als Grundlage für die anschließenden inhaltlichen Analyseschritte, dem axialen und selektiven Kodieren. Neben der Einzelfallanalyse erleichtern die Deskriptorentabellen aber auch den thematischen Vergleich zwischen verschiedenen Einzelfällen.

#### Fall Beraterin A.:

Im Rahmen der deskriptiven Analyse der Interviews von Frau A. zeigten sich erste Auffälligkeiten, die für die Eigen- und Besonderheiten der Beraterin sensibilisieren: Einige Deskriptoren werden zum Beispiel mit den Worten ‚*Entscheidung für ...*‘ betitelt, andere verweisen mit der Bezeichnung ‚*Selbstthematisierung*‘ auf Interviewabschnitte, in denen Frau A. reflexiv ihr Sein und Werden darlegt. Beides lässt bei Frau A. ein hohes Bewusstsein über die eigenen Entwicklungsprozesse und eine reflexive Lebenssteuerung vermuten.

## Zweiter Auswertungsschritt: Das Segmentieren nach Erzählungen als formale Interviewanalyse nach Schütze

Bei der ursprünglich getrennten Auswertung der Interviews zeigte sich die Berücksichtigung formaler und sprachlicher Indikatoren als sehr aufschlussreich für die Charakterisierung der interviewten BeraterInnen, so dass ich die Kodierprozesse nach Glaser und Strauss durch die Segmentierung und formale Interviewanalyse nach Schütze ergänzte. Bei der Segmentierung nach Schütze wird die Erzählstruktur anhand von Narrationen, Beschreibungen, Argumenta-

tionen oder eingeschobenen Geschichten (Hintergrundkonstruktionen) rekonstruiert<sup>3</sup>, so dass die Analyse der formalen Erzählweise Hinweise auf mögliche Dispositionen und Besonderheiten der interviewten BeraterInnen gibt, die die inhaltliche Analyse bereichern und weiter lenken können. Bei den Interviews mit Frau A. zeigen sich folgende Auffälligkeiten:

Frau A. spricht nach dem Stimulus ohne weitere Nachfragen ca. 60 Minuten sehr überlegt und um Formgebung bemüht, was an längeren ‚Planungs‘-Pausen besonders bei dem Wechsel von Themenbereichen zu erkennen ist (vgl. z.B. Pausen zwischen fünf und zehn Sekunden bei neuen Segmenten NI:37/38, NI:102, NI:165, NI: 267). Ihre elaborierte Sprache erinnert mit verschachtelten Nebensätzen und Einschüben an Schriftsprache und identifizieren sie als sprach- bzw. redigiert. Die Erzählung ist stark argumentativ durchsetzt, was zum einen auf den mehrdeutigen, zu Selbsttheoretisierungen auffordernden Stimulus zurückgeführt werden kann<sup>4</sup>. Zum anderen verweist das Argumentationsschema aber auch auf ausgeprägte Abstraktions- und Strukturierungsfähigkeiten bei ihr als Beraterin. Der Eindruck einer planenden und kontrollierenden Persönlichkeit wird noch durch ihre strikte zeitliche Vorgabe für das Interview, ihre straffe Organisation des Interviewablaufs und ihre durchdacht wirkende Gliederung einzelner Themenstränge verstärkt.

Auch bei dieser formalen Interviewanalyse half ein tabellarischer Überblick bei der Systematisierung der Interviewinhalte:

#### Fall Beraterin A.:

Formaler Aufbau der Segmente	Segmentübergreifende Muster
<p><b>Segment 1:</b> 8-37 (Entscheidung für EB) A. reagiert auf den Stimulus nicht narrativ, sondern zunächst mit Beschreibungen und Argumentationen. Es fällt auf, dass sie sehr elaboriert und strukturiert antwortet. Sie kommentiert häufig im Vorhinein Hintergrundkonstruktion (HGK) 23-37: Stellenwert EB – eigenes Professionsverständnis</p> <p><b>Segment 2:</b> 38-102 (Studienwahl Psychologie) Keine Narrationen, eher Beschreibung von Entscheidungsprozessen – sehr reflexiv mit vielen Argumentationen – stark theoretisch durchdrungen HGK: 47–55 Profession – Psychologie – HGK: 85-106 eigene Therapieerfahrung</p> <p><b>Segment 3:</b> 104-165 Entscheidungsrahmen für die aktuelle Arbeitsstelle HGK: 117-146 Wohnortwechsel HGK: 146-165 Entscheidung Erziehungsberatung Z. 110-111 Unterbrechung des Erzählschemas Aufgrund des sonst so stringenten Aufbaus der Beschreibung und der geordneten Struktur des ganzen Interviews ist Z. 110-111 interessant, wo A. kurzzeitig ihr Erzählschema verliert: A.:...also ich hab' in Unistadt C und Unistadt D studiert und (...) (leise) jetzt haben wir 'n Faden verloren. (...) Wieso hab' ich denn grad? Ja genau,</p>	<p>Sie geht in dem ersten Segment kurz auf den Stimulus ein: „...ich möchte Sie bitten, mir zu erzählen, wie Sie zur Erziehungsberatung gekommen sind... (A1:2)“ ein, um daraufhin den Schwerpunkt ihrer Erzählung souverän auf ihre Studienwahl im Bereich Psychologie zu lenken. Diesen thematischen Wechsel leitet Frau A. mit den Worten ein: „Zur Psychologie bin ich gekommen (5 sec.) das ist vielleicht, sage ich ma' eine eher eine westdeutsche Biographie, nachdem ich...“ (A1:38f) und benutzt damit die Formulierung des Stimulus für die eigenen Zwecke und führt die nachfolgende Beschreibung mit Kommentar ein.</p> <p>Ähnlich der Erzähleröffnung kommentiert Frau A. auch bei weiteren Segmenten die Erzählung im Vorhinein: vgl. z.B. Segment 3: „Und dann eben vor dieser Entscheidung stand nehm' ich jetzt hier diese Stelle an. (...) Das war insofern für mich nicht ganz einfach, weil 's zum einen hieß es,... (A1:104f)“, Segment 4: „Und (6 sec.) Für mich gibt's eigentlich nur immer auch so zwei zwei Stränge, das ist</p>

also (Lachen) ich hab' in Unistadt C und Unistadt D studiert...

Hier zeigt sich eine Ungenauigkeit, die mit der darauffolgenden Konstruktion als „Außenseiterin in fremden Welten“ vermuten lässt, dass der aus reflektierter Retrospektive geordnete Lebenslauf durch existentielle Schwierigkeiten und Unsicherheiten geprägt war. Auch die eigene Therapie spricht für diese Annahme.

einmal... (AI: 165f)“, Segment 7: „Schwierig ist das Kapitel hier Arbeit mit mit anderen Institutionen (Seufzen) insbesondere Ämtern, Jugendamt (...). Es ist ganz wichtig, ja diese Vernetzung mit anderen Einrichtungen. Gleichzeitig... (AI:486f)“).

Auf diese Weise fügt sie in ihre Narrationen häufig Argumentationen ein, so dass das Gesagte gleichzeitig auf einer abstrakteren Ebene beurteilt und gedeutet wird („Schwierig ist...“, „Das war insofern für mich nicht ganz einfach...“).

#### Segment 4 ...

Im Fall von Frau A. bestätigte die formale Interviewanalyse nach Schütze den ersten Eindruck der Deskriptorenanalyse: Frau A. betont bei ihrer Erzählung bewusst ihren beruflichen Werdegang unter besonderer Berücksichtigung therapeutischer Qualifizierungen. Sie führt sich von Beginn an als Psychologin nicht als Beraterin ein, stellt ihre Stelle in der Erziehungsberatung als Übergang auf dem Weg zur Psychotherapie dar und beschreibt sowohl ihr Studium als auch ihre beruflichen Tätigkeiten und Aufgaben unter dem Fokus der Schwierigkeiten und/oder Chancen, die sich für sie aus ihrer psychotherapeutischen Ausrichtung ergeben. Anhand dieser ersten Interpretation der formalen Erzählstruktur sind folglich mehrere Themenbereiche bzw. Haltungen, die zu verschiedenen Zeiten und in unterschiedlichen Kontexten Frau A.'s Biographie und auch ihr (professionelles) Selbstverständnis beeinflussen, deutlich geworden:

- Frau A. besitzt die Fähigkeit auf der Basis umfassender Analysen eigene Bedürfnisse und Wünsche zu extrapolieren und diese durch strukturierendes und planendes Reden und Handeln zur Umsetzung zu bringen. Sie argumentiert eher als dass sie erzählt und rahmt Segmente durch deutende Einführungsworte und Kommentare, was Rückschlüsse auf orientierungs- und handlungsleitende Eigentheorien oder spezifische Wissenshorizonte nahe legt. Ihre differenzierte und stringente Karriereplanung mit dem Berufsziel Psychotherapeutin findet hier eine fundierte Grundlage. Eine erste daraus herzuleitende Kategorie professionellen Beratungshandelns wird hier als „*Karrierebewußte Selbstaufmerksamkeit*“ betitelt.
- Zum zweiten stellt sich Frau A. Begeisterung für Therapie als zentral für ihre Lebens- und Berufsplanung heraus, was nicht zuletzt in der Struktur des Interviews von der Abwandlung des Stimulus (siehe voranstehende Tabelle, rechte Seite) bis zu dem Fokus auf therapeutische Arbeiten in der Beratungsstelle deutlich wird. Da sie aber jegliche Erzählung emotionaler oder affektiver Erlebnisse vermeidet, wirkt ihre Selbstpräsentation wie das Ergebnis langjähriger und ordnender Reflexionsprozesse. Therapie hat sich bei Frau A. durch die Wahl des Studiums quasi institutionalisiert und bestimmt im Berufs- und Alltagsleben ihr Selbstverständnis und ihren professionellen Habitus. Eine weitere Kategorie wird zunächst „*Therapiebasierung*“ genannt.

### Dritter Auswertungsschritt: Kontrastiver Fallvergleich

Die durch die formale und deskriptive Interviewanalyse gewonnenen Erkenntnisse führten zu einer stärkeren Berücksichtigung der Selbst- und Weltmodelle der BeraterInnen als Grundlage für beraterisches Handeln in der Moderne. In den anschließenden Analysen der Interviewinhalte wurden diese detaillierter beleuchtet, so dass über minimale und maximale Kontrastierungen die Varianz

der Einstellungen und Handlungsweisen von BeraterInnen abgebildet werden konnten.

Fall Beraterin A.:

Beispielsweise bot sich zu der bei Frau A. extrapolierten Kategorie „Karrierebewußte Selbstaufmerksamkeit“ ein Fall als maximaler Kontrast an, bei dem die Beraterin stärker durch eine „altruistische Fremdbestimmung“ aufgefallen war. Im Vergleich der Fälle lieferte dieses Unterscheidung wichtige Hinweise für die spätere Exploration einer zentralen Vergleichskategorie, die als „*Perspektivität*“ bezeichnet wurde und einen wichtigen Schritt bei der Genese der Schlüsselkategorie darstellte.

### 3. Potentiale der Kombination der deskriptiven und formalen Interviewanalysen für die vergleichende Kodierung unterschiedlicher qualitativer Interviewformen

Die Kombination der zwei unterschiedlichen Verfahren der deskriptiven Interviewanalyse nach Glaser/Strauss und der formalen Interviewanalyse nach Schütze bietet verschiedene Möglichkeiten der systematischen Strukturierung des Datenmaterials und damit auch eine fundierte Basis für die Einzelfallanalyse und den Fallvergleich. Unterstützt durch die Tabellen zur paraphrasierenden Rekonstruktion der thematischen Gliederung und der Segmentierung können sowohl induktiv als auch deduktiv gewonnene Kategorien miteinander in Verbindung gesetzt werden, ohne die Selbstdarstellung der Interviewten und die Annahmen der Interpretierenden zu vermischen. Diese gezielten Unterscheidung der verschiedenen Perspektiven auf das Material erleichtert zudem die Generierung erster Thesen über den Untersuchungsgegenstand, die die nachfolgende inhaltliche Analyse lenken und diese bereichern können. Trotz dieser Potentiale muss die formale Interviewanalyse aber lediglich als Ausgangspunkt der Dateninterpretation verstanden werden, die Richtungen vorschlagen kann. Fundierte Ergebnisse bedürfen sowohl der deskriptiven, der formalen *und* der inhaltlichen Interpretation der Daten.

#### Anmerkungen

- 1 Die folgende Darstellung der formalen und deskriptiven Interviewanalyse offener und teilstandardisierter Interviews basiert auf dem methodischen Vorgehen in der Dissertation von Sandra Tiefel eingereicht an der Fakultät für Geistes-, Sozial- und Erziehungswissenschaften an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg im März 2002
- 2 Vgl. z.B. die strukturfunktionalistische Professionstheorie nach Parsons (1968) und Oevermann (1996), die Systemtheoretische Theorie nach Stichweh (1996) und die interaktionistische Professionstheorie nach Schütze (1996).



