



ZBBS

Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung

Schwerpunkt: Fallrekonstruktionen in Forschung und Praxis

- Fallrekonstruktion zu pädagogischen Generationsbeziehungen in Familie und Schule
- Professionelle Fallbesprechungen am Beispiel der Sozialarbeit
- Das Problem der Rückmeldung in hermeneutischen Fallrekonstruktionen
- Biographische und ethnomethodologische Fallrekonstruktionen als Analyseinstrument für die Konstruktion von Geschlecht

Allgemeiner Teil

- Professionelle Herausforderungen im FahrlehrerInnenberuf

Werkstatt

- Offene und verdeckte Beobachtung im Krankenhaus



4. Jg. 2/2003

ISSN 1438-8324

Inhaltsverzeichnis

Themenschwerpunkt: Fallrekonstruktionen in Forschung und Praxis

Melanie Fabel-Lamla/ Sandra Tiefel	Fallrekonstruktionen in Forschung und Praxis – Einführung in den Themenschwerpunkt	189
Rolf-Torsten Kramer/ Susann Busse	Pädagogische Generationsbeziehungen in Familie und Schule – eine exemplarische Fallrekonstruktion aus einem laufenden Projekt	199
Ingrid Miethe	Das Problem der Rückmeldung. Forschungsethische und -praktische Erfahrungen und Konsequenzen in der Arbeit mit hermeneutischen Fallrekonstruktionen	223
Gerhard Riemann	Erkenntnisbildung und Erkenntnisprobleme in professionellen Fallbesprechungen am Beispiel der Sozialarbeit	241
Heide von Felden	Biographische und ethnomethodologische Forschung als Analyseinstrument für die Konstruktion von Geschlecht	261

Allgemeiner Teil

Nick Thräne	Professionelle Herausforderungen im FahrlehrerInnenberuf aus interaktionistischer Perspektive. Analyse der Problemstellen und Kernaktivitäten im Arbeitsalltag	281
-------------	---	-----

Werkstatt

- Verena Dreißig Offene und verdeckte Beobachtung im
Krankenhaus: Bedingungen, Schwierigkeiten,
Lösungsmöglichkeiten 301

Rezensionen

- Cornelia Giebeler Cornelia Schweppe (Hrsg.) (2003):
Qualitative Forschung in der Sozialpädagogik 309
- Martina Schuegraf Ingrid Paus-Haase/Bernd Schorb (Hrsg.) (2000)
Qualitative Kinder- und
Jugendmedienforschung. Theorie und Methoden:
ein Arbeitsbuch 314
- Melanie Fabel-Lamla Wilfried M. Hansmann (2001):
Musikalische Sinnwelten und professionelles
LehrerInnenhandeln.
Eine biographie-analytische Untersuchung 318

Mitteilungen

- Tagungsbericht „Wissenschaft als Arbeit, als Profession und als
Wissensproduktion“ (Mai 2003) 323

- Autorinnen und Autoren** 329

Melanie Fabel-Lamla, Sandra Tiefel

Fallrekonstruktionen in Forschung und Praxis – Einführung in den Themenschwerpunkt

Der Begriff der „Fallrekonstruktion“, der den Titel für das vorliegende Heft liefert, verweist auf zwei Bezugspunkte qualitativer Forschung: zum einen auf eine rekonstruktiv vorgehende Forschungslogik und zum anderen auf die Bedeutung des (Einzel-)Falls. Die *rekonstruktive Methodologie* schließt an Ansätze des interpretativen Paradigmas an, die die Binnenperspektive der handelnden Akteure als Grundlage soziologischer Theoriebildung betonen und davon ausgehen, dass soziale Ordnung auf den interpretativen Leistungen der Handelnden beruht. Insofern also angenommen wird, dass soziale Wirklichkeit als sinnhaft strukturierte, immer schon gedeutete von den Handelnden erlebt und durch interaktives Handeln konstruiert wird, sieht es eine rekonstruktiv verfahrenende Sozialforschung als notwendig an, an der Alltagswelt und den Erfahrungs-, Erlebens- und Interpretationsmustern der Untersuchten anzusetzen. Auf der Basis der Beobachtung von Handeln bzw. der symbolischen Repräsentationen des Handelns können die Interpretationen und Konstruktionen von Wirklichkeit der Akteure, die sie in und mit ihren Handlungen vollziehen, sowie die latenten Sinnzusammenhänge alltagsweltlichen Deutens und Handelns, die gewöhnlich nicht reflexiv verfügbar sind, *rekonstruiert* werden (vgl. Meuser 2003, S. 140f.; Bohnsack 2003, S. 20ff.). Rekonstruktive Sozialforschung zielt dementsprechend auf die „Rekonstruktion der impliziten Wissensbestände und der impliziten Regeln sozialen Handelns“ (Meuser 2003, S. 140).¹

Mit diesem Ansatz ist eine Hinwendung zur Konkretion der Erscheinung verbunden, so dass dem *Einzelfall* in den meisten Ansätzen rekonstruktiver Forschung eine zentrale Bedeutung zukommt. Neben der Narrationsanalyse, der Biographieforschung, der Dokumentarischen Methode und der Grounded Theory, die mit einer Reihe von Fallanalysen in vergleichender, typisierender oder kontrastierender Weise arbeiten, ist insbesondere die Tradition der Strukturrekonstruktion nach Oevermann einem *genuin (einzel-)fallrekonstruktiven Ansatz* verpflichtet (vgl. Kraimer 2000, S. 23). Unter einem Fall ist dabei „eine strukturierte, geschichtlich konstitutierte autonome Handlungseinheit mit identifizierbaren Grenzen“ (Kraimer 2000, S. 42), wie ein Individuum, eine Fa-

milie, eine Gruppe, eine Organisation, eine Beziehung, eine Kultur, ein Milieu oder eine Gesellschaft, zu verstehen. (*Einzel-Fallstudien* im Sinne einer fallrekonstruktiven Forschungslogik gehen weit über illustrierende, didaktisch motivierte Funktionen zu Veranschaulichungs-, Übermittlungs- und Plausibilisierungszwecken sowie über eine Einzelfallforschung im Sinne einer Ideographik oder Kasuistik bzw. eine explorative Funktion zur Generierung von Hypothesen in hypothesenüberprüfenden und standardisierten Verfahren hinaus. Auch wird das empirische Datenmaterial/der Fall nicht unter von außen herangetragenen und bereits vorgefertigten theoretische Begriffen, Kategorien und Klassifikationen subsumiert (vgl. Oevermann 2000, S. 60ff.; Hildenbrand 1995, S. 257).² Vielmehr wird der Anspruch erhoben, über eine methodisch kontrollierte Fallrekonstruktion den Fall nicht nur in seiner Komplexität zu erfassen und zu dokumentieren, sondern zu den *konstituierenden* Prinzipien (Strukturen, Mechanismen, Gesetzmäßigkeiten) des Falles vorzudringen, um so zu allgemeinen Einsichten in Prozesse der sozialen Praxis und in neuartige gesellschaftliche Phänomene zu gelangen (vgl. Bude 2003, S. 60f.). Die fallrekonstruktive Forschung ist also „auf die empirische *Strukturerschließung* menschlicher Lebenspraxis, auf das Erkennen der einer sozialen Erscheinung („Fall“) zugrundeliegenden Struktureigenschaften gerichtet“ (Kraimer 2000, S. 23; Hervorh. im Original).

Dabei wird davon ausgegangen, dass dem Einzelfall als soziale Einheit spezifische und allgemeine Sinnstrukturen inhärent sind. Die *Besonderung* des Falls konstituiert sich dabei in der Auseinandersetzung mit den *allgemeinen Regelmäßigkeiten* in einem Prozess, in welchem der Fall aus einem Horizont der durch soziale Regeln objektiv gegebenen Möglichkeiten spezifische (auferlegte oder selbstgesteuerte) Wahlen trifft (Hildenbrand 1995, S. 257). Der fallrekonstruktiven Analyse der historischen Konkretion eines Einzelfalles kommt die Aufgabe zu, „zu *rekonstruieren*, wie der Fall seine spezifische Wirklichkeit im Kontext allgemeiner Bedingungen *konstruiert* hat“ (Hildenbrand 1995, S. 257; Hervorh. im Original) – also das übergreifende *Muster* der fallspezifischen Wahlen bzw. Selektionen, die der Fall aus den eröffneten Handlungsmöglichkeiten vornimmt, in seiner Reproduktions- und Transformationsgesetzmäßigkeit herauszuarbeiten. Ziel der Fallrekonstruktion ist die Entwicklung einer *Fallstruktur*, die das Muster des fallspezifischen Selektionsprozesses, die „regelhaft-habituelle Weise“, wie der Fall seine Umgebung wahrnimmt, diese deutet und handelnd in sie eingreift“ (Hildenbrand 1995, S. 257) übergreifend kennzeichnet, die Relationen zwischen den vielgestaltigen Äußerungen eines Falles aufzeigt und die verschiedenen Sinnelemente, die den jeweiligen Fall kennzeichnen, konsistent miteinander verknüpft.³

Um zu diesen Mustern und zur Geschichte der Entscheidungsprozesse eines Falls vorstoßen zu können, ergibt sich als methodische Konsequenz bei der Datenauswertung zum einen ein *sequenzanalytisches Vorgehen*. Gemäß des prozessualen Charakters sozialen Handelns wird sequentiell das empirische Material nach den möglichen Optionen für den Akteur, ihren Konsequenzen und den tatsächlich vorliegenden Realisierungen hin untersucht. Zum anderen folgt die fallrekonstruierende Erschließung der Strukturmuster seiner Erzeugung einer *abduktiven Forschungslogik* im Anschluss an Peirce (vgl. Oevermann 1996, S. 16). Hierbei werden erklärende Hypothesen in der Form gebildet, dass von einem

empirischen Phänomen ausgehend *abduktiv* auf mögliche Lesarten bzw. Regeln geschlossen wird, woraus dann Folge-Phänomene *deduziert* werden, die empirisch an der Folgesequenz überprüft, d.h. *induktiv* falsifiziert bzw. aufrechterhalten werden (vgl. Hildenbrand 1999, S. 13f.; Rosenthal 1995, S. 211ff.).

Bei der methodischen Umsetzung eines fallrekonstruktiven Forschungsansatzes lassen sich weitere übergreifende Prinzipien, aber auch Unterschiede über die verschiedenen Positionen und Zugangsweisen hinweg identifizieren⁴:

Insofern sich rekonstruktive Sozialforschung um einen *verstehenden Nachvollzug der Relevanzstrukturen*, die dem Handeln der Akteure zugrunde liegen, bemüht (Meuser 2003, S. 141), ist insbesondere bei reaktiven Erhebungsverfahren (z.B. Interview) zu gewährleisten, dass dem/der Befragten genügend Raum für die selbstläufige Entfaltung des eigenen Relevanzsystems und die Strukturierung der Kommunikation gegeben wird und er/sie auch nicht antizipierte Sachverhalte seiner/ihrer Lebenspraxis und Biographie äußern kann. Diese Prämissen im Forschungsprozess werden unter dem Stichwort Prinzip der *Kommunikation* und Prinzip der *Offenheit* thematisiert (Hoffmann-Riem 1980, S. 346; Bohnsack 2003, S. 22; Rosenthal 1995, S. 208ff.).

Datenerhebung und Datenanalyse werden nicht als zwei voneinander getrennte Schritte konzipiert, sondern sind in einem *zirkulären Forschungsprozess* eng miteinander verzahnt und spiralförmig in den Prozess der theoretischen Erkenntnisfindung eingewoben. D.h. die Analyse beginnt bereits am ersten erhobenen Fall und die Auswahl weiterer für die Untersuchungsfragestellung *relevanter Fälle* wird getroffen, indem auf der Basis der generierten ersten fallübergreifenden Hypothesen, theoretischen Kategorien, Einsichten oder Vergleichsdimensionen Fallauswahlkriterien entwickelt und Kontrastfälle im Untersuchungsfeld gesucht werden. Es ist also die sich entwickelnde Theorie, die die weitere Fallauswahl steuert und dabei gleichzeitig über den *Weg des Vergleichens und Kontrastierens* überprüft und verdichtet wird (vgl. Oevermann 2000, S. 99f.; Schütze 1983, S. 287; Strauss 1994, S. 70f.) – ein Verfahren, das als *Theoretical Sampling* bekannt ist (Strauss 1994, S. 43f.; Strauss/Corbin 1996, S. 148ff.). Während jedoch insbesondere in der Grounded Theory und auch in der Dokumentarischen Methode von vornherein quer durch die Fälle hindurch Vergleiche angestellt werden, wird in der Biographieanalyse und im Rahmen des Verfahrens der Objektiven Hermeneutik zunächst jeder Fall in seiner Eigenlogik rekonstruiert und erst dann werden auf der Basis von biographischen Gesamtformungen bzw. Fallstrukturhypothesen Fallvergleiche und Fallkontrastierungen vorgenommen. Die einzelnen Fallrekonstruktionen und die Fallkontrastierung dienen dabei „der schrittweisen Entdeckung allgemeiner Strukturen sozialen Handelns, während der Einzelfall selbst als historisch-konkrete Antwort auf eine konkret-historische (Problem-)Situation und Strukturformation interpretiert wird“ (Soeffner 2000, S. 173).

Ziel ist es, über Relationierung, komparative Analyse bzw. Fallkontrastierung die Typik des individuellen Falls zu verdichten und die in einem Untersuchungsfeld vorhandene Heterogenität und Varianz von sozialen Realisierungsformen für ein bestimmtes Handlungs- bzw. Strukturproblem zu erfassen. Wenn sich weitere Varianten nicht finden lassen, ist die „theoretische Sättigung“ (Strauss/Corbin 1996, S. 159) erreicht (vgl. Hildenbrand 1995, S. 258ff.).

Generalisierung in der fallrekonstruktiven Forschung auf der Basis der Ergebnisse von Einzelfallstudien heißt also, dass die *Strukturmuster* der Erzeugung fallspezifischer Antworten auf ein (gemeinsames) strukturelles Problem aufgezeigt, das soziale Feld bzw. der „typologische Raum“ (Bude 2003, S. 60) mit seinen konturierten Varianten der Bezugnahme auf das strukturelle Problem erfasst und umgrenzt sowie theoretische Erklärungen für die Prozessmechanismen und -zusammenhänge erbracht werden (vgl. Fuchs-Heinritz 1999, S. 9).

Zumeist endet eine fallrekonstruktiv orientierte Studie mit der abschließenden Darstellung und Veröffentlichung der Untersuchungsergebnisse. Spätestens hier – wenn z.B. die Anonymität nicht gewahrt werden kann und das Einverständnis zur Publikation von den Interviewten bzw. Untersuchten eingeholt werden muss – stellt sich die Frage nach der Rückmeldung der Forschungsergebnisse an die Untersuchten (vgl. hierzu Miethe in diesem Band). In den Sozialwissenschaften hat jedoch diese Problematik bisher nur im Kontext forschungsethischer Überlegungen Berücksichtigung gefunden (vgl. Hopf 2000; Hildenbrand 1999, S. 75ff.).

Zunehmende Bedeutung gewinnen hermeneutische Fallrekonstruktionen auch außerhalb von Forschungszusammenhängen. Sie kommen verstärkt in der beruflichen Praxis als Methode zur Diagnose, Analyse und Intervention in der Einzelfallarbeit mit Klienten, Mandanten oder Patienten zum Einsatz. Insbesondere die ethnographisch und biographieanalytisch orientierten Forschungen im Feld der Sozialen Arbeit haben dabei ihre Spuren in der Berufspraxis hinterlassen, was sich nicht zuletzt auf die Verwandtschaft zwischen hermeneutischer Einzelfallanalyse und sozialpädagogischem Casework zurückführen lässt (vgl. Gildemeister/Robert 1997). So zeigt beispielsweise Riemann (2000; 2003) in seinen Studien, dass sozialwissenschaftliche Methoden der Fallrekonstruktion Eingang finden in die Fallbesprechungen und Supervisionssitzungen sozialer Dienste und damit die berufliche Praxis bereichern. Dabei wird aber auch deutlich, dass trotz der Parallelen zwischen dem Fallverstehen in der sozialarbeiterischen Praxis und der Kasuistik interpretativer Sozialforschung zentrale Unterschiede zu verzeichnen sind. Dies zeigt sich auch in der Praxis „Klinischer Soziologie“ (Oevermann 2002; Hildenbrand 1998), beispielsweise in dem von Oevermann unterstützten Institut für hermeneutische Sozial- und Kulturforschung e.V. (IHSK). Dieses bietet fallrekonstruktive Verfahren auf der Grundlage der Methodologie der objektiven Hermeneutik in der Aus- und Weiterbildung in der ärztlichen Praxis, in der Rechtspflege für Anwälte oder in der sozialen Arbeit an. Die Verantwortlichen plädieren für verkürzte Fallanalysen in der Berufspraxis, da diese „meist hinreichend aufschlußreich [seien], um die fallspezifische Problemlage des Klienten zu verstehen“ (Jansen/Liebermann 2002, S. 4). Diese abgekürzten Einzelfallanalysen in der Berufspraxis sollten auf einer fundierten Ausbildung in hermeneutischen Verfahren basieren, da die professionellen Akteure angesichts des hohen Handlungs- und Entscheidungsdrucks in der Praxis zum großen Teil auf Erfahrungswissen und Sensibilitäten zurückgreifen, welche „u.U. auch von einem problematischen Umgang mit Kernproblemen professionellen Handelns (Stereotypenbildung usw.) geprägt“ (Riemann 2003, S. 59) sein können. Riemann plädiert dementsprechend für eine Neustrukturierung sozialpädagogischer Studieninhalte, durch die die zukünftigen Akteure in den unter-

schiedlichen Feldern der Sozialen Arbeit befähigt werden, sozialwissenschaftliche Fallanalysen selbständig durchzuführen. Und auch Schweppe betont die Notwendigkeit der Reform (sozial-)pädagogischer Aus- und Weiterbildungen, um neben Fallanalysen auch verstärkt Biographieanalysen als Instrument zur Selbstreflexion der in der Sozialen Arbeit Tätigen als Standard etablieren zu können (vgl. Schweppe 2002 und 2003).

Die Vermittlung wie Anwendung der Methoden zur hermeneutischen Fallrekonstruktion und zur reflexiven Selbstanalyse in der Berufsausbildung gewinnt in diesem Kontext an Bedeutung – nicht nur für das professionelle Handeln einzelner, sondern auch für die Professionalisierung verschiedener Praxis- und Arbeitsfelder. Insbesondere über die durch die etablierten Professionstheorien⁵ als semiprofessionell oder als nicht professionalisierbar eingestuften Disziplinen und Berufe in den Bereichen der (Sozial-)Pädagogik, der Pflege oder der Wirtschaft liegen inzwischen einige Studien vor, die die Professionalisierungschancen und -grenzen im Hinblick auf deren Kasuistik- und Reflexionskompetenzen und -standards beleuchten (vgl. z.B. Jakob/Wensierski 1997; Kraul/Marotzki/Schweppe 2002; Fabel/Tiefel 2004). Fallrekonstruktionen erhalten damit zentrale Bedeutung in der Erforschung von Praxis, in der praktischen Anwendung und in der professionellen Ausbildung.

Für das vorliegende Heft haben wir vier Beiträge ausgewählt, die fallrekonstruktiv orientierte Verfahren in Forschung und Praxis dokumentieren. Neben einer detaillierten Fallrekonstruktion aus einem laufenden Forschungsprojekt werden das Problem der Rückmeldung von hermeneutischen Fallrekonstruktionen an die Interviewten sowie Erkenntnisprobleme in professionellen Fallbesprechungen in der sozialarbeiterischen Ausbildung und Praxis thematisiert. Der vierte Artikel zeigt am Beispiel der Entwicklung qualitativer Geschlechterforschung Erkenntnisgewinne, Möglichkeiten und Grenzen biographieanalytischer und ethnographischer Fallanalysen auf:

(1) Eingeleitet wird der Thementeil mit einem Beitrag von *Rolf-Torsten Kramer* und *Susann Busse*, die einzelne Schritte einer Fallrekonstruktion aus dem DFG-Projekt „Pädagogische Generationsbeziehungen in Familie und Schule – Rekonstruktionen zum Verhältnis von Familie, Schule und Schülerbiographie“ vorstellen. Dabei stehen die detaillierten Sequenzanalysen einer familialen sowie einer schulischen Interaktionsszene mit dem Verfahren der Objektiven Hermeneutik im Mittelpunkt, die jeweils zu einer Strukturhypothese verdichtet und in einem weiteren Schritt aufeinander bezogen werden – mit dem Ziel, die jeweilige Ausformung der pädagogischen Generationsbeziehung in Familie und Schule am Fall „Yvonne“ sowie deren Passungsverhältnis zu untersuchen. Dabei zeigt sich, dass die restriktiven Wirkungen der in der Familie vorherrschenden hierarchischen Generationsstruktur im Fall „Yvonne“ durch die schulische pädagogische Generationsbeziehung insofern eine ‚Verstärkung‘ erfahren, da auch hier in dem widersprüchlichen Umgang des Lehrers mit der pädagogischen Generationendifferenz Begrenzungen der Autonomie- und Subjektbestrebungen angelegt sind. Anknüpfend an dieses Ergebnis werden weitere zu verfolgende Untersuchungs- und Kontrastierungslinien entworfen, die den Zusammenhang der Gleichaltrigen in der Schulklasse, die Biographie der Jugendlichen, die Sichtweise der Lehrer sowie schulische Generationsbeziehungen zu

anderen Lehrern vor dem Hintergrund des dominanten Generationsentwurfs an der jeweiligen Schule in den Blick nehmen, um zu kontrastierenden Passungsverhältnissen zwischen Familie, Schule und Jugendbiographie vorstoßen zu können.

(2) Der Beitrag von *Ingrid Miethe* („Das Problem der Rückmeldung. Forschungsethische und -praktische Erfahrungen und Konsequenzen in der Arbeit mit hermeneutischen Fallrekonstruktionen“) thematisiert das vielfach aus der Forschungspraxis ausgeblendete Problem, ob und auf welche Weise den Befragten auch eine Rückmeldung gegeben werden sollte. Miethe diskutiert zum einen verschiedene Positionen, die sich aus einem politisch-moralischen Anspruch heraus, zum Zweck einer kommunikativen Validierung oder aus forschungsethischen Überlegungen prinzipiell für eine Rückmeldung von Forschungsergebnissen aussprechen. Zum anderen zeigt sie auf der Grundlage eigener Erfahrungen bei der Rückmeldung von hermeneutischen Fallrekonstruktionen an die Interviewten forschungsethische und auch ganz praktische Probleme und Anforderungen auf, die es zu bedenken gilt. Ihre Kosten-Nutzen-Abwägung führt zu dem Ergebnis, dass nicht nur der wissenschaftliche Gewinn von Rückmeldungen fraglich ist, sondern ein Verzicht auf die Rückmeldung auch aus forschungsethischen Gründen durchaus vertretbar sein kann. Da die Gefahr von Verletzungen bei der Rückmeldung z.B. einer biographischen Fallstruktur, die vielfach mit den Selbstdeutungen nicht übereinstimmt und somit problematische Prozesse aufbrechen lassen kann, bestünde, sollte dieser Schritt nur therapeutisch geschulten Forscher(inne)n vorbehalten sein.

(3) Der dritte Artikel von *Gerhard Riemann* („Erkenntnisbildung und Erkenntnisprobleme in professionellen Fallbesprechungen am Beispiel der Sozialarbeit“) thematisiert hermeneutische Fallrekonstruktionen einerseits aus der Perspektive der Sozialarbeitsforschung und andererseits mit Blick auf die Praxis Sozialer Arbeit. Angeregt durch seine Forschung zur „Arbeit in der sozialpädagogischen Familienberatung“ (Riemann 2000) und seine Erfahrungen in der Betreuung Sozialpädagogikstudierender während ihrer Berufspraktika plädiert er für die qualitative Analyse der Interaktionsabläufe in sozialarbeiterischen „Fallbesprechungen“, in der „Kollegialen Beratung“ oder während der „Teamarbeit“, um problematische Praktiken und Erkenntnisbarrieren lokalisieren und interpretieren zu können. In einer ersten Annäherung an diesen Forschungsbereich zeigt Riemann anhand von Zitaten und Zusammenfassungen aus vorliegendem empirischen Material, dass die beabsichtigten Funktionen der Fallarbeit in sozialarbeiterischen Kontexten häufig durch Bedürfnisse und Befürchtungen der professionellen Akteure unterlaufen und somit Erkenntnisgewinne blockiert oder verhindert werden. Indem er auf der Basis dieser Beobachtungen eine differenzierte Matrix zur Analyse von Problemstellungen in Fallbesprechungen entwickelt und damit detailliert Forschungsdesiderate und Praxislücken aufzeigt, wird deutlich, dass Fallbesprechungen in der Sozialen Arbeit besonders aus professionstheoretischem Erkenntnisinteresse zum Gegenstand der Sozialarbeitsforschung werden sollten, um nicht zuletzt auch die Praktiken der sozialarbeiterischen Fallbesprechungen durch qualitative Forschungsverfahren sinnvoll zu ergänzen.

(4) *Heide von Felden* („Qualitativ empirische Forschung als Analyseinstrument für die Konstruktion von Geschlecht“) zeichnet die historische Entwick-

lung der ‚Genderstudies‘ seit Mitte der 1960er Jahre im deutschsprachigen Raum nach und zeigt, dass die Annahmen und Deutungen der Kategorie Geschlecht nicht zuletzt aufgrund umfassender hermeneutischer Fallrekonstruktionen bis heute einem steten Wandel unterworfen sind. Ging es der qualitativen Frauenforschung zunächst darum, die ‚verdrängte Weiblichkeit‘ und damit die Betonung von spezifischen Subjektmerkmalen ins Zentrum der Aufmerksamkeit zu stellen, zielen sozialkonstruktivistische Ansätze zur Bestimmung der Kategorie Geschlecht stärker auf die Analyse der Interaktionsbeziehungen zwischen Subjekten und deren Anteil am ‚Doing gender‘. Und aus poststrukturalistischer Perspektive wird die gesellschaftliche und individuelle Funktion von Geschlecht aktuell weniger gegenstandstheoretisch, sondern stärker diskurstheoretisch gefasst. Von Felden plädiert dementsprechend dafür, Geschlecht zukünftig immer nur im Kontext, also prozess- und situationsbezogen auf seine identitätsstiftenden und interaktionsfundierten Bedeutungen hin zu untersuchen. Dies sei, wie sie an Beispielen aus verschiedenen Forschungsprojekten zeigt, zum einen durch ethnomethodologische Konversations- und Interaktionsstudien und zum anderen durch Biographieanalysen möglich. Durch ihre Darstellung der historischen Forschungsentwicklungen mit Verweis auf aktuelle Forschungen in den Genderstudies verdeutlicht von Felden, dass die Analyse des Konstruktes Geschlecht über die hermeneutische Fallrekonstruktion weiblicher Lebenswelt bis zur diskursiven Dekonstruktion von Geschlecht wieder bei Fallanalysen angeht, da diese die größte Varianz in der Abbildung von Wirklichkeit zulassen.