- 3 Die Segmentierung des Textes wird nach Schütze (1984) anhand formaler Verknüpfungsworte (dann, um zu, weil, dagegen ...), Markierern des Zeitflusses (noch, schon, bereits, damals, plötzlich ...) und Markierern mangelnder Plausibilität (Verzögerungspausen, Absinken des Narrativitätsgrads, Selbstkorrekturen etc.) vorgenommen, wobei Schütze nach Erzählungen, Beschreibungen und Argumentationen unterscheidet. Die Struktur von Erzählsegmenten wiederholt sich und lässt sich idealtypisch in Erzählgerüstsatz, Detaillierungen, Abschlussatz und Kommentar unterteilen.
- 4 Der Stimulus lautete: *„Ich möchte Sie bitten, mir zu erzählen, wie Sie zur Erziehungsberatung gekommen sind und was Sie da heute machen. (.) Und dabei wäre es schön, wenn Sie weit ausholen und sich auch an Situationen und Ereignisse aus Ihrer Lebensgeschichte erinnern, die für Ihren beruflichen Werdegang wichtig sind.“*

## Literatur

- Glaser, B./Strauss, A.: Die Entdeckung gegenstandsbezogener Theorie. Eine Grundstrategie qualitativer Sozialforschung. In Christel Hopf & E.??? Weingarten (Hrsg.): Qualitative Sozialforschung. Stuttgart. 1979, S. 91-111
- Glaser B./Strauss, A.: Grounded theory: Strategien qualitativer Sozialforschung. Bern 1998
- Oevermann, U.: Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In Arno Compe & Werner Helsper (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a./Main, 1996, S.70-182
- Parsons, T.: Professions. In David L. Sills (Ed.): International Encyclopedia of the Social Sciences, Vol. 12, New York, 1968, S. 536-547
- Rauschenbach, T.: Inszenierte Solidarität: Soziale Arbeit in der Risikogesellschaft. In: Beck, Ulrich/Beck-Gernsheim, Elisabeth (Hrsg.): Riskante Freiheiten. Individualisierung in modernen Gesellschaft. Frankfurt/Main, 1994, S. 89-111
- Schütze, F.: Biographieforschung und narratives Interview. In: Neue Praxis 13 (1983), S. 283-293
- Schütze, F.: Kognitive Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens. In: Kohli, M./Robert, G. (Hrsg.): Biographie und soziale Wirklichkeit. Stuttgart 1984, S. 78-117
- Schütze, F.: Organisationszwänge und hoheitsstaatliche Rahmenbedingungen im Sozialwesen: Ihre Auswirkungen auf die Paradoxien professionellen Handelns. In: In Arno Compe & Werner Helsper (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt/Main, 1996, S. 183-275
- Stichweh, R.: Professionen in einer funktional differenzierten Gesellschaft. In Arno Compe & Werner Helsper (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt/Main, 1996, S. 49-69
- Tiefel, S.: Beratung und Reflexion. Eine qualitative Studie zu professionellem Beratungshandeln unter Modernisierungsbedingungen. Dissertation eingereicht an der Fakultät für Geistes-, Sozial- und Erziehungswissenschaften an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg im März 2002

# Rezensionen

## Rolf-Torsten Kramer

*Wo steht die Qualitative Bildungsforschung?*

*Über Entwicklungen und Perspektiven eines Forschungsprogramms*

Bereichsrezension „Bildungsforschung“ zu *Rudolf Tippelt* (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Opladen: Leske + Budrich 2002 (in Auszügen). ISBN 3-8100-3196-8, 845 S., Preis: 39,- Euro

*Wolfgang Seitter*: Riskante Übergänge in der Moderne. Vereinskulturen, Bildungsbiographien, Migranten. Opladen: Leske + Budrich 1999. ISBN 3-8100-2487-2, 434 S., Preis: 37,90 Euro

*Ulf Brüdigam*: Strukturelle Aspekte moderner Bildungsprozesse. Das Beispiel der Star-Trek-Fans. Opladen: Leske + Budrich 2001. ISBN 3-8100-3178-X, 260 S., Preis: 25,50 Euro

*Merle Hummrich*: Bildungserfolg und Migration. Biographien junger Frauen in der Einwanderungsgesellschaft. Opladen: Leske + Budrich 2002. ISBN 3-8100-3429-0, 354 S., Preis: 36,- Euro

Nimmt man die Initiative der DFG zur Einrichtung von Forschergruppen im Bereich der empirischen Bildungsforschung als Ausgangspunkt, dann könnte man einen „Notstand“ in diesem Forschungsfeld vermuten. Diese These lässt sich zudem

verstärken, wenn man die Initiative als reflexhafte Reaktion auf die Ergebnisse von PISA interpretiert. Allerdings trifft man damit nur einen Teil des zugrundeliegenden Zusammenhangs. Schließlich ist PISA selbst ja ein fundamentaler Ausweis dafür, dass empirische Bildungsforschung erfolgreich und mit enormer öffentlicher Aufmerksamkeit aktuell praktiziert wird. Das Problem ist also scheinbar noch etwas anders gelagert. Es geht der DFG dem Anspruch nach vordergründig um eine Stärkung der universitären Bildungsforschung. Unterschwellig verweist die Initiierung von Forschungsprojekten aber auch auf Erklärungslücken, die von PISA aufgezeigt, aber nicht gefüllt werden. Wie es neben PISA mit der empirischen Bildungsforschung aktuell aussieht und welche Rolle dabei einer Qualitativen Bildungsforschung zukommt, soll im folgenden anhand dieser Bereichsrezension über ausgewählte Veröffentlichungen im Kontext der qualitativen Bildungsforschung weiter verfolgt werden.

Das „Handbuch Bildungsforschung“ ist – darauf verweist der Herausgeber *Rudolf Tippelt* in seiner Einleitung – mit seinen fast 850 Seiten Umfang Ausdruck der starken Expansion und Differenzierung der Bildungsforschung in der Bundesrepublik seit den 60er Jahren. Es handelt

sich dabei um einen Forschungsbereich, der zwar in der Erziehungswissenschaft seine Wurzeln hat, der aber zugleich einen multidisziplinären Charakter trägt, quantitative und qualitative Ansätze umsetzt und damit insgesamt „nur unscharf abzugrenzen ist“ (S. 9). Bildungsforschung, die „aus einem besonderen Informationsbedürfnis einer interessierten Öffentlichkeit“ entsteht und „in diesem Sinne auch Aufklärung leisten“ will (S. 12), ist also Resultat und Ausdruck einer „notwendige[n] permanente[n] Dauerbeobachtung von Bildungsprozessen in einem differenzierten Wissenschaftssystem“ (S. 15).

Das „Handbuch Bildungsforschung“ gliedert die 43 Beiträge der überwiegend universitären Autorenschaft in 7 Teile, die jeweils disziplinäre Bezüge in der Bildungsforschung repräsentieren (1), regionale und internationale Bezüge diskutieren (2), den Blick auf Institutionen und die professionellen Arbeitsfelder richten (3), die Methoden der Bildungsforschung skizzieren (4), den Bezug auf Lebensalter herausarbeiten (5), aktuelle Bereiche der Bildungsforschung vorstellen (6) und schließlich einen Beitrag mit Verweisen auf wissenschaftliche Einrichtungen der Bildungsforschung enthalten (7).

Damit sind die Beiträge im Zuschnitt und in der Ausgestaltung sehr unterschiedlich. Einen hilfreichen Einstieg bietet der Beitrag von *Peter Zedler*, der detailliert die Entwicklung der Bildungsforschung nachzeichnet. Der Beitrag zeigt, wie sich in den 70er Jahren eine Gleichsetzung der außeruniversitären Bildungsforschung mit einer quantitativen Forschungsmethodik durchgesetzt hat. Erst mit der Verstärkung einer universitär verankerten Bildungsforschung Anfang der 80er Jahre und durch die qualitative Wende in den Sozialwissenschaften kommt es dann zu einem Methodenpluralismus und zu integrativen Ansätzen in der Bildungsforschung. Parallel dazu vollzieht sich eine thematische Ausweitung der Bildungsforschung, die etwa in der „pädagogischen Programmentwicklung“ oder als Planungs- und Entwicklungshilfe teilwei-

se „allenfalls einen indirekten Bezug zu empirischer Forschung“ aufweist (S. 26.). Im Fazit wird deutlich, dass die Erziehungswissenschaft ihre anfängliche Position als Leitdisziplin in der Bildungsforschung zwar verloren hat, umgekehrt aber die Bildungsforschung die zentrale Trägerrolle für die sozialwissenschaftliche Umorientierung der Erziehungswissenschaft übernommen hat.

Als Ergänzung dieser Entwicklungsgeschichte eignet sich u.a. der Beitrag von *Yvonne Ehrenspeck*, der parallel dazu die Diskussion des Bildungsbegriffs und die Entwicklung der Bildungssemantik nachzeichnet. Dabei seien neben Kompatibilitätsproblemen zwischen Bildungstheorie und Bildungsforschung immer wieder fruchtbare Anstöße und tragfähige Vorschläge der Verbindung, z.B. im Konzept der Erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung, zu verzeichnen.

Die Entwicklung der Bildungsforschung ist demnach durch eine Dynamik in der methodischen Orientierung bestimmt, als deren Ergebnis heute quantitative und qualitative Ansätze nebeneinander stehen. Dass hier auch heute noch durchaus Akzeptanzprobleme bestehen, verdeutlicht der Beitrag von *Norbert M. Seel*, der empirische Bildungsforschung und den quantitativen Ansatz in einsetzt. Der Blick auf eine qualitative Bildungsforschung erfolgt auch dann nicht, wenn die Schwierigkeit eingestanden wird, dass es „trotz einer Fülle von Daten“ nur „begrenzt gelingt, theoretisch begründete Erklärungen für den Erfolg oder Misserfolg von Bildungsprogrammen zu geben“ (S. 428). Allerdings weist seine Forderung nach einer Verbindung verschiedener Hierarchieebenen in Mehrebenenanalysen auf einen Trend, der auch für die Qualitative Bildungsforschung gilt.

Aus der Sicht von *Detlef Garz* und *Ursula Blömer* erfuhren nämlich mit der interpretativen Wende in den Sozialwissenschaften nicht nur die Hinwendung zum individuellen Bildungsverlauf, sondern das ganze Spektrum an Bildungsforschung einen Aufschwung. So werde zwar

von der Erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung eine besondere Affinität und Deckungsgleichheit zur Bildungsforschung behauptet, jedoch seien auch Forschungen im Meso- und Makrobereich zum Forschungsfeld der Qualitativen Bildungsforschung zu rechnen. Im Mikrobereich ist dominant die Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung platziert, die sich „auf individuelle Lebens-, Bildungs- und Lernprozesse bezieht und versucht, den verschlungenen Pfaden biographischer Ordnungsbildung unter den Bedingungen einer sich rasant entwickelnden Moderne (bzw. Postmoderne) zu folgen“ (S. 446). Im Mesobereich betrifft dies hermeneutisch-rekonstruktive Studien zum Verhältnis von Familie und Schule oder zur peer-group. Im Makrobereich werden beispielhaft die Rekonstruktionen zur Schulkultur, ethnographische Lebenswelt- bzw. Milieustudien genannt, die in der Verbindung mit Biographieanalysen besonders weiterführend sind.

Wie sich qualitative Ansätze in der Bildungsforschung entwickelt und etabliert haben, kann dann für verschiedene Bereiche und Forschungsfelder anhand der Beiträge des Handbuchs studiert werden. Für den Bereich Familie schlägt z.B. *Lothar Böhnisch* die Erweiterung um die biographische Perspektive, also um die Aneignungs- und Erfahrungsseite des Subjektes und um die bildungsrelevanten Einflüsse der Jugendlichen peer-group vor. Dabei kann mit dem Habitus-Konzept der Einfluss sozialer, kultureller und ökonomischer Ressourcen der Familie erfasst und seinerseits „in einen familienübergreifenden kulturellen und sozialen Kontext gestellt“ werden (S. 291).

*Gabriele Gloger-Tippelt* zeigt für den Bereich Kindheit, dass Verfahren der Qualitativen Bildungsforschung mit der neuen programmatischen Betonung der Eigenaktivität des Kindes auf dem Vormarsch sind. Sie warnt zugleich vor einer neuen Gegenüberstellung von Individuum und Gesellschaft in überspitzten Konzepten der Selbstbildung und -sozialisation und betont die Wichtigkeit der Betrachtung

familiärer und außerfamiliärer Kontexte.

Aus der Perspektive der schulischen Bildung verdeutlicht *Hans Günter Holtappels*, wie Bildungsbeteiligung und Schulwahlverhalten mit historischen und kulturellen Rahmungen verstrickt sind. Zwar habe sich die Bildungsbenachteiligung nach Region und Religion abgeschwächt. Dafür bestehen nach wie vor Benachteiligungen nach sozialer Herkunft, Geschlecht und Ethnizität. Von der Bildungsexpansion haben damit vor allem deutsche, männliche Jugendliche aus der sozialen Gruppierung der Beamten- und Angestelltenschaft profitiert. Er plädiert für ein Zusammenwirken der inneren Schulentwicklung mit einer strukturellen, äußeren Schulreform als Aufgabe der Bildungspolitik, der Erziehungswissenschaft und der Schulpraxis.

Die Verbindung von Bildungsforschung und Jugendforschung ist nach *Heinz-Hermann Krüger* und *Cathleen Grunert* im Wesentlichen erst mit der Durchsetzung qualitativer Forschungsmethoden zustande gekommen. Damit kann neben dem Sinnverlust der Schule für Jugendliche auch gezeigt werden, wie die Freizeit teilweise zur „Nebenschule“ wird (S. 505) und neue Ungleichheiten durch die Konstitution von „Peerkapital“ entstehen (S. 507).

Für die Erwachsenenbildung/Weiterbildung (*Ekkehard Nuissl*), für das mittlere Erwachsenenalter (*Wilhelm Mader*) und für das höhere Erwachsenenalter (*Andreas Kurse/Gabriele Maier*) geht die Etablierung qualitativer Ansätze in der Bildungsforschung zunächst von einer qualitativen Teilnehmerforschung aus. Weil letztlich Bildung nur als Selbstbildung und -aneignung gelingen kann, geraten die Aneignungsbiographien und zunehmend auch Lehr-Lernprozesse sowie die Arrangements der Weiterbildungsinstitutionen in den Blick.

Die kurzen Streiflichter zeigen, dass qualitative Zugänge eine notwendige und fruchtbare Erweiterung der empirischen Bildungsforschung darstellen. Insgesamt

bietet das Handbuch den bisher umfassendsten Überblick über den aktuellen Stand der empirischen Bildungsforschung. Die Systematik des Bandes ermöglicht dem Leser einen thematisch fokussierten Einstieg über ausgewählte Einzelbeiträge. Positiv hervorzuheben ist auch die Dokumentation von Forschungseinrichtungen in einem eigenen Beitrag. Problematisch scheint jedoch, dass die Beiträge teilweise sehr unterschiedlich aufgebaut sind und der Herausgeber in seiner Einleitung auf eine eigene systematisierende Kommentierung der Beiträge verzichtet hat.

In seiner Studie „Riskante Übergänge in der Moderne“ geht *Wolfgang Seitter* von modernisierungstheoretischen Überlegungen aus, nach denen „Übergangsfähigkeit“ als „biographische Schlüsselqualifikation“ für die Bewältigung der Anforderungen einer modernisierten Moderne entworfen wird (S. 15). Die Beschäftigung mit Migrantenbiographien als „Übergangsexperten“ ist für die Analyse von Übergängen und Kontextwechseln deshalb besonders ergiebig (S. 16). Dazu werden in der Studie die Analyse von Migrantenvereinen und Migrantenbiographien zusammengeführt. Das Buch ist in 4 Teile gegliedert. Im ersten Teil werden der theoretische und methodische Rahmen der Studie vorgestellt. Im zweiten Teil folgen zwei Fallstudien zu Migrantenvereinen, denen im dritten Teil vier Bildungsbiographien spanischer Migranten gegenübergestellt werden. Im vierten Teil werden die Ergebnisse der Fallrekonstruktionen gebündelt.

Im ersten Teil setzt sich *Seitter* zunächst kritisch mit der defizitorientierten Thematisierung von Migration in der Erziehungswissenschaft auseinander, die den Blick auf selbstbezogene Bildungsformen und bildungsbiographische Aneignungsprozesse vernachlässigt. Der zweite Fokus der Studie bezieht sich auf den Verein als „eine neu geschaffene soziale Struktur“ zwischen der „alten und neuen Welt“ (S. 22). Beide Perspektiven sollen in der Vereins- und Biographieanalyse zusammengeführt werden. Nach einem Be-

zug auf die Vereins- und Biographieforschung werden die Vorüberlegungen in drei schlüssigen Thesen zugespitzt, die plausibel sind, aber unmittelbar vor den Fallstudien irritieren. In gewisser Weise werden damit ableitbare Ergebnisse aus den Fallstudien theoretisch vorweggenommen.

Im Anschluss wird die Auswahl spanischer Migranten und die methodische Anlage der Studie expliziert. *Seitter* positioniert seine Studie im Kontext einer hermeneutisch-rekonstruktiven Sozialforschung, bei der es mit einem methodenpluralen Zugang um die mikroskopische Sinnerschließung durch teilnehmende Beobachtung, offene, thematisch strukturierte Interviews und Verfahren der sequentiellen Feinanalyse geht. Für die Vereinsanalyse wurden zwei maximal kontrastierende Vereine in Frankfurt ausgewählt und während eines Jahres regelmäßig besucht. In der offenen Darstellung der Anforderungen und Probleme des Feldzuges werden zugleich auch zentrale methodologische Diskussionen innerhalb der Ethnographie berührt. Etwas knapper fällt die Darstellung zur Interviewführung aus. Mit der Konzeption der Interviews als offen, thematisch strukturierte Interviews sollen „subjektiv verfügbare Wissensbestände und Erfahrungsdeutungen“ rekonstruiert werden (S. 54). Leider wurde hier die „narrationsgenerierende Ambition“ nicht expliziert und damit scheinbar die methodologische Vorarbeit von Schütze verschenkt. Die wenigen Hinweise auf den Auswertungsmodus der Beobachtungsprotokolle und der Interviews lassen zwar bestimmte methodische Orientierungen erahnen, verhindern aber eine genaue Positionierung im Feld qualitativer Ansätze und einen methodologischen Nachvollzug des Vorgehens.

Den Abschluss des ersten Teils bilden die Hinweise auf den Aufbau des Buches und die Danksagung, die aber im Vorwort besser aufgehoben wären und dort den Einstieg in die Studie erleichtern würden.

Der anschließende zweite Teil widmet sich den Fallstudien der beiden Vereine.

Nach einer wohlsortierten Systematik werden beide Vereine jeweils zunächst über ethnographische Beschreibungen, die Rekonstruktion der Vereinsgeschichte und die Interpretation eines Beobachtungsprotokolls vorgestellt, um dann in einem die Fallstudie jeweils abschließenden Abschnitt auf die rekonstruierten Strukturprobleme und deren Bearbeitungsstrategien hinzuweisen. Diese Fallstudien sind sehr dicht und gewähren in der Kombination sehr verschiedener Materialien und Zugänge einen umfassenden Einblick. Interessant ist dabei, dass bereits über die erste kursorische Annäherung zentrale Problemstrukturen benannt werden können. Nachteilig wirken dagegen einige Dopplungen in der Darstellung, die aus der Reihung der verschiedenen Zugänge resultieren.

Im Vergleich der Fallstudien können dann die Vereine in ihrer Eigenheit noch einmal pointiert herausgearbeitet werden: Auf der einen Seite der „Spanische Kulturkreis“, der trotz umfassender Beteiligungskrise an den elitären und tendenziell ideologischen, kulturellen und politischen Ansprüchen festhält, damit aber Geselligkeit tendenziell diskreditiert, nachfolgende Generationen ausschließt und in Verbindung mit der Raumproblematik wegzuschumpfen droht. Auf der anderen Seite das „Demokratische Haus“, das über eine expansive und emanzipierende Vereinsgeschichte und die stärkere Gewichtung geselliger und intergenerativer Ansprüche sowie eine intensive Verschränkung mit der Lokalöffentlichkeit den Weggang der älteren Migranten durch die Integration nachfolgender Generationen tendenziell auffangen kann. *Seitler* kann hier sehr schön aufzeigen, wie diese Vereinsgeschichte in kollektive Deutungsmuster eingeht und sich damit reproduziert.

Im dritten Teil werden dann die Bildungsbiographien von vier Migranten in drei Fallstudien vorgestellt. Herr Sánchez steht für eine lange und dichte Vereinskarriere, die zum zentralen Bezugspunkt seiner Biographie wird. Dahinter verbirgt

sich aber die Dramatik, dass diese quasi als Ersatzkarriere seiner gescheiterten Aufstiegsaspirationen fungiert, weil der Verein einen politisch-emanzipativen Raum für Statussicherung und Anerkennung eröffnet. Die Fallstudie von Frau Garcia wird als Emanzipationsdrama entwickelt. Ihre Migration wird durch traumatische Demütigungs- und Ohnmachtserlebnisse motiviert. Zum Verein hat sie anfangs ein eher skeptisches und distanzierendes Verhältnis, das aus seiner traditionellen hierarchischen Struktur resultiert. Durch die Verbindung zu anderen Frauen ihrer Generation kann sie dann aber den Verein als Bühne einer stellvertretenden Bearbeitung ihrer familial erlittenen Konflikte nutzen und sich durch den Aufstieg in der Vereinselite emanzipieren. Die dritte Fallstudie widmet sich Herrn Delgado und Herrn Salinas, die gemeinsam ein Interview mit dem Autor geführt haben. Bei beiden scheint die Migration vor allem aus ökonomischen Aufstiegserwägungen heraus zu erfolgen, und beide betten ihre Biographie sehr deutlich in die kollektive Migrationsgeschichte ein. Dabei fokussieren sie jeweils verschiedene Pole einer in der Migration lagernden Ambivalenz, das Leiden unter Fremdheit, Diskriminierung und Anpassungsdruck bei Herrn Delgado und die Leistungen, Erfolge und Transformationen bei Herrn Salinas.

Die Unterschiede in den biographischen Verläufen werden dann in einem Vergleich nochmals konturiert. Deutlich wird dabei, dass der Verein für die Migranten vielfältige Möglichkeiten der Auseinandersetzung, des Lernens und der Integration bietet. Eine Verknüpfung von biographischen Bildungsprozessen und Verein leistet *Seitler* hier jedoch nicht. Dieser müsste herausarbeiten, dass im Grunde nur bei Frau Garcia von einer Ermöglichung und Verstärkung eines biographischen Bildungsprozesses als Emanzipationsprozess zu sprechen ist, während bei Herrn Sánchez trotz der langen Vereinskarriere durch den Verein gerade ein umfassender Bildungsprozess verhindert scheint.

Im abschließenden vierten Teil werden die Ergebnisse noch einmal bilanziert und auf die anfängliche theoretische Rahmung bezogen. Sowohl der Migrantenverein als auch die Migrantenbiographien stehen als Formen der Selbstpädagogisierung für eine Entgrenzung des Pädagogischen. Beide ‚nutzen‘ diese Selbstpädagogisierung als Strategie der Risikobewältigung, der Verein, indem er darüber seine Sinnhaftigkeit und Funktion verbürgt, und die Migranten, indem sie die Bewältigung der Migrationsanforderungen durch Anpassungs- und Lernleistungen charismatisieren.

Insgesamt ist das Buch vom thematischen Fokus, der methodischen Umsetzung und der strukturierten Gestaltung her sehr lesenswert. Besonders überzeugen die Bezüge zu Moderne und Risiko, zur Ethnographie und die dichten Fallstudien der beiden Vereine. Die biographischen Fallstudien scheinen sich dagegen aus der Dominanz der Vereinsperspektive nicht ganz lösen zu können. Sie verlieren gegenüber der Vereinsstudie an Detaillierung und können deshalb die in der Fallgeschichte lagernden Probleme nicht markieren. Besonders im gemeinsam mit Herrn Delgado und Herrn Salinas geführten Interview verliert die Fallstudie an biographischer Dichte. Uneingeschränkt wünschenswert und erkenntnisreich ist aber die Vermittlung von Biographie- und Organisationsperspektive.

Auch die Studie „Strukturelle Aspekte moderner Bildungsprozesse“ von *Ulf Brüdigam* widmet sich in expliziter bildungstheoretischer Absicht dem Wechselverhältnis zwischen einer höheraggregierten Sinnwelt und biographischen Prozessen: konkret dem Zusammenhang von Fanwelt und den Bildungsprozessen bei Fans. Im ersten Teil werden Entwicklungen der Medienforschung und der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung diskutiert. Im zweiten Teil widmet sich Brüdigam anhand ausgewählter Positionen dem bildungstheoretischen Diskurs. Im dritten Teil werden die empirische Umsetzung und die Fallanalysen vorgestellt, die

dann abschließend im vierten Teil nochmals bildungstheoretisch verortet werden.

Die Verortung in der qualitativen Medienforschung erfolgt im ersten Teil in der Betonung einer produktiven und sinnzuweisenden Rezeption sowie der Beteiligung der Medien an der Herstellung von Welt- und Selbstreferenz. Damit verbindet sich die Entscheidung für ethnographische und biographieanalytische Zugänge. Innerhalb der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung fokussiert *Brüdigam* auf die Untersuchung von Mustern der Selbst- und Weltdeutung und zielt auf „die Aufdeckung des jeweiligen individuellen Koordinatensystems der existentiellen Verankerung des Menschen“ (S. 27).

Im zweiten Teil setzt sich *Brüdigam* innerhalb des bildungstheoretischen Diskurses mit den Positionen von Adorno, Lyotard und Marotzki auseinander und leitet aus der Zusammenführung einen Bildungsbegriff ab, der mit den methodologischen Implikationen der Medien- und Biographieforschung vermittelbar ist. Mit Adorno wird verdeutlicht, dass es bei Bildung über die bloße Anpassung hinaus um die „Hinwendung zum Abweichenden“ und um das „Einlassen auf die Differenz“ geht (S. 38 u. 40). Mit Lyotard verbindet sich die Annahme über den „Niedergang der universalistischen Diskurse“ (S. 51), wodurch aus dem „Nebeneinander von höchst unterschiedlichen Kulturen, Lebens- und Subjektivitätsformen“ (S. 50) Differenz zum Widerstreit wird, der innerhalb einer Diskursart nicht aufzulösen ist. Mit Marotzki wird schließlich ein Bildungsverständnis vertreten, das jene Formen der Reflexivität und Negativität gegenüber sich selbst und der Welt bezeichnet, die über eine tentative Wirklichkeitsauslegung zur Transformation der Selbst- und Weltverhältnisse führt. In der Verbindung dieser bildungstheoretischen Positionen geht es um die Frage, wie es im Bezug auf die Sinnwelt der Star-Trek-Fans und darin vollzogener Bildungsprozesse dem (post-)modernen Subjekt gelingt, die radikale kulturelle Vielfalt zu bewältigen.