Anmerkungen

- 1 Eine Reihe von qualitativen Verfahren der empirischen Sozialforschung orientieren sich an einer *rekonstruktiven Forschungslogik* (vgl. zu Gemeinsamkeiten und Differenzen Wagner 1999; Flick 2000; Bohnsack 2003; Meuser 2003). Hierzu gehören neben der Grounded Theory (Strauss 1994; Strauss/Corbin 1996) vor allem die Objektive Hermeneutik nach Oevermann (2000), die Narrationsanalyse nach Schütze (1983) bzw. Fischer-Rosenthal/Rosenthal (1997), die hermeneutische Wissenssoziologie (vgl. Schröder 1997), die Konversationsanalyse (vgl. Eberle 1997) sowie die dokumentarische Methode nach Bohnsack (vgl. Bohnsack 2003; Bohnsack/Nentwig-Gesemann/Nohl 2001). Dabei wird die entscheidende Dimension der Unterscheidung zwischen der „quantitativen“ und der „qualitativen“ Sozialforschung in der Differenz zwischen subsumtionslogischen und rekonstruktionslogischen Verfahren (Oevermann 1996, S. 25ff.) bzw. zwischen hypothesenprüfenden, standardisierten und rekonstruktiven Verfahren gesehen (Bohnsack 2003, S. 13ff.).
- 2 Vgl. zur Unterscheidung von Fallstudie, Fallarbeit, Fallgeschichte, Fallbeschreibung etc. auch Fatke (1997, S. 58ff.).
- 3 Oevermann (2000, S. 123) definiert *Fallstrukturen* als „je eigenlogische, auf individuierende Bildungsprozesse zurückgehende Muster der Lebensführung und Erfahrungsverarbeitung (...). Sie nehmen soziale Einflüsse in sich auf, aber sie werden nicht einfach durch sie programmiert; sie konstituieren sich in einer schon immer vorausgesetzten und gegebenen Sittlichkeit und Sozialität, aber sie eröffnen immer wieder von neuem mit ihrer eigenen Zukunft auch die Zukunft der sozialen Allgemeinheit und der Gesellschaft“.
- 4 Das Datenmaterial bilden z.B. Interviews, autobiographische Zeugnisse und andere Dokumentationen sozialer Handlungsvollzüge und Ausdrucksgestalten menschlicher

- Praxis (vgl. Kraimer 2000, S. 24). Vgl. zu den einzelnen Schritten im Forschungsprozess Kraimer (2000, S. 44), Fischer-Rosenthal/Rosenthal (1997, S. 139ff.) und für die fallrekonstruktive Familienforschung Hildenbrand (1999, S. 15-64).
- 5 Vgl. zur Konkretisierung von Professionstheorien im Spiegel von Professions- und Biographieforschung Combe/Helsper (1997) und Helsper/Krüger/Rabe-Kleberg (2000).

Literatur

- Bohnsack, R.: Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. 5. Aufl. Opladen 2003
- Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I./Nohl, A.-M. (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Opladen 2001
- Bude, H.: Fallrekonstruktion. In: Bohnsack, R./Marotzki, W./Meuser, M. (Hrsg.): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. Ein Wörterbuch. Opladen 2003, S. 60-61
- Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a.M. 1997
- Eberle, T. S.: Ethnomethodologische Konversationsanalyse. In: Hitzler, R./Honer, A. (Hrsg.): Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. Eine Einführung. Opladen 1997, S. 245-279
- Fabel, M./Tiefel, S. (Hrsg.): Biographische Risiken und neue professionelle Herausforderungen. Biographie und Profession. (= Studien zur Qualitativen Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung. ZBBS-Buchreihe. Band 1.) Wiesbaden 2004
- Fatke, R.: Fallstudien in der Erziehungswissenschaft. In: Friebertshäuser, B./Prenzel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschung in der Erziehungswissenschaft. Weinheim/München 1997, S. 56-68
- Fischer-Rosenthal, W./Rosenthal, G.: Narrationsanalyse biographischer Selbstpräsentation. In: Hitzler, R./Honer, A. (Hrsg.): Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. Eine Einführung. Opladen 1997, S. 133-164
- Flick, U.: Konstruktion und Rekonstruktion. Methodologische Überlegungen zur Fallrekonstruktion. In: Kraimer, K. (Hrsg.): Die Fallrekonstruktion. Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung. Frankfurt a. M. 2000, S. 179-200
- Fuchs-Heinritz, W.: Soziologische Biographieforschung: Überblick und Verhältnis zur Allgemeinen Soziologie. In: Jüttemann, G./Thomae, H. (Hrsg.): Biographische Methoden in den Humanwissenschaften. Weinheim/Basel 1999, S. 3-23
- Gildemeister, R./Robert, G.: „Ich geh da von einem bestimmten Fall aus“ Professionalisierung und Fallbezug in der sozialen Arbeit. In: Jakob, G./Wensierski, H.-J. v. (Hrsg.): Rekonstruktive Sozialforschung. Konzepte und Methoden sozialpädagogischen Verstehens in Forschung und Praxis. Weinheim/München 1997, S. 23-38
- Helsper, W./Krüger, H.-H./Rabe-Kleberg, U.: Professionstheorie, Professions- und Biographieforschung – Einführung in den Themenschwerpunkt. In: ZBBS 1 (2000), Heft 1, S. 5-19
- Hildenbrand, B.: Biographieanalysen im Kontext von Familiengeschichten: Die Perspektive einer Klinischen Soziologie. In: Bohnsack, R./Marotzki, W. (Hrsg.): Biographieforschung und Kulturanalyse. Transdisziplinäre Zugänge qualitativer Forschung. Opladen 1998, S. 205-224
- Hildenbrand, B.: Fallrekonstruktive Familienforschung. Anleitungen für die Praxis. Opladen 1999
- Hildenbrand, B.: Fallrekonstruktive Forschung. In: Flick, U. u.a. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. München 1995, S. 256-260

- Hoffmann-Riem, C.: Die Sozialforschung einer interpretativen Soziologie. Der Datengewinn. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 32 (1980), S. 339-372
- Hopf, C.: Forschungsethik und qualitative Forschung. In: Flick, U./Kardoff, E. v./Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Reinbek bei Hamburg 2000, S. 589-600
- Jakob, G./Wensierski, H.-J. v.: Rekonstruktive Sozialpädagogik. Sozialwissenschaftliche Hermeneutik, Fallverstehen und sozialpädagogisches Handeln – eine Einführung. In: Jakob, G./Wensierski, H.-J. v. (Hrsg.): Rekonstruktive Sozialforschung. Konzepte und Methoden sozialpädagogischen Verstehens in Forschung und Praxis. Weinheim/München 1997, S. 7-22
- Jansen, A./Liebermann, S.: Eine professionalisierungstheoretische Bestimmung von Qualität und deren Evaluation in der Sozialen Arbeit. Anmerkungen aus der gutachtlichen Praxis in der Erziehungshilfe 1. 2002 <http://www.ihs.de/Jansen-Liebermann-soziale-Arbeit.pdf> (27.11.03)
- Kraimer, K.: Die Fallrekonstruktion – Bezüge, Konzepte, Perspektiven. In: Kraimer, K. (Hrsg.): Die Fallrekonstruktion. Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung. Frankfurt a. M. 2000, S. 23-57
- Kraul, M./Marotzki, W./Schweppe, C. (Hrsg.): Biographie und Profession. Bad Heilbrunn/Obb. 2002
- Meuser, M.: Rekonstruktive Sozialforschung. In: Bohnsack, R./Marotzki, W./Meuser, M. (Hrsg.): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. Ein Wörterbuch. Opladen 2003, S. 140-142
- 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
- Oevermann U.: Klinische Soziologie auf der Basis der Methodologie der objektiven Hermeneutik – Manifest der objektiv hermeneutischen Sozialforschung. Manuskript. Frankfurt a. M. 2002 <http://www.ihs.de/Manifest.pdf> (27.11.03)
- Oevermann, U.: Konzeptualisierung von Anwendungsmöglichkeiten und praktischen Arbeitsfeldern der objektiven Hermeneutik (Manifest der objektiv hermeneutischen Sozialforschung). Manuskript 1996
- Riemann, G.: Die Arbeit in der sozialpädagogischen Familienberatung. Interaktionsprozesse in einem Handlungsfeld der sozialen Arbeit. Weinheim/München 2000
- Riemann, G.: Fallanalyse in der sozialen Arbeit. In: Bohnsack, R./Marotzki, W./Meuser, M. (Hrsg.): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. Ein Wörterbuch. Opladen 2003, S. 59
- Rosenthal, G.: Erlebte und erzählte Lebensgeschichte. Gestalt und Struktur biographischer Selbstbeschreibungen. Frankfurt a.M./New York 1995
- Schröer, N.: Wissenssoziologische Hermeneutik. In: Hitzler, R./Honer, A. (Hrsg.): Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. Eine Einführung. Opladen 1997, S. 109-129
- Schütze, F.: Biographieforschung und narratives Interview. In: Neue Praxis (1983), Heft 3, S. 283-293
- Schweppe, C. (2002): Biographie, Studium und Professionalisierung – Das Beispiel Sozialpädagogik. Ergebnisse einer Studie zu Lebensgeschichten von SozialpädagogikstudentInnen. In: Kraul, M./Marotzki, W./Schweppe, C. (Hrsg.): Biographie und Profession. Bad Heilbrunn, S. 197-224
- Schweppe, C. (Hrsg.): Qualitative Forschung in der Sozialpädagogik. Opladen 2003
- Soeffner, H.-G.: Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. In: Flick, U./Kardoff, E. v./Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg 2000, S. 164-175

- Strauss, A. L./Corbin, J.: Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Weinheim 1996
- Strauss, A. L.: Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung. München 1994
- Wagner, H.-J.: Rekonstruktive Methodologie. Georg Herbert Mead und die qualitative Sozialforschung. Opladen 1999

Rolf-Torsten Kramer, Susann Busse

Pädagogische Generationsbeziehungen in Familie und Schule – eine exemplarische Fallrekonstruktion aus einem laufenden Projekt

Zusammenfassung

Nach sich häufenden Defizit- und Transformationshypothesen hat das Thema der Generationen wieder einen prominenten Platz in den Sozial- und Erziehungswissenschaften eingenommen. Der Beitrag verdeutlicht aus einem laufenden Projekt, wie mit einem hermeneutisch-rekonstruktiven Zugang (pädagogische) Generationsbeziehungen in Familie und Schule erschlossen werden können. Nach einer knappen Verortung innerhalb des Generationsdiskurses und kurzen methodischen Hinweisen wird exemplarisch für „Yvonne“ eine familiäre Interaktion sowie eine Unterrichtsinteraktion mit der Objektiven Hermeneutik analysiert. Die riskanten Strukturhypothesen zu den familialen und schulischen (pädagogischen) Generationsbeziehungen werden abschließend aufeinander bezogen. Sie münden in die Formulierung einer für Yvonne problematischen „Passung“ von Familie und Schule, weil – wenn auch aus unterschiedlichen Motivationen – in beiden ‚Feldern‘ die Entfaltung von Autonomie und Individualität erschwert ist. Darüber hinaus macht der Beitrag die theoretische Auseinandersetzung mit Schule auf den folgenreichen Widerspruch von dominanter Setzung und relativierender Zurücknahme im Lehrerhandeln aufmerksam.

Abstract

Hypotheses of deficiency and transformation allocated the subject of generation to the social and educational sciences again. This article is based on a current project and points up the relevance of a hermeneutic-reconstructive approach to analyse generation relations in family and at school. After a short statement on the discourse of generation and a brief remarks on the qualitative method of objective hermeneutics the article emphasises the case-study „Yvonne“ and investigates one family interaction as well as an interaction at school. The structure hypotheses of both interactions regarding to the generation relations show a problematical „interconnection“ of family and school, because – even if the motivations are different – both fields of acting complicate the development of autonomy and individuality. Additionally this article regards to the theoretical discussion concerning school and calls attention to the contradiction of teacher’s acting among dominant positioning and relativising retraction.

1. Einleitung

Es besteht kein Zweifel darüber: Das Generationsthema ist in den wissenschaftlichen Diskurs zurückgekehrt. Und dieses ‚come back‘ scheint stärker als je zuvor. Es lassen sich vielfältige Versuche finden, den Generationsansatz erneut empirisch und theoretisch fruchtbar zu machen (vgl. z.B. Lüscher 2000a; Winterhager-Schmid 2000; Kohli/Szydlik 2000; Kramer/Helsper/Busse 2001a; Schweppe 2002). Dabei scheint besonders der Blick der Erziehungswissenschaft auf das Generationsthema schwierig zu sein, gilt es doch einerseits an die frühen Theoriebildungen von Schleiermacher anzuknüpfen (z.B. Brüggem 1998; Winkler 1998; Müller 1999; Ecarius 2001) und andererseits den Konsequenzen einer fortschreitenden reflexiven Modernisierung Rechnung zu tragen. Hier geht das Aufgreifen der früheren Generationsthematik mit einer kritischen Prüfung der theoretischen Tragfähigkeit und mit Thesen über radikale Wandlungen einher.

Versucht man eine Ordnung des unübersichtlichen Generationsdiskurses, dann lassen sich drei große Thematisierungslinien unterscheiden: 1. die Frage nach der historisch spezifischen Bezugnahme von Alt und Jung aufeinander und nach den gesellschaftlich institutionalisierten Formen der Gestaltung kultureller Vermittlungen (Generationsverhältnis); 2. die Frage nach der Entstehung und der Differenz kollektiver Habitusformationen (Jugendgeneration) und 3. die Frage nach der spezifischen Qualität in den Vermittlungsbeziehungen (Generationsbeziehungen) (vgl. Kramer 2004). Für jede dieser Linien ließe sich nun ein Spektrum an Positionen und Bestimmungen kennzeichnen. Hier sollen nur knapp die wichtigsten Annahmen skizziert werden.

Für das *Generationsverhältnis* werden zwei große Transformationen beschrieben. Einerseits wird historisch eine Ausdifferenzierung von Generationsverhältnissen veranschlagt und nach fortlaufenden (An-)Passungen von Familie und Schule zwischen Konkurrenz und Ergänzung gefragt (z.B. Kaufmann 1993, Rauschenbach 1998, Winterhager-Schmid 2001). Andererseits geht man von einer generellen Tendenz der Liberalisierung in Familie und Schule aus, die jedoch auch neue Widersprüche produziert (vgl. z.B. für Familie Ecarius 2002 und für die Schule Helsper 2000; Winterhager-Schmid 2001). Für den Ansatz der *Jugendgenerationen* wird angesichts fortschreitender Pluralisierungs- und Individualisierungsprozesse kritisch nach den Homogenitätsvorstellungen in der Annahme kollektiver Habitusprägungen gefragt (z.B. Wimmer 1998; Merten 2002). Zugleich wird aber der von Mannheim entwickelte Ansatz zur Erklärung der Entstehung von Generationseinheiten theoretisch neu gestärkt (vgl. Oevermann 2001) und in seiner Erklärungskraft insgesamt bestätigt (vgl. Zinnecker 2002; Zinnecker u.a. 2002). Für die *Generationsbeziehungen* wird auf der einen Seite nach wie vor (gerade für die Familie) eine hohe Stabilität und Funktionalität formuliert (z.B. Lüscher/Schultheis 1993). Auf der anderen Seite werden gerade in dieser Linie Auflösungen und Umkehrungen angenommen, weil die Generationsdifferenz nicht mehr zu ziehen ist (schon Giesecke 1983), Eltern immer weniger als Vorbilder in Frage kommen und sich Kinder und Jugendliche vor allem an den Gleichaltrigen und an den Medien orientieren (vgl. z.B. Marotzki 2001).

Nun wird in der hier präsentierten Projektperspektive nicht die Gesamtheit des Generationsdiskurses bearbeitet. Bei den hier im Zentrum stehenden Generationsbeziehungen gehen wir jedoch von der *konstitutiven Generationsdifferenz* aus (vgl. Kramer/Helsper/Busse 2001b, S. 135; auch Hornstein 1983; Wimmer 1998; Winterhager-Schmid 2000; Ecarius 2001; Müller 2001). Aus dieser generativen Differenz – oder auch Kulturdifferenz (vgl. Wimmer 1998) – geht erst eine pädagogische Generationsbeziehung hervor (vgl. Ecarius 2001, S. 46). Diese pädagogischen Generationsbeziehungen können damit durch zwei strukturelle Dimensionen gekennzeichnet werden: Asymmetrie und Vermittlung/Aneignung (vgl. Kramer/Helsper/Busse 2001b, S. 144; auch Sünkel 1996). Die Asymmetrie geht unmittelbar aus der Generations- bzw. Kulturdifferenz hervor, weil damit der Unterschied in der Kenntnis und Inkorporierung von Kultur als Ungleichheit der kulturellen Teilhabe bedeutsam wird. Vermittlung und Aneignung ergeben sich aus der Notwendigkeit, dass diese Asymmetrie bearbeitet wird und kulturelle Bestandteile weitergegeben werden. Dass sich die kulturelle Weitergabe nicht als endlose Reproduktion vollzieht, liegt wesentlich daran, dass die Komplementärtätigkeit der kulturellen Aneignung in die Autonomie des jeweiligen Subjektes gestellt ist.

Damit sind sowohl die Konzepte einer hierarchischen und heteronomen Erziehungskindheit als auch die Entwürfe des sich selbstsozialisierenden Kindes als einseitige Konstruktionen zu hinterfragen. Viel eher ist von Ambivalenzen und auch Antinomien in Generationsbeziehungen auszugehen (z.B. Lüscher 2000b; Melzer 2001; Kramer/Helsper/Busse 2001b). Pädagogische Generationsbeziehungen sind dabei in eine übergreifende symbolische Generationsordnung eingebettet. Es ist vor allem Honig gewesen, der darauf aufmerksam gemacht hat, dass familiäre Beziehungen, ja die Konstruktion von Kindheit und Elternschaft, im Rahmen einer „generationalen Ordnung“ verortet sind (vgl. Honig 1999). Wir schließen an diese Überlegung an und verbinden diese mit dem Konzept der symbolischen Ordnung, die für die Schulkultur entwickelt und rekonstruiert wurde (vgl. Helsper u.a. 2001).

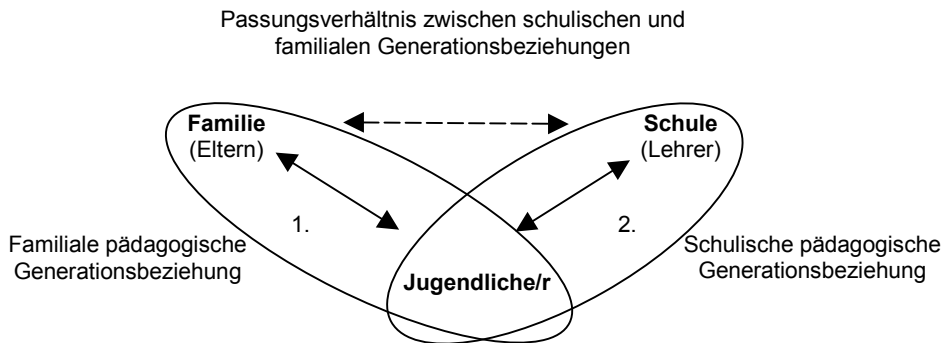
2. Die Heuristik pädagogischer Generationsbeziehungen und ein rekonstruktiver Ansatz

Bilanziert man die jüngste Entwicklung des Generationsdiskurses, dann sind theoretische Positionen und empirische Ergebnisse pluralisiert und kaum in Deckung zu bringen. Manche weitreichende These zur Stabilität oder zum Wandel ist empirisch nur schwach belegt. Eher selten sind qualitative, fallrekonstruktive Studien (für die Familie z.B. Bertaux/Bertaux-Wiame 1991; Hildenbrand 2000; Ecarius 2002). Vor allem aber finden sich kaum Studien, die Schule und Familie mit der Biographie des Kindes/Jugendlichen verknüpfen.

Dies war der Ausgangspunkt für die Konzeption eines Forschungsvorhabens¹, das nach den aktuellen Ausformungen in den pädagogischen Generationsbezie-

hungen fragt, um darüber auch die Thesen einer radikalen Umkehrung kritisch zu überprüfen. Dabei werden die zentralen Vermittlungsinstanzen Familie und Schule als naturwüchsige und professionell spezifizierte Generationsbeziehungen analysiert (Kramer/Helsper/Busse 2001b, S. 139) und gefragt, wie diese aufeinander bezogen sind und welche Passungsverhältnisse sich hierbei ausformen können (vgl. Abb. 1.).

Abb. 1: Gegenstand der Untersuchung



Wie die Abbildung verdeutlicht, gehen wir in unserer heuristischen Konzeption des Gegenstandes von drei eigenständigen Instanzen aus: der Familie, der Schule und den Jugendlichen. In das Zentrum stellen wir den Jugendlichen, weil er die handelnde Instanz ist, in der die beiden Generationsbeziehungen zusammenlaufen und vermittelt werden müssen. Der Jugendliche ist dabei mindestens zweifach eingebunden, erstens in das Feld der Familie und die dort ausgeformte Generationsordnung (1.) und zweitens in das Feld der Schule und die dort ausgeformte Generationsordnung (2.). Nun interessiert uns aber nicht die konkrete Ausgestaltung der familialen und der schulischen Generationsordnung in ihrer ganzen Breite, sondern wir fokussieren darin auf die jeweils um Vermittlung und Aneignung zentrierten Beziehungen, die wir in den Wechselfeilen zwischen Jugendlichen und Eltern bzw. Jugendlichen und Lehrern markiert haben. Wie sich diese pädagogischen Generationsbeziehungen ausformen, ist damit abhängig von der Qualität der jeweils rahmenden Generationsordnung in Familie und Schule sowie von den jeweiligen Erfahrungen, Krisenproblematiken, den habituellen und imaginären Bearbeitungsstrategien des Jugendlichen – also seiner fallspezifisch ausgeprägten biographischen Ordnung (Kramer 2002, S. 88f.).

Die Ebene der pädagogischen Generationsbeziehungen ist dabei eine, die auf einer interaktiven Ebene angesiedelt ist. Diese Interaktionen nehmen wir in den Blick, wohlwissend, dass diese interaktive Ebene sich in den latenten Strukturmomenten der familialen und schulischen Generationsordnung gründet und auf imaginäre (Lösungs-)Konstruktionen bezogen ist. Wir rekonstruieren deshalb interaktive Szenen in Familie und Schule und setzen die herausgearbeiteten Strukturmomente mit Blick auf die jugendliche Biographie als Passungsverhältnisse zusammen.

Deutlich wird, dass wir uns mit dieser Anlage auf wenigstens zwei verschiedene Aggregierungsebenen beziehen. Mit Bronfenbrenner wäre sowohl die Familie als auch die Schule als Mikrosystem der Jugendlichen zu kennzeichnen. Das Interdependenzgeflecht zwischen Familie und Schule, deren Passungsverhältnis, wäre dagegen das Mesosystem (vgl. z.B. Bronfenbrenner 1976). Völlig zurecht weist hier Zinnecker darauf hin, dass die frühe Forderung Bronfenbrenners – sich nicht nur auf die Mikroanalyse dyadischer Beziehungen etwa in der Schule oder der Familie zu beschränken, sondern die Beziehungen zwischen diesen Systemen in die Analyse einzubeziehen – auch heute noch Gültigkeit beanspruchen kann (Zinnecker 2004). Wir teilen diese Einsicht, gehen aber davon aus, dass die analytische Bestimmung der Mesoebene die Rekonstruktion der Interaktionsstrukturen in den Mikrosystemen voraussetzt und erst auf dieser Grundlage als Zusammenführung der Rekonstruktionsergebnisse geleistet werden kann.

Wir analysieren pädagogische Generationsbeziehungen in Familie und Schule über detaillierte Fallrekonstruktionen und deren Kontrastierung sowie Zusammenführung. Damit verpflichten wir uns dem Programm einer Rekonstruktionsmethodologie, wie sie etwa im Entwurf einer materialen Soziologie und in der Objektiven Hermeneutik umgesetzt sind. Zentral ist dafür eine fallrekonstruktive Forschungslogik nach den Kriterien künstlicher Naivität und maximaler Kontrastierung. Ein solcher Ansatz impliziert eine möglichst offene, sich an die Sache anschmiegende Erhebung und eine rekonstruktive Auswertung, die die Ebene latenten Sinns in den Blick nimmt. Wir haben für die Schule eine kurze Feldphase realisiert, in der wir nach einer Beobachtungsphase den gesamten Unterricht einer 10. Klasse eine Woche lang videographiert haben. Auf der Grundlage der Beobachtungen und der Videoaufzeichnungen haben wir dann aus der Schulklasse „interessante“ Schüler² ausgewählt und biographisch-narrativ interviewt. Bei einzelnen dieser Schüler haben wir dann den Zugang in die Familie gesucht und eine möglichst „natürliche“ familiäre Interaktionsszene sowie ein Elterninterview aufgezeichnet.

Für die Interpretation haben wir dann nochmals „prägnante“ Passagen³ aus den Aufzeichnungen ausgewählt und transkribiert. Die Interpretation dieser zumeist kurzen Interaktionspassagen erfolgte mit der Objektiven Hermeneutik. Mit diesem Rekonstruktionsverfahren verbindet sich die Annahme, dass jede Lebenspraxis eine „gültige Ausdrucksgestalt im Protokoll ihres Handelns und Lebens“ (Oevermann 1986, S. 48) findet. Damit kann die Transkription als gültige Ausdrucksgestalt der protokollierten Lebenspraxis gelten. Allerdings verkörpert jeder Text immer zugleich mehrere Lebenspraxen (Oevermann 1996b, S. 16). So kann der vorliegende Text die Fallstrukturiertheit einer Interaktionspraxis ebenso protokollieren wie die Fallstruktur der Interaktionsteilnehmer.

Grundlegender ist jedoch die Annahme von der Sinnstrukturiertheit der sozialen Realität, die sich im Übergang von Natur zu Kultur in verschiedenen aggregierten und verschachtelten Fallstrukturen manifestiert. Kennzeichnend ist für diese (Fall-)Strukturen ihre Sequentialität, die durch zwei Parameter gebildet wird (vgl. z.B. Oevermann 1996a, S. 7). *Parameter I* bestimmt durch Erzeugungsregeln der Sozialität, welche Handlungsanschlüsse angelegt sind. *Parameter II* umfasst alle Erzeugungsbedingungen, die auf der Seite einer konkreten

Lebenspraxis dafür verantwortlich sind, welche Auswahl tatsächlich getroffen wird (Oevermann 1996b, S. 10). Fallstrukturen bilden sich demnach im sequenziellen Vollzug des Zusammenspiels der Parameter I und II als Kette von Auswahlen und Selektionen.

Für die Interpretationspraxis ergeben sich damit einige Ableitungen. Der Grundgedanke ist der, dass man Formen des abkürzungshaften Verstehens – das für unser Alltagshandeln konstitutiv ist – möglichst erschwert. Daraus resultieren die Gebote der künstlichen Naivität, der Ausführlichkeit und der Interpretationsgruppe. D.h., dass man möglichst handlungsdruckentlastet vielfältige und konkurrierende Deutungen in der Interpretationsgruppe hervorbringt und darüber die latente Sinnstruktur eines Falles im Durchgang durch einen Text expliziert.

Soll es um die Rekonstruktion eines Falles gehen, dann ist der Blick auf fall-spezifische Auswahlen und Selektionen zentral. Dazu wären „an jeder Sequenzstelle gedankenexperimentell die Spielräume bzw. Möglichkeiten zu explizieren, die faktisch eröffnet worden sind“ (Oevermann 1996b, S. 12), und diese Spielräume anschließend mit der faktisch getroffenen Auswahl im nächsten Akt der sequentiellen Folge zu konfrontieren. Diese Sequenzanalyse betreibt man solange, „bis die fallspezifische Systematik der Optionswahlen erkennbar geworden ist“ (ebd.). Lässt sich dann eine Strukturhypothese formulieren, mit der nachfolgende Sequenzteile als eindeutig motiviert „reprognostiziert“ werden können, endet die Interpretation.

Die knappen methodischen Anmerkungen skizzieren den von uns gewählten fallrekonstruktiven Ansatz. Exemplarisch wollen wir dieses Vorgehen für die Rekonstruktion einer familialen und einer schulischen Interaktionsszene aufzeigen. Dabei müssen wir zwangsläufig unsere Darstellung fokussieren. Wir tun dies aber auf der Grundlage ausführlicher Interpretationsprotokolle von mehrstündigen gemeinsamen Interpretationssitzungen⁴. Beginnen wollen wir mit der Rekonstruktion der Familienszene.

3. Exemplarische Fallrekonstruktion

3.1. Rekonstruktion einer familialen Interaktionsszene mit Yvonne

Die Grundlage der folgenden Fallrekonstruktion bildet die Eröffnungspassage eines Elterninterviews, bei dem die jugendliche Tochter Yvonne anwesend war. Für die Darstellung der Fallrekonstruktion orientieren wir uns an der Sequenzierungslogik der Interaktion und der Interpretationspraxis. Im interpretativen Vorgehen haben wir Sequenzen nach den einzelnen Redebeiträgen unterteilt.⁵ Die erste Sequenz lautet:

Mutter: *„du warst schon dran“ (schnell und fragend)*

Wir haben nun bereits vorweggenommen, dass uns mit diesem Protokoll eine Interviewinteraktion vorliegt. Ganz formal betrachtet, kann man zunächst feststellen, dass sich die Mutter mit einer Frage auf jemand anderen bezieht. Nehmen wir die schnelle Sprechweise hinzu, dann deutet sich eine Eile an, die ihrerseits auf eine gewisse Hektik oder Unruhe verweist. Über diese Hektik und Unruhe können wir dann auf einen gesteigerten Handlungsdruck für die Mutter schließen, der auf die Thematik der Frage bezogen sein muss. Dazu lassen sich zwei Varianten ausdifferenzieren.

In einer ersten Variante kann sich der Handlungsdruck darauf beziehen, dass mit der Frage und ihrer Beantwortung eine Optionswahl entschieden wird, die aktuell relevant ist. Das kann man sich an der Situation einer Schlange Wartender an der Eisdielen verdeutlichen, wo der Fragende endlich an die Reihe kommen möchte, um seine Bestellung aufzugeben. Das wäre die Variante eines *Kontrollschemas* zur Selektion von Anschlüssen.

In einer zweiten Variante weist der Handlungsdruck über eine aktuelle Optionswahl hinaus. Hier wäre der Handlungsdruck bezogen auf eine Bewährungssituation, in die der Fragende gestellt ist und die er über das Wissen des Befragten zu mildern trachtet. Ein Beispiel zur Verdeutlichung dieser Variante könnte eine bevorstehende Prüfung sein. Der Fragende würde dann an Erzählungen über die Prüfungserfahrungen des Befragten interessiert sein und implizit zu einer solchen Darstellung auffordern. Das wäre die Variante einer *Hilfe- bzw. Unterstützungsaufforderung*. Während es in Variante 1 also um die Selektion von unmittelbaren Anschlüssen geht, wäre Variante 2 auf eine grundlegendere Selbstproblematik und deren Bearbeitung bezogen.

Betrachten wir dann den Inhalt der Frage genauer, dann zeigt sich, dass der thematische Zusammenhang einer sein muss, der ganz relevant durch eine übergeordnete Instanz strukturiert ist, in dem die Handlungsspielräume enggeführt sind und bestimmte Handlungen sowie deren Reihenfolge zugewiesen werden. D.h., es handelt sich um Situationen, die eher als äußerlich und fremdbestimmt, denn als aktiv zu gestaltende erfahren werden.

Diese Charakterisierung des Zusammenhangs trifft nun auf beide Varianten zu, jedoch mit unterschiedlichen Konsequenzen. In der Variante der *Hilfeauf-forderung* wäre deutlich, dass die Mutter selbst in diesen fremdbestimmten Zusammenhang gestellt und diesen vielleicht ausgeliefert ist. In der Variante des *Kontrollschemas* wäre zwar auch die Situation als fremdbestimmte von ihr markiert. Offen wäre aber, wie stark die heteronome Rahmung erlitten wird. Beziehen wir uns hier noch einmal auf das Beispiel des Eisladens, dann wären sowohl der Eisverkäufer als auch der Eiskäufer der Ordnung des Eisverkaufs unterworfen, wobei aber diese Ordnung für den Eisverkäufer Sicherheit und für den wartenden Eiskäufer Leidensdruck implizieren kann.

Schließlich lassen sich mit den beiden Varianten zwei grundsätzlich verschiedene Beziehungsfiguren annehmen. In der Variante des *Kontrollschemas* wäre der Fragende in einer Position, die in der Kontrolle tendenziell in die Autonomie der Lebenspraxis anderer eingreift und diese eingrenzt. Das kann – wie im Beispiel der Eisverkaufsschlange – ganz banale und kaum bedeutsame Bereiche der Lebenspraxis betreffen. Es kann aber auch die Bedeutung eines Ein- oder Übergriffs haben, wenn deutlich wird, dass sich die kontrollierende Nach-

frage auf einen Bereich bezieht, der besonders deutlich der Handlungsautonomie der befragten Person unterstellt ist. Beim Kontrollschema ist also eher von Asymmetrie auszugehen. In der Variante der *Hilfeaufforderung* gleicht sich diese Asymmetrie an zugunsten einer gleichberechtigten Kooperationsbeziehung oder sie verkehrt sich gar. Die Mutter würde dann am Wissen eines anderen teilhaben wollen, um darüber die eigene Position zu stärken.

Überlegt man schließlich, welche Anschlussmöglichkeiten in der protokollierten Interaktionsszene angelegt sind, dann wäre vor allem davon auszugehen, dass hier der mit der Frage angesprochene Akteur mit einer Antwort reagiert. Für die Ausgestaltung dieser Antwort würde in der Sinnlogik des *Kontrollschemas* ein knappes ‚ja‘ oder ‚nein‘ vollständig ausreichen. In der Sinnlogik der *Hilfeaufforderung* könnte der Befragte auch mit einer Erzählung über seine Erfahrungen anschließen. Werfen wir also einen Blick auf den realisierten Anschluss:

Interviewer: ja

Betrachten wir diese Sequenz, dann wäre zunächst davon auszugehen, dass der Interviewer auf die Frage der Mutter antwortet und entsprechend zuvor von ihr angesprochen worden ist. Die knappe Antwort deutet dabei auf die Sinnlogik des Kontrollschemas hin, die nun durch den Interviewer offensichtlich bestätigt wird. Es wäre also davon auszugehen, dass die Mutter die Auswahl eines Anschlusses davon abhängig macht, ob der Interviewer mit etwas dran war oder nicht. Irritierend wirkt dabei jedoch, dass das ‚Dransein‘ des Interviewers für die Mutter so relevant ist und beide damit in einen Horizont der Gemeinsamkeit und geteilter Erfahrungen gerückt werden. Noch irritierender wäre es aber, wenn von der Mutter die Hilfeaufforderung an den Interviewer herangetragen wird und sich auf die Übermittlung von subjektiven Erfahrungen bezieht. In diesem Fall könnte das knappe ‚ja‘ auch eine Verweigerung der Preisgabe des Erfahrungswissens durch den Interviewer beinhalten. Von der Beziehungslogik wäre entsprechend der Vorüberlegungen in der einen Variante eine asymmetrische Beziehung zugunsten der Mutter und in der anderen Variante eine gleichberechtigte Kooperation zu veranschlagen. Beides sind aber Beziehungsformen, die in Interviewbeziehungen eher selten anzutreffen sind.

Weil also den genannten Varianten doch etwas die Plausibilität fehlt, muss eine weitere Variante einbezogen werden. Denn viel plausibler wäre die Annahme einer asymmetrischen Beziehung und auch die einer eher gleichberechtigten Beziehung in Bezug auf Yvonne. Nehmen wir also an, die Frage der Mutter richtet sich an Yvonne und verbindet sich ihr gegenüber mit einer Kontrollabsicht oder einer Hilfeaufforderung. Dann würde die Antwort des Interviewers stellvertretend für Yvonne formuliert. Das wiederum würde implizieren, dass der Interviewer Kenntnis über den erfragten Erfahrungszusammenhang hat und zur Stellvertretung Yvonne gegenüber berechtigt ist. Betrachten wir nun zur Prüfung dieser Überlegungen die nächste Sequenz:

Yvonne: ja ich war schon dran‘ (geflüstert)

Mit diesem Anschluss ist es offenbar, dass wir von einer stellvertretenden Antwort durch den Interviewer für Yvonne ausgehen können. Deshalb soll dieser

Umstand der Stellvertretung etwas genauer betrachtet werden. Generell lassen sich legitime Formen von nicht legitimen Stellvertretungen unterscheiden. Als legitime Stellvertretungen können z.B. Konstellationen vorliegen, in denen einer zweiten Person Verantwortung über eine andere Lebenspraxis zukommt, weil die lebenspraktische Autonomie entwicklungsstandsspezifisch oder pathologisch eingeschränkt ist. Dies könnte z.B. der Fall sein, wenn ein Elternteil oder ein Lehrer stellvertretend für ein Kind handelt, weil dessen Autonomie beeinträchtigt oder noch nicht ausgeprägt ist. Handelt es sich aber um eine Stellvertretung, die vor dem Hintergrund einer ausgebildeten Autonomie erfolgt, dann fehlt die Legitimation und man muss von einer Übertretung sprechen.

Nun ist selbst für die Variante der legitimen Stellvertretung eine Paradoxie auszuweisen, weil die Stellvertretung auch im Falle einer pädagogischen Absicht der Stärkung der Autonomie des Schützlings strukturell deren Begrenzung beinhaltet. Zudem ist für diese Variante im Text nicht ersichtlich, warum die Frage eine Stellvertretung erfordert – kann Yvonne doch offensichtlich die Frage auch alleine beantworten und wäre eine stellvertretende Erfahrungsdarstellung ohnehin ein Artefakt. Ob legitimiert oder nicht, beide Varianten entkommen der Autonomienegation also nicht. Der Aspekt der Autonomienegation ist jedoch für die Interviewsituation besonders markant, weil bei Yvonne von einer entfalteten lebenspraktischen Autonomie auszugehen ist.

Weiter kann man folgern, dass die Intervention des Interviewers eine deutliche Strukturierungsmacht erkennen lässt, die mit der höheren Ordnung zusammenhängen kann, die bereits in der fremdbestimmten Positionierung der Mutter am Anfang angedeutet wurde. Es wird im Grunde vermittelt, dass jetzt ein Gespräch zwischen Mutter und Interviewer (und nicht zwischen der Mutter und Yvonne) geführt werden soll, dessen Strukturierung durch den Interviewer geleistet wird. Ein Erfahrungsaustausch zwischen der Mutter und Yvonne ist damit zwar nicht ausgeschlossen, aber doch deutlich erschwert.

Dass Yvonne trotz der Antwort des Interviewers auf die Anfrage der Mutter reagiert, ist zugleich Ausweis und damit Rettung der eigenen Autonomie. Der Aspekt der Autonomierettung ist umso deutlicher, insofern ja keine neue Information mit dieser Antwort von Yvonne geliefert wird. Die Autonomiesetzung ist aber wiederum nicht eindeutig – z.B. in Form einer deutlichen Zurückweisung der Stellvertretung –, sondern sie schillert durch die geflüsterte Vortragsweise. Auf der einen Seite hat damit diese Äußerung den Anschein einer nur schwachen bzw. relativierten Autonomieverteidigung, der noch dadurch verstärkt wird, dass keine explizite und offensive Zurückweisung der Stellvertretung erfolgt. Auf der anderen Seite verweist die Äußerung aber auf eine andere Deutungsebene, insofern sich mit dem Flüstern tendenziell vertrauliche und intime Beziehungsformen verbinden, aus denen andere ausgeschlossen sind. In dieser Sinnlinie kann die Äußerung verbunden sein mit einer Aktivierung und Stärkung einer vertraulichen Beziehung zur Mutter. Damit bekommt die Äußerung etwas hoch Effizientes, weil Autonomie gesetzt, ein Bündnis mit der Mutter anlegt und eine zweite alternative Diskurslinie etabliert wird.

Die beiden Diskurslinien wären auf der einen Seite durch die Strukturierungsleistung des Interviewers vertreten und auf der anderen Seite durch die vertrauliche, intime und tendenziell den Interviewer ausschließende Setzung

von Yvonne. Dass dabei diese weitreichende alternative Setzung gelingt, ohne dass offensichtlich der Interviewer angegriffen wird oder bereits die Entscheidung für eine Diskurslinie gefällt ist, weist auf einen routinierten Umgang mit autonomiegefährdenden Situationen hin. Immerhin kann mit dieser Äußerung der status quo ante wiederhergestellt werden, der vor dem Ausschluss einer tendenziell persönlichen Erfahrungsvermittlung mit der Intervention des Interviewers bestand.

Schließlich ist eine dritte Sinnlinie neben der Autonomiesetzung und dem vertraulichen Bündnis gegen den Interviewer denkbar. So kann es sein, dass das Flüstern nicht als Zurücknahme gegenüber dem Interviewer, sondern als Zurücknahme gegenüber der Mutter zu verstehen ist. Dies wäre zumindest in der Variante vorstellbar, dass Yvonne die Ebene des Persönlichen und der vertraulichen Beziehung auf die Anfrage von der Mutter ins Spiel zu bringen versucht, obwohl sich diese in einer kontrollierenden Absicht auf die Tochter bezogen hat. Plausibel ist diese Variante nur, wenn man eine generelle Zurückweisung des Persönlichen und der vertraulichen Beziehung durch die Mutter vermutet. Yvonne würde in dieser Variante um die persönliche Beziehung und die Anerkennung ihres Selbst gegenüber einer kontrollierenden Bezugnahme kämpfen müssen.

Was für Anschlüsse sind nun denkbar? Egal ob Subjektrettung und Beziehungsangebot situativ gegen den Interviewer gerichtet oder Ausdruck einer Interaktionsfigur zur Mutter sind, es obliegt der Mutter, im Anschluss eine Entscheidung zu treffen, ob die Erfahrungsvermittlung auf einer exklusiven und den Interviewer ausschließenden Interaktionsebene realisiert wird oder ob man sich der strukturierenden Vorgabe des Interviewers beugt.

Mutter: *ach so*

Wir sehen, dass sich die Mutter hier der Interaktionslogik folgend auf Yvonne bezieht. In der Form ihrer Äußerung können *abschließende Beiläufigkeit* oder *enttäuschte Überraschung* zum Ausdruck kommen. Deutlich wird damit, dass hier nicht die Möglichkeit realisiert wird, Yvonne zu einer Erfahrungsvermittlung aufzufordern und darüber eine persönliche exklusive Interaktionsebene zu etablieren. Nimmt man die Bedeutung der *abschließenden Beiläufigkeit*, dann könnte diese zwar dazu passen, dass in der eröffnenden Frage der Mutter ein Kontrollschema angelegt war, das nunmehr abgeschlossen werden kann. Beiläufigkeit verträgt sich aber nicht mit der hohen Bedeutsamkeit, die wir anfangs in der Frage vermutet haben. Wie sieht es dagegen mit der *enttäuschten Überraschung* aus? Diese passt dann zur Kontrollfrage, wenn das Ergebnis eine eingrenzende Ausgangslage für die Optionswahl der Mutter beinhaltet. D.h., hier wäre die Auswahl von Anschlussoptionen begrenzt, weil Yvonne bereits „dran war“. In diesem Fall wäre das „dran sein“ von Yvonne für die Mutter tendenziell bedrohlich. Nimmt man dagegen die Variante, dass die Mutter implizit zu einer Erfahrungsvermittlung auffordert, dann kann die Enttäuschung nicht auf das „dran sein“ von Yvonne bezogen sein, weil dieses ja erst die Grundlagen für das ersuchte Hilfeangebot schafft. Enttäuschung könnte sich aber darauf beziehen, dass durch die Intervention des Interviewers ein solcher Erfahrungsaustausch nicht zustande kommen kann.

In beiden Enttäuschungsvarianten, dass man die Erfahrungsvermittlung nicht vollziehen kann oder das „dran sein“ von Yvonne die Anschlussoptionen von der Mutter prinzipiell einschränkt, wirkt der Aspekt der Beiläufigkeit wie eine Bearbeitungsstrategie, mit der eine vorliegende Brisanz verharmlost, bagatellisiert und entthematisiert wird. Hier würde die Brisanz in einem Fall von einer bevorstehenden Bewährungssituation ausgehen, bei der die Erfahrungsvermittlung von Yvonne unterstützen würde. Im anderen Fall geht die Brisanz gerade vom „dran sein“ von Yvonne aus, was bedrohlich und optionsbegrenzend auf die Mutter wirkt.

Als Anschluss wäre nun zu erwarten, dass die Mutter entweder in die bevorstehende Bewährungssituation einsteigt, weil eine Erfahrungsvermittlung nicht möglich ist. Oder sie bezieht sich noch einmal explizit auf die Bedrohlichkeit des „dran seins“ von ihrer Tochter.

Im Protokoll geht es wie folgt weiter:

Yvonne: *ja' (geflüstert)*

Vorwegnehmen kann man mit dieser Sequenz, dass hier ein irritierender Anschluss vorliegt, der nicht notwendig gewesen wäre. Warum muss sich Yvonne hier in der flüsternden Form bestätigend auf eine Äußerung der Mutter beziehen, die an sich Beiläufigkeit ausdrückt und das Thema tendenziell abschließt. Stimmig wäre dieser Bezug nur, wenn sich die Äußerung von Yvonne gerade auch in der flüsternden Vortragsweise gegen die Schließung dieser Beziehungsebene durch die Mutter richtet. Dann beinhaltet die Äußerung von Yvonne eigentlich eine Öffnung oder auch Wiedereröffnung, die Ebene des persönlichen Bezuges und der persönlichen Erfahrungen im Spiel zu halten.

Hierfür lassen sich zwei Varianten entwerfen: In der ersten Variante bezieht sich Yvonne auf die Brisanz einer bevorstehenden Bewährungssituation der Mutter und macht gegen den Abschluss von ihr erneut das Angebot, über eine persönliche Ebene ihre Erfahrungen zu vermitteln. In dieser Variante würde Yvonne die Mutter auch gegen die Strukturierung des Interviewers zu stärken versuchen. In der zweiten Variante setzt Yvonne die Ebene der persönlichen Beziehung gegen den beiläufigen und kontrollierenden Bezug auf ihre Person durch die Mutter. Hier ginge es nicht um *Hilfe und Unterstützung für die Mutter*, sondern um *Selbsthilfe und Subjektrettung* gegenüber dem kontrollierenden Bezug der Mutter. Welche der beiden Varianten zutreffend ist, muss sich im folgenden Anschluss zeigen. Betrachten wir also schließlich die letzte Sequenz des interpretierten Protokollausschnittes:

Mutter: *hoffentlich haste nich jeswindelt*

Mit diesem Anschluss manifestiert sich endgültig, dass die Mutter nicht hilfesuachend auf Yvonne bezogen und an der Vermittlung ihrer Erfahrungen zur Überwindung der eigenen Bewährungsproblematik interessiert war. Statt dessen zeigt sich, dass sie sich kontrollierend auf Yvonne bezieht und dabei von einer zurückliegenden Aktivität bedroht scheint. Diese bedrohende bzw. bedrohliche Aktivität muss in engem Zusammenhang mit einer sprachlichen Darstellung stehen, die für die Mutter fremdbestimmt ist und sich ihrem Einfluss entzieht.

D.h., es wird deutlich, dass die Mutter hochgradig von den Erzählungen ihrer Tochter betroffen ist und diese Darstellungen zu kontrollieren versucht.

In der Formulierung, mit der diese Kontrolle umgesetzt wird, entbirgt sich nun die ganze Dramatik der Beziehung zwischen Mutter und Tochter. Blickt man nämlich hinter die Fassade einer scheinbar witzig ironischen Neckerei, dann wird deutlich, dass die Mutter zwei Varianten der Darstellung unterscheidet – eine wahrheitsgemäße und eine abweichende – und davon eine als hochbedrohlich zurückweist. Bedrohlich kann aber eine andere Darstellung für die Mutter nur sein, wenn diese sich auf einen Zusammenhang bezieht, in den sie involviert ist. In der Frage wird das Bedrohliche auf das Unwahre der Darstellung von Yvonne bezogen. Das impliziert, dass eine wahrhaftige Darstellung von ihr über den beide betreffenden Zusammenhang der Mutter keine Probleme bereiten würde, zugleich aber anzunehmen ist, dass Yvonne nicht die Wahrheit gesagt hat.

Nun ist aber sinnlogisch nicht zu erschließen, warum Yvonne in diesem Zusammenhang nicht die von der Mutter als unproblematisch markierte Wahrheit darstellen sollte. Sieht man hier von pathologischen Konstruktionen (z.B. der des chronischen Lügners) einmal ab, dann muss man die Varianz der Darstellungen auf die jeweils unterschiedlichen Perspektiven der Mutter und der Tochter zurückführen. Dann würde hier durch die Mutter der anderen Perspektive als das Nichtidentische die Legitimität entzogen. Ja man kann sogar sagen, dass die andere Darstellung von Yvonne hier von vornherein und ohne Kenntnis pauschal als Lüge etikettiert und sie selbst als chronische Lügnerin stigmatisiert wird.

Diese Abwehr und Etikettierung ist nun als Schutzkonstruktion auszuweisen, mit der das Bedrohliche von der Mutter bearbeitet wird. Die differierende Sicht auf ein Ereignis oder einen Prozess, in den Mutter und Tochter involviert waren, muss demnach abgewehrt werden, allerdings mit erheblichen Kosten für Yvonne. Denn in dieser Abwehr wird die Integrität und Autonomie von ihr verletzt und ganz grundlegend das Recht auf eine eigene Perspektive, die sich in den subjektiven Erfahrungen gründet, verweigert. Die scheinbar neckende Frage der Mutter steht damit eher für die Drohung: ‚Hoffentlich hast du nicht deine Sicht mitgeteilt und deine subjektive Wahrheit erzählt‘.

Wenn nun aber der Bezug der Mutter auf Yvonne der einer Kontrolle und Sanktionierung ihrer Erfahrungen und ihrer Perspektive ist, dann sind die sanften Hinweise von ihr auf die Ebene ihrer persönlichen Erfahrungen umso deutlicher als Versuche der Subjektrettung zu kennzeichnen. Diese scheitern in der Interaktionssituation Interview jedoch zusätzlich an der (unbeabsichtigten und strukturellen) autonomienegierenden Komplizenschaft zwischen dem Interviewer und der Mutter.

Wir können nun eine riskante Strukturhypothese formulieren: Der Text entbirgt in Miniaturfigur eine gesteigerte Bewährungsdynamik für die Mutter und deren Bearbeitung. Er zeigt, dass von der subjektiven Sichtweise von Yvonne auf die gemeinsame Lebenspraxis eine Bedrohung für die Mutter ausgeht, die abgewehrt werden muss. In der Abwehr dieser Bedrohung wird der subjektiven Perspektive von Yvonne die Grundlage und die Berechtigung entzogen. Das Eigene wird als das Nichtidentische zum Falschen und Nichtsagbaren – die Frei-

setzung und Entfaltung von lebenspraktischer Autonomie und subjektiver Erfahrung werden damit verhindert. In dieser Konstellation lagert ein enormer Anpassungsdruck für Yvonne, weil auf einer ganz grundlegenden Ebene die identische Reproduktion der Wahrnehmung und Sichtweise der Mutter von ihr erwartet wird.

Für die Frage nach den pädagogischen Generationsbeziehungen heißt das, dass wir hier eine Variante der generativen Differenz vorliegen haben, die sehr ausgeprägte Vermittlungsvorstellungen impliziert, allerdings nur eine Vermittlung und Aneignung des Identischen zulässt. Es gibt eine sehr hierarchische Generationsstruktur, bei der einzig die Mutter bestimmen kann, was jeweils legitime Sichtweisen und Orientierungen sind und was demzufolge die Tochter sich anzueignen hat. Damit gibt es selbstverständlich auch eine Differenz im Wissen zwischen Mutter und Tochter, die aber nicht als eine asymmetrische Relation markiert werden kann, bei der etwa die Mutter mehr über ein Thema weiß als ihre Tochter, sondern diese Differenz resultiert aus der jeweils lebenspraktischen Autonomie und Perspektive von Mutter und Tochter. Zugleich ist es gerade diese Differenz, die über die Vermittlung zum Identischen aufgehoben werden soll.