Der dritte Teil beinhaltet die methodische Anlage und die Fallanalysen der Stu-

die. Mit der Verortung innerhalb des interpretativen Paradigmas gilt es, die Wirklichkeitskonstruktionen über die Alltagswirklichkeit der Akteure und deren Sinnsetzungen zu verstehen. Dies wird auf der einen Seite über eine lebensweltliche Ethnographie versucht. Auf der anderen Seite sollen die individuellen Sinn-, Relevanz- und Orientierungsmuster als Strukturprinzipien über problemzentrierte und narrative Interviews eingeholt werden. Auch die Auswertung des Materials wird hier detailliert, reflektiert und selbstkritisch veranschaulicht. Nach einer prägnanten Auseinandersetzung mit Triangulationsansätzen wird dann die Untersuchungsperspektive nochmals konkretisiert. Dabei wird in der Differenzierung von biographischem Verlauf – als Abfolge und Sedimentierung der Welt- und Selbstausslegung – und der Bildungsgestalt als aktueller Modus der Welt- und Selbstausslegung unterschieden. Bedauerlich ist, dass hier die für die Qualitative Bildungsforschung zentrale diachrone Perspektive zugunsten der synchronen Perspektive auf die aktuelle Bildungsgestalt in den Hintergrund gerät.

Der Einstieg in die Falldarstellungen wird über eine „ethnographische Skizze der kleinen Lebens-Welt der Star-Trek-Fans“ gewählt (S. 102). Hier wird zunächst unter Rekurs auf vorliegende Veröffentlichungen gezeigt, wie sich über das Fernsehen und den darin vollzogenen Wissenserwerb, über das Sammeln von Fanartikeln, über Spielen und die schöpferische Auseinandersetzung (z.B. im Schreiben) die soziale Welt der Star-Trek-Fans konstituiert und darin Anerkennung und Status vermittelt werden. Als Philosophie der ‚Trekker‘ und zentrale Botschaft der Serie wird das Modell eines idealen Zusammenlebens herausgestellt, das sich auf ein Toleranzgebot, Fortschrittsoptimismus und ein Forscherethos stützt.

Dann folgen 4 kontrastiv ausgewählte biographische Fallanalysen. Als Eckfall eines technisch-monozentrischen Strukturprinzips wird der Fall von Mirco vorgestellt. Zentral ist für seine Biographie eine

Behinderung, die ihn mit Stigmatisierung und Ausgrenzung, aber auch mit Solidarität konfrontiert. Am Gymnasium beginnt er die Serie anzusehen, entfaltet aber erst später eine intensive Fanpraxis, als sich im familialen Kontext bedeutsame Transformationen vollziehen. Die Erfahrung einer uneingeschränkten Akzeptanz fasziniert ihn genauso wie die intellektuellen Herausforderungen der Serie, die er als Distinktionsmittel gegenüber den Mitschülern nutzt. Er verhält sich aber distanziert gegenüber Fanclubs.

Wiebke repräsentiert das sozial-monozentrische Strukturprinzip. Sie ist durch den Tod des Vaters bei ihrer Mutter und Großmutter aufgewachsen und erlebt den Kindergarten aufgrund der Marginalisierung durch die anderen Kinder vor allem als Leidensprozess. Auch in der Grundschule und am Gymnasium setzen sich Ausgrenzungserfahrungen fort. Mit einer ausgeprägten solidarischen Grundhaltung wird sie später im Berufsfeld erneut stigmatisiert und ausgegrenzt. Die Verlaufskurvenentfaltung wird dann kompensiert, indem Wiebke in der Star-Trek-Welt als Fan handlungsschematisch agiert und den Restriktionen des Alltags im kreativen Schreiben entflieht.

Robert steht für den technisch-polyzentrischen Star-Trek-Fan. Seine Biographie rankt sich um die Spannung von Handlungssicherheit durch Erwartungsfahrpläne und deren Enttäuschung. Handlungssicherheit generiert sich für ihn in der Schule vor allem durch die Orientierung an der Pionier- und FDJ-Organisation und an Sportkarrieren. Nach der Wende gewinnt Star-Trek an Bedeutung. Einerseits nutzt er die Gemeinschaft als soziales Kapital. Andererseits ist die Serie mit den technologischen Entwürfen als technisches Bildungskapital relevant. Sie wird dann allerdings zunehmend abgelöst und kombiniert durch andere Serienformate.

Schließlich wird Angelika für das sozial-polyzentrische Strukturprinzip vorgestellt. Ihre Biographie ist entscheidend gerahmt durch die Erfahrung drohender In-



stabilität in der Familie. Stützende Kontakte findet sie auf einem Reiterhof und in der Fan-Welt von Star-Trek. Das sozial-utopische Modell von Star-Trek und ihr darauf bezogenes expressives Schreiben bilden positive Gegenhorizonte zum Alltag. Einzelne Mitglieder der Fangemeinde werden zu signifikanten Anderen. Dabei ergänzt sie Star-Trek um weitere Sendeformate und deren Fanpraxis.

Im abschließenden vierten Teil werden die Ergebnisse noch einmal gebündelt. Die Verzahnung von biographischer Entwicklung und der sozialen Welt von Star-Trek als „Passungsverhältnis“ zeigt sich hier vor allem als kompensatorischer Gegenentwurf oder handlungsschematische Problembewältigung bei schwierigen biographischen Phasen (S. 221). Dabei wird einerseits an die idealen Sozialentwürfe von Star-Trek und andererseits an die Prinzipien der Gleichheit und Solidarität in der Fangemeinde angeknüpft. Bildungstheoretisch ist die Differenzierung des monozentrischen und des polyzentrischen Strukturprinzips im Bezug auf Star-Trek bedeutsam. Während im ersten Fall eine identitätstheoretische Erfahrungsorganisation vorliegt, mit der alles Neue auf das Bekannte reduziert und ein Bildungsprozess eher verhindert wird, begünstigt das polyzentrische Strukturprinzip im Bezug auf Star-Trek eine tentative Wirklichkeitsauslegung und Bildungsprozesse in der Eröffnung von Unbestimmtheitsbereichen.

Insgesamt ist die Studie von Brüdigam eine überzeugende Vorstellung darüber, wie man Ethnographie, Biographieforschung und Bildungstheorie verbinden kann und eine so verstandene Qualitative Bildungsforschung Ergebnisse hervorbringt, die nicht nur den Gegenstandsbebereich der Erziehungswissenschaft deutlicher konturieren, sondern auch bildungstheoretische Konkretisierungen möglich machen. Hervorzuheben sind der klare Aufbau und die vielen Zusammenfassungen, die eine Orientierung für den Leser erleichtern. Kritisch bleibt aber anzumerken, dass in den biographischen Fallana-

lysen die zurückgenommene diachrone Verlaufsperspektive Erkenntnispotential verschenkt hat.

*Merle Hummrich* geht es in ihrer Studie zu „Bildungserfolg und Migration“ um eine Verknüpfung von Biographie-, Migrations- und sozialer Ungleichheitsforschung, deren Relevanz in einem ersten einleitenden Teil hervorgehoben wird. Im zweiten Teil stellt sie den methodischen Ansatz der Untersuchung vor. Der dritte Teil enthält zwei ausführliche Fallrekonstruktionen und vier Fallporträts, die im vierten Teil ausführlich kontrastiert werden. Im fünften Teil der Studie werden die Ergebnisse der Kontrastierung in einer Typenbildung weiter generalisiert und im sechsten Teil abschließend diskutiert.

Im ersten einleitenden Teil werden die zentralen Bezugspunkte der Studie markiert. Dies ist auf der einen Seite der Ansatz einer Subjektkonstruktion als Ausdruck eines biographischen Prozesses, in dem Subjekte (hier Migrantinnen) sich vor dem Hintergrund der Familie, schulischer Erfahrungen und gesellschaftlicher Positionierungen verorten und zum Ausdruck bringen, wie sie ihre biographischen Erfahrungen verarbeitet haben. Auf der anderen Seite wird modernisierungstheoretisch argumentiert, dass Migration einen Transformationsprozess darstellt, der bei schulischem Erfolg verdoppelt wird. Dabei müssen erfolgreiche Migrantinnen die objektive Transformation in einer internen Transformation individuell verarbeiten. Mit dem „Modell der ‚dreifachen Vergesellschaftung‘ durch die sozialstrukturierenden Kategorien Geschlecht, Ethnizität und Klasse“ (S. 10) und dem Problem der Statusinkonsistenz wird angenommen, dass diese Verarbeitung besonders spannungsvoll ausgeformt ist.

Der methodische Ansatz ist Inhalt des zweiten Teils. Eine biographieanalytische Herangehensweise ergibt sich aus dem Interesse an den Sozialisations- und Transformationserfahrungen innerhalb der Bildungsbiographie als Gegenstand der Studie. Ihre Umsetzung erfolgt in einer Kom-

bination von Objektiver Hermeneutik und biographischer Methode. Als Erhebungsmethode wurde das biographisch-narrative Interview verwendet. Hier werden die zentralen Verfahrensschritte der Interviewführung ebenso vorgestellt wie die zentralen Grundannahmen und Verfahrensschritte der Interpretationsverfahren. Zusätzlich wird das eigene methodische Vorgehen kritisch reflektiert und aufgezeigt, dass darin ein normativer Anspruch an eine autonome Subjektkonstruktion impliziert ist. Insofern gilt es, die eigene Position im Forschungsprozess beständig zu reflektieren.

Der dritte Teil zu den Fallstudien eröffnet dann mit einer fallübergreifenden Rekonstruktion der Intervieweröffnungen durch den Stimulus, mit der auf Strukturprobleme der Interviewsituation hingewiesen wird. Grundsätzlich wird hier für die Interviewsituation von einer Antinomie zwischen Autonomie und Heteronomie ausgegangen.

Die erste ausführliche Fallrekonstruktion von Selcan beginnt dann mit der objektiv-hermeneutischen Rekonstruktion der Anfangserzählung. Die Strukturhypothese dazu formuliert einen Zusammenhang, bei dem von den Eltern der Auftrag eines sozialen Aufstieges über Bildung an Selcan herangetragen wird, der in der Umsetzung eine gebrochen-reflexive Distanznahme zum elterlichen Herkunftsmilieu impliziert und darin die Eltern-Kind-Bindung unter Druck setzt. Paradox wird diese Konstellation besonders dadurch, dass die heteronome Verpflichtung auf Bildungserfolg die Gelegenheiten schafft für eine schrittweise Entfaltung von Autonomie und reflexiver Distanznahme vom Herkunftsmilieu. Die Prozessanalyse bestätigt diese paradoxe Ausformung des Bildungserfolgs. Sie verdeutlicht, dass der Studienbeginn ein wichtiger Individualisierungsschub ist, der aus der fremdbestimmten Rahmung der Entscheidung zum Studium schrittweise herausführt.

In der Fallrekonstruktion zu Farah entbirgt die objektiv-hermeneutische Re-

konstruktion der Anfangspassage eine andere Heteronomie-Autonomie-Problematik. Die heteronome Entscheidung zum Studium ist hier nicht an einen Transformationsauftrag gebunden, sondern beinhaltet die familiäre Reproduktion. In der Prozessanalyse wird zusätzlich deutlich, wie die hierarchischen und konflikthaften Familienverhältnisse, die Aufstiegsaspiration der Eltern und die Diskriminierungserfahrungen in der Schule für Farah die permanente Gefahr eines Verlaufskurvenzusammenbruchs generieren. Das erfolgreich abgeschlossene Abitur kann unter diesen Bedingungen nicht als Bildungserfolg und selbstverantwortete Leistung erlebt werden. Auch bei ihr bewirkt der Übergang zum Studium Freisetzungen, die aber zugunsten heteronomer Rahmungen unentfaltet bleiben.

Das Fallporträt von Dina steht für eine stark heteronom gerahmte Subjektkonstruktion durch die Migration der Eltern, die jedoch autonom vertreten wird. Obwohl die Schule die heteronome Bildungslaufbahn weiter verstärkt, wird in der familialen Aufforderung zu Bildungserfolg die Leistungsorientierung zum „wichtigste[n] Bezugspunkt in Dinas Lebenspraxis“ (S. 157). Ähnliches wird in der Fallstudie Beatrice rekonstruiert. Hier verbinden sich familiäre Aufstiegswünsche mit einer Transformationsaufforderung, die aber durch die starke familiäre Anbindung nicht umgesetzt werden kann. Ayşe steht schließlich für den „Aufstieg durch die Bildungskarriere als Krise“, weil der Bildungsauftrag von einer mangelnden Unterstützung in der Familie begleitet wird (S. 188). Die Fallstudie von Christina ist gekennzeichnet durch die heteronome Bildungsaufforderung als Aufstiegswunsch durch die Eltern und eine reflexive Rückverortung in dieser familialen Rahmung nach dem Studium.

Im vierten Teil werden nach der Ableitung der Konstrastierungsdimensionen maximale und minimale Kontrastpaare gebildet. Im maximalen Kontrast stehen hier Selcan aus einem bildungsfernen und Farah aus einem bildungsnahen Famili-

enmilieu, so dass Bildungserfolg bei Selcan Aufstieg und Transformation beinhaltet, während es bei Farah um die Wiederherstellung und Reproduktion des Familienstatus geht. Studium und Bildungserfolg enthalten so für Selcan Autonomie-schübe, während Farah ihre eigene Erfolgsgeschichte erleidet und die Transformationspielräume nicht umsetzt. Einen minimalen Kontrast bilden Dina und Beatrice. Beide kommen aus bildungsfernen Familienmilieus, erhalten den Auftrag zum Bildungsaufstieg und entfremden sich tendenziell von den Familien. Sie stehen damit für die Entfaltung von Entscheidungsautonomie, wenden sich aber reproduktiv in das Familienmilieu zurück. Christina bildet einen minimalen Kontrast zu Selcan, weil auch sie den Bildungserfolg als Autonomieschub erfährt und diesen produktiv in einer Ambiguitätstoleranz verarbeitet. Ayşe bildet dagegen einen minimalen Kontrast zu Farah, weil sich für beide die heteronome Aufstiegs motivation mit einer fehlenden familialen Unterstützung und einer starken Familienbezogenheit verbindet. Ein zentrales Ergebnis der Kontrastierung ist, dass sich Bildungsaspirationen als konsequente Fortsetzung der Migration deuten lassen.

Im fünften Teil werden 3 Typen gebildet: der Typ der „aktiven Transformation“, der die handlungsschematische Autonomieentfaltung an die Reflexion einer krisenhaften Entfremdungsproblematik bindet, der Typ der „reproduktiven Transformation“ oder „transformativen Reproduktion“, der zwischen Aufstiegs wünschen und Bindungsansprüchen der Eltern im Sinne einer Doppelbindung gefangen ist, und der Typ der „ambivalenten Transformation“, der eine heteronome Familienrahmung für eine autonome Subjekt konstruktion nutzen kann und der zwischen den beiden anderen Typen steht.

Im sechsten Teil folgen dann die theoretisierenden Schlussbetrachtungen. Hier wird zunächst eine Anknüpfung an den Generationsdiskurs hergestellt und Parallelen zu Lüschers Generationskonzept

hervorgehoben. Seine Ambivalenzen von Reproduktion und Innovation sowie Konvergenz und Divergenz lassen sich bestätigen und um die Antinomie von Heteronomie und Autonomie erweitern. Mit Bezug auf den Diskurs sozialer Ungleichheit wird herausgestellt, dass der heimliche Lehrplan der Schule gegenüber Migrantinnen „die hegemonialen Ansprüche einer weißen, männlich dominierten Mittelschichtorientierung spüren lässt“ (S. 314), denen die Bildungsaspiration der Migrantinnen „kontradiktorisch“ gegenübersteht (S. 317). Als Fazit kennzeichnet *Hummrich* die Subjektverortung und Erfahrungsverarbeitung der bildungserfolgreichen Migrantinnen als antinomisch strukturiert und bindet diese an generelle Antinomien der Subjekt konstruktion zurück.

Die Studie kann insgesamt als anspruchsvoller Versuch eingeschätzt werden, die biographieanalytische Mikroanalyse von Bildungsprozessen mit Konzepten der makrostrukturellen Rahmung durch Milieu, Geschlecht und Ethnizität theoretisch und methodisch reflektiert zu verbinden. Dabei gelingt es, ganz grundlegende Strukturzusammenhänge der Subjekt konstruktion in den Antinomien der Moderne zu entwerfen. Was jedoch einerseits den Vorteil der Studie ausmacht, kann andererseits auch zum Nachteil werden. So geht in der sehr abstrakten Ergebnissicherung teilweise der Bezug auf die konkreten Migrantinnenbiographien verloren. Besonders in den sehr reflektierten Interpretationen entsteht manchmal der Eindruck, dass eine kontinuierliche biographieanalytische Perspektive auf den Einzelfall durch die Bezüge auf die ambitionierten theoretischen Vorklärungen erschwert ist.

Resümierend ist festzuhalten, dass die Bedeutung der empirischen Bildungsforschung allgemein und speziell der Qualitativen Bildungsforschung durchaus optimistisch eingeschätzt werden kann. Besonders das „Handbuch Bildungsforschung“ macht darauf aufmerksam, dass der für mangelhaft befundene Ausbau der

empirischen Bildungsforschung an deutschen Universitäten nicht gleichbedeutend ist mit einer unzureichenden empirischen und theoretischen Auseinandersetzung mit Bildung. Der Blick auf die historischen Entwicklungslinien zeigt, dass die universitäre Bildungsforschung zu einem Großteil von der Expansion der Qualitativen Bildungsforschung seit den 70er Jahren getragen wird. Qualitative Bildungsforschung unterscheidet sich von der traditionell quantitativ operierenden Bildungsforschung nicht im Gegenstand, sondern vor allem in ihrer methodischen und methodologischen Ausrichtung. Aus dieser Ausrichtung resultiert jedoch oftmals eine deutlich skeptischere Vorstellung über die unmittelbare Umsetzung der Forschungsergebnisse in eine Verbesserung der Praxis. Hier wird auf lange Sicht entscheidend sein, ob es der Qualitativen Bildungsforschung gelingt, an makrostrukturelle Diskurse der Bildungsbenachteiligung anzuknüpfen. Wegweisend sind dabei Studien, in denen Biographieanalysen, Lebensweltethnographien und gesellschaftlich-strukturelle Rahmungen verknüpft werden. In diesen Studien deuten sich Möglichkeiten an, die oftmals geforderte Verbindung von Mikro-, Meso- und Makroebene methodologisch abgesichert zu vollziehen. Deshalb bleibt zu hoffen, dass sich auf die Initiative der DFG hin weitere Forschergruppen zur Qualitativen Bildungsforschung konstituieren.

## Karin Bock

*Rezension: Margret Kraul/Winfried Marotzki (Hrsg.): Biographische Arbeit. Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Biografieforschung. Opladen: Leske+Budrich 2002. 328 S. Preis: 25,50 €*

Mit der ‚biographischen Arbeit‘ legen Margret Kraul und Winfried Marotzki einen Sammelband vor, in dem einmal mehr die Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Biografieforschung aus dem Blickwinkel von Bildung und Biographie in 13

Beiträgen diskutiert werden. Die Entstehung des Buches geht auf eine Tagung der DGfE-Kommission Erziehungswissenschaftliche Biografieforschung zurück, die im Sommer 1999 an der Universität Konstanz stattfand. Ziel des Sammelbandes ist es, »aus der Sicht unterschiedlicher erziehungswissenschaftlicher Teildisziplinen, den Stellenwert des Biographiekonzeptes, und vor allem der Kategorie der biographischen Arbeit, zu dimensionieren« (S. 9). Dabei wird »biographische Arbeit« von den HerausgeberInnen als modernitätstheoretisch fundierte Kategorie eingeführt, mit der sich geeignet beschreiben lasse, dass im Übergang zur Informationsgesellschaft nicht nur die »sogenannte Normalbiographie ihre normative Kraft weitgehend eingebüßt hat, sondern (...) auch (...), dass beispielsweise Lernen lebenslang in die Biographie integriert werden muss und es nicht bei einer einmaligen beruflichen Ausbildung bleiben kann. In dieser Hinsicht erweist sich also der Begriff der ‚biographischen Arbeit‘ als geeignet, die Bildungsanforderungen der Menschen in der Moderne biographieanalytisch zu thematisieren« (S. 8). Mehr noch: Unter Rückgriff auf die Untersuchungen von Richard Sennett heben Kraul/Marotzki hervor: »Wenn die Geschichte ihrer Arbeit und ihres Lebens nicht mehr erzählbar sind, haben Menschen ein Problem« (S. 9). Damit avanciere die »Kategorie der biographischen Arbeit (...) zu einer zentralen Kategorie pädagogischen Handelns und erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung« (ebd.). Diese zentrale Kategorie stellt gleichsam den ‚roten Faden‘ für die LeserInnen durch das Buch.

Eröffnet wird der Diskurs zur biographischen Arbeit mit drei Aufsätzen, die sich grundlagentheoretisch mit dem Stellenwert der Biographie-Kategorie auseinandersetzen: Theodor Schulze lotet in seinem Beitrag die Bedeutung der Biographie (forschung) für die Allgemeine Erziehungswissenschaft aus. Ausgehend von den »Stationen einer merkwürdigen Beziehungsgeschichte« stellt er dar, inwie-

weit autobiographische Erzählungen und Texte »als Quelle für pädagogisch relevante Erkenntnisse« (S. 26) bedeutsam sein können und eröffnet vier Horizonte (individuelles Subjekt, biographischer Prozess, konkrete Lebenswelten und sozialer Raum, historischer Wandel) als mögliche Konkretisierungen für theoretisch-erziehungswissenschaftliche Konzeptionen. *Winfried Marotzki* geht in seinen Überlegungen der These nach, dass »biographisches Wissen ein Wissenstyp ist, der in der Erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung erzeugt wird« (S. 51) und für grundlagentheoretische Überlegungen innerhalb der Allgemeinen Pädagogik anschlussfähig sein könnte. Insbesondere am bildungstheoretischen Entwurf von Klaus Mollenhauer kann er zeigen, dass die Allgemeine Pädagogik als heterarchische (und nicht: hierarchische) Teildisziplin der Erziehungswissenschaft »ihre Aufgaben erfüllen kann, wenn es ihr gelingt, sowohl grundlagentheoretisch als auch empirisch in gleicher Weise zu arbeiten« (S. 61). *Bettina Dausien* diskutiert in ihrem Artikel die Frage, inwiefern »Biographie' als erziehungs- und sozialwissenschaftliches Paradigma das Sozialisationskonzept ablösen könnte« (S. 85). Dabei vermutet sie, dass sich hinter 'Biographie' und 'Sozialisation' zwei unterschiedliche »Forschungskonzepte oder -paradigmen« verbergen, »die das Verhältnis von Empirie und Theorie und die Frage der Theoriebildung grundlegend betreffen« (S. 67).

An diese theoretischen Ausführungen schließen sich zwei Artikel an, die sich auf der Grundlage empirischer Studien der Frage nach biographischen Bildungsprozessen in MigrantInnen-Biographien nähern: *Hans-Christoph Koller* legt in zwei Fallbeispielen offen, wie Migrationserfahrungen zum Ausgangspunkt von biographischen Bildungsprozessen in »radikal pluralen Gesellschaften« (S. 99) werden können und welcher Struktur diese Prozesse unterliegen. Die theoretische Hintergrund- und Erklärungsfolie liefert die Theorie von 'Bildung und Widerstreit', die Koller im Anschluss an Lyotard entworfen

hat. *Ralf Bohnsack* setzt sich mit Orientierungen von Jugendlichen türkischer Herkunft der zweiten Migrationsgeneration auseinander. Die »Ehre des Mannes« stellt als »tradiertem sozialer Habitus« hierbei für ihn eine geeignete begriffliche Metapher dar, die das Spektrum »zwischen Identifikation, ironischer Distanzierung und Irrelevanz« umfasst (S. 117). Er arbeitet heraus, dass die befragten Jugendlichen »auch dort, wo eine berufliche oder berufsbiographische Einbindung relativ gesichert ist, vor erheblichen Problemen im Bereich der Geschlechterverhältnisse (stehen.) Diese sind auf die Auseinandersetzung mit dem tradierten sozialen Habitus der Ehre des Mannes zurückzuführen« (S. 136).

Im Beitrag von *Hans Thiersch* geht es um die unterschiedlichen Einsatzmöglichkeiten und Bedeutungen, die autobiographische Materialien im Kontext Sozialer Arbeit haben. Er stellt heraus, dass der Einsatz von autobiographischem Material nicht nur Aufschluss über die individuellen Wege in die Hilfsbedürftigkeit geben könnte und für Fragen nach spezifischen Hilfen zur Lebensbewältigung fruchtbar sei, sondern »die Stimme der AdressatInnen« darstellen, »die Frage also, wie sie die Institutionen und Interventionen der Sozialen Arbeit erfahren, wie sie sie nutzen oder erleiden« (S. 148).

*Beate Sann* stellt die zentralen Ergebnisse ihrer Studie zu »abgebenden Müttern« vor und diskutiert anhand eines Falls die biographische Problematik, die sich ergibt, wenn Frauen ihr Kind zur Adoption freigeben. Mit Rückgriff auf den von A. Lorenzer entworfenen Sozialisationsrahmen kann sie nachweisen, dass die Adoptionsfreigabe nicht nur »aufgrund der Lebensgeschichte und der Traumatisierungen der Betroffenen Ausdruck ihrer 'Überforderung'« (S. 181) ist, sondern dass die Freigabe zur Adoption »aufgrund eines idealisierten Mutterbildes« auch gegenwärtig in unserer Gesellschaft tabuisiert wird.

*Ulf Brüdigam* fragt in seinem Beitrag zu Star-Trek-Fans, wie sich die Struktu-

ren moderner Bildungsprozesse in ‚kleinen Lebenswelten‘ nachzeichnen lassen. Er resümiert zwei Strukturprinzipien von Bildungsprozessen: Das monozentrische Prinzip findet sich bei denjenigen, die sich ausschließlich in der Star-Trek-Welt bewegen. Hier findet sich eine Bildungsgestalt, die sich nur um die ‚eine Lebenswelt‘ ordnet und somit – in der bildungstheoretischen Interpretation Brüdigers – streng genommen nicht als ‚moderner Bildungsprozess‘ beschreiben lässt, da in Zeiten biographischer Brüche und/oder Krisen immer wieder auf einen bestimmten identitätsstiftenden Orientierungsrahmen zurückgegriffen wird. Demgegenüber steht das polyzentrische Strukturprinzip, das bei denjenigen zu finden ist, die nicht nur Star-Trek-Fans (»Trekker und ...«), sondern auch Fans von anderen Sci-Fi-Welten (bspw. Akte X) sind. Ihre »kleine Lebens-Welt des Fan-Seins (...) ist (...) plural verfasst« (S. 198). Hier findet sich eine ‚differenztheoretische Erfahrungsverarbeitung, sozusagen die grundlegende »Unbestimmtheit in der Welt- und Selbstausslegung der Fans« (S. 203) mit offenem Gesamthorizont.