Diese Strukturvariante pädagogischer Generationsbeziehungen impliziert nun, dass die Mutter selbst nicht offen für Neuorientierungen und Umkehrungen der Vermittlungsrichtung ist, um eventuell neue Formen des Umgangs und der Bearbeitung mit ihrer Selbstproblematik zu entwickeln. Für Yvonne beinhaltet diese Variante, dass ihr die Ausprägung von lebenspraktischer Autonomie und einer subjektiven Welt-Selbst-Sicht zumindest innerhalb der Familie erschwert ist.

3.2. Rekonstruktion einer schulischen Interaktionsszene mit Yvonne

Nach der familialen Interaktionsszene soll nun auf eine schulische Interaktionsszene Bezug genommen werden, an der Yvonne beteiligt war. Dabei muss der Rekonstruktionsverlauf hier aus Platzgründen noch verknappter dargestellt werden. Das zugrundeliegende Protokoll der transkribierten Unterrichtsszene beginnt wie folgt:

Schüler1: ,solln wir jetzt den ganzen text abschreiben' (fragend)

Ohne große Spekulationen kann der Redebeitrag in dieser Szene zunächst als Frage bestimmt werden. Es ist dabei eine Frage, die stellvertretend für ein Kollektiv formuliert wird, und die sich auf die Festlegung einer unmittelbaren Anschlusshandlung bezieht. Beziehen wir uns auf das Kollektiv, dann muss noch offen bleiben, ob der Schüler tatsächlich berechtigt diese Vergemeinschaftung vornimmt oder nicht. Ist dieser Kollektivbezug jedoch verbürgt, dann ist neben der Stellvertretung – die situativ generiert oder ritualisiert sein kann – deutlich, dass hier kollektive Handlungsabläufe fremdstrukturiert sind und das eventuell durch eine einzelne Person.

Beziehen wir uns auf den Modus der Anschlussselektion, dann fällt auf, dass hier mit ‚sollen‘ ein ganz bestimmter Bezug vorliegt. Kontrastiert man diesen Bezug, dann zeigt sich, dass die Selektion einer Anschlusshandlung unterschiedlich starr und unterschiedlich verbürgt sein kann. Mit ‚müssen‘ wäre z.B. stärker auf ein Rechts- und Zwangsverhältnis verwiesen und dem ‚Angefragten‘ eine Autorität als Gesetzgeber und -hüter eingeräumt. Mit ‚können‘ würde auf Kompetenz und Möglichkeiten orientiert, die bei ‚dürfen‘ zusätzlich den Charakter des Erlaubten hätten. ‚Sollen‘ verweist dagegen auf eine Optionswahl mit Bezug auf einen normativen Diskurs. Die Entscheidung wird danach getroffen, welche normativen Erwartungshaltungen in dieser Situation gültig sind. Der Gefragte würde damit jemand sein, der eine übergeordnete Instanz vertritt und die normativen Erwartungshaltungen gültig repräsentiert.

Überlegt man weiter, in welchen Situationen eine solche Anfrage sinnvoll ist, dann lassen sich zwei Varianten unterscheiden. Entweder es handelt sich um eine Situation, in der die normativen Erwartungshaltungen unklar und offen sind. Dies könnte z.B. in Ausnahmesituationen (Krisen) der Fall sein, für die es (noch) keine Regeln gibt. Oder es geht um eine Infragestellung bestehender Regeln und normativer Erwartungshaltungen, die hier provoziert werden. In der einen Variante würde die Autorität und Kompetenz des Gefragten als Repräsentant der institutionellen Ordnung verbürgt und gefestigt, in der anderen eher unterwandert und zurückgewiesen.

Betrachten wir nun den Inhalt der Anfrage, dann lassen sich nur wenige Kontexte finden, in denen eine solche Äußerung angemessen scheint. Das Abschreiben des ganzen Textes wäre etwa sinnvoll als Reproduktionsverfahren, was allerdings durch bestehende technische Möglichkeiten der Vervielfältigung eher auszuschließen ist. Als aktuelle Variante bleiben didaktisch motivierte Vermittlungssituationen, in denen es um den primären Schrifterwerb geht. Außerhalb dieser beiden Kontextvariationen wäre der Sinngehalt einer solchen Tätigkeit fraglich und zusätzlich begründungsbedürftig. Nehmen wir hinzu, dass es sich um eine schulische Situation und um eine Lehrer-Schüler-Interaktion handelt, dann scheinen schließlich zwei Sinngehalte auf. Auf der einen Seite ist die Nachfrage Ausdruck für die *Suche nach klarer Orientierung und Sinnhaftigkeit im unterrichtlichen Handeln*, die vom Lehrer zu liefern wäre. Auf der anderen Seite ist der *Lehrer als gültiger Repräsentant der institutionellen Ordnung infrage gestellt*.

Damit wird deutlich, dass der Lehrer mit dieser Frage zu einer Positionierung aufgefordert ist und im Anschluss antworten muss. Sein Handeln muss sich dabei auf das Spannungsfeld zwischen Anerkennung und Infragestellung seiner Repräsentanz der institutionellen Ordnung beziehen. Es geht also neben der konkreten Anschlussentscheidung auch um die Bearbeitung einer Legitimationsproblematik. Betrachten wir also, wie es im Protokoll weiter geht und wie der Lehrer reagiert.

Lehrer: ‚nein auf keinen fall‘ (melodisch) nur durchlesen das wichtigste wenn du sagst oh das interessiert mich schreibste ruhig mit ab

Lesen wir den Redebeitrag vor dem Hintergrund der bisherigen Interpretation insgesamt, dann muss die Positionierung des Lehrers als ambivalent und widersprüchlich markiert werden. Auf der einen Seite steht mit der Eröffnung der

Antwort eine deutliche Zurückweisung seiner Infragestellung als gültiger Repräsentant der institutionellen Ordnung und als derjenige, der Orientierung im Unterrichtsablauf garantiert. Dies gilt auch, wenn man einbezieht, dass Orientierung hier zunächst in der negativen Form eines Ausschlusses von Handlungsoptionen gewährt wird und im Gewand der Ironie und Dramatisierung daher kommt. Unterschwellig wird damit auch die Bedeutung einer Infragestellung der Sinnhaftigkeit und Gültigkeit der Handlungsanforderung derart zurückgewiesen, dass die Anfrage des Schülers insgesamt delegitimiert wird. ‚Auf keinen Fall‘ impliziert eben auch, dass die Frage in dieser Form unsinnig und tendenziell pathologisch ist. Die Schärfe der Zurückweisung und tendenziellen Entwertung des Schülers wird zugleich jedoch abgefedert durch die ironisierende Ummantelung.

Auf der anderen Seite widerspricht der souveränen Setzung als Repräsentant der institutionellen Ordnung die verschwommene, ungenaue und widersprüchliche ‚Anforderungskonkretisierung‘. Betrachtet man diese Handlungsanweisung genauer, dann zeigt sich, dass tendenziell eine Minimierungsabsicht der Anforderungen erkennbar ist und sich verschiedene Bezugsorientierungen andeuten. Man kann die widersprüchliche Handlungsanweisung als Versuch deuten, den infrage gestellten Sinn der Unterrichtshandlung herzustellen und zu verbürgen. Diese Sinnkonstruktion stützt sich dabei einerseits auf objektive Kriterien, die quasi äußerlich und stabil festlegen, was für die Situation bedeutsam ist, und andererseits auf die subjektiven Relevanzen der Schüler, die ihren Lern- und Bildungsprozess selbst verantworten. Die Sinnsicherung vollzieht sich damit aber gerade nicht in der Übernahme und im Vollzug einer pädagogischen Generationsbeziehung, sondern die Sinnarbeit wird den Schülern selbst überantwortet und zurück gegeben – die eigene Verantwortung wird negiert.

Nimmt man nun den Bezug auf den latenten Sinngehalt der Schüleranfrage zwischen Infragestellung der gültigen Repräsentanz der institutionellen Ordnung und der Einforderung einer klaren Handlungsorientierung wieder in den Blick, dann ist deutlich zu machen, dass beide Dimensionen mit der Lehreräußerung nicht zufriedenstellend erfüllt sind. Zwar positioniert sich der Lehrer als Repräsentant der institutionellen Ordnung, indem der unterschwellige ‚Angriff‘ abgewehrt wird. Aber dies erfolgt in einer gebrochenen und nicht eindeutigen Form. Vor allem aber steht die Handlungsanweisung für den vollständig misslungenen Versuch einer Konkretisierung der Anforderungen im Unterricht. Sinnhaftigkeit und Orientierung sind damit unverändert brüchig und flüchtig, die Situation für die Schüler entsprechend unbefriedigend. Hier schließt sich dann die folgende Sequenz an:

*Lehrer: wenn probleme sind steffen und ich kommen dann vorbei= ‚ja‘ (fragend)
fehlt dir noch einig. werkzeuge‘ (fragend) (16)*

In dieser Sequenz setzt sich die Widersprüchlichkeit bzw. Unentschlossenheit in der Bezugnahme auf die Schüler fort. Auf der einen Seite ist die Sequenz als Explikation einer Regel zu lesen, die unter bestimmten Bedingungen in Kraft tritt und Abläufe strukturiert. Der Lehrer positioniert sich damit als Kenner und Vertreter dieser Regel. Zugleich findet sich darin ein sehr direkter Bezug auf die Persönlichkeiten der Schüler. In gewisser Weise markiert sich der Lehrer hier als verantwortlich für die individuellen Befindlichkeiten und Betroffenheiten seiner

Schüler und deren Bewältigung. Er ist jemand, der ‚Entwicklungshilfe‘ anbietet und sich direkt auf die Schüler bezieht. Auf der anderen Seite finden wir in der Sequenz aber auch wieder Zurücknahmen und Distanzierungen von diesem weiterreichenden Entwurf einer pädagogischen Generationsbeziehung. Das Hilfeangebot transformiert in eine Beiläufigkeit, seine Verantwortung schwindet mit der Delegation an einen Schüler und der thematische Fokus wechselt von subjektiven Problemen hin zur Vollständigkeitsprüfung von Gegenständen.

Wir können damit an dieser Stelle bereits vermuten, dass für diese Interaktion sowohl auf der Ebene der Entwürfe als auch auf der Handlungsebene ein unentschlossenes Oszillieren zwischen dem Vollzug einer pädagogischen Generationsbeziehung – die Orientierung, Sinnhaftigkeit und Verantwortung auf der Seite des Vermittelnden platziert – und deren Verweigerung kennzeichnend ist. Die Rolle des Lehrers als Vertreter und Hüter der institutionellen Ordnung, als eine Instanz, die sinnstiftend den Schülern Orientierungshilfen gibt, kann er damit nur schwach behaupten. Mit dieser Verweigerung der pädagogischen Generationsbeziehung verbindet sich für die Schüler neben den Möglichkeiten der Autonomieentfaltung auch ein hilfloses Ringen um die Sinnhaftigkeit des Unterrichts.

Der Einstieg von Yvonne, die in diesem Beitrag im Mittelpunkt steht, erfolgt dann mit dem Abstand einer längeren Redepause nach der angebotenen Hilfestellung des Lehrers:

Yvonne: mussmer selbst beschreiben ,oder was‘ (leiser und fragend)

Auf den ersten Blick wird deutlich, dass hier die Strukturlogik der ersten Nachfrage wieder aufgenommen wird. Damit steht auch diese Anfrage in der Spannung einer Einforderung von Klarheit und Orientierung einerseits und einer provokativen Unterwanderung der Autorität des Lehrers als gültiger Repräsentant der institutionellen Ordnung andererseits. Darin ist die Äußerung mit der Früheren gemein. Allerdings finden sich auch feine Unterschiede. So ist der Modus der Anfrage nicht mehr normativ, sondern er orientiert sich an Gesetz und Zwang. Damit wird die geforderte Strukturierungsleistung des Lehrers geschärft. Zugleich steht dieser Autorität des Lehrers aber auch eine konturiertere Autonomie des Schülers gegenüber, die letztlich auch den Grad an Provokation deutlich erhöht. Dies auch deshalb, weil sich die Doppeldeutigkeit zwischen Anerkennung und subversiver Unterwanderung aus der ersten Anfrage nun mit den weiteren vollzogenen Anschlüssen nicht mehr so unbefangen einstellt. So ist der unverdächtige inhaltliche Bezug auf die Anfrage erschwert. Dass die Anfrage tendenziell eine Übertretung innerhalb der institutionellen Ordnung impliziert, die auch Sanktionierungen nach sich ziehen kann, scheint das deutlich leisere Sprechen am Ende vorwegzunehmen. Damit wird deutlich, dass sich mit dieser Schüleranfrage die Bewährungsdynamik des Lehrers zuspitzt. Er muss noch deutlicher als bei der ersten Anfrage seine Position als Repräsentant der institutionellen Ordnung behaupten und zugleich – will er nicht erneut hinterfragt werden – Orientierung suggerieren. Wie also setzt sich das Protokoll fort? Dazu betrachten wir abschließend die noch fehlenden Sequenzen der rekonstruierten Passage insgesamt.

- Lehrer:* *„haste dir ((das)) alles durchgelesen“ (fragend)*
Yvonne: *nö*
Lehrer: *dann fällt dir das nämlich auf, nu mach erst mal den ersten schritt
bevor du den zweiten unnötige fragen stellst*
Yvonne: *„ja“ (leise)*

Ohne detaillierte Interpretation kann man mit dieser abschließenden Sequenzfolge festhalten, dass der Lehrer auf die Infragestellung mit einer Zurechtweisung in Form einer Beschämung reagiert und Yvonne in ihre Schülerrolle zurück drängt. Der Lehrer behauptet sich somit in einer minimalen Form als Vertreter und Hüter der institutionellen Ordnung, während die Autonomiesetzungen von Yvonne sukzessiv und deutlich zurückgewiesen werden.

3.3. Die Begrenzung von Autonomieentfaltung und Individualität in der ‚Komplizenschaft‘ von Familie und Schule

Versuchen wir nun eine erste Zusammenführung und Strukturverknüpfung der beiden Rekonstruktionen, dann wäre von der Struktur der familialen Beziehung auszugehen. Die Rekonstruktion der familialen Interaktionsszene hat gezeigt, dass die pädagogische Generationsbeziehung, zwischen Mutter und Tochter, eine Vermittlung zum Identischen impliziert. Daraus resultiert für Yvonne ein enormer Anpassungsdruck in Bezug auf die Aneignung von Orientierungen und Haltungen innerhalb der Familie. Dies hat zur Folge, dass ihre Entwicklung von Selbstständigkeit und eigenständigen Welt- und Selbstsichten eingeschränkt ist. Somit wäre zu erwarten, dass Yvonne Autonomie und Subjektivität in anderen Feldern außerhalb der Familie umzusetzen versucht.

Beziehen wir nun diese familiäre Ausgangslage auf das Feld der Schule, dann ist zu vermuten, dass Yvonne die Umsetzung und Entfaltung ihrer lebenspraktischen Autonomie und Subjektivität gegen die familiäre Begrenzung im schulischen Handlungszusammenhang anstrebt. Nun ist die Schule aber eine Institution, die ihrerseits mit strukturellen Brechungen der Autonomie der Schüler aufwartet und die Möglichkeiten begrenzt, die Subjektivität innerhalb der Schule zum Ausdruck zu bringen. Zugleich bietet aber die Schule mit der Organisationsstruktur der Klassen die Möglichkeit für Yvonne, dass sie ihre Autonomie- und Subjektbestrebungen auf den Peerzusammenhang der Schulklasse richtet.

Betrachten wir vor diesem Hintergrund die rekonstruierte Unterrichtsszene, dann zeigt sich, dass Yvonne hier mit einem Lehrer konfrontiert wird, der unentschlossen zwischen hohen pädagogischen Ansprüchen und der Verweigerung der pädagogischen Generationendifferenz schwankt. Auf der einen Seite vermittelt dieser Lehrer Versprechungen einer pädagogischen Beziehung, die Vermittlung, Hilfe, die Anerkennung der Persönlichkeit des Schülers und die Förderung ihrer Autonomie impliziert. Auf der anderen Seite scheut der Lehrer vor den Risiken dieser Ansprüche zurück und setzt dadurch Orientierungs- und Sinnlosigkeit im Unterricht. Von dieser Widersprüchlichkeit ist Yvonne nun gleichzeitig angezogen und abgestoßen. Sie steigt in der rekonstruierten Szene in eine Kritik und Provokation gegen den Lehrer ein. Damit fordert sie einer-

seits Orientierung und Sinn im unterrichtlichen Handeln vom Lehrer durch den Vollzug der pädagogischen Generationsbeziehung, wobei sie stärker noch als ihre Vorrednerin eine klare Strukturierungsleistung einklagt. Andererseits spitzt sie die Provokation der Vorrednerin noch zu, indem sie eine gegenüber Lehrern ungebräuchliche und tendenziell aggressive Redewendung gebraucht. Damit exponiert sie sich zugleich in der Arena der Gleichaltrigen und kann dort Autonomie und Einzigartigkeit präsentieren.

In der Beziehung zum Lehrer bewegt sie sich in einer hochambivalenten Situation, weil die jeweiligen Bezüge auf ihn sich gegenseitig widersprechen und ausschließen. Denn während auf der einen Seite der Lehrer im umfassenden Maße als Autorität wahrgenommen und ihm die Verantwortung für die sinnhafte Strukturierung des Vermittlungsprozesses zugewiesen wird, erscheint er auf der anderen Seite allenfalls als Projektionsfläche, vor deren Hintergrund die Autonomie- und Subjektbehauptung erfolgt. Das beinhaltet, dass der Lehrer gerade nicht als Autorität anerkannt ist, sondern hinterfragt wird. Was also die Chance auf Anerkennung in der Gleichaltrigengruppe erhöht, steigert gegenüber dem Lehrer die Gefahr einer Übertretung und entsprechenden Sanktionierung.

Die rekonstruierte Szene zeigt, wie auf dem Fuße die Zurechtweisung durch den Lehrer folgt und Yvonne sich unter dem Druck der Entwertungen in die institutionell gesicherte Hierarchie fügt. D.h., dass die Autonomie- und Subjektbestrebungen in dieser Unterrichtssituation durch den Lehrer deutlich zurückgewiesen bzw. begrenzt werden, dies zumindest dann, wenn die Autonomiebestrebungen in den nicht legitimierten Bereich einer Kritik und Infragestellung des ‚Schulemachens‘ hinein reichen. Die Umsetzung und die Entfaltung von Autonomie und Subjektivität sind demnach nur dann möglich, wenn sie sich positiv und bestätigend auf die institutionellen Regeln und Vorgaben beziehen. Das würde für diese Unterrichtssituation bedeuten, dass Yvonne die Sinn- und Orientierungslosigkeit des unterrichtlichen Handelns akzeptieren müsste. Autonomie und Subjektivität wären aber vor dem Hintergrund einer sinnentleerten schulischen Wirklichkeit selbst nur sinnentleerte und hülsenhafte Konstrukte.

Ohne dass wir hier schon die Vielfalt der pädagogischen Generationsbeziehungen an dieser Schule kennen oder die rekonstruierte Variante schon im Dominanzverhältnis der schulischen, symbolischen Generationsordnung verortet haben, können wir doch davon ausgehen, dass zumindest für die rekonstruierte schulische pädagogische Generationsbeziehung eine problematische Variante des Passungsverhältnisses zwischen familialen und schulischen pädagogischen Generationsbeziehungen für Yvonne vorliegt. Deutlich werden die restriktiven Wirkungen der familialen pädagogischen Generationsbeziehung durch die schulische pädagogische Generationsbeziehung verstärkt. Zwar verlangt das unterrichtliche Handeln nicht die Aneignung zum Identischen, wie dies in der Familie der Fall ist. Aber auch in der Schule sind die Möglichkeiten der Autonomieentfaltung eingeschränkt. Damit scheinen für Yvonne nur sehr begrenzte Spielräume auf, die Wirkungen der familialen Generationsbeziehung in der Lehrer-Schüler-Beziehung zu kompensieren. Zugleich muss man aber auch festhalten, dass die Begrenzungen, die aus der schulischen Generationsbeziehung resultieren, bei weitem nicht so weitreichend und damit bedrohlich sind, wie die aus der Familie.

Diese Variante der Passung zwischen familialen und schulischen pädagogischen Generationsbeziehungen lenkt nun die Aufmerksamkeit konsequent auf den Zusammenhang der Gleichaltrigen in der Schulklasse. Dieser Zusammenhang ist zwar in der Projektanlage und in der vorliegenden Rekonstruktion nicht der zentrale Gegenstand der Überlegungen. Es konnte aber gezeigt werden, dass sich in der Strukturierung der Unterrichtssituation Möglichkeiten der Exponierung und Anerkennung in Bezug auf die Mitschüler ergeben. Ganz riskant lässt sich daher vermuten, dass Yvonne in besonderer Weise ihre Autonomiebestrebungen und die Ausprägung einer subjektiven Sichtweise auf den Zusammenhang der Gleichaltrigen in der Schulklasse richtet. Diese These kann zwar nicht mehr am Text bzw. an der rekonstruierten Textpassage geprüft werden. Es finden sich aber in der Unterrichtsbeobachtung und der Videoaufzeichnung viele ähnliche Situationen, in denen Yvonne den Unterricht zur exponierten Selbstpräsentation vor den Mitschülern nutzt – und das zumeist mit Anerkennungserfolg.

4. Ausblick

Was kann nun als Fazit der exemplarischen Fallrekonstruktion formuliert werden und welche Perspektiven lassen sich kennzeichnen? Riskant kann schon anhand dieser Fallstudie die These aufgestellt werden, dass sich sowohl in der Familie als auch in der Schule Hinweise auf pädagogische Generationsbeziehungen finden lassen. Es scheint, dass pädagogische Generationsbeziehungen zugleich hochgradig sinn- und orientierungstiftend wie fragil und anfällig sind. Am Beispiel der Fallrekonstruktion von Yvonne zeigen sich dabei sowohl in der Familie als auch in der Schule widersprüchliche und ambivalente Ausformungen der pädagogischen Generationsbeziehung. Interessante Ergebnisse deuten sich etwa in der Variante pädagogischer Generationsbeziehungen in der Familie als Zurückweisung der persönlichen Beziehung und in der Variante schulischer, pädagogischer Generationsbeziehung als ‚schlingernder Umgang‘ mit der auch schülerseitig eingeforderten Umsetzung der Generationsdifferenz an. Allerdings sind alle weitergehenden Ableitungen abhängig von Fallverdichtungen und vor allem von Kontrastierungen mit anderen Fällen.

Beziehen wir uns zunächst auf die Fallstudie von Yvonne, dann ergeben sich weitere Anschlüsse einerseits dort, wo wir die Biographie der Jugendlichen in den Blick nehmen. Hier soll die Analyse des bereits erhobenen biographisch-narrativen Interviews Aufschluss darüber geben, wie Yvonne die familiale und die schulische pädagogische Generationsbeziehung erfährt, zueinander vermittelt und biographisch bearbeitet. Mit Blick auf die Schule sollen weitere Unterrichtsszenen die Generationsbeziehung zu anderen Lehrern mit kontrastierenden Generationsentwürfen deutlich machen. Diese werden zudem auf den dominanten schulischen Generationsentwurf bezogen, wie er in der Begrüßungsrede des Schulleiters gegenüber den neuen Schülern und ihren Eltern rekonstruiert werden kann (vgl. Hummrich/Helsper 2003). Hiermit kann dann auch ausdifferenziert

werden, ob etwa der hier einbezogene Lehrer eine Randerscheinung an der Schule ist oder zu den Leitfiguren gehört. Ergänzen können wir hier auch die Sichtweise der Lehrer, mit denen wir ebenfalls Interviews geführt haben.

Auf der Ebene der Fallkontrastierung und der generalisierenden Theoriebildung bieten sich vielfältige weiterführende Möglichkeiten an. Zunächst haben wir innerhalb der Einzelschule verschiedene Lehrer, unterschiedliche Schüler und darüber unterschiedliche Familien in den Blick genommen. Damit ließen sich Kontrastierungen etwa nur der schulischen oder nur der familialen Generationsbeziehungen realisieren. Der entscheidende Gewinn scheint aber in einer Kontrastierung der Passungsvarianten zu liegen, die wir an einer Schule für vier Fälle herausarbeiten wollen. In diesen Fällen ist das Zusammenspiel von Familie, Schule und Jugendbiographie zu analysieren und in Passungsvarianten zusammenzuführen. Die Möglichkeiten der Generalisierung der Aussagen erhöhen wir dadurch, dass wir dieses Vorgehen an drei deutlich kontrastierenden Schulen mit unterschiedlicher sozialräumlicher Einbettung anstreben. Damit lassen sich Kontrastierungen über unterschiedliche Schulformen, regionale Einbettungen und unterschiedliche Modernisierungsgrade durchführen.

Es ist deutlich, dass mit diesem Beitrag zwar nicht die anfangs aufgeworfenen Fragen schon beantwortet sind. Allerdings ist hier ein fallrekonstruktiver Ansatz vorgestellt, mit dem Strukturvarianten der aktuellen Ausformung pädagogischer Generationsbeziehungen in Familie und Schule bestimmt und darüber Passungsverhältnisse zwischen Familie, Schule und Jugendbiographie analysiert werden können.