In den nächsten zwei Beiträgen richtet sich der Blick auf die biographische Arbeit in der Erwachsenenbildung. *Peter Alheit* verfolgt in seinem Beitrag die These, dass das »Konzept des ‚lebensbegleitenden‘ Lernens (...) zu einem neuen Paradigma der Erwachsenenbildung werden könnte« (S. 212). Er führt diese These an der Methoden- und Erwachsenenbildungspraxis aus und prognostiziert, »dass Biographieforschung in der Erwachsenenbildung theoretisch und empirisch ihre eigentliche ‚Reifezeit‘ noch vor sich haben könnte« (S. 229). *Wolfgang Seitter* und *Jochen Kade* entwickeln auf der Grundlage vorliegender theoretischer Konzepte und empirischer Projekte zur Erwachsenenbildung, die sie als »biperspektivisches Verhältnis von Biographie und Institution« (biographiegeprägte Institutionen/institutionen-geprägte Biographien) bezeichnen, ein triperspektivisches Forschungsprogramm. Hier soll »neben Biographie und Instituti-

on noch eine weitere Ebene, die Interaktionsebene, systematisch berücksichtigt« werden (S. 255). Möglich wird dies durch das Konzept ‚Umgang mit Wissen‘, das sich sowohl in institutioneller, biographischer und interaktiver Perspektive thematisieren lässt.

Inwieweit ein Studium Anstoß zu biographischen Veränderungen werden kann, führt *Heide von Felden* in ihrem Beitrag aus. An einem Fall aus ihrem Forschungsprojekt, das bildungsbiographische Untersuchungen im Studienfeld Frauenstudien in den Blick nimmt, kann sie einerseits plausibilisieren, »wie unterschiedlich die Bedeutung eines Studiums für ein Individuum sein kann« und andererseits, »wie sehr Lern- und Bildungsprozesse in biographischen Zusammenhängen verortet sind« (S. 282). Auch *Sabine Andresen* beschäftigt sich in ihren Überlegungen zu Kindheiten in der DDR mit Neuanfängen. Nach einer Diskussion zum Zusammenhang von Kindheits- und Biographieforschung und der philosophisch orientierten Konzeption des Kindes als ‚Neuankömmling und Anfang‘ entwirft sie auf der Grundlage von drei Biographien eine erste Interpretation im Rahmen einer ‚Theorie der Kindheit‘. Deutlich wird, wie die Politisierung des DDR-Alltags zu Ambivalenzen und Differenzenerfahrungen in der Kindheit führen und welche Anstrengungen geleistet werden müssen, um »die Bewahrung des Schonraumes der Kindheit als Maßstab der generationalen Ordnung« (S. 304) aufrechtzuerhalten. Den Abschluss bilden *Wolfgang Ortlepps* Überlegungen zu Gedächtnis und Generation, in denen die Forschungen zum Leben und den gesellschaftlichen Bedingungen in der DDR zum Ausgangspunkt werden. Ortlepp zeigt, wie der von M. Halbwachs erarbeitete Gedächtnisbegriff und der Generationsbegriff von K. Mannheim in einen kategorialen Zusammenhang gebracht werden könn(t)en und inwieweit diese Synthese für die erziehungswissenschaftliche Biographieforschung fruchtbar sein könnte: Erinnerungen und Erfahrungen verschiedener Generationen sind da-

nach nicht nur von den Konstruktionen im Gedächtnis abhängig, sondern auch von den sozialen Rahmenbedingungen, innerhalb derer sie erinnert und ausgewählt werden.

Insgesamt bleibt festzuhalten, dass mit der ‚biographischen Arbeit‘ m.E. ein sehr gelungener Textband entstanden ist – aus zwei Gründen: (1) In nahezu allen Beiträgen werden die (potenziellen) LeserInnen eingeladen und angeregt, über den jeweiligen Diskurs nachzudenken, der vor ihren Augen entfaltet wird. (2) Alle Beiträge knüpfen nicht nur an aktuelle Diskurse innerhalb der Erziehungswissenschaft an, sondern es werden zudem jeweils die theoretischen und methodischen Zugänge ausgeführt und nachvollziehbar vorgestellt: Die theoretisch orientierten Beiträge bestechen dabei meist nicht nur durch ihre Klarheit, sondern sie lassen sich – je nach LeserInnenkreis – sowohl als ‚Argumentationshilfen‘ wie auch als ‚Einführungen‘ oder ‚Denkanstöße‘ lesen. Diejenigen Beiträge, in denen empirische Ergebnisse dargestellt werden, sind sowohl methodisch wie theoretisch rückgebunden und spannen so ein interessantes Spektrum innerhalb der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung auf. Damit wird die ‚biographische Arbeit‘ zu einer Perspektivenerweiterung erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung, die für ‚Einsteigerinnen‘ und ‚ExpertInnen‘ zwischen Bildung und Biographie sehr zu empfehlen ist.

## Hyo-Seon Lee

*Rezension: Dieter Nittel: Von der Mission zur Profession. Stand und Perspektiven in der Verberuflichung der Erwachsenenbildung. (Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung). Bielefeld: Bertelsmann 2000. 274 S. Preis Euro 14,90.*

Professionalisierung als Konzept und – daran anschließend – als Schlagwort hat spätestens mit der Vorlage des von Arno Combe und Werner Helsper 1996 editier-

ten Bandes ‚Pädagogische Professionalität‘ Eingang in die deutschsprachige erziehungswissenschaftliche Diskussion gefunden. Zentral für die dort untersuchte Themenstellung war die Klärung und die (systematische) Diskussion des Begriffes Profession verstanden „als Sonderform beruflichen Handelns“ (S. 9).

Die hier zu rezensierende Arbeit von Dieter Nittel, Professor am Fachbereich Erziehungswissenschaften der Universität Frankfurt a.M., lässt sich sowohl als eine Transformation der dort geführten Diskussionen in das Feld der Erwachsenenbildung als auch als eine Weiterführung aus deren Perspektive verstehen. Obwohl es bei Combe und Helsper „um den Charakter und die Bedeutung von Professionen geht“ (ebd.), und auch Nittel durch die Formulierung des Titels ‚Von der Mission zur Profession‘ eine ähnlich Strategie zu verfolgen scheint, erstrebt die letztgenannte Arbeit mehr. Dieter Nittel operiert nicht mit einer vorgefassten Begrifflichkeit, sondern lässt sich auf die Diskurse innerhalb der Erwachsenenbildung, die weitschweifig ausgefächert sind, ein. Deutlich wird dann, dass in diesem Kontext eine ausführliche und intensive Auseinandersetzung stattfindet, die sich begrifflich unter die Kategorien Profession, Professionalisierung und Professionalität einordnen lässt. Nahegelegt, ja fast erzwungen, so Nittel, wird diese Trias durch die Verwendungsweise im Bereich der Erwachsenenbildung selbst. Besonders überraschend ist in diesem Zusammenhang der Hinweis, dass der Terminus Profession im Vergleich zu Professionalisierung und Professionalität „sowohl im fachwissenschaftlichen Kontext der Erwachsenenbildung als auch in den beruflichen Selbstverständigungsdiskussionen wesentlich seltener auf(taucht)“ (Nittel, S. 17).

Es liegt auf der Hand, dass nur eine präzise Darstellung und eine damit einhergehende trennscharfe Abgrenzung der begrifflichen Trias Erkenntnisfortschritt verspricht. Aber Nittel will, wie gesagt, mehr. Er schlägt daher darüber hinausge-

hend vor, die Konzepte mit einer Reihe von besonders miteinander harmonisierenden Theorien zu verbinden. Diese ‚Logik des dezentralen Blicks‘ (S. 15) führt zu einer Differenzierung, die im umfangreichen zweiten Kapitel abgearbeitet wird. Es lassen sich danach unterscheiden:

- Profession als besondere Form der Gesellung innerhalb akademischer Berufe, die sich mit gesellschaftstheoretischen Kategorien (vor allem im Rahmen des Symbolischen Interaktionismus und der Systemtheorie) erschließen lässt;
- Professionalisierung als ein Prozess, der aufgrund des damit verbundenen Durchsetzungsinteresses seiner Träger vorwiegend machttheoretisch zu betrachten ist und
- Professionalität als Ergebnis ‚gelingender Beruflichkeit‘, deren Ausprägungen handlungstheoretisch zu untersuchen sind.

Im Hinblick auf die Frage, inwieweit es sich bei der Erwachsenenbildung um eine Profession handelt, lässt sich, so Dieter Nittel, auch nach einer Reihe von Prüfungen kein abschließendes Urteil fällen: Während aus der Sicht des Symbolischen Interaktionismus einige, aber beileibe nicht alle Tendenzen dafür sprechen, diese Frage zu bejahen, lässt eine systemtheoretische Analyse eher Skepsis angebracht erscheinen. Dass dies so ist, kann vielleicht aus einer beiläufigen Bemerkung entnommen werden; und zwar, wenn Nittel auch noch dann, wenn er von den 70er Jahren des vergangenen Jahrhunderts spricht, „Propheten des lebenslangen Lernens“ zu identifizieren vermag (S. 117) – einer Profession anzugehören aber würde bedeuten, diese Stufe hinter sich zu lassen.

Im Anschluss an diese Erörterungen ergibt sich die Frage, ob Professionalisierung sich eindeutiger (er-)klären ließe, sobald man sie in einem engeren Sinne als Hinführung zur Profession versteht. Auch Nittel weist darauf hin, dass er seine Erörterungen unter einem professionstheoretischen Gesichtspunkt vornimmt. Be-

reits die Formulierung des Buchtitels ‚Von der Mission zur Profession‘ weist auf eine Entwicklung hin, einen Professionalisierungsprozess, der in Richtung auf eine klassische Profession im Sinne der ‚good old professions‘ (die nach der Vorstellung des gesellschaftlichen Zentralwertbezugs auf die Bereiche Gesundheit, Recht und Sinn abstellen) zielt. Dann wird auch plausibel, inwieweit eine Abkehr vom ‚dilettantischen‘ Propheten der 20er Jahre des letzten Jahrhunderts, des Charismatikers oder Missionars eben, der eine Bewegung zwar anstoßen aber nicht fortführen kann, zum Angehörigen einer mit Lizenz und Mandat (vgl. die interessante auf S. 29ff.) ausgestatteten Berufsgruppe durchaus als etwas Erstrebenswertes zu verstehen ist. – In diesem Zusammenhang ist es dann auch folgerichtig, sich mit zeitgenössischen professionstheoretischen Positionen in der deutschen Erwachsenenbildung zu beschäftigen, wie dies Dieter Nittel vor allem mit dem Rekurs auf Hans Tietgens und Wiltrud Giesecke, Bernd Dewe und Rolf Arnold in Kapitel IV unternimmt.

Es wurde eingangs erwähnt, dass die von Nittel gewählte Ausdifferenzierung der Begriffe in Profession, Professionalisierung und Professionalität der Verwendungsweise in Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung folgt. Insofern ist Nittel dieser verpflichtet und leistet dazu seinen Beitrag. Es kann aber darüber hinausgehend ebenfalls gefragt werden, ob es einen Preis gibt, der für die damit verbundene Engführung der Analyse zu entrichten ist. Wenn es denn einen gibt, so scheint er darin zu bestehen, dass eine Anschmiebung an die vorhandene Begrifflichkeit Überlegungen im Wege steht bzw. diese behindert, die dazu führen könnten, zu sagen, was denn nun tatsächlich eine Profession ausmacht, zu zeigen, welche professionsrelevanten Wege dorthin führen könnten, und schließlich auch festzuhalten, dass Professionalität ‚gekonnte Beruflichkeit‘ im Sinne von ‚Ich weiß, was ich tue‘ bedeutet, dass daraus aber nicht mehr abzuleiten ist als die Tatsache, dass alle



Berufe über ein spezifisches ‚know how‘ verfügen, Professionen aber darüber hinaus ein ‚know that‘ beanspruchen – d.h. nicht nur etwas zu tun, sondern zu wissen, was sie tun. Dem kommt Dieter Nittel nun wieder entgegen, wenn er in seinem abschließenden Kapitel über ‚Grenzen und Chancen der Verberuflichung‘ die ‚personenbezogenen Anteile‘ der Profession (S. 237) betont und auf die entsprechende ‚reflexive Professionalität‘ (S. 240) der Beteiligten setzt. Alle jene, die sich mit Erwachsenenbildung und deren Status als Beruf und/oder Profession beschäftigen, sind aufgerufen, sich mit der vorliegenden Schrift auseinanderzusetzen.

## Jenny Lüders

*Rezension: Johannes Angermüller, Katharina Bunzmann, Martin Nonhoff (Hrsg.): Diskursanalyse: Theorien, Methoden, Anwendungen. Hamburg: Argument Verlag 2001, 258 Seiten. ISBN 3-88619-286-5. Preis: 17,90 Euro*

Das Interesse an Diskurstheorie und Diskursanalyse scheint sich über disziplinäre Grenzen hinweg immer weiter auszubreiten. Daraus folgt einerseits, dass wissenschaftliche Auseinandersetzungen mit dem Phänomen „Diskurs“ willkommen und notwendig sind, andererseits bereiten Vielschichtigkeit und Breite der Diskussionen dem Versuch einer theoretischen Aufarbeitung oftmals Probleme. Auch der von *Johannes Angermüller, Katharina Bunzmann* und *Martin Nonhoff* herausgegebene Sammelband steht zwischen dem Wunsch nach einem „sich formierenden Theoriekanon“ (S.7) und den doch manchmal recht disparaten Ansätzen, die hier unter dem Schlagwort „Diskursanalyse“ vereinigt werden. Um es deshalb gleich vorweg zu nehmen: Wer erwartet, durch die gründliche Lektüre aller Beiträge ein Wissen darüber zu erlangen, was ein „Diskurs“ eigentlich ist und welches Werkzeug dessen Analyse sichert, wird vermutlich enttäuscht. Wer sich jedoch ohne festge-

fügte Erwartung darauf einlässt, den verschiedenen Überlegungen zum Komplex Diskurs/Diskursanalyse/Postmoderne zu folgen, erhält nicht nur vielfältige Anregungen, sondern auch selbst einen Einblick in aktuelle „Diskurse“ der humanities.

„Diskursanalyse: Theorien, Methoden, Anwendungen“ basiert auf ausgewählten Beiträgen zur dritten Internationalen Erlanger Graduiertenkonferenz, die unter dem Titel „PostModerne Produktionen: text – macht – wissen“ im Jahre 2000 stattfand. Dass der rote Faden dieser Auswahl nur schwer erkennbar wird, liegt an einer dreifachen Problematik: Es handelt sich um interdisziplinäre Beiträge, die sich in verschiedensten Feldern der diskurstheoretischen Tradition bewegen (z.T. diese sogar verlassen) und von den Herausgebern weder in Vorwort noch in der Einleitung systematisiert werden. Zwar unterscheidet Angermüller in seiner Einführung zwischen der pragmatistischen Diskursanalyse, die sich auf die Untersuchung von mündlichen Äußerungen interagierender Subjekte konzentriert, und der poststrukturalistischen Diskursanalyse, die gesellschaftliche Regel- und Machtsysteme untersucht. Aber diese beiden großen Traditionslinien werden von den Beiträgen nicht explizit aufgegriffen. Die im Folgenden vorgenommene Zusammenstellung der Artikel folgt deshalb anderen – teils disziplinären, teils theoretischen – Gesichtspunkten:

Einige der sechzehn Beiträge lassen sich im weitesten Sinne der literaturtheoretischen Auseinandersetzung mit „Diskursanalyse“ zuordnen: *Sven Strasens* Skizze für die Untersuchung literarischer Rezeptionshandlungen greift relevanztheoretische Impulse auf. Damit möchte Strasen den in der Literaturtheorie vernachlässigten Rezipienten wieder in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit rücken, ohne jedoch auf die traditionellen Codemodelle der Rezeptionsästhetik zu rekurrieren. *Ingo Berensmeyer* bietet eine diskursanalytisch-historische Analyse des Autorbegriffs, um am Ende ein Modell

vorzuschlagen, aus dem eine „Pragmatik von Auktorialität“ entwickelt werden könnte. *Brigitte Kaute* schließlich richtet ihren Blick auf die Existenzbedingungen von Texten und fragt, auf welche Weise ein „Literatur“ genanntes Sprechen reguliert wird. Ihre Antwort zeigt mit Bezug auf Foucaults „Ordnung der Dinge“ drei Formationen fiktionalen Sprechens, die auf einer jeweils spezifischen historischen Ordnung beruhen. Etwas stärker in Richtung literarischer Analysen gehen die Beiträge von *Maximilian Groene* und *Laurenz Volkmann*. Anders als Kaute bezieht sich Groene mit seinen Analysen gesellschaftlicher, auf den Körper zielender Praktiken vor allem auf Werke des mittleren und späten Foucault. Sie werden korreliert mit Romanen Hervé Guiberts, die die Konfrontation eines HIV-Infizierten mit seiner Krankheit und ihren Folgen schildern. Zentraler Schnittpunkt ist die Auflehnung gegen das (medizinische) System durch eine „écriture de soi“ – der künstlerisch-literarischen Beschäftigung mit sich selbst. Mit einer anderen Form populärer Literatur beschäftigt sich *Volkmann*. In einer schönen Analyse der Hannibal-Lecter-Trilogie werden zwei Tendenzen postmoderner Unterhaltungstexte vorgeführt: Die Annäherung von Popkultur an die elitäre Kultur und die vermehrte Darstellung exzessiver Gewalt. Obwohl solche postmodernen Gewaltfantasien auch als Gesellschaftskritik lesbar gemacht werden, stellt Volkmann die Frage, ob sie diese subversive Kraft nicht zu Gunsten eines kurzzeitigen, systemkonformen Thrills aufgeben. Die Gemeinsamkeit der Beiträge von *Olaf Kramer*, *Anil Jain* und *Malika Temmar* ergibt sich aus ihrem Bezug zur Rhetorik: Kramer fragt, wieso es in der Postmoderne zur Renaissance der lange gemiedenen Rhetorik kommen konnte, und verfolgt Parallelen zwischen vorsokratischen rhetorischen Ideen und postmodernen Zweifeln an sicherem Wissen. Rhetorik erscheint dabei vor allem als textkritische Praxis und als erkenntnistheoretisches Modell. Jain sieht demgegenüber in der Fähigkeit von Meta-

phern, Sinn Grenzen zu sprengen und Deutungsprozesse zu initiieren, ein Potenzial hermeneutischer Theoriebildung. Die Französin Temmar möchte mit ihrer „philosophischen Diskursanalyse“ zeigen, dass Inhalt und Darstellung eines philosophischen Textes untrennbar miteinander verbunden sind. Ihre Beispielanalyse der Metaphysischen Meditationen von Descartes hätte dabei gerne noch etwas weiter ausgeführt werden können.

Weiterhin gibt es eine Reihe von Beiträgen, die man schlicht als theoretische Auseinandersetzungen mit der Postmoderne bezeichnen könnte: *Fredric Jameson* sieht einen Wechsel von der Betonung der Zeitlichkeit in der Moderne zu einer Betonung der Räumlichkeit in der Postmoderne und reflektiert die Effekte der spezifischen Zeitlichkeit unseres sozioökonomischen Systems. Die Tendenz der existenziellen Zeit, sich auf eine Gegenwart zu reduzieren, illustriert er am Film „Speed“. *Ulf Schulenberg* beschäftigt sich mit der Stellung Adornos in der Postmoderne. In kritischer Auseinandersetzung mit dessen postmarxistischer Rezeption in Amerika geht er davon aus, dass Adornos Theorien in ihrer spannungsreichen Auseinandersetzung mit „Totalität“ und „Differenz“ immer noch Aktualität beanspruchen können. *Marian Füssel* setzt sich mit Michel de Certeau auseinander. Certeau sieht in der Geschichtsschreibung das Modell einer bedingten Produktion der Vergangenheit, das er auf eine allgemeine Theorie der Praktiken überträgt. Jene Praktiken sind Ausgangspunkt für die Initiierung von Widerstandspotenzialen gegenüber einer totalen Determinierung. Auch *Barbara Rößer* geht es um Widerstandspotenziale: Mit Bezug auf die Foucaultsche Machttheorie stellt sie überzeugend dar, wie neuere betriebliche Personalstrategien darauf zielen, Subjektivität beim Arbeitnehmer herzustellen und als Mittel der Leistungssteigerung zu instrumentalisieren. Dass Rößer bei ihren Gedanken über Möglichkeiten subjektiven Autonomiegewinns auf den Begriff der „Bildsamkeit“ (Fichte) stößt, erscheint na-

heliegend; diese offensichtliche Verbindung zu bildungstheoretischen Reflexionen könnte weiter ausgebaut werden. *Thomas Höhnes* Beitrag ist keinem dieser Felder zuzuordnen: Im Rahmen konstruktivistischer Theorien denkt er darüber nach, wie Konstruktionen „sozialer Wirklichkeit“ besser analysiert und verstanden werden könnten.

Besonders positiv hervorzuheben sind zuletzt die Artikel von *Martin Nonhoff*, *Daniel Wrana* und *Johannes Angermüller*. Alle drei beschäftigen sich mit einer sozialwissenschaftlichen Diskursanalyse, die in unterschiedlicher Gewichtung theoretisch-methodisch reflektiert und praktisch-analytisch angewandt wird. Angermüller schlägt in seiner „Theorie einer textpragmatischen Diskursanalyse“ vor, Bourdieus Feldtheorie um eine pragmatische Komponente zu erweitern. Durch das Konzept der „Enunziation“, die indexikalisch auf ihren unwiederholbaren Äußerungskontext verweist, soll dem in Bourdieus strukturell orientierter Feldtheorie ausgeklammerten Problem irreversibler Zeitlichkeit begegnet werden. Angermüllers Perspektive ist dabei eine Analyse diskursiver Räume, die genau dieser Heterogenität von irreversibler Ereignishaftigkeit und reversibler Narrativität Rechnung trägt. *Wrana* führt in Anschluss an die strukturelle Mythologie Georges Dumézils eine (Diskurs-)Analyse der platonischen „Politeia“ durch. Darin zeige

sich eine Grundstruktur von Gesellschaft, die der dreigliedrigen indoeuropäischen Formation entspreche und ebenso mit Modellen der Herrschaft, der Subjektivierung und der Ästhetik verbunden sei. Zugleich würden in der *Politeia* durch Erziehungs- und Bildungsmodelle neue Formen der Subjektivierung etabliert. Diese auf Wahrheit und äußerliche Macht bezogenen Modelle kontrastiert *Wrana* abschließend mit einem anderen, von Foucault im Symposium-Dialog Platons gefundenen Subjektivitätsmodell. Dass sich die breitere Diskussion des in Deutschland bislang wenig rezipierten Ernesto Laclau lohnen könnte, macht der Artikel von Nonhoff deutlich. Der Verfasser zeigt, wie der Begriff der „Sozialen Marktwirtschaft“ in Anschluss an Laclau als ein „flottierender“ bzw. „leerer Signifikant“ gefasst werden könnte. Sehr gelungen ist dabei vor allem die Verbindung von Theoriedarstellung und beispielhafter Anwendung, die zum Vorschlag einer kritischen Revision der Laclauschen Begrifflichkeit führt.

Insgesamt bietet der Sammelband keine genauere Umgrenzung des Arbeitsfeldes „Diskursanalyse“, sondern spiegelt eher die von Angermüller konstatierte „unübersichtliche Lage“ (S.7) wider. Trotzdem ist die Lektüre vieler Artikel spannend und bietet eine bemerkenswerte Bandbreite von Ansatzpunkte, an die sich mit eigenen Interessen anknüpfen lässt.

# Bericht über die Abschlusstagung des Promotionskollegs der HBS „Biographische Risiken und neue professionelle Herausforderungen“ vom 30. – 31. Mai 2002 an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg in Halle

Seit 1998 existiert das Promotionskolleg der Hans-Böckler-Stiftung mit dem Thema „Biographische Risiken und neue professionelle Herausforderung“, das in Kooperation der Otto-von-Guericke Universität Magdeburg und der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg initiiert wurde. Dieses Kolleg befindet sich inzwischen in der zweiten Förderphase. Die Promovierenden der ersten Förderphase haben auf der Abschlusstagung *Biographie und Profession* ihre Ergebnisse aus ihren empirisch-qualitativ angelegten Dissertationsprojekten vorgestellt. Das Kolleg wird von den ProfessorInnen Dr. Ursula Rabe-Kleberg und Dr. Heinz-Hermann Krüger (beide Uni Halle-Wittenberg) und von Dr. Winfried Marotzki, Dr. Fritz Schütze sowie Dr. Jörg Frommer (alle Uni Magdeburg) wissenschaftlich betreut. Die Tagungsvorbereitung und -organisation oblagen Melanie Fabel und Sandra Tiefel, welche zurzeit post-doc-Stellen zur Betreuung des Kollegs bekleiden.

Mit den ersten Grußworten im neuen Amt als Kultusminister des Landes Sachsen-Anhalt eröffnete Herr Prof. Dr. Jan-Hendrik Olbertz die Tagung. Es folgte die Begrüßung der TeilnehmerInnen durch die Rektoren der beiden kooperierenden Universitäten sowie des Dekans am Fachbereich Erziehungswissenschaften der Universität Halle. Die Sprecher des Promotionskollegs, die Professoren Krüger und Marotzki, führten nachfolgend in die Thematik der Tagung ein. Der Leiter des Referats Promotionsförderung der Hans-Böckler-Stiftung, Werner Fiedler, beschloss die Einleitung.

Die Tagung war entsprechend der 4 Forschungsfelder des Kollegs gegliedert:

- Pädagogische Professionalität;
- Neue Problemlagen und Beratungsdiskurse;
- Professionsprozesse in der Pflege;
- Professionalisierungstendenzen im Management und die (meta) professionellen Beratungs- und Verhandlungsberufe im Wirtschaftssektor.

In der Tagungsplanung war zu jedem Vortrag der KollegiatInnen ein kritisches Koreferat von ExpertInnen des konkreten Forschungsfeldes vorgesehen. Im Anschluss daran wurde jeweils die Diskussion eröffnet.