Anmerkungen

- 1 Das Projekt „Pädagogische Generationsbeziehungen in Familie und Schule“ wird von der DFG finanziert. Pilotphase (12/2001-12/2002): Projektleiter: Prof. Dr. Werner Helsper, Mitarbeiter: Dipl. Päd. Susann Busse, Dr. Rolf-Torsten Kramer, Kooperation: Dr. Merle Hummrich (Mainz), Hilfskräfte: Dana Jung, Carolin Ziems; Hauptphase (03/2003-02/2005): Projektleiter: Prof. Dr. Werner Helsper, Dr. Rolf-Torsten Kramer, Mitarbeiter: Dipl. Päd. Susann Busse, Dr. Merle Hummrich, Hilfskräfte: Carolin Ziems, Sascha Richter und Ilja Döbber.
- 2 Die Auswahl der Schüler erfolgt unter der Vorgabe, möglichst deutliche Kontrastfälle in die Untersuchung einzubeziehen. Dabei werden verschiedene Kriterien relevant. Zentraler Bezugspunkt ist die Vermutung über das „Passungsverhältnis“ des Schülers zur Schule, zur dominanten pädagogischen Generationsbeziehung sowie zum dominanten schulischen Generationsentwurf. In diese Vermutung flossen Überlegungen ein zu kontrastierenden Leistungsorientierungen, jugendkulturellen Entwürfen und habituellen Prägungen.
- 3 Mit „prägnanten“ Passagen meinen wir sog. „schöne“ Textstellen, die für eine Rekonstruktion versprechen, besonders ergiebig und aufschlussreich zu sein, so dass die zeitintensive Rekonstruktion möglichst „ökonomisch“ eingesetzt werden kann. Das können z.B. Textstellen sein, die auf den ersten Blick besonders dicht oder auch besonders widersprüchlich wirken. Bewährt hat sich auch die Auswahl von Eröffnungssequenzen (vgl. auch Oevermann 1991, S. 277f., 1996a, S. 18 und 1996b, S. 7).
- 4 An der Interpretation der Familienszene waren Susann Busse, Dana Jung, Rolf-Torsten Kramer und Sabine Sandring beteiligt. Bei der Interpretation der Unterrichtsinteraktion waren in der ersten Sitzung Susann Busse, Werner Helsper, Merle

Hummrich, Dana Jung, Rolf-Torsten Kramer und Carolin Ziems und in der zweiten Sitzung Georg Breidenstein, Susann Busse, Dana Jung, Rolf-Torsten Kramer, Sabine Sandring, Frank Werner und Carolin Ziems beteiligt.

- 5 Nur aus Gründen der Les- und Nachvollziehbarkeit haben wir hier auf die strenge Einhaltung der künstlichen Naivität in der Darstellung verzichtet.

Literatur

- Bertaux, D./Bertaux-Wiame, I.: „Was du ererbt von deinen Vätern ...“. Transmissionen und soziale Mobilität über fünf Generationen. In: BIOS 4 (1991), H. 1, S. 13-40
- Bronfenbrenner, U.: Ökologische Sozialisationsforschung. Stuttgart 1976
- Brüggen, F.: Die Entdeckung des Generationenverhältnisses – Schleiermacher im Kontext. In: Neue Sammlung 38 (1998), H. 3, S. 265-279
- Ecarius, J.: Pädagogik und Generation. Ein pädagogischer Generationsbegriff für Familie und Schule. In: Kramer, R.-T./Helsper, W./Busse, S. (Hrsg.): Pädagogische Generationsbeziehungen. Jugendliche im Spannungsfeld von Schule und Familie. Opladen 2001, S. 40-62
- Ecarius, J.: Familienerziehung im historischen Wandel. Eine qualitative Studie über Erziehung und Erziehungserfahrungen von drei Generationen. Opladen 2002
- Fend, H.: Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Ein Lehrbuch für pädagogische und psychologische Berufe. Opladen 2000
- Giesecke, H.: Veränderungen im Verhältnis der Generationen. In: Neue Sammlung 23 (1983), S. 450-463
- Helsper, W.: Wandel der Schulkultur. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 3 (2000), H. 1, S. 35-60
- Helsper, W./Böhme, J./Kramer, R.-T./Lingkost, A.: Schulkultur und Schulmythos. Gymnasien zwischen elitärer Bildung und höherer Volksschule im Transformationsprozess. Rekonstruktionen zur Schulkultur I. Opladen 2001
- Hildenbrand, B.: Generationenbeziehungen in struktural-hermeneutischer Perspektive. In: sozialer Sinn, 1 (2000), H. 1, S. 51-66
- Honig, M.-S.: Entwurf einer Theorie der Kindheit. Frankfurt a. M. 1999
- Hornstein, W.: Die Erziehung und das Verhältnis der Generationen heute. In: Zeitschrift für Pädagogik, 18. Beiheft, 1983, S. 59-79
- Hummrich, M./Helsper, W.: „Familie geht zur Schule“: Schule als Familienerzieher und die Einschließung der familiären Generationsbeziehungen in eine schulische Generationsordnung. In: Idel, T.-S./Kunze, K./Ullrich, H. (Hrsg.): Das Andere Erforschen. Opladen 2003 (im Erscheinen)
- Kaufmann, F.-X.: Generationsbeziehungen und Generationenverhältnisse im Wohlfahrtsstaat. In: Lüscher, K./Schultheis, F. (Hrsg.): Generationenbeziehungen in „postmodernen“ Gesellschaften. Konstanz 1993, S. 95-108
- Kohli, M./Szydlík, M. (Hrsg.): Generationen in Familie und Gesellschaft. Opladen 2000
- Kramer, R.-T.: Schulkultur und Schülerbiographien. Das „schulbiographische Passungsverhältnis“. Rekonstruktionen zur Schulkultur II. Opladen 2002
- Kramer, R.-T.: Schule und Generation – Konturen und Entwicklungsperspektiven eines Forschungsfeldes. In: Helsper, W./Böhme, J. (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. Opladen 2004 (im Erscheinen)
- Kramer, R.-T./Helsper, W./Busse, S. (Hrsg.): Pädagogische Generationsbeziehungen. Jugendliche im Spannungsfeld von Schule und Familie. Opladen 2001a
- Kramer, R.-T./Helsper, W./Busse, S.: Pädagogische Generationsbeziehungen und die symbolische Generationsordnung – Überlegungen zur Anerkennung zwischen den Ge-

- nerationen als antinomischer Struktur. In: Kramer, R.-T./Helsper, W./Busse, S. (Hrsg.): Pädagogische Generationsbeziehungen. Opladen 2001b, S. 129-155
- Lüscher, K.: Das „aktuelle“ Problem der Generationen. Sammelrezension. In: ZSE 20 (2000a), H. 1, S. 89-92
- Lüscher, K.: Die Ambivalenz von Generationenbeziehungen – eine allgemeine heuristische Hypothese. In: Winterhager-Schmid, L. (Hrsg.): Erfahrung mit Generationendifferenz. Weinheim 2000b, S. 92-114
- Lüscher, K./Schultheis, F. (Hrsg.): Generationenbeziehungen in »postmodernen« Gesellschaften. Analysen zum Verhältnis von Individuum, Familie, Staat und Gesellschaft. Konstanz 1993
- Marotzki, W.: Jugendliche Kompetenz und erwachsene Inkompetenz? Verkehrt sich das Wissensgefälle zwischen Jugendlichen und Erwachsenen? In: Kramer, R.-T./Helsper, W./Busse, S. (Hrsg.): Pädagogische Generationsbeziehungen. Opladen 2001, S. 293-304
- Melzer, W.: Zur Veränderung der Generationsbeziehungen in Familie und Schule. In: Kramer, R.-T./Helsper, W./Busse, S. (Hrsg.): Pädagogische Generationsbeziehungen. Opladen 2001, S. 213-238
- Merten, R.: Über Möglichkeiten und Grenzen des Generationenbegriffs für die (sozial-)pädagogische Theoriebildung. In: Schweppe, C. (Hrsg.): Generation und Sozialpädagogik. Weinheim/München 2002, S. 21-39
- Müller, B.: Pädagogische Generationsverhältnisse aus psychoanalytischer Sicht. In: Kramer, R.-T./Helsper, W./Busse, S. (Hrsg.): Pädagogische Generationsbeziehungen. Jugendliche im Spannungsfeld von Schule und Familie. Opladen 2001, S. 63-77
- Müller, H.-R.: Das Generationsverhältnis. Überlegungen zu einem Grundbegriff der Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik 45 (1999), H. 6, S. 787-805
- Oevermann, U.: Kontroversen über sinnverstehende Soziologie. Einige wiederkehrende Probleme und Missverständnisse in der Rezeption der „objektiven Hermeneutik“. In: Aufenanger, S./Lenssen, M. (Hrsg.): Handlung und Sinnstruktur. Bedeutung und Anwendung der objektiven Hermeneutik. München 1986, S. 19-83
- Oevermann, U.: Genetischer Strukturalismus und das sozialwissenschaftliche Problem der Erklärung der Entstehung des Neuen. In: Müller-Doohm, S. (Hrsg.): Jenseits der Utopie. Theoriekritik der Gegenwart. Frankfurt a.M. 1991, S. 267-336
- Oevermann, U.: Konzeptualisierung von Anwendungsmöglichkeiten und praktischen Arbeitsfeldern der objektiven Hermeneutik. (Manifest der objektiv hermeneutischen Sozialforschung). Manuskript. Frankfurt a.M. 1996a, S. 1-37
- Oevermann, U.: Strukturelle Soziologie und Rekonstruktionsmethodologie. Vortragsmanuskript. Frankfurt a.M. 1996b, S. 1-21
- Oevermann, U.: Die Soziologie der Generationenbeziehungen und der historischen Generationen aus strukturalistischer Sicht und ihre Bedeutung für die Schulpädagogik. In: Kramer, R.-T./Helsper, W./Busse, S. (Hrsg.): Pädagogische Generationsbeziehungen. Opladen 2001, S. 78-128
- Rauschenbach, T.: Generationenverhältnisse im Wandel. Familie, Erziehungswissenschaft und soziale Dienste im Horizont der Generationenfrage. In: Ecarus, J. (Hrsg.): Was will die jüngere mit der älteren Generation? Generationenbeziehungen in der Erziehungswissenschaft. Opladen 1998, S. 13-39
- Schweppe, C. (Hrsg.): Generation und Sozialpädagogik. Theoriebildung, öffentliche und familiäre Generationenverhältnisse, Arbeitsfelder. Weinheim/München 2002
- Sünkel, W.: Der pädagogische Generationenbegriff. Schleiermacher und die Folgen. In: Liebau, E./Wulf, C. (Hrsg.): Generation. Versuche über eine pädagogisch-anthropologische Grundbedingung. Weinheim 1996, S. 280-285
- Wimmer, M.: Fremdheit zwischen den Generationen. Generative Differenz, Generationsdifferenz, Kulturdifferenz. In: Ecarus, J. (Hrsg.): Was will die jüngere mit der älteren

- Generation? Generationenbeziehungen in der Erziehungswissenschaft. Opladen 1998, S. 81-113
- Winterhager-Schmid, L. (Hrsg.): Erfahrung mit Generationendifferenz. Weinheim 2000
- Winterhager-Schmid, L.: Der pädagogische Generationenvertrag: Wandlungen in den pädagogischen Generationsbeziehungen in Schule und Familie. In: Kramer, R.-T./Helsper, W./Busse, S. (Hrsg.): Pädagogische Generationsbeziehungen. Jugendliche im Spannungsfeld von Schule und Familie. Opladen 2001, S. 239-255
- Winkler, M.: Friedrich Schleiermacher revisited. Gelegentliche Gedanken über Generationenverhältnisse in pädagogische Absicht. In: Ecarius, J. (Hrsg.): Was will die jüngere mit der älteren Generation? Opladen 1998, S. 115-138
- Zinnecker, J.: Das Deutungsmuster Jugendgeneration. Fragen an Karl Mannheim. In: Merckens, H./Zinnecker, J. (Hrsg.): Jahrbuch Jugendforschung 2. Opladen 2002, S. 61-98
- Zinnecker, J.: Schul- und Freizeitkultur der Schüler. In: Helsper, W./Böhme, J. (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. Opladen 2004 (im Erscheinen)
- Zinnecker, J./Behnken, I./Maschke, S./Stecher, L.: null zoff & voll busy. Die erste Jugendgeneration des neuen Jahrhunderts. Opladen 2002

Ingrid Miethe

Das Problem der Rückmeldung. Forschungsethische und -praktische Erfahrungen und Konsequenzen in der Arbeit mit hermeneutischen Fallrekonstruktionen

Zusammenfassung

Im Beitrag wird auf einer theoretischen und empirischen Ebene der Frage nachgegangen, was Ziel, Nutzen und Gefahren einer Rückmeldung hermeneutischer Fallrekonstruktionen an die Interviewten sein können. Auf der Basis eigener Erfahrungen mit derartigen Rückmeldungen wird aufgezeigt, wie diese in der Praxis erfolgen können und was dabei beachtet werden sollte. Eine Rückmeldung von Fallrekonstruktionen an die Interviewten ist – so die These des Beitrages – durchaus möglich, sollte aber nicht zur prinzipiellen Forderung oder als ethischer Anspruch erhoben werden. Der wissenschaftliche Gewinn von Rückmeldungen ist eher gering und die Gefahr der Verletzung der Interviewten relativ hoch und schwer vorhersagbar. Auch eine Zustimmung der Interviewten erhöht letztlich nicht deren Schutz, so dass ein bewusster Verzicht auf diesen Schritt forschungsethisch vertretbarer bzw. ehrlicher erscheint.

Abstract

The article investigates, on the theoretical and empirical levels, the possible purpose, benefits and risks of providing feedback from hermeneutic case reconstructions to the interview subjects. The author's experience illustrates how such feedback can take place in actual practice, and under what conditions. Feedback to subjects of case reconstruction, this article contends, is a viable option, but should not be raised to the status of a general requirement or an ethical demand. The scientific benefit of such feedback is rather small, and the risk of hurting the interview subjects relatively high and difficult to predict. Since obtaining permission from the interview subjects does not protect them from that risk, it appears more honest or ethically preferable to refrain from offering such feedback.

Die Frage, wie Interviewpartner/innen wohl reagieren, wenn sie die Ergebnisse der über sie angefertigten Untersuchung lesen, geht wohl allen Forschenden oft genug durch den Sinn. Dies betrifft nicht nur hermeneutische Fallrekonstruktionen, um die es in diesem Beitrag gehen soll, sondern ist ganz allgemein ein Problem qualitativer Forschung, bei der wir in Beziehung mit konkreten Menschen treten und oft sehr sensible und private Informationen erhalten. Was, so die bange Frage, werden oder würden die Untersuchten wohl zu den Deutungen ihres Lebens und ihrer Lebensgeschichte sagen? Ein Problem mit einer eventu-

ellen Rückmeldung entsteht natürlich nur an den Stellen, an denen von den Selbstdeutungen abweichende Interpretationen und Verallgemeinerungen vorgenommen werden, was letztendlich bei einer wissenschaftlichen Untersuchung fast immer – wenn auch in unterschiedlichem Ausmaß – der Fall ist.

Bei einem Sampling, dessen Zugehörige ihrerseits kein Interesse an den Forschungsergebnissen haben und bei dem auch nicht zu erwarten ist, dass diese wissenschaftliche Bücher lesen, ist es möglich, dieses Problem zu umgehen. Nach diesem Kriterium können allerdings die Interviewpartner/innen kaum ausgewählt werden, denn dies würde die Zahl der zu erforschenden Felder deutlich einschränken. Oft genug formulieren die Interviewpartner/innen ihrerseits den Wunsch nach einer Rückmeldung, begeben sich eigeninitiativ auf die Suche nach der Publikation, werden von Freunden und Bekannten darauf angesprochen, ob sie etwa die in diesem oder jenem Werk dargestellte Person seien oder sitzen unerwartet im Publikum der Tagung, auf der die Forschenden gerade ihre Ergebnisse vortragen. So stellt sich für die meisten Forschenden unweigerlich die Frage, wie mit der Reaktion der Interviewpartner/innen bzw. der Wirkung der Untersuchungen auf diese umgegangen werden kann, d.h. es stellt sich die Frage von Nutzen und Kosten der Rückmeldung der Ergebnisse.

Die Frage der Rückmeldung stellt sich vor allem dann, wenn die Interviewten sich selbst in einem bildungs- und wissenschaftsnahen Kontext bewegen, d.h. die Wahrscheinlichkeit groß ist, dass sie ohnehin mit den Ergebnissen der Untersuchung konfrontiert werden. Sie stellt sich aber auch dann, wenn die Interviewten – in bestimmten Kreisen oder in der Öffentlichkeit – so bekannt sind, dass sie kaum zu anonymisieren sind. Genauso ist die Auseinandersetzung mit dieser Frage – unabhängig vom konkreten Sampling – notwendig, wenn die Forschenden sich in der Tradition eines Forschungskontextes wie etwa eines Teils der Frauenforschung bewegen, innerhalb dessen die Rückmeldung an die Interviewten als methodologische und ethische Grundhaltung definiert wird. Mit einer möglicherweise erfolgenden Rückmeldung sind dann Probleme verbunden wie z.B.: Wie geht es den Interviewten mit den mitunter stark von ihren Selbstdeutungen abweichenden Interpretationen? Wie reagieren Interviewte auf die ihnen oft fremde Wissenschaftssprache und Kontextualisierung?

Das Problem ist hinreichend bekannt (vgl. z.B. Hildenbrand 1999), wird in Forschungswerkstätten und Kolloquien immer wieder diskutiert und es wird versucht, eine je individuell passende Lösung zu finden, mit der dann alle mehr oder auch weniger zufrieden sind. Es gibt letztendlich keine „Patentlösung“ für dieses Problem, und es wird in Hinblick auf die Vielschichtigkeit der Interviewten immer auf individuelle Lösungen hinauslaufen. Nichtsdestoweniger scheinen mir die mit der Rückmeldung verbundenen Fragen und Probleme forschungspraktisch und -ethisch so wichtig zu sein, dass ich im Folgenden einige Erfahrungen – ohne Anspruch auf Vollständigkeit – zusammenfassend darstellen möchte.

Erstmalig wurde ich mit der Notwendigkeit der stärkeren Auseinandersetzung mit dieser Thematik im Rahmen eines 1999 abgeschlossenen Forschungsprojektes (Miethe 1999) konfrontiert, das sich mit biografischen Verläufen von Frauen in einer Frauenfriedensgruppe der DDR beschäftigte. Die dort untersuchten Frauen waren teilweise öffentlich bekannt und nur schwer bis gar nicht zu anonymisie-

ren. Ich *musste* damals also eine Zustimmung zur Publikation einholen. Zu diesem Zweck schickte ich den Frauen, deren Biografie in der Arbeit als Einzelfall rekonstruiert worden war, die Falldarstellung zu und vereinbarte gleichzeitig einen gemeinsamen Gesprächstermin, um über diese Darstellung zu sprechen. Besondere Brisanz erlangte die Frage der Rückmeldung durch die Tatsache, dass bei der Untersuchung, die eigentlich ganz allgemein auf die Gründe für politisches Engagement gerichtet war, in der Auswertung Themen wie familiäre und sexuelle Gewalt zutage getreten waren, diese Themen einen zentralen Stellenwert innerhalb der Falldarstellungen sowie der gesamten Untersuchung hatten und keinesfalls den Selbstdeutungen der Interviewten entsprachen. Diese Erfahrungen mit den erfolgten Rückmeldungen bilden die Basis für die folgenden Ausführungen, in die aber genauso Erfahrungen aus einem derzeit noch laufenden Forschungsprojekt mit Lehrkräften der Arbeiter-und-Bauern-Fakultäten der DDR¹, aus der Betreuung anderer Forschungs- und Qualifikationsarbeiten bzw. aus der Diskussion mit Kolleg(inn)en eingegangen sind.²

Ich werde mich im Folgenden auf die Rückmeldung bei der Arbeit mit hermeneutischen Fallrekonstruktionen³ beschränken. Da diese Verfahren den Anspruch erheben, auch den latenten Sinn des Gesagten zu rekonstruieren, ist hier die Gefahr einer Diskrepanz zwischen Selbstdeutung und wissenschaftlicher Interpretation besonders groß, oder – wie Bruno Hildenbrand (1999, S. 272) es nennt –, es besteht prinzipiell das „unlösbare Problem der Reziprozitätslücke zwischen Untersuchern und Untersuchten.“ Die Rückmeldung hermeneutischer Fallrekonstruktionen ist, so Hildenbrand, auch deshalb besonders schwierig, da (auch durchaus gelungene) Falldarstellungen die „Tendenz zum *Einfrieren eines Lebenszusammenhangs*“ haben, wodurch sich leicht die „über sich hinausweisenden Potentiale einer Lebenspraxis“ (ebd., S. 271) verschließen.

Diese Eingrenzung auf hermeneutische Fallrekonstruktionen soll aber nicht den Eindruck entstehen lassen, als bestünden diese Probleme nur bei dieser Art der Auswertung. Auch bei Verfahren, die nicht den Anspruch erheben, latente Sinnstrukturen zu rekonstruieren, wie beispielsweise die Inhaltsanalyse, besteht das Problem der Diskrepanz zwischen alltagsweltlichen und wissenschaftlichen Kriterien bzw. Sprachen. Auch Wissenschaftssprache, Verallgemeinerungen, Abstraktion von Individualität und Subjektivität in Form von Typologien oder Kategorien werden von den Untersuchten oft abgelehnt bzw. als irrelevant für die eigene Lebenspraxis wahrgenommen. Hermeneutische Fallrekonstruktionen, die sowohl latenten Sinn rekonstruieren als auch oft in einer Typologie enden, zeigen somit lediglich ein Extrem dieser Problematik auf, die aber tendenziell auf jede Art qualitativer Studie übertragbar ist.

Der von Uwe Flick (1995, S. 170) formulierten Anspruch, dass „bei qualitativer Forschung die Rückmeldung an die Betroffenen nach Abschluß des Forschungsprozesses eigentlich eine Selbstverständlichkeit sein“ sollte, lässt die Frage offen, *wie* diese Rückmeldung erfolgen kann, ohne verletzend zu wirken, und was letztendlich das Ziel einer derartigen Rückmeldung sein soll. Ist das Ziel lediglich, die Untersuchten zu informieren, oder soll dieser Schritt zur weiteren Interpretation und möglicherweise Validierung dienen? Im Folgenden sollen zunächst verschiedene theoretische Begründungen für Rückmeldungen diskutiert werden. Danach soll der Frage nachgegangen werden, *wie* und mit wel-

chem Anspruch eine Rückmeldung erfolgen kann. Dabei möchte ich spezifische Probleme und mögliche Handlungsstrategien aufzeigen. Eine Rückmeldung an die Interviewten ist, so die These des Beitrages, auch bei hermeneutischen Fallrekonstruktionen prinzipiell möglich. Dies sollte aber keinesfalls als prinzipieller Anspruch formuliert werden, vielmehr eine Ausnahme darstellen, da ein forschungsethischer und wissenschaftlicher Nutzen m.E. eher fraglich ist.

1. Positionen und theoretische Begründungen für und gegen Rückmeldungen

Die Frage, ob, warum und mit welchem Ziel Rückmeldungen an die Interviewten erfolgen sollen, wird sehr kontrovers diskutiert. Begründungen für Rückmeldungen lassen sich m.E. auf drei verschiedene theoretische Positionen zurückführen, die im Folgenden kurz dargestellt werden sollen:

- 1) Auf den innerhalb der Frauenforschung formulierten Anspruch, die Ergebnisse von Frauenforschung für die konkrete Handlungspraxis nutzbar zu machen,
- 2) auf die Begründung eines speziellen Auswertungsverfahrens, das der Erhöhung der Validität der Ergebnisse dienen soll (kommunikative Validierung),
- 3) auf die forschungsethische Begründung, die Interviewpartner/innen sollten geschützt und nichts ohne Zustimmung publiziert werden.

1) *Frauenforschung*: Am häufigsten diskutiert wird die Frage der Rückmeldung innerhalb der Frauenforschung. Da dieser Frage an anderer Stelle ausführlicher nachgegangen wurde (Miethe 2003), möchte ich diese Debatte hier nur kurz anreißen. Von Maria Mies (1978) wurden die *Methodischen Postulate zur Frauenforschung* formuliert, die besagen, dass Forschung nicht um ihrer selbst willen geschehen solle, sondern damit immer auch ein politischer Anspruch verbunden sein müsse. Eine Rückmeldung an die Untersuchten dient hier sowohl dazu, „vor Ort“ die Ergebnisse gemeinsam zu diskutieren (mit der Möglichkeit der Korrektur eigener Interpretationen), als auch dem politischen Anspruch, die Ergebnisse der Forschung für die konkrete Handlungspraxis von Frauen nutzbar zu machen. Dabei geht Mies so weit, Forschung und politische Praxis nicht als zwei getrennte Prozesse zu betrachten, sondern diese ineinander übergehen zu lassen. Für Mies stellt sich also das Problem der Rückmeldung (als isolierter Schritt) gar nicht, da Forschung und Interaktion mit den Untersuchten ihrer Meinung nach ständig ineinander übergehen bzw. die Forscherinnen die „Forschungsinstrumente an die Betroffenen weitergeben“ sollten, zumal es als selbstverständlich angesehen wird, Ergebnisse der „Forschung nicht als Privatbesitz [zu] betrachten, sondern [zu] vergesellschaften“ (Mies 1978, S. 15-16). Rückmeldung ist also eine absolute Selbstverständlichkeit und politisches Programm. Auch wenn diese Postulate und v.a. die starke Vermischung von politisch-moralischem Anspruch mit wissenschaftlich-methodischem Vorgehen sehr

früh und häufig kritisiert oder relativiert wurden (z.B. Pross 1984; Bleich u.a. 1984; Becker-Schmidt/Bilden 1995; Wohlrab-Sahr 1993) und heute innerhalb der Frauenforschung nicht mehr als allgemein geteilt betrachtet werden können (vgl. Behnke/Meuser 1999), waren sie doch sehr folgenreich und haben lange Zeit – und sei es ablehnend – den feministischen Diskurs geprägt. Die Forderung nach Rückmeldung von Forschungsergebnissen wurde wohl in erster Linie von feministischer Seite gefordert und, da dieser Prozess notwendigerweise auch eine Vielzahl an Problemen aufwarf, in diesem Kontext auch am explizitesten diskutiert. Während die Sozialwissenschaften die Frage der Rückmeldung eher als ein Randproblem behandelten, gelangte diese Frage durch den Anstoß aus der Frauenforschung stärker ins Bewusstsein der Forschenden. Dieser Prozess wurde nicht zuletzt dadurch angestoßen, dass viele Forschungsarbeiten sich sowohl der Tradition der Frauenforschung als auch der der allgemeinen qualitativen Sozialforschung verpflichtet sahen.

2) *Kommunikative Validierung*: Rückmeldungen an die Interviewten werden auch in einer weiteren, eher in der Psychologie oder Psychoanalyse angesiedelten Forschungstradition angewendet. Mit der Rückmeldung wird hier aber kein politischer Anspruch – wie bei der Frauenforschung – sondern ein explizit wissenschaftlicher vertreten. Eine Rückmeldung an die Interviewten wird hier entweder als eigenständige (Auswertungs-) Methode, z.B. in Form der dialogischen Hermeneutik (Scheele 1995), oder sie wird als Möglichkeit zur Erhöhung der Validität der Ergebnisse (kommunikative Validierung) betrachtet. Ich möchte im Folgenden nur auf diesen letzten Punkt ausführlicher eingehen.⁴ Kommunikative Validierung bedeutet die „dialogförmige Überprüfung der Validität von Erkenntnisansprüchen“ (Kvale 1995, S. 429). Dieses Verfahren ist innerhalb der „Wissenschaftlergemeinschaft [...] nicht neu“, wobei es aber eine Entwicklung der letzten Jahre ist, die „Interpretationsgemeinschaft auf die untersuchten Personen“ auszudehnen (ebd., S. 430). Bei dieser Ausweitung werden die „beforschten Subjekte in die Interpretation der Daten“ einbezogen bzw. die Ergebnisse werden unmittelbar zurückgemeldet (Flick 1995, S. 171).

Bei diesem Verfahren besteht allerdings das Problem der Abwehr (vgl. Klüver 1979; Flick 1995, S. 171) und es stellt sich die damit verbundene Frage, was mit der Rückmeldung eigentlich bezweckt werden soll. Ob ein/e Interviewpartner/in der Falldarstellung zustimmt oder nicht, gibt nur sehr begrenzt Auskunft über die Qualität der Interpretationen. Das Ablehnen durch die Interviewpartner/innen kann in der Abwehr auf Seiten der Betroffenen begründet sein, muss aber nicht, denn es besteht durchaus auch die Möglichkeit von Fehlinterpretation, genauso wie die Forschenden ihrerseits Abwehrmechanismen unterliegen. Ob mit diesem Verfahren also wirklich eine Erhöhung der Validität verbunden ist, muss fraglich bleiben, da sowohl Bestätigung als auch Widerspruch seitens der Untersuchten gleichermaßen subjektiv deutbar sind und im Zweifelsfall zugunsten der Forschenden interpretiert werden können. Das Verfahren setzt ein hohes Maß an Selbstreflexion und Wissen über psychische Prozesse voraus, das auch für Sozialwissenschaftler/innen sicherlich wünschenswert, aber nicht in jedem Fall vorausgesetzt werden kann. Diese Form der Rückmeldung sollte deshalb nicht als sozialwissenschaftliches und allgemein anwendbares Routineverfahren empfohlen werden, sondern explizit psychoanalytisch oder therapeu-

tisch geschulten Forschenden vorbehalten bleiben. Die Gefahr der Verletzung und das Anstoßen von Prozessen innerer Auseinandersetzung bei den Untersuchten, die nicht professionell aufgefangen werden können, ist ansonsten relativ groß, ohne dass dem ein wirklich klarer wissenschaftlicher Nutzen gegenüber steht.

3) *Forschungsethische Gründe*: Ein letzter und wohl auch der häufigste Grund für Rückmeldungen, auf den abschließend eingegangen werden soll, ist der der Rückmeldung aus forschungsethischen Gründen. Diese Gründe können vielfältig sein: z.B. das Gefühl der Verpflichtung doch einiges an die Interviewten zurückgeben zu wollen, nachdem wir als Forschende bisher sehr einseitig viel bekommen haben. Das heißt in diesem Fall würde die fertige Studie oder das bereits publizierte Buch nach Abschluss der Untersuchung an die Interviewten gegeben. Genauso können aber auch – vor der eigentlichen Publikation – Ergebnisse an die Untersuchten gegeben werden, um keine Informationen und Deutungen in die Öffentlichkeit dringen zu lassen, denen nicht explizit zugestimmt wurde. Auch hier stellt sich jedoch das Vermittlungsproblem, denn eine Wissenschaftssprache ist nicht für jede Zielgruppe verständlich und kann leicht auf Unverständnis stoßen oder Missverständnisse hervorrufen (vgl. Flick 1995, S. 170).

Vertreter/innen hermeneutischer Fallrekonstruktionen stehen derartigen Rückmeldungen eher skeptisch gegenüber (vgl. Wohlrab-Sahr 1993; Hildenbrand 1999). Die Begründung für diese Zurückhaltung liegt darin, dass bei Verfahren, die auf die Rekonstruktion latenter Sinnstrukturen abzielen, es „in jedem einzelnen Fall eines quasitherapeutischen Versuchs, den Befragten die Interpretationen der *Fallstrukturen* zurückzuvermitteln“ (Wohlrab-Sahr 1993, S. 131), bedürfte. Der Verzicht auf Rückmeldung ist also in der Angst vor Verletzungen der Interviewten und einer klaren Grenzziehung zu therapeutischen Settings begründet. Die damit verbundene Frage ist auch, ob das Rückmelden von den Interviewten nur teilweise oder gar nicht bewussten (biografischen) Strukturen ethisch wirklich vertretbarer ist, als das Vorenthalten derartiger Informationen.

Alle hier beschriebenen Gründe, Rückmeldungen durchzuführen oder nicht, sind eher ambivalent und geben keine eindeutige Anweisung in Form eines „Jas“ oder „Neins“. Als am kompromisslosesten „dafür“ ist noch die Fundamentalposition feministischer Forschung einzuschätzen. Diese ist jedoch nicht zu verallgemeinern, sondern eigentlich nur den Forscherinnen vorbehalten, die sich explizit in dieser Tradition – mit ihrer Verknüpfung von wissenschaftlichem und politischem Anspruch – verorten. Die Nutzung der zweiten hier vorgestellten Position der kommunikativen Validierung sollte den therapeutisch qualifizierten Wissenschaftler(inne)n vorbehalten bleiben und ist selbst dann nicht frei von der Gefahr einer Grenzüberschreitung. Diese Gefahr ist auch dann gegeben, wenn eigentlich forschungsethische Gründe uns dazu bewegen, derartige Rückmeldungen zu geben.

Letztendlich sprechen oft genug einfach *forschungspragmatische Gründe* für eine Rückmeldung. Dies v.a. dann, wenn eine Anonymisierung nicht möglich ist und eine Rückmeldung unumgänglich wird. Ist dies erforderlich, stellt sich allerdings die Frage, *wie* dies erfolgen kann, welche Probleme damit verbunden sind und was letzten Endes damit wirklich erreicht werden kann. Darauf soll im Folgenden näher eingegangen werden.

2. Erfahrungen mit der Rückmeldung hermeneutischer Fallrekonstruktionen

2.1 Strikte Trennung von Analyse und Darstellung

Die Bedenken gegenüber einer möglicherweise notwendigen Rückmeldung der Ergebnisse an die Interviewpartner/innen können den Interpretationsprozess sehr blockieren. Der Gedanke daran, wie bestimmte Lesarten auf die Interviewten wirken könnten, kann zu einer Art Selbstzensur führen, Gedanken oder Interpretationen nicht denken zu wollen und nicht zuzulassen. Die Angst davor, dass eine Anonymisierung nicht möglich ist, bzw. die Angst vor der Reaktion der (Fach-) Öffentlichkeit auf bestimmte Ergebnisse kann verhindern, die Analyse überhaupt erst einmal zu leisten und zu einem Abschluss zu bringen.

Wissenschaftliche Analyse und Darstellung der Ergebnisse stellen aber zwei verschiedene Schritte dar, die auch strikt voneinander getrennt werden sollten. Wenn diese Trennung nicht gelingt, besteht die Gefahr einer bewussten oder unbewussten Selbstzensur. Für eine wissenschaftliche Analyse muss es möglich sein, *alles* denken zu dürfen. Weder ‚parteiliche‘ Begrenzungen noch Angst vor der Wirkung der Ergebnisse in der (Fach-) Öffentlichkeit dürfen zu einer Selbstzensur führen. Auch der abwegigste oder moralisch fragwürdigste Gedanke muss *gedacht* werden dürfen. Teil eines Interpretationsprozesses kann es von daher auch sein, Antipathien und Wut gegen die Interviewpartner/innen in sich selbst zuzulassen, denn – wie beispielsweise Becker-Schmidt/Bilden (1995, S. 28) es nennen – Analyse besteht in einem „Oszillieren zwischen Engagement, Identifikation [...] (oder auch Wut und Ärger über sie) und objektivierender Distanz.“ Einen Gedanken zu *denken* bedeutet noch lange nicht, diesen dauerhaft beizubehalten, zu publizieren oder gar in die Handlungspraxis umzusetzen. Er dient vielmehr zunächst einmal dazu, diesen bewusst, explizit und damit auch der Reflexion zugänglich zu machen. Es wird nur dann wirklich Neues entstehen, wenn es gelingt, die eigene Begrenzung und Selbstzensur ein Stück weit zu überschreiten. Die Frage nach einer möglichen Rückmeldung sollte deshalb zunächst vorsätzlich und wissentlich „verdrängt“ werden, da der Gedanke daran, was die Interviewten wohl zu den eigenen, im Interpretationsprozess entstehenden Gedanken sagen würden, hochgradig kontraproduktiv sein und eine fundierte Interpretation erschweren, wenn nicht sogar verhindern kann.

Es gibt auch keine Notwendigkeit, warum ich mich während der Forschung mit diesem Gedanken beschäftigen sollte, da die Frage der Rückmeldung eigentlich erst nach der Analyse akut wird,⁵ wenn es darum geht zu klären, was und wie publiziert werden soll. Denn: Nicht alles, was gedacht und analysiert wird, *muss* publiziert werden. An dieser Stelle kann und sollte durchaus eine Art Selbstzensur einsetzen. Fragen nach den Folgen einer Publikation der Ergebnisse müssen gestellt werden. Dies können ganz allgemein forschungsethisches motivierte Fragen sein, indem reflektiert wird, ob die Publikation der Ergebnisse zu Nachteilen und Problemen für die Untersuchten führen könnten – die selbstverständlich stets zu schützen sind. Derartige Fragen stehen aber erst

nach der eigentlichen Analyse an, denn Analyse und Darstellung der Analyseergebnisse stellen zwei zeitlich verschobene und voneinander zu trennende Arbeitsschritte dar. Auch auf der Ebene der Darstellung der Ergebnisse stehen verschiedene Möglichkeiten offen, auf die ich als Nächstes eingehen möchte.

2.2 Die Möglichkeit theoretischer Kontextualisierung und Redefinition

Eine Rahmung durch theoretische Kontexte bietet immer auch die Möglichkeit, eher problematisch erscheinende empirische Daten in einen größeren, allgemeineren und möglicherweise auch positiver besetzten Kontext einzubetten. Es besteht die Möglichkeit, sich explizit von bestimmten, z.B. pathologisierenden Diskursen abzugrenzen bzw. genau diese zu problematisieren. Der empirische Fakt an sich sagt letztendlich nicht viel aus, denn der Fakt verändert seine Bedeutung entsprechend den jeweiligen Rahmungen. So besteht ein Unterschied, ob – am Beispiel meiner eingangs erwähnten Studie – politische Aktivität als Externalisierung von Gewalterfahrungen und damit als intrapsychisches Problem einzelner Interviewpartner/innen) definiert wird oder aber als im Individuum manifestierter Ausdruck familialer und gesellschaftlicher Tabuisierungsprozesse. Im ersteren Fall ist es das Individuum, das pathologisiert wird, im zweiten wird derselbe Fakt als individuelle Leistung und (Überlebens-) Strategie des Individuums in einer pathologischen Gesellschaft verstanden.

Auf der anderen Seite können Ergebnisse auch dazu genutzt werden, gängige Denkmuster zu hinterfragen und neu zu rahmen. Eine Aussage über die Interviewten impliziert immer auch eine Aussage über die Interpretierenden und deren impliziten und expliziten Normalitätsfolien. So sollten problematisch erscheinende Ergebnisse über die Interviewten Anlass sein, sowohl die gesellschaftlichen als auch die eigenen Normalitätsfolien, vor denen bestimmte Aspekte als problematisch erscheinen, zu hinterfragen. Übertragen auf das eingangs erwähnte Problem wirft dies Fragen auf wie: Welches Verständnis von Politik liegt der Annahme zugrunde, politisches Handeln könne über das Aufzeigen psychischer Strukturen entwertet werden? Ist es nicht an der Zeit, unsere Vorstellungen von Politik sowie unsere eigenen Bedürfnisse nach – und Vorstellungen von – ‚Heldinnen‘ zu hinterfragen?

Mit diesem Prozess der Re-definition zumeist impliziter Vorstellungen beginnt der eigentlich kreativste Teil wissenschaftlicher Arbeit. Gerade *nicht* erwünschte Ergebnisse sind wohl am ehesten in der Lage, diesen in Gang zu setzen. Meiner Erfahrung nach kann dieser Prozess zwar für die Forschenden sehr schmerzhaft, allerdings auch hochgradig produktiv sein.

Meine Erfahrungen mit der Rückmeldung derart kontextualisierter Ergebnisse sind eher positiv. Allerdings können diese Ergebnisse nicht einfach nur in schriftlicher Form zurückgegeben werden, sondern müssen ergänzend in einem gemeinsamen Gespräch geklärt und expliziert werden, da die Ergebnisse sich oft nicht selbst erschließen und die Fachsprache (auch für Akademiker/innen) nicht unbedingt transparent ist. Wenn die eigenen impliziten Vorannahmen

und Werte der Forschenden genauso zur Diskussion gestellt werden, kann in der Rückmeldung ein sehr produktiver Prozess einsetzen. Thema ist dann allerdings nicht mehr der individuelle „Fall“, sondern eine allgemeine Debatte über gesellschaftliche und individuelle Werte und Normen. Nach meiner Erfahrung wird die Rückmeldung eines theoretisch kontextualisierten Falles an die Interviewten von diesen leichter akzeptiert, als wenn der „Fall“ ohne diese Einbettung isoliert vorgestellt wird. Dabei handelt es sich aber sehr wahrscheinlich um eine Spezifik der von mir bisher untersuchten Samplings, die fast ausschließlich akademisch gebildeten und interessierten Kreisen entstammten und nicht ohne weiteres auf andere Samplings (z.B. bildungsferne Kreise) zu übertragen ist. Gerade akademisch geschulte Interviewpartner/innen betrachten eine theoretische Kontextualisierung mitunter aber als einen sicheren Hinweis auf die „Wissenschaftlichkeit“ der Untersuchung, für die sie auch bereit sind, den einen oder anderen ihnen nicht so angenehmen Fakt der eigenen Biografie zur Verfügung zu stellen.⁶

2.3 Selbst- und Fremdwahrnehmung bzw. die Notwendigkeit der Explikation der eigenen Rolle

Während der Gespräche, die ich anlässlich der Rückgabe der Falldarstellungen mit den Interviewten führte, wurde auch ein anderes Problem deutlich: das der Selbst- und Fremdwahrnehmung der eigenen Rolle als Forschende. Sowohl die Forschenden als auch die Interviewten haben implizite Erwartungen an die jeweils andere Seite, die keinesfalls identisch sind und deshalb unbedingt expliziert werden müssen.

Dies wurde mir beispielsweise bei der Untersuchung eines frauenbewegten Samplings deutlich. Obwohl ich den Interviewpartnerinnen einer Frauengruppe meinerseits nie eine Rückmeldung zugesichert hatte,⁷ waren die Interviewpartner/innen mit absoluter Selbstverständlichkeit davon ausgegangen, es würde diese geben. Im Vergleich mit anderen Studien⁸ wird hier die Besonderheit eines frauenbewegten Samplings erkennbar, das die in den *Methodischen Postulaten* geforderte Position der Rückmeldung der Forschungsergebnisse an die Frauen als selbstverständlichen Bestandteil von Frauenforschung voraussetzte. Dies war für die Frauen so selbstverständlich, dass sie mich diesbezüglich gar nicht fragten. Genauso selbstverständlich war es allerdings für mich, dass ich diese Rückmeldung nicht geben wollte, da ich mich inzwischen längst von dieser Position entfernt hatte. Weder sie noch ich explizierten unsere Positionen und Erwartungen, so dass der sich dann tatsächlich auch entwickelnde Konflikt vorprogrammiert war. Selbst- und Fremdwahrnehmung gingen an dieser Stelle weit auseinander. Diese Konstellation verdeutlicht die Notwendigkeit, die Frage der Rückmeldung bzw. Nichtrückmeldung vorab abzusprechen und zwar auch dann, wenn die Interviewten diese Thematik ihrerseits nicht ansprechen. Denn: Die Tatsache, dass darüber nicht gesprochen wurde, bedeutet noch lange nicht, dass die Interviewten diese auch nicht erwarten.

Das Problem der Differenz zwischen Selbst- und Fremdwahrnehmung tritt beispielsweise auch durch bestimmte fachdisziplinäre Zuschreibungen auf. So

habe ich beispielsweise in Politikwissenschaften promoviert, meine Interviewpartnerinnen nahmen mich demzufolge als Politikwissenschaftlerin wahr. Als ich einer Interviewpartnerin (die selbst Politikwissenschaften studierte) die Rekonstruktion ihrer Biografie zum Lesen gab, reagierte diese sehr entsetzt: *„Ich dachte, du bist Politikwissenschaftlerin“*, sagte sie, *„und jetzt so was. Hätte ich gewusst, dass Du psychologisierst, hätte ich Dir doch nie ein Interview gegeben!“* D.h., wäre ich als Psychologin zu ihr gekommen, hätte sie ein Interview abgelehnt. Da ich aber als Politikwissenschaftlerin kam, hat sie nicht vermutet, dass die Auswertung auf eine – bei hermeneutischen Fallrekonstruktionen ja durchaus übliche – fallverstehende Ebene gehen würde. Es handelt sich hier um eine eher unfreiwillige Überlistung, die nur durch mehr Transparenz in Hinblick auf Klärung impliziter Vorannahmen und Selbstverständlichkeiten zu mindern, aber wahrscheinlich nicht restlos zu vermeiden ist. Die Sensibilisierung für derartige Probleme kann allerdings hilfreich sein, um bei einer möglicherweise doch erfolgenden Rückmeldung Enttäuschungen und Verletzungen zu reduzieren.

2.4 Das Problem der „blinden Flecken“

Forscher/innen mit langjährigen Erfahrungen begegneten meinen persönlichen Ängsten vor der Rückmeldung mit Hinweisen auf die „blinden Flecke“ der Interviewten. Und in der Tat ließ sich auch diese Erfahrung bei den von mir durchgeführten Rückmeldungen bestätigen. Das heißt: gewisse eher schwierige Punkte wurden schlichtweg überlesen. Da bei diesen Rückmeldungen das Damoklesschwert eines möglichen Publikationsverbotes durch die Interviewpartner/innen über mir als Forscherin schwebte, blieben meine Versuche des Hinweisens auf problematische Stellen wohl auch eher halbherzig. Durch das Explizieren derartiger „blinder Flecke“ hätte ich mich gleichfalls in einen quasi-therapeutischen Bereich begeben, für den ich als Sozialwissenschaftlerin nicht ausreichend qualifiziert bin.

Problematisch ist allerdings, dass eine spätere Leserschaft diese „blinden Flecke“ durchaus wahrnimmt und mitunter ausführlich (öffentlich) diskutiert. Das heißt, den Interviewten ist mitunter gar nicht bewusst, wozu sie ihre Zustimmung gegeben haben und wie weitreichend die Interpretationen durch andere sein können. In solchen Fällen wird die Zustimmung der Untersuchten wohl eher zu einem formalen Akt zur Beruhigung der Forschenden, ohne dass damit ein größerer Schutz der Interviewten gegeben oder die Rückmeldung forschungsethisch vertretbarer wäre. Somit muss auch gefragt werden, ob ein Verzicht auf eine derartige Rückmeldung aus forschungsethischer Perspektive nicht doch die bessere bzw. ehrlichere Entscheidung hätte sein können.

Besonders brisant wird dieser Punkt, wenn es um Themen wie sexuelle Gewalt geht, bei denen die Schwierigkeit der Grenzziehung einen Teil der Symptomatik darstellt. Bei solchen biografischen Strukturen kann ich als Forscherin in die Situation kommen, meinerseits die Verantwortung für Grenzziehungen übernehmen zu müssen. Auch wenn die Interviewten keine Probleme mit der Publikation bestimmter Ergebnisse haben oder diese sogar explizit fordern,

kann es auch meine forschungsethische Aufgabe sein, auf deren Nicht-Publikation zu bestehen bzw. auch auf die Veröffentlichung wissenschaftlicher Erkenntnisse – zugunsten des Schutzes der Interviewpartnerinnen – zu verzichten. Letztendlich können die Forschenden die möglichen Diskussionen und Folgen im wissenschaftlichen Kontext besser einschätzen als die (meisten) Interviewten und haben von daher auch die Verantwortung, die Interviewten so weit als möglich zu schützen.

2.5 Eine Vorhersage ist unmöglich

All die beschriebenen Probleme wären weniger wichtig, wenn wir vorab einschätzen könnten, welche/r unserer Interviewpartner/innen worauf wie reagieren. Leider ist dies nicht möglich. Bei den von mir durchgeführten Rückmeldungen habe ich die unterschiedlichsten Reaktionen erlebt. Ich habe erlebt, dass sich zwischen den Interviewten und mir eine Arbeitsbeziehung entwickelte und die von mir eingeführten Interpretationen durch die gemeinsamen Diskussionen sehr viel komplexer wurden. Ich habe es aber auch erlebt, dass das Lesen meiner Interpretationen auf die Betroffene retraumatisierend wirkte und ich mehr oder weniger hilflos vor der von mir produzierten Situation stand. Auch wenn meine positiven Erfahrungen bei den Rückmeldungen überwiegen, bleibt doch die Frage bestehen, ob dies das Risiko der Retraumatisierung oder auch Verletzung der (wenigen) anderen Interviewpartnerinnen rechtfertigt. Eine Vorauswahl in der Rückgabe der Interpretationen zu treffen ist schwierig, da ich die Reaktionen nicht voraussehen kann und diese – auch für erfahrende Therapeut(inn)en – schwer vorherzusagen sind. Für mich erstaunlich war das Auftreten von Problemen gerade bei *den* Interviewten, bei denen ich dies am wenigsten erwartet hatte. Um einige Beispiele aufzuzeigen:

Fall A: Eine Frau war für mich das „Sorgenkind“ meiner Untersuchung. Schon die Interviewerhebung war schwierig gewesen. Ein zweites Interview hatte sie nach einer Stunde, als wir auf einen für sie sehr sensiblen biografischen Lebensabschnitt zu sprechen gekommen waren, abgebrochen und hatte die weitere Verwendung dieses zweiten Interviews untersagt. Auf den verschiedensten Konferenzen, auf denen ich meine Ergebnisse vorstellte, saß sie im Publikum und kritisierte meine Forschungsergebnisse und Deutungen. Sehr zu meinem Erstaunen wurde ich, nachdem ich ihr die Falldarstellung geschickt und zu einem persönlichen Gespräch gekommen war, von ihr aber bereits an ihrer Wohnungstür mit den Worten empfangen: *„Ich finde Deine Darstellung eigentlich sehr gut.“* Im weiteren Verlauf entwickelte sich zwischen uns ein produktiver Dialog, in dem einzelne Lesarten sehr viel komplexer wurden. Der Prozess, der stattfand, entsprach durchaus einer kommunikativen Validierung: bestimmten Deutungen stimmte sie problemlos zu, andere Deutungen hinterfragte sie und wir überlegten gemeinsam, was das Problematische der Deutung ausmachen könnte, wobei *meine* impliziten Vorannahmen genauso Thema wurden wie die ihren. Möglicherweise waren für diese Frau die Phantasien darüber, was ich interpre-

tiert haben *könnte*, sehr viel verunsichernder als sich mit meinen konkreten Ergebnissen – die keinesfalls an allen Stellen ihren Selbstdeutungen entsprachen – auseinanderzusetzen.

Fall B: In einem zweiten Fall ging es um die Rückmeldung an die „Mäzenin“ meiner Untersuchung, d.h. die Frau, die mich von Anfang an stark unterstützt und mir auch viele wichtige Kontakte vermittelt hatte. Ich fühlte mich dieser Frau also in besonderem Maße verpflichtet und geriet während der Auswertung des Öfteren in Loyalitätskonflikte, indem ich Lesarten zu ihrem „Fall“ entwickelte, die mir problematisch erschienen. Als ich den von mir interpretierten „Fall“ rückmeldete hatte ich meinerseits das Gefühl tiefer Undankbarkeit ihr gegenüber. Der von ihr stark idealisierte Vater war beispielsweise meinerseits reichlich demonstriert und als ziemlich problematisch für ihre Entwicklung interpretiert worden. Meine Befürchtungen erwiesen sich auch hier als unberechtigt. Sie hatte zwar durchaus auch ihre Kritik an dieser Art der Auswertung. So schrieb sie wenige Tage nachdem ich ihr die Fallrekonstruktion geschickt hatte in einem Brief an mich: *„Du hast mich in eine hochgradige Erregung versetzt mit dem Spiegel, den Du mir vorhältst. So wird mein Leben also wissenschaftlich bewertet. Wo ist denn nun mein authentisches Handeln geblieben? Kleines Mädchen immer auf der Suche nach Anerkennung und Liebe? Eine fremdgesteuerte Königin?“* Ihr hier benannter Kritikpunkt bezieht sich auf einen Aspekt, der auch innerhalb des wissenschaftlichen Kontextes an hermeneutischen Verfahren kritisiert wird, nämlich eine gewisse „Tendenz zur Pathologisierung“ (Bohnsack 1993, S. 84) oder wie Reichertz (1988, S. 221) schreibt: *„Nicht mehr die Subjekte bestimmen ihren Individuierungsprozeß und ihr eigenes Handeln, sondern allein autonome Strukturen“*. Die von der Interviewten geäußerte Kritik an meiner Interpretation, die sich darauf bezieht, dass ihre eigene Handlungsautonomie zu wenig in den Blick kam, kann also keinesfalls als Abwehr interpretiert werden, sondern benennt lediglich einen auch innerhalb des wissenschaftlichen Diskurses benannten Kritikpunkt an hermeneutischen Verfahren, den ich in der überarbeiteten Falldarstellung abzumildern versucht habe, aber sicherlich nicht restlos auflösen konnte.

Meine Hauptbefürchtung, dass sie mit der Art und Weise der Interpretation ihres Vaters Schwierigkeiten haben könne, trat nicht ein. Sie schrieb weiter: *„Vieles habe ich durch meine Therapie erkannt, dass es aber so weit geht, dass er der böse Mann in meinen aus den ein Leben lang sich wiederholenden Alpträumen ist, wusste ich bisher nicht.“* Auch in dem kurze Zeit später erfolgten gemeinsamen Gespräch war dies ein zentraler Punkt und sie überlegte, ob sie diesbezüglich mit ihrem Vater ein Gespräch führen sollte. Ich hatte hier offensichtlich einen Prozess angestoßen, der von mir nicht intendiert war und auch nicht weiter hätte begleitet werden können. Ich lehnte in dieser Situation jede Positionierung meinerseits, ob ein derartiges Gespräch angebracht sei oder nicht, ab und verwies auf mein fehlendes Wissen, dies wirklich einschätzen zu können. Es gab jedenfalls in Hinblick auf die Publikationserlaubnis der Falldarstellung keine Probleme. Ganz im Gegenteil: Sie erteilte mir eine sehr weit reichende Erlaubnis, auch Details publizieren zu dürfen, die ihre Anonymität aufgehoben hätten – ein „Freibrief“, den ich meinerseits aber auf Grund der oben bereits beschriebenen Probleme mit den „blinden Flecken“ nur begrenzt nutzte.

Fall C: Im dritten Fall erwartete ich mit der Rückmeldung keine Probleme. Die Interviewpartnerin war von Anfang an sehr kooperativ und offen, wirkte auf mich sehr reflektiert, hatte mehrere Jahre in einer psychotherapeutischen Einrichtung gearbeitet und dort therapeutische Gruppen (mit-) geleitet. Die reale Situation verlief jedoch deutlich anders. In der Fallrekonstruktion war eine schwere frühkindliche Traumatisierung der Interviewpartnerin aufgrund sehr schwieriger und gewalttätiger Familienverhältnisse deutlich geworden. Diese wurde in der Falldarstellung auch ausführlich beschrieben. Die Interviewpartnerin war über meine Art der Interpretation ihres Lebens nicht nur sehr enttäuscht, sondern meinem Eindruck nach auch überfordert. Ich hatte in meiner Darstellung die „Lücke gefüllt“, d.h. all die Anteile, die sie offensichtlich verdrängen (musste), inhaltlich genauestens beschrieben und ihr damit en detail vor Augen geführt. Sie widersprach nicht unbedingt meinen Deutungen und genehmigte, da sie mir persönlich gewogen war und mir keine Schwierigkeiten machen wollte, (mit Einschränkungen) die Publikation. Ich konnte mich aber des unguuten Gefühls nicht erwehren, dass für sie das Lesen der Falldarstellung letztendlich re-traumatisierend wirkte und ich nicht in der Lage war, dies in irgendeiner Weise aufzufangen oder auch nur abzumildern. Das Lesen der Fallrekonstruktion war für sie auf jeden Fall eine tiefe Verletzung und Kränkung.

Diese verschiedenen Erfahrungen lassen es angebracht erscheinen, auf Rückmeldungen nach Möglichkeit zu verzichten. Die Gefahr der zuletzt beschriebenen Re-traumatisierung durch die Rückmeldung wiegt m.E. – auch wenn derartige Situationen nur sehr selten vorkommen mögen – schwerer als der ethische oder wissenschaftliche Nutzen durch eine Rückmeldung. Das Hauptproblem ist, dass nicht vorab einschätzbar ist, ob der Prozess der Rückmeldung für die Interviewten produktiv – wie im ersten und zweiten hier beschriebenen Fall – oder kontraproduktiv und verletzend – wie im letzten beschriebenen Fall – sein wird. Die Art und Weise, wie die Interaktion zwischen Forscher/in und Beforschten während des Forschungsprozesses gewesen ist, ist jedenfalls kein sicherer Hinweis darauf, welche der beiden Varianten eintreten wird. Auch die Rekonstruktion der Fallstruktur gibt diesbezüglich keine hundertprozentige Sicherheit, denn ich kann nicht sicher sagen, ob eine Lesart noch in einen „blinden Fleck“ fällt oder Verdrängtes reaktiviert.⁹

2.6 Pragmatische Gründe

Warum dann also rückmelden? Meines Erachtens sprechen vor allem pragmatische Gründe für eine Rückmeldung. So sollte diese gegeben werden, wenn die Untersuchten beispielsweise zu bekannt sind, als dass sie sicher zu anonymisieren wären oder wenn dies explizit eingefordert und zur Bedingung für eine Publikation gemacht wird. Die Erwartungen sollten dabei nicht zu hoch gesteckt werden, denn m.E. ist damit weder eine Erhöhung der Validität der Aussagen damit verbunden noch ist eine derartige Rückmeldung forschungsethisch vertretbarer als ein Verzicht auf diesen Schritt. Was aber erreicht werden kann sind v.a. kleinere sachliche und persönliche Korrekturen.

Auf einen derartigen Punkt wiesen mich meine Interviewten hin: Da es sich um ein Sampling handelt, das nicht überzeugend zu anonymisieren war, forderten die Interviewten, einige von mir vorgenommene Anonymisierungen wieder rückgängig zu machen, da nicht der Eindruck entstehen durfte, die Interviewpartnerinnen hätten bewusste Fehlinformationen geliefert. Denn: Eine mögliche Leserschaft, die die Interviewten (er)kennt, weiß natürlich nicht, ob Daten aus Gründen der Anonymität verändert wurden oder ob die Interviewten (vielleicht sogar vorsätzlich) falsche Informationen gegeben haben.

An dieser Stelle werden aber auch wieder die Gefahren der möglichen Korrekturen sichtbar. Nach der Devise „Du kannst mich sowieso nicht anonymisieren“ bestanden mitunter Interviewte darauf, Informationen zu publizieren, auf Grund derer sie zweifelsfrei zu erkennen gewesen wären. Diese Haltung ging bis zum Wunsch auf Verzicht des anonymisierten Namens. Dem Wunsch nach der Erwähnung des richtigen Namens bin ich nicht nachgekommen. Aber nicht zuletzt aufgrund meines eigenen Bedürfnisses, auf diese Weise noch stärker die Bedeutsamkeit meines Samplings aufzeigen zu können, habe ich teilweise von den Interviewpartnerinnen gewünschte zusätzliche (deanonymisierende) Informationen aufgenommen. Wie die Reaktionen *nach* der Publikation zeigten, habe ich dabei mehreres nicht bedacht: Zum einen wurde der Kreis derer, für die das Sampling nicht zu anonymisieren war, sehr viel größer. Zum anderen trat das oben bereits beschriebene Phänomen auf, dass die Leserschaft sehr viel mehr aus den Falldarstellungen oder dem Material herauslesen konnte als den Interviewpartnerinnen (und mitunter auch mir selbst) bewusst war. Auch hier werden wieder die Grenzen der Rückmeldung deutlich und ich würde dafür plädieren, zwar „Unrichtigkeiten“, die durch Anonymisierungen entstehen, zu korrigieren, sich jedoch nicht zu einer – auch nur teilweisen – Aufhebung der Anonymisierung verleiten zu lassen.

Rückmeldungen können aber durchaus dazu dienen, tatsächlich vorhandene Fehler zu korrigieren bzw. das bewusste Zurückhalten von Informationen über die Interviewten zu besprechen. Nicht zu unterschätzen sind nach meiner Erfahrung auch „kleine Eitelkeiten“ der Interviewten, wenn sie etwa Wert auf die Publikation bestimmter Informationen legen, auf die sie besonders stolz sind. Oft waren derartige Daten für meine Interpretation nicht unbedingt von zentraler Bedeutung – weshalb ich diese zunächst gekürzt hatte – sie konnten aber problemlos in die Falldarstellung aufgenommen werden. Auch der Wunsch nach sprachlichen Korrekturen im Transkript, z.B. der Verzicht auf Dialekt oder Versprecher, wurde von den Interviewten geäußert. Dies ist ebenfalls eine Korrektur, die – wenn nicht gerade der Versprecher die zentrale Interpretationsgrundlage bildet – problemlos vorgenommen werden kann.

Nicht alle von mir durchgeführten Interpretationen und Explikationen wurden von den Interviewpartnerinnen „überlesen“. Mitunter führte die Lektüre der Falldarstellung auch dazu, bisher vorbewusste oder auch unbekannte Zusammenhänge deutlicher für sie werden zu lassen. So hatte ich mitunter Verbindungen hergestellt, die den Interviewpartnerinnen nicht bewusst gewesen waren, denen sie aber durchaus zustimmten, deren Publikation sie dennoch nicht wünschten. Da über das Wirken von „Zugzwängen“ (Kallmeyer/Schütze 1977) im narrativen Interview die Interviewpartnerinnen oft Informationen geben, die sie

ursprünglich nicht zu geben intendierten, kann eine derartige Rückmeldung auch die Funktion haben, solche Informationen wieder zurückzuziehen. So wünschte eine Interviewpartnerin, ich solle die genauen Umstände des Todes ihres Vaters nicht publizieren: Ihre Geschwister wissen nicht, wie dieser wirklich zu Tode kam und sie wollte nicht, dass sie es auf diesem Weg doch noch erfahren könnten. Da diese Information für meine Falldarstellung nicht zentral war, konnte ich leicht darauf verzichten. Wenn allerdings, was nicht selten ist, eine Falldarstellung zentral auf derartigen Informationen aufbaut, kann ein derartiger Wunsch auch dazu führen, dass der gesamte Fall nicht mehr publiziert werden kann. Dies ist eine potentielle Gefahr, die wir durch Transparenz und Vorabklärungen zwar reduzieren, aber nicht aus der Welt schaffen können.

3. Fazit

Meine Erfahrungen haben gezeigt, dass eine Rückmeldung hermeneutischer Fallrekonstruktionen durchaus möglich ist und auch produktiv sein kann. Zwischen der Angst der Forschenden vor den phantasierten Reaktionen der Interviewten und deren tatsächlichen Reaktionen dürfte oft genug eine Diskrepanz bestehen. Wenn eine Rückmeldung aufgrund der Spezifik des Samplings nicht zu vermeiden ist, kann dieser sehr viel entspannter und optimistischer entgegen geblickt werden, als ich dies zunächst selbst vermutete. Die Interviewten verfügen (zumindest wenn es sich nicht um „Problemfälle“ handelt) schließlich über ein gewisses Maß an Selbstreflexion und Distanzierungsmöglichkeit, auf das gebaut werden kann.

Derartige Rückmeldungen sollten aber nicht als wissenschaftlicher oder als ethischer Anspruch formuliert werden. Letztendlich ist der wissenschaftliche Gewinn wie oben dargestellt eher als gering einzuschätzen und weder eine Zustimmung noch eine Ablehnung der Interpretationsergebnisse erhöht die Validität oder Aussagekraft der Ergebnisse. Die Gefahr der Verletzung der Untersuchten ist dagegen recht hoch und vor allem schwer (bis gar nicht) vorhersagbar. Schließlich erhöht auch eine Zustimmung durch die Interviewpartner/innen nicht unbedingt deren Schutz, sondern dient mitunter lediglich zur Selbstberuhigung oder -legitimierung der Forschenden. Forschungsethisch scheint mir deshalb eine Rückmeldung an die Interviewten keinesfalls vertretbarer als ein bewusster Verzicht auf diese zu sein.

Anmerkungen

- 1 DFG-Projekt „Die Arbeiter-und-Bauern-Fakultät Greifswald. Eine biografische Institutionenanalyse“. Diese Untersuchung umfasst überwiegend männliche Lehrkräfte der Geburtsjahrgänge 1916 bis 1930.
- 2 Da derartige Fragen in den unterschiedlichsten Kontexten immer wieder diskutiert werden, betrachte ich viele der folgenden Ausführungen weniger als Darstellung genuin eigener Ideen, sondern vielmehr als Zusammenfassung und Explikation der von verschiedenen Wissenschaftler(inn)en geäußerten Argumente und Gegenargumente, die nicht mehr im Einzelnen namentlich nachzuvollziehen sind. Die meisten Anregungen habe ich diesbezüglich im Forschungskolloquium von Gabriele Rosenthal, in der Forschungswerkstatt von Ralf Bohnsack sowie in weiteren unterschiedlichen Interpretationsgruppen bekommen.
- 3 Die Auswertungen der Interviews in Miethe (1999) erfolgten als hermeneutische Fallrekonstruktionen (Rosenthal 1995).
- 4 Auf die Methoden der dialogischen Hermeneutik soll hier nicht näher eingegangen werden, da es sich hier weniger um eine Rückmeldung von Ergebnissen an die Interviewpartner(innen) handelt als vielmehr darum, den Dialog mit den Untersuchten als alleinige und eigenständige Auswertungsmethode zu betrachten. Selbiges gilt auch für alle in der Ethnologie oder Ethnopschoanalyse angesiedelten Verfahren.
- 5 Dies schließt nicht die Forderung von Hildenbrand (1999, S. 279) aus, „bereits zu Beginn der Forschung Vorkehrungen zu treffen bezüglich der Frage, wie gehandelt werden soll, wenn die Untersuchten Einsicht in die Untersuchungsergebnisse wünschen.“
- 6 Diese Erfahrung habe ich v.a. bei Rückmeldungen im Rahmen des in Fußnote 1 erwähnten Projektes zur Geschichte der Arbeiter-und-Bauern-Fakultät Greifswald gemacht, in dessen Rahmen Interviews mit promovierten und habilitierten ehemaligen Lehrkräften durchgeführt wurden. Für die „wissenschaftliche Erkenntnis“ waren diese oft bereit, biografische Informationen zur Verfügung zu stellen, die ihnen persönlich nicht sehr angenehm waren.
- 7 Meine Praxis ist es, zumeist die Thematik einer möglichen Rückmeldung gar nicht anzusprechen, sondern nur zu fragen, ob sie daran interessiert sind zu erfahren, wann und wo die Publikation erscheinen wird. Bei Wunsch fertige ich für die Interviewpartner/innen auch eine Kopie der Aufnahmekassetten an und schicke ihnen diese zu.
- 8 Bei der momentan von mir durchgeführten Studie über Lehrkräfte der Arbeiter-und-Bauern-Fakultäten der DDR verhalten sich die Interviewpartner/innen deutlich anders. Die hier Untersuchten kommen zumeist gar nicht auf die Idee, es könnte eine Rückmeldung geben bzw. fragen sie *vor* Beginn des Interviews sehr viel ausführlicher nach dem weiteren Verbleib derselben.
- 9 Auch ausgebildete Therapeuten können sich an diesem Punkt nicht sicher sein. Ich habe das hier vorgestellte Material auch zwei Therapeuten (verschiedener Therapierichtungen) vorgelegt, die vorab ebenfalls keine sichere Aussage über die zu vermutende Reaktion machen konnten.

Literatur

- Becker-Schmidt, R./Bilden, H.: Impulse für die qualitative Sozialforschung aus der Frauenforschung. In: Flick, U./Kardorff, E. v./Keupp, H./Rosenstiel, L. v./Wolff, S. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Sozialforschung. München 1995, S. 23-30
- Behnke, C./Meuser, M.: Geschlechterforschung und qualitative Methoden. Opladen 1999
- Bleich, A./Jansz, U./Leydesdorff, S.: „Lob der Vernunft“. In: Beiträge zur feministischen Theorie und Praxis (1984), Heft 11, S. 26-34
- Bohnsack, R.: Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung. Opladen 1993
- Flick, U.: Stationen des qualitativen Forschungsprozesses. In: Flick, U./Kardorff, E. v./Keupp, H./Rosenstiel, L. v./Wolff, S. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Sozialforschung. München 1995, S.148-173
- Hildenbrand, B.: Was ist für wen der Fall? Problemlagen bei der Weitergabe von Ergebnissen von Fallstudien an die Untersuchten und mögliche Lösungen. In: Psychotherapie und Sozialwissenschaft (1999), Heft 4, S. 265-280
- Kallmeyer, W./Schütze, F.: Zur Konstitution von Kommunikationsschemata. In: Wegner, D. (Hrsg.): Gesprächsanalyse. Hamburg 1977, S. 159-274
- Klüver, J.: Kommunikative Validierung. Einige vorbereitende Bemerkungen zum Projekt ‚Lebensweltanalyse von Fernstudenten‘. In: Heinze, T. (Hrsg.): Theoretische und methodische Überlegungen zum Typus hermeneutisch-lebensgeschichtlicher Forschung. Werkstattbericht des Projektes ‚Lebensweltanalyse von Fernstudenten‘. Hagen 1979, S. 68-84
- Kvale S.: Validierung: Von der Beobachtung zu Kommunikation und Handeln. In: Flick, U./Kardorff, E. v./Keupp, H./Rosenstiel, L. v./Wolff, S. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Sozialforschung. München 1995, S. 427-432
- Mies, M.: Methodische Postulate zur Frauenforschung – dargestellt am Beispiel der Gewalt gegen Frauen. In: Beiträge zur feministischen Theorie und Praxis (1978), Heft 1, S. 41-63
- Miethe, I.: Frauen in der DDR-Opposition. Lebens- und kollektivgeschichtliche Verläufe in einer Frauenfriedensgruppe. Opladen 1999
- Miethe, I.: Vom Ende der Parteilichkeit zur Parteilichkeit ohne Ende. Forschungsethische Probleme bei der Arbeit mit hermeneutischen Fallrekonstruktionen. In: Hilbig, A./Kajatin, C./Miethe, I. (Hrsg.): Frauen und Gewalt. Interdisziplinäre Untersuchungen zu geschlechtsgebundener Gewalt in Theorie und Praxis. Würzburg 2003, S. 231-248
- Pross, H.: „Gibt es politische Ziele für Frauenforschung beziehungsweise feministische Forschung? Ist es möglich, mit herkömmlichen Methoden der Sozialforschung diese Forschung zu betreiben?“ In: Zentraleinrichtung zur Förderung von Frauenstudien und Frauenforschung an der Freien Universität Berlin (Hrsg.): Methoden in der Frauenforschung. Symposium an der FU Berlin vom 30.11.-2.12.83. Frankfurt a.M. 1984, S. 198-205
- Reichertz, J.: Verstehende Soziologie ohne Subjekt? Die objektive Hermeneutik als Metaphysik der Strukturen. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 40 (1988), H. 2, S. 207-222
- Rosenthal, G.: Erlebte und erzählte Lebensgeschichte. Gestalt und Struktur biographischer Selbstbeschreibungen. Frankfurt/New York 1995
- Scheele, B.: Dialogische Hermeneutik. In: Flick, U./Kardorff, E. v./Keupp, H./Rosenstiel, L. v./Wolff, S. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Sozialforschung. München 1995, S. 274-277

Wohlrab-Sahr, M.: Empathie als methodisches Prinzip? Entdifferenzierung und Reflexivitätsverlust als problematisches Erbe der ‚methodischen Postulate zur Frauenforschung‘. In: *Feministische Studien* 11 (1993), H. 2, S. 128-139

Gerhard Riemann

Erkenntnisbildung und Erkenntnisprobleme in professionellen Fallbesprechungen am Beispiel der Sozialarbeit

Zusammenfassung

Das Thema, wie sich Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter in ihren regelmäßigen Fallbesprechungen über ihre „Fälle“ und die in diesem Zusammenhang zu bewältigenden Aufgaben verständigen und dabei in Schwierigkeiten der diskursiven Erkenntnisbildung geraten können, die für die Arbeit mit ihren Klientinnen und Klienten folgenreich sind, ist in professionsanalytischen Studien vernachlässigt worden. Die empirische Studie zu Arbeitsabläufen in der sozialpädagogischen Familienberatung, auf der der folgende Artikel basiert, beschäftigt sich u.a. mit dieser Fragestellung. Nach der Darstellung des Forschungsinteresses und des Untersuchungskontextes werden zuerst – auf der Grundlage von Interaktionsanalysen von Fallbesprechungen – einige wiederkehrende Merkmale von Fallbesprechungen herausgearbeitet, bevor anschließend vier Problemstellungen im Bereich der Erkenntnisbildung diskutiert werden: (a) der Verlust eines fremden Blicks, (b) Entscheidungsdruk vs. offene Erkenntnisbildung, (c) Einschränkungen und Blockaden der spezifischen Erkenntnisleistungen unterschiedlicher Kommunikationsschemata und (d) die Blockierung von Erkenntnisprozessen infolge einer mit der Statuszugehörigkeit verbundenen kognitiven Arbeitsteilung. Abschließend werden einige Implikationen der in dieser Studie gewonnen Einsichten für die professionelle Praxis und für Lehr- und Lernarrangements in der Ausbildung angehender Professioneller angedeutet.

Abstract

The topic of the specific features and epistemic problems of social workers' regular case discourse has been neglected in studies on professional work – a topic which is important since such problems can be consequential for the work with clients if practitioners arrive at misleading assessments. This issue is one of the research problems of the empirical study (on the work of social workers in a family counselling centre) on which this article is based. After a few remarks on the research interest and research context some of the recurring features of case discussions are identified, before four problems or “traps” are discussed which professionals encounter when trying to make sense of their “cases”: (a) the problem of going native, (b) the pressure to make quick decisions vs. the need to arrive at a deeper and open understanding, (c) restrictions and mutual blockades of different schemes of communication and their specific work in generating new insights, and (d) the prevention of new insights because of a cognitive division of labour which is associated with professional status. At the end some implications of these findings for professional practice and arrangements of teaching and learning in professional schools are mentioned.

1. Forschungsinteresse und Untersuchungskontext

Vor mir liegen sehr persönlich gehaltene Feldnotizen einer Bamberger Studentin der Sozialpädagogik, die ihre Erlebnisse während der ersten Tage ihres Berufspraktikums im Allgemeinen Sozialdienst eines großstädtischen Jugendamtes zu Papier gebracht hat. Immer wieder kommt sie darauf zu sprechen, was im „Team“ passiert. Wenn sie diesen Begriff verwendet, dient er nicht nur oder in erster Linie als Bezeichnung eines spezifischen Kollegenkreises, er bezieht sich zugleich auf ein bestimmtes Sprechereignis, für das ein fester Platz im Wochenablauf reserviert ist. Man ist nicht nur ein Team, sondern „hat Team“, d.h. man kommt zusammen, um untereinander über seine Arbeit und seine „Fälle“ zu sprechen. Die Studentin wird jetzt zum Mitglied des Teams auf Zeit, aber sie hat zugleich das Gefühl, dass ihr noch vieles von dieser „Team“-Realität fremd ist oder verschlossen bleibt: Viele Anspielungen versteht sie nicht, weil sie nur vor dem Hintergrund einer gemeinsam geteilten Geschichte verständlich sind. Sie spürt, dass sich die Teilnehmer in einer Arena bewegen, in der Statusunterschiede ausgehandelt werden. Sie findet es befremdlich, wie über Klientinnen häufig gesprochen wird: *„Irgendwie kommt mir das immer ein wenig vor wie Lästern. Nein, das ist es nicht. Eher so ein Tratschen, und irgendwas gefällt mir an der Sache nicht.“* Und vor allem wundert sie sich immer wieder darüber, wie sich die Realität einer Professionellen-Klienten-Beziehung im nachträglichen Reden darüber im Kreis der Kollegen in etwas anderes transformiert. Die Studentin hat von ihr beobachtete Szenen z. T. ganz anders verstanden und hält ganz andere Elemente für wesentlich als die Falleinbringerin, die ihren Kolleginnen Bericht erstattet. Sie ist irritiert, weil sie das Gefühl hat, *„dass dabei so viel verloren geht, so viel, dass es mich schon fast ärgert.“*

Die Praktikantin wundert sich über Dinge, die den „alteingesessenen“ Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern nicht mehr auffallen. Sie ist irritiert, weil sie noch keinen festen Platz im Kreis der neuen Kollegen gefunden hat und weil im Diskurs der Professionellen etwas passiert, was sie stört, aber ihr Fremdsein ist auch eine Ressource. Sie wird damit – zumindest in dieser Anfangszeit ihres Praktikums, in der sie noch Feldnotizen anlegt – gewissermaßen zur Forscherin, auch wenn sie noch keinen distanzierten ethnographischen Blick auf ihre Umgebung entwickelt hat und ihr Gefühle des moralischen Befremdens immer wieder zu schaffen machen.

Ähnlich wie die Studentin versuche ich, mich im Folgenden mit einem fremdem Blick dem zu nähern, was in sozialpädagogischen Fallbesprechungen geschieht – und zwar deshalb, weil hier etwas von der alltäglichen diskursiven Analysearbeit der Professionellen sichtbar wird: eine Analysearbeit, die man braucht, um das, was in der Praxis anfällt, bewältigen und überstehen zu können, und die mit weitreichenden Folgen für den weiteren Umgang mit Klienten verbunden sein kann. Es geht also um Sprechereignisse, die in der Arbeit der Betroffenen eine besondere Bedeutung haben. Was hier eigentlich geschieht, wie Sozialarbeiter und andere Professionelle dabei vorgehen, wenn sie über ihre „Fälle“ und ihre Fallarbeit sprechen, und in welche Fallen sie dabei geraten können – solche Fragen sind in der professionssoziologischen Literatur bisher

vernachlässigt worden, auch wenn in den letzten Jahren einige Studien zur professionellen Fallkommunikation unter besonderer Berücksichtigung der Kategorisierungsarbeit und der Absteckung von „claims“ der Vertreter der beteiligten Professionen erschienen sind¹.

Auch wenn ich mich im Folgenden auf ein spezifisches Praxisfeld – die sozialpädagogische Familienberatung – konzentriere, gehe ich davon aus, dass sich in der Auseinandersetzung mit den Interaktionsprozessen in diesen Fallbesprechungen Einsichten in die Besonderheiten der Erkenntnisbildung und der häufig auftauchenden Erkenntnisblockaden des sozialarbeiterischen bzw. sozialpädagogischen Falldiskurses generell gewinnen lassen.² Gegenwärtig bin ich damit beschäftigt, Fallbesprechungen in anderen – und mir bisher nicht vertrauten – sozialarbeiterischen Praxisfeldern aufzuzeichnen und zu analysieren. Dem liegt die Annahme zugrunde, dass die vergleichende Untersuchung solcher Materialien – u.a. auch die Konzentration auf das, was (alltagssprachlich formuliert) „schief läuft“: was also unnötige und überwindbare Erkenntnisbarrieren darstellt – für die Beförderung eines professionellen und selbstreflexiven Fehlerdiskurses in der Sozialen Arbeit hilfreich sein kann.³ Es wird im Folgenden noch deutlich werden, wie ich zu der Einschätzung, dass in einem konkreten Fall etwas „schief läuft“ – d.h., dass die gemeinsame professionelle Erkenntnisarbeit behindert wird –, gelange, ohne dass ich dabei auf ein externes normatives Ideal – Vorstellungen dazu, was eine komplexe professionelle Falldeutung auszeichnen sollte – zurückgreifen würde.

Ein solches Interesse verbindet sich keinesfalls mit der Unterstellung, dass sozialarbeiterischen Fallbesprechungen im Vergleich mit dem Falldiskurs in anderen Professionen in irgendeiner Weise etwas Defizitäres anhaften würde.⁴ Eine solche Mutmaßung würde einer in der sozialwissenschaftlichen Professionsforschung seit langem verbreiteten „aristokratischen“ Denkströmung⁵ entsprechen, in der man sich stillschweigend die gesellschaftliche Wertschätzung sogenannter „echter“ und „alter“ Professionen und die Abwertung von „neueren“, um ihre Anerkennung kämpfenden Berufsgruppen zu eigen macht und die Sozialarbeit entsprechend verortet: eben als „Semiprofession“ (Etzioni 1969), „als-ob“- und „möchte-gerne“-Profession“ (Gross 1985) usw.. (Dieses Denken hat Spuren im kollektiven Selbstverständnis der Sozialarbeit – in ihrer Selbstbeurteilung und in Tendenzen zur Selbststigmatisierung – hinterlassen.) Ich gehe im Gegenteil davon aus, dass sich in der Analyse sozialarbeiterischer Fallbesprechungen auch Einsichten in die Erkenntnisdynamik und die Erkenntnisbarrieren von Fallbesprechungen in ganz unterschiedlichen Professionen gewinnen lassen – u.a. Professionen, die ihre Praxis und ihre alltägliche „interne“ Verständigung über ihre Praxis gewöhnlich besser vor den Blicken eines sozialwissenschaftlichen Beobachters abschirmen können.

Bevor ich näher auf meine Beobachtungen eingehe, ein paar Anmerkungen zu dem inzwischen abgeschlossenen ethnographischen Forschungsprojekt, in dessen Verlauf ich auf dieses Thema gestoßen bin. Die Untersuchung (Riemann 2000) steht in der – dezidiert „nicht-aristokratischen“ – Tradition der von Everett Hughes und Anselm Strauss geprägten interaktionistischen Professions- und Arbeitsanalysen. In dieser Studie zur Arbeit einer großstädtischen Familienberatungsstelle, die zu einem kirchlichen Wohlfahrtsverband gehört und pri-

mär auf ein Unterschichtklientel ausgerichtet ist, hatte ich mich damit beschäftigt,

1. wie sich die Beziehungsgeschichte zwischen Professionellen und Klienten langfristig entwickelt – wie sie „gemeinsam älter werden“ (ein in der professionssoziologischen Forschung vernachlässigtes Thema), welche Arbeiten anfallen und welche Kernprobleme professionellen Handelns dabei zu bewältigen sind;
2. welche Auswirkungen diese Fallarbeit auf die Lebensgeschichte und die Identitätsentwicklung von Klienten hat und
3. wie sich das Team der Beratungsstelle über seine „Fälle“ und die Fallarbeit verständigt und welche Schwierigkeiten dabei auftreten.

Um diesen Fragen nachzugehen, habe ich ganz unterschiedliche Datenmaterialien erhoben und aufeinander bezogen (in der interpretativen Soziologie spricht man in diesem Zusammenhang im Anschluß an Aaron Cicourel von „Triangulation“): Ich habe u.a. 25 interaktionsgeschichtlich-narrative Interviews mit den Professionellen über ihre mit Klienten geteilte Geschichte durchgeführt – sie also (vereinfacht gesprochen) diese Geschichten, die sich oft über mehrere Jahre erstreckten, erzählen lassen, ohne sie zu unterbrechen – ; ich habe vierzehn autobiographisch-narrative Interviews mit Klientinnen berücksichtigt; eine Reihe von Beratungssitzungen auf Tonband aufgezeichnet und schließlich eine große Zahl von Fallbesprechungen aufgenommen, von denen fünfzehn transkribiert wurden. Von einem großen Teil des von mir erhobenen Datenmaterials wurden Feintranskriptionen erstellt, die anschließend in genauen sequentiellen, formalinhaltenlichen Analysen und in vergleichender Betrachtung ausgewertet wurden.

Es sind die Aufzeichnungen von Fallbesprechungen, auf die ich mich in meinen folgenden Bemerkungen beziehe. Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter gebrauchten Begriffe wie „Team-Haben“ (für eine ganze Fallbesprechung) oder „Etwas-ins-Team-Bringen“, wenn es um die Phase der Falleinbringung – im Unterschied zu der anschließenden Fallbearbeitung – ging, es handelt sich also in ihren Augen um klar konturierte und sequentiell strukturierte Sprechereignisse, die einen festen Platz im Wochenablauf haben und etwas anderes sind als die spontane Verständigung zwischen Tür und Angel oder beim informellen Zusammensitzen im Dienstzimmer. Das Thema ist natürlich von allgemeinerem Interesse für die Untersuchung professioneller Arbeit überhaupt: Wie Everett Hughes schrieb (1984, S. 289), kann „keine Profession ohne die Lizenz auskommen, in“ – und das meint er jetzt keineswegs moralisierend – „schockierenden Termini hinter dem Rücken ihrer Klienten zu sprechen“ – damit bezieht er sich auf Rechtsanwälte und Ärzte ebenso wie Geistliche, Sozialarbeiter und Angehörige anderer Professionen. Ein wichtiger Teil dieser Verständigung untereinander vollzieht sich im Rahmen von Sprechereignissen, die aus den Alltagsroutinen herausgelöst sind und für die sich Begriffe wie „Fallbesprechungen“ und ähnliche Termini eingebürgert haben. Instruktive Beispiele finden sich in qualitativen medizinsoziologischen Studien – vor allem in Darstellungszusammenhängen, in denen der Umgang des medizinischen Personals mit dramatischen Krisen (Strauss et al. 1964, S. 316-348) oder das Aufeinanderprallen professionspezifischer Sichtweisen angesichts unausweichlicher ethischer Dilemmata (An-

spach 1993, S. 69-78) thematisch wird. Aber dabei stehen nicht die Prozesse der diskursiven Erkenntnisbildung und die interaktive Entstehung von Erkenntnisschwierigkeiten als solche im Vordergrund.

Der Frage, wie sich Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter über ihre „Fälle“ und ihre Fallarbeit verständigen, ist – wie eben erwähnt – in der professionsanalytischen Forschung bisher sehr wenig Beachtung geschenkt worden ist – im Unterschied etwa zu der diskursanalytischen Beschäftigung mit den professionellen Tätigkeiten der „Therapie“ und der „Supervision“, in die man in zeitaufwendigen und abgestuften Ausbildungsverfahren eingeführt wird.⁶ Es hat den Anschein, als ob eine solche prestigereiche und intellektuell anspruchsvolle Praxis, in der man es zur individuellen Meisterschaft bringen kann, als sozialwissenschaftlicher Untersuchungsgegenstand erst einmal sehr viel attraktiver ist. Vermutlich erscheint das bloße „Reden über Fälle“ in der Sozialarbeit angesichts der vielen unterschiedlichen Arbeitsmilieus, beruflichen Praxisfelder und bereichsspezifischen und lokalen Kommunikationsstile zunächst zu diffus und unübersichtlich, aber auch als zu trivial, als dass es zum lohnenden Gegenstand empirischer Analysen werden könnte.⁷ Im Unterschied dazu finden seit einiger Zeit in der Sozialen Arbeit, aber auch in der Lehrerfortbildung (Boettcher und Bremerich-Vos, (Hrsg.), 1987) unter dem Stichwort „kollegiale Beratung“ normative Konzepte zunehmend Beachtung, die Anregungen dazu enthalten, wie Praktiker über ihre Arbeit sprechen sollten, um – wie es heißt – ihre Teamressourcen besser auszuschöpfen und effizienter und effektiver zu werden. Auffällig ist, dass Begriffe wie „kollegiale Beratung“ und „Teamarbeit“ in der offiziellen Terminologie der Sozialarbeit einen normativen Charakter haben, sie beziehen sich nicht auf das, was ohnehin schon immer – wie auch immer – in der sozialarbeiterischen Praxis geschieht⁸. Die Durchführung von „kollegialen Beratungen“ ist auch zu einem beliebten Thema professioneller Fortbildungsveranstaltungen geworden.

Mein Ansatzpunkt ist erst einmal ein ganz anderer: nämlich die strikt empirische Konzentration darauf, wie die Beteiligten tatsächlich über ihre „Fälle“ sprechen, welche Bedeutung dies für ihre Arbeit mit Klienten und ihren Arbeitszusammenhang hat, wie sie Erkenntnisse bilden und sich dabei ggf. das Leben unnötig schwer machen, also Erkenntnisbarrieren errichten. Und erst auf dieser Basis lassen sich dann empirisch begründete Empfehlungen für die Durchführung von Fallbesprechungen – aber auch anderer professioneller Handlungsschemata (wie etwa in der Beratungsarbeit) – formulieren. Ein solches kritisches Interesse an der Entdeckung von problematischen Praktiken und Erkenntnisbarrieren unterscheidet sich von dem üblichen distanzierten Verhältnis eines Ethnographen zu seinem Gegenstandsbereich.

2. Merkmale von Fallbesprechungen: Eine erste Annäherung

Im Folgenden⁹ möchte ich, bevor ich auf bestimmte Probleme der interaktiven Erkenntnisbildung eingehe, einen ersten Eindruck davon vermitteln, was in Fallbesprechungen geschieht. Wenn man die von mir untersuchten Fallbesprechungen in einer Familienberatungsstelle, an denen mehrheitlich Sozialpädagogen/innen und Sozialarbeiter/innen, aber auch eine Psychologin teilnahmen, mit anderen (heterogenen) Formen der institutionalisierten Kommunikation über „Fälle“ vergleicht – ich denke etwa an unterschiedliche Varianten der Supervision und an prüfungsähnliche Fallpräsentationen im Rahmen einer Ausbildungssituation, wie sie etwa in der Medizin üblich sind (Becker et al. 1961, Anspach 1988) –, dann lassen sich folgende Merkmale entdecken:

- Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sind, wenn sie sich regelmäßig im Wochenablauf zu Fallbesprechungen treffen, „unter sich“, d.h. die Besprechungen finden ohne Vorgesetzte oder Ausbilder statt, denen man in einer Art Prüfungsgespräch die eigenen professionellen Fertigkeiten demonstrieren müsste und denen gegenüber man rechenschaftspflichtig wäre, und auch ohne einen Supervisor, mit dessen Hilfe besondere Erkenntnisprozesse in Gang kommen könnten; und natürlich auch – im Unterschied etwa zu sogenannten „Hilfeplangesprächen“ – ohne Klienten. Hier reden die Teammitglieder über sie, nicht mit ihnen.
- Wenn man „unter sich“ ist, kann man relativ ungeschützt sprechen, was keineswegs bedeutet, dass es beliebig wäre, wie man Fälle präsentiert und gemeinsam bearbeitet. In der Form, in der dies geschieht, bringen die einzelnen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sich selbst und anderen gegenüber zum Ausdruck, dass sie sich auf ihr „Handwerk“ verstehen, und sie erwarten, dass die anderen dies ebenfalls tun. Die Art der Fallbesprechung orientiert sich nicht nur an allgemeinen Maßstäben von Professionalität, sondern vor allem auch an dem, was sich in der lokalen professionellen Kultur der Beratungsstelle an Typenkategorien (für Klienten und Problemkonstellationen), an Standards, Werthaltungen und Selbstverständlichkeiten herausgebildet und „für alle praktischen Zwecke“ bewährt hat. Gleichzeitig hat jedes Teammitglied seinen eigenen unverwechselbaren Arbeits- und Präsentationsstil entwickelt, der ihm auch zugestanden wird. Damit soll nicht suggeriert werden, dass es sich um eine konfliktfreie Idylle handeln würde. Fallbesprechungen sind auch Sprechereignisse, in denen Spannungen sichtbar und Statusunterschiede ausgehandelt werden.
- Relativ ungeschützt zu sprechen, heißt auch: Man kann sich dazu bekennen, dass man in einer bestimmten Fallarbeit an seine Grenzen gestoßen ist – Niederlagen eingesteckt hat oder nicht mehr „durchblickt“ – und die reflektierenden Rückmeldungen und die Solidarität der anderen braucht, solange in der Form der eigenen Präsentation die Orientierung an den im Kollegenkreis gültigen Maßstäben für gute Arbeit durchschimmert.

- Mit den letzten Bemerkungen ist angeklungen, dass die Falleinbringung etwas von der Interaktionsgeschichte mit einer Klientin oder einer Familie sichtbar werden lässt – im Unterschied zu Präsentationen (etwa i. d. R. medizinischen Fallpräsentationen, wie sie von Anspach (1988) beschrieben werden), in denen eine solche Geschichte maskiert wird oder ausgeklammert bleibt und allein die Patienten oder Klienten (als Merkmals- oder Symptomträger im Rahmen eines bestimmten Klassifikationssystems) auftauchen. Wie explizit die Interaktionsgeschichte zur Sprache kommt, kann sehr unterschiedlich sein. Manchmal erfahren die Zuhörer Einzelheiten von dem Ablauf und der Stimmung eines Gesprächs oder bekommen einen Eindruck von den Praktiken und Strategien, die die falleinbringende Kollegin in der Interaktion mit Klienten anwendet, bisweilen rückt die eigene Beteiligung als Professioneller weiter in den Hintergrund der Präsentation. Aber auf jeden Fall wird an den Kommentaren der falleinbringenden Kollegin, an ihren Anspielungen und an parasprachlichen Indikatoren ihre Haltung gegenüber einer Klientin erkennbar, und die anderen können spüren, welche Gefühle sie mit der Arbeit, über die sie berichtet, verbindet – auch dann, wenn auf bestimmte Typenkategorien mit negativen Konnotationen zurückgegriffen wird, die sich als negative Defizitzuschreibungen bezeichnen lassen: wenn es etwa von einer Klientin heißt, dass sie „*sowas Hochhysterisches*“ habe.
- Im Unterschied zu vorbereiteten und kalkulierten Fallpräsentationen in anderen institutionellen Zusammenhängen erfolgt die Falleinbringung hier gewöhnlich – ähnlich wie in der Supervision – in Form einer Stegreifdarstellung, für die die betreffende Mitarbeiterin ein ausgedehntes Rederecht erhält. Wenn ich von „Stegreifdarstellung“ spreche, handelt es sich meist, aber nicht immer, um eine Erzählung, manchmal dominiert das Beschreibungsschema oder es tauchen ausgedehnte argumentative Passagen auf. – Auf die in diesem Zusammenhang entstehenden Probleme der Erkenntnisbildung werde ich später zu sprechen kommen.
- Jedes Teammitglied hat das Recht zu solchen Falleinbringungen (d.h. es gibt eine Selbstauswahl), und es würde auffallen und gegen einen Kollegen sprechen, wenn er dieses Recht nicht hin und wieder in Anspruch nehmen und von seiner Fallarbeit berichten würde. Damit taucht ein wichtiger Mechanismus der Sicherung von Reziprozität auf: Man macht etwas von seiner eigenen Arbeit sichtbar und zeigt zugleich den anderen, dass man sie – ihre Kritik und Anerkennung – braucht.
- Es ist auffällig, wie heterogen und unübersichtlich die eingebrachten und verhandelten Problemstellungen sind und wie wenig sich die Ergebnisse einer Fallbearbeitung unter Standardrubriken subsumieren lassen. Es lassen sich grob folgende Anlässe für Falleinbringungen benennen:
 1. Es gibt Routineanlässe wie etwa den Bericht über ein sogenanntes „Erstgespräch“. Die Teammitglieder erwarten von einander, dass sie sich über solche Gespräche informieren, was sicherlich auch im Zusammenhang damit steht, dass insbesondere in der Anfangsphase eines Beratungsprozesses die Frage nach der Angemessenheit des „Settings“ oder auch danach auftauchen kann, ob

nicht evtl. eine andere Kollegin die Klienten „übernehmen“ sollte, was dann ausgehandelt werden muss.

2. In der Arbeit mit Klienten können Krisen auftauchen, in denen man sich nicht mehr zu helfen weiß, weil man eine Fallproblematik nicht oder nicht mehr versteht, emotional bewältigen kann oder in moralische Konflikte geraten ist. Ein Beispiel ist etwa – hier beziehe ich mich auf einen konkreten Fall – die Hilflosigkeit eines Sozialarbeiters angesichts des dauerhaften exzessiven Alkoholkonsums eines Jugendlichen, mit dem er schon seit langem zusammenarbeitet, auf den er aber offensichtlich keinen Einfluss mehr hat. Kann man es verantworten, unter diesen Umständen die Arbeit mit ihm abzubrechen – in der Hoffnung, dass man ihm damit ein deutliches Signal gibt? Wenn man in solchen Zusammenhängen einen Fall einbringt, ist es möglich, dass man das, woran man leidet, selbst noch gar nicht klar auf den Punkt bringen und nur – in sprachlichen und parasprachlichen Auffälligkeiten der Darstellung – symptomatisch ausdrücken kann. Es ist dann eine offene Frage, inwieweit es in der gemeinsamen Fallbearbeitung gelingt, die Problematik deutlicher zu fokussieren.
 3. Es gibt Fälle, die als „Dauerbrenner“ ein ganzes Team über einen langen Zeitraum beschäftigen – vor allem dann, wenn die angesprochenen Probleme allen „unter die Haut gehen“ und die kollektive „Gefühlsordnung“ (vgl. Strauss et al. 1985) brüchig wird – etwa im Zusammenhang mit dem Missbrauch oder der Misshandlung von Kindern – oder die einzelnen Mitarbeiterinnen mit verschiedenen Mitgliedern einer Familie zu tun haben und Informationen ausgetauscht werden müssen, um das weitere Vorgehen zu koordinieren.
 4. Manche Falleinbringungen dienen auch schlicht zur Demonstration von Erfolgen oder zur Entspannung und Unterhaltung, indem besonders heitere Episoden aus der eigenen Fallarbeit mitgeteilt werden – insbesondere zu Klienten(familien), mit denen alle vertraut sind. Eine Bearbeitung im eigentlichen Sinne findet dann nicht statt, es ist eher ein alltagsweltliches Gespräch, in dem alle Teammitglieder eigene Erinnerungen beisteuern oder auf das kollektive Anekdotenrepertoire zurückgreifen.
- Fallbesprechungen können recht unterschiedliche Funktionen erfüllen: Es geht nicht nur um eine gemeinsame argumentative Erkenntnisbildung, sondern möglicherweise auch um die Ad hoc-Entlastung, Bestärkung und Tröstung der Falleinbringerin oder die Ratifikation – die Bestätigung – eines heiklen Handlungsschemas, um sich abzusichern; um den gemeinsamen Versuch der Wiederherstellung einer brüchig gewordenen kollektiven „Gefühlsordnung“ oder auch schlicht um die Bereitstellung von Informationen und um praktische Empfehlungen, die eine Kollegin brauchen könnte; dabei greifen die Mitarbeiterinnen häufig explizit auf eigene Erfahrungen aus ihrer Fallarbeit zurück. Man selbst hat in der Vergangenheit auch von solchen Beiträgen der anderen profitiert und wird sie in Zukunft wieder benötigen.
 - Fallbesprechungen sind Sprechereignisse, in denen das kollektive Gedächtnis im Sinne von Maurice Halbwachs (1967) und die kollektive Identität eines Teams sichtbar werden.¹⁰ Man teilt mit den Kolleginnen und Kollegen eine

langfristige Geschichte, die in vielfältigen Bezügen und Anspielungen in den Teamdiskurs „hereingeholt“ wird, aber man ist auch mit vielen der Klienten und ihren Familien „älter geworden“. Fallbesprechungen sind in diesem Zusammenhang bedeutsam, weil sich hier bestimmte Bilder, Empfindungen und Evaluationen über Klienten ausformen und verfestigen. M. a. W.: „Wir“ bekräftigen uns wechselseitig darin, mit wem „wir“ es zu tun haben und wer „wir“ sind oder geworden sind.

Soviel zu einigen Merkmalen und Funktionen von Fallbesprechungen, die sich in der sequentiellen Analyse und der vergleichenden Betrachtung einer Reihe von Transkriptionen entdecken ließen.

3. Problemstellungen in Prozessen der diskursiven Erkenntnisbildung

Ich möchte im Folgenden auf vier wiederkehrende Problemstellungen eingehen, die in dem Datenmaterial immer wieder auftauchen – Problemstellungen, was die Prozesse der Erkenntnisbildung betrifft; die dritte der gleich genannten Problemstellungen findet dabei besondere Aufmerksamkeit, die anderen werde ich eher flüchtig behandeln. Der Identifizierung solcher Erkenntnisbarrieren lag keine normative Vorstellung darüber zugrunde, wie eine Fallbesprechung idealerweise auszusehen hat. Auch – und gerade – wenn man darauf verzichtet, ist es möglich, in genauen Interaktionsanalysen herauszuarbeiten, wie die Mitarbeiter/innen bei ihrem Versuch, in der Verständigung über ihre Fallarbeit Erkenntnisse zu gewinnen und sich wechselseitig bei der Bearbeitung praktischer Schwierigkeiten weiterzuhelfen, in Schwierigkeiten und Turbulenzen geraten können und welche strukturellen Bedingungen dafür entscheidend sind.

Die erste Problemstellung – *der Verlust eines fremden Blicks*¹¹ – entsteht vor allem daraus, dass sich in einer solchen Beratungsstelle (das Gleiche lässt sich auch in vielen Allgemeinen Sozialen Diensten oder ganz anderen Einrichtungen nachweisen) zwischen Professionellen und Klienten bzw. Klientenfamilien über einen langen Zeitraum – möglicherweise sogar über Generationen hinweg – dichte Beziehungsgeflechte entwickeln.¹² Eine solche Vertrautheit mit Menschen, mit denen man älter geworden ist und die „dazu“ gehören, auch wenn man u. U. immer wieder entnervt auf sie reagiert und häufig erschöpft ist, stellt natürlich eine zentrale Interpretationsressource bereit: etwas ist – um eine Formulierung aus einer Fallbesprechung zu zitieren – „*typisch Frau Gräfe*“, scheinbar neue Entwicklungen sind nur allzu vertraut, man kennt die Muster und unterstellt sich im Kollegenkreis wechselseitig, dass man sie kennt. In diesem Zusammenhang taucht auch häufig das alltagsweltliche Deutungsmittel der Ähnlichkeitskonstruktion (Hoffmann-Riem 1984) auf, wodurch Plausibilität erzeugt wird: Beispielsweise erscheinen bestimmte Eigenschaften, Verhaltensweisen und Orientierungen einer Klientin deshalb vertraut und rücken als typisch in den Vordergrund, weil man sie schon aus ihrer Herkunftsfamilie zu kennen meint.

Es entsteht jedenfalls das strukturelle Problem: Wie kann man in der Verständigung über Klienten, die zugleich gewissermaßen „alte Bekannte“ sind – oder manchmal die Kinder „alter Bekannter“ – analytische Distanz entwickeln, wie entsteht ein fremder Blick, durch den eingefahrene Denkmuster und kollektive Stimmungen aufgebrochen und neue Erkenntnismöglichkeiten eröffnet werden?

Die zweite Problemstellung lässt sich als „*Entscheidungsdruck vs. offene Erkenntnisbildung*“ kennzeichnen: Die Mitarbeiter/innen melden häufig dann ihr Interesse an, einen bestimmten Fall einzubringen, wenn etwas Dringendes anliegt oder es (fast) schon zu spät ist. Es kann darum gehen, dass die einem zur Verfügung stehenden Mittel, auf die bedrohliche Entwicklung eines Klienten oder einer Familie Einfluss zu nehmen, nicht mehr ausreichen. Ist es unter solchen Bedingungen vertretbar, die Zusammenarbeit fortzusetzen? Oder es entstehen dadurch, dass in der Prozessierung einer Familie oft verschiedene Kontrollinstanzen mit ihren jeweils eigenen organisatorischen Zeitrhythmen beteiligt sind, terminliche Vorgaben – bis zu einem bestimmten Zeitpunkt muss etwas geklärt sein, ein Antrag gestellt werden, eine Auflage erfüllt sein usw. –, die sich als Zeitdruck in der eigenen Fallbearbeitung bemerkbar machen; und dieser Zeitdruck pflanzt sich in einen anderen Bereich fort, indem möglichst rasch die Zeit des Teams im Rahmen einer Fallbesprechung beansprucht wird.

Wichtig ist jetzt, dass sich angesichts dieser permanent spürbaren „Vordringlichkeit des Befristeten“ (Luhmann 1971) häufig ein Spannungsverhältnis entwickelt zwischen dem Bedürfnis, einer Fallproblematik gründlicher nachzugehen und die tieferen Schwierigkeiten der zuständigen Mitarbeiterin in ihrer Interaktionsgeschichte mit einer Klientin oder einer Familie zur Sprache zu bringen, und der so empfundenen Notwendigkeit, etwas, was aktuell anliegt und „drängt“, organisatorisch zu bearbeiten. Es kommt oft zu einer Überlagerung der professionellen Fallanalyse und der Aufdeckung und diskursiven Bearbeitung von Kernproblemen, die für eine bestimmte Arbeit überhaupt kennzeichnend sind, einerseits und der Ad hoc-Entwicklung – oder auch der nachträglichen Legitimation – eines organisatorischen Handlungsschemas andererseits. Z. T. entsteht ein Erwartungsdruck, dass ein riskantes Handlungsschema in der Arbeit mit Klienten, auf das sich die betreffende Falleinbringerin schon längst festgelegt hat, für das sie aber noch die Zustimmung ihrer Kollegen benötigt, von diesen nachträglich ratifiziert wird.¹³

Eine solche naheliegende Präferenz für das Pragmatische wird auch dadurch begünstigt, dass es mühselig und u. U. für die Falleinbringerin schmerzhaft wäre, wenn das Team das tieferliegende Leiden an einer Fallproblematik thematisieren und zum Bearbeitungsgegenstand machen würde. Es wäre nicht nur schmerzhaft, sondern darüber hinaus ein Affront, ein Verstoß gegen das Solidaritäts- und Kollegialitätsgebot, wenn zu grundsätzliche und irritierende Fragen aufgeworfen würden – Fragen, wie sie in der Supervision als einer aus dem Arbeitsalltag herausgehobenen und relativ geschützten erkenntnisgenerierenden Interaktionsinstitution (Müller 1995, Gaertner 1999), in der das Zweifeln und Sich Wundern systematisiert sind, erwartet werden und üblich sind.

Eine dritte Problemstellung, die sich in einer Reihe von Fallbesprechungen nachweisen lässt, besteht darin, dass sich die Erkenntnisleistungen, die jeweils

mit dem Erzählen und dem Argumentieren verbunden sind, nicht voll entfalten können oder wechselseitig konterkarieren. Man kann – abstrakt formuliert – von „Einschränkungen und Blockaden der spezifischen Erkenntnisleistungen unterschiedlicher Kommunikationsschemata“ sprechen. Mit dem von Werner Kallmeyer und Fritz Schütze geprägten Begriff der „Kommunikationsschemata der Sachverhaltsdarstellung“ beziehe ich mich auf das Erzählen, das Beschreiben und das Argumentieren