Im ersten Themenblock stellte zunächst Melanie Fabel Ausschnitte aus ihrer bereits abgeschlossenen Dissertation „Ostdeutsche LehrerInnen im doppelten Modernisierungsprozess. Berufsbiographische Pfadverläufe und Professionalisierungspotentiale“ vor. Das Koreferat wurde von Prof. Dr. Werner Helsper (Halle) gehalten und hob die Besonderheit der Ergebnisse im Bereich der Lehrerforschung hervor. Des Weiteren berichtete Susan Richter aus ihrer Dissertation über „Diplom-Pädagogen im Beruf“, die eine qualitative Studie zu langfristigen Karriereverläufen von AbsolventInnen des erziehungswissenschaftlichen Diplom-Studiengangs darstellt. Kern der Arbeit wird die Herausarbeitung einer Typologie divergenter Karriereverläufe sein. Hierzu koreferierte Prof. Dr. Dieter Nittel (Frankfurt a. M.).

Im zweiten Themenblock „Neue Problemlagen und Beratungsdiskurse“ präsentierte Sandra Tiefel souverän einige der Ergebnisse ihrer unlängst eingereichten Doktorarbeit „Zwischen Reflexion und Routine: Professionelles Handeln im Beratungskontext“. Herr Dr. Roland Merten (Halle) führte das Koreferat, in welchem die von Sandra Tiefel entwickelte „gegenstandsnahe Theorie“ zur Reflexion als *einem* Aspekt professionellen Handelns thematisiert wurde. Dem gleichen Forschungsfeld zugeordnet, stellte Evelin Ackermann ihre Ergebnisse zum Thema „Psychosoziale Beratung im Umfeld pränataler Diagnostik (PND): Chancen und Schwierigkeiten der professionellen Bearbeitung dilemmatischer Problemlagen“ dar. Hierbei wurde der Kontext von Biographie und Profession im Arbeitsfeld der Pränataldiagnostik erhellt. Im Koreferat positionierte sich Prof. Dr. Marianne Pieper (Hamburg) zur Thematik und griff machttheoretische Diskurse auf.

Im zweiten Teil der Tagung wurde der dritte Themenblock „Professionsprozesse in der Pflege“ mit Thomas Schilling eröffnet, der sich in seiner Dissertation mit dem Thema „Das Professionelle des Nicht-Professionellen. Über eine Neubestimmung und behutsame Wiederaufnahme vergessener Tugenden in der Pflege“ beschäftigt. Als Koreferent sollte der leider terminlich verhinderte Prof. Dr. Hartmut Remmers (Bremen) fungieren. Er stellte jedoch das Manuskript seines Koreferates mit der Bitte um Vorlesung zur Verfügung. Diesem Vortrag schloss sich Barbara Heisig an, die erste Zwischenergebnisse ihrer Dissertation zum Thema „Pflege zwischen beruflicher Modernisierung und Professionalisierung“ anhand einer Fallgegenüberstellung aufzeigte. Prof. Dr. Friedhelm Dietze (Berlin) hielt ein ebenso interessantes Koreferat, in welchem er die historische Entwicklung eines Pflegestudiengangs in der DDR skizzierte.

Der abschließende Vortrag von Anja Schröder beschäftigte sich mit der Analyse biographischer Verläufe von Wirtschaftsprofessionellen und den möglichen Konsequenzen für deren Professionalisierung. Anja Schröder widmet sich in ihrer Arbeit dem Thema „Professionalisierungsprozesse in der Wirtschaft. Analyse von Biographien zwischen ökonomischer Rationalität und sozialer Orientierung“. Im Koreferat von Frau Dr. Ulrike Nagel (Magdeburg) wurde basierend auf den Forschungsergebnissen perspektivisch die Erschließung des Wirt-

schaftsarbeitmarktes für Sozial- und GeisteswissenschaftlerInnen als logische Konsequenz postuliert.

Den Abschluss der Tagung bildete ein Resümee über das Kolleg von seinen Anfängen bis in die gegenwärtige zweite Förderphase von Prof. Dr. Fritz Schütze. Er betonte, dass der Verbund der KollegiatInnen und die Arbeitsmethoden, wie z.B. die „Sommerschule“, eine Forschungswerkstatt, in der verstärkt die methodische Beratung der KollegiatInnen erfolgt, die Betreuung und Begleitung intensiviert. Insbesondere erwähnte er lobend die Transdisziplinarität innerhalb des Kollegs und die Kooperation der beiden Universitäten.

Werner Fiedler als Vertreter der HBS formulierte im Ausblick, dass bisher mit den themenvorgegebenen Promotionskollegs, die sich bereits 1991 konstituierten, sehr gute Erfahrungen gemacht wurden. Die KollegiatInnen in den Kollegs können neben dem inhaltlichen Austausch, der methodischen und wissenschaftlichen Betreuung auch Schlüsselqualifikationen erlangen, denen insbesondere im weiteren – wissenschaftlichen – Berufsleben ein hoher Stellenwert zugemessen wird.

Die Resonanz der Tagung kann mit ca. 60, auch auswärtigen TeilnehmerInnen als erfolgreich bezeichnet werden. Nach den Vorträgen und Koreferaten fanden rege Diskussionen statt, die sich auch in den Pausen fortsetzten. Erfreulicherweise wird es einen Tagungsband geben, in dem die Vorträge wie Koreferate zusammengefasst werden, so dass damit ein fundierter Überblick der Forschungsergebnisse im Spannungsfeld zwischen Biographie und Profession auch in schriftlicher Form vorliegt. (Erscheinungstermin voraussichtlich Mai 2003)

Aus Sicht der (kooptierten) KollegiatInnen der zweiten Förderphase dieses Promotionskollegs schätzen wir ein, dass die Tagung nicht nur einer Bilanz, respektive Zwischenbilanz der Forschungsarbeiten der „1. Kollegrunde“ entsprach, sondern auch für uns die Möglichkeit zum fachlichen Austausch, zum Aufbau von externen Kontakten und zu informellen Anregungen hinsichtlich des eigenen Forschungsvorhabens bot.

Unser Dank gilt all denen, die diese Tagung ermöglicht und maßgeblich zu ihrem Gelingen beigetragen haben.

*Susanne Schlabs und Andrea Thiekötter*



# Autorenspiegel und Kontakt

*Alheit, Peter*, Dr., Dr., Professor am Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik an der Georg-August-Universität in Göttingen. Bildungstheorie, Außerschulische Pädagogik, Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung.

Anschrift: Peter Alheit, Lehrstuhl für Pädagogik, Pädagogisches Seminar der Georg-August-Universität, Baurat-Gerber-Str. 4-6, 37073 Göttingen. palheit@gwdg.de

*Angus, Lynne*, Ph.D., ist Associate Professor für Psychology an der York University in Toronto. Mehrebenenforschung zu narrativen Prozessen, emotionalem und metaphorischem Ausdruck in Psychotherapien mit Depressiven. Psychotherapeutin, Supervisorin und Ausbilderin.

Anschrift: L. Angus, Ph.D., Associate Professor, Department of Psychology, York University, 4700 Keele Street, Toronto, Ontario, Canada, M3J 1P3. langus@yorku.ca

*Bock, Karin*, Dr., wissenschaftliche Mitarbeiterin an der TU Chemnitz. Kinder- und Jugendhilfeforschung, Generationen- und Familienforschung, Theorien zu Lern- und Bildungsprozessen, qualitative Sozialforschung.

Anschrift: Dr. Karin Bock, TU Chemnitz, Allgemeine Erziehungswissenschaft, Reichenhainer Str. 41, 09107 Chemnitz, karin.bock@phil.tu-chemnitz.de)

*Bräu, Karin*, Dr., wissenschaftliche Mitarbeiterin des Paderborner Lehrerbildungszentrums (PLAZ) der Universität Paderborn, Forschungsschwerpunkte: Schul- und Unterrichtsentwicklung, Selbstständiges Lernen, Umgang mit Heterogenität.

Anschrift: Dr. Karin Bräu, Universität Paderborn, PLAZ, Peter-Hille-Weg 42, 33098 Paderborn. plaz-kb@uni-paderborn.de

*Fabel, Melanie*, Postdoktorandin des Kollegs „Biographische Risiken und neue professionelle Herausforderungen“. Biographieforschung, Lehrer- und Schulforschung.

Anschrift: Melanie Fabel, Universität Halle-Wittenberg, Franckeplatz 1, 06099 Halle/Saale. fabel@paedagogik.uni-halle.de



*Felden, von Heide*, PD Dr., wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. Historische und empirische Bildungsforschung, Biographieforschung, Genderforschung.

Anschrift: PD Dr. Heide von Felden, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Fakultät Erziehungs- und Bildungswissenschaften, Ammerländer Heerstraße 114-118, D- 26129 Oldenburg. heide.von.felden@uni-oldenburg.de

*Hardtke, Karen K.*, M.A. ist Counsellor und Counselling Supervisor am Counselling & Development Centre der York Universität in Toronto. Erforschung narrativer Prozesse in Beratungs- und Psychotherapiesettings.

Anschrift: K.K. Hardtke, M.A., Counselling & Development Centre, Behavioural Sciences Building, Youk University, 4700 Keele Street, Toronto, Ontario, Canada, M3J 1P3. hardtke@yorku.ca

*Inowlocki, Lena*, Dr., Professorin am Lehrstuhl für Soziologie an der Johann Wolfgang Goethe-Universität in Frankfurt am Main. Familien- und Jugendsoziologie

Anschrift: Prof. Dr. Lena Inowlocki, Johann Wolfgang Goethe-Universität, Fachbereich 03 Gesellschaftswissenschaften, Institut für Sozialisationsforschung und Sozialpsychologie, Robert-Mayer-Straße 5, 60054 Frankfurt am Main. inowlocki@soz.uni-frankfurt.de

*Kramer, Rolf-Torsten*, Dr. Rolf-Torsten Kramer, Wissenschaftlicher Assistent am Zentrum für Schulforschung und Fragen der Lehrerbildung (ZSL) der Universität Halle. Hermeneutisch-rekonstruktive Schul- und Biographieforschung, das »schulbiographische Passungsverhältnis«, pädagogische Generationsbeziehungen in Familie und Schule.

Anschrift: Dr. Rolf-Torsten Kramer, Zentrum für Schulforschung, Franckeplatz 1, H 31, 06099 Halle. kramer@zsl.uni-halle.de

*Lee, Hyo-Seon*, Dr., Professorin an der Graduate School of Social Welfare Kangnam University in Yongin-City in Südkorea. Sozialarbeit, Qualitative Sozialforschung, Biographieforschung

Anschrift: Prof. Dr. Lee, Hyo-Seon, Kangnam University, Graduate School of Social Welfare, Sang-2, Kugal-Ri, Kiheung-Eup, Yongin-City, Kyunggi-Do, Südkorea, 449-702 hyoseon108@hanmail.net

*Levitt, Heidi M.*, Ph.D., ist Assistant Professor an der Universität Memphis. Schulenübergreifende Psychotherapieforschung, Narrationen, Schweigen, Metaphern.

Anschrift: H. M. Levitt, Ph.D., Assistant Professor, Psychology Department, Psychology Building, Rm. 202, University of Memphis, Memphis, TN 38152, USA. h.levitt@mail.psync.memphis.edu

*Lüders, Jenny*, Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Hamburg, Diskursanalyse, Bildungstheorie, Interkulturalität

Anschrift: Jenny Lüders Universität Hamburg, Fachbereich Erziehungswissenschaft, Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaft, Von-Melle-Park 8, 20146 Hamburg.

*Marotzki, Winfried*, Dr. phil., Professor am Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg. Bildungstheorie, Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung, Medienvermittelte Kommunikation.  
Anschrift: Prof. Dr. Winfried Marotzki, Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg Postfach 4120, D-39016 Magdeburg. Winfried@Marotzki.de

*Nohl, Arnd-Michael*, Dr., wissenschaftlicher Assistent am Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg. Qualitative Bildungs-, Biographie- und Sozialforschung, Bildungstheorie, Internetforschung, Methodologie qualitativer Forschung (dokumentarische Methode), interkulturelle Bildung, Jugend- und Migrationsforschung.  
Anschrift: Dr. Arnd-Michael Nohl, Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg Postfach 4120, D-39016 Magdeburg. Arnd-Michael.Nohl@GSE-W.Uni-Magdeburg.DE

*Salling Olesen, Henning*, Dr., Professor an der Universität Roskilde/Dänemark. Erwachsenenbildung, Lebenslanges Lernen, Biographieforschung  
Anschrift: Professor Henning Salling Olesen, Adult Education Research Group, CAT-Pavilion, Roskilde Universitetcenter, Postbox 260, DK – 4000 ROSKILDE

*Tiefel, Sandra*, Postdoktorandin des Kollegs „Biographische Risiken und neue professionelle Herausforderungen“ und Geschäftsstellenleiterin des Zentrums für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung (ZBBS) in Magdeburg. Beratungsforschung, Professionstheorien und Berufswegplanung  
Anschrift: Sandra Tiefel, Otto-von-Guericke-Universität, ZBBS, Zschokkestr. 32, 39104 Magdeburg. zbbs@gse-w.uni-magdeburg.de

*Vogd, Werner*, Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Soziologie am Zentrum für Human und Gesundheitswissenschaften der Berliner Hochschulmedizin. Professionelles Handeln im Grenzbereich von Leiden, Sterben und Spiritualität, Krankenhaus- und Psychiatrieforschung.  
Anschrift: Werner Vogd, Institut für Medizinische Soziologie, ZHGB, Thielallee 47 14195 Berlin. vogd@zedat.fu-berlin.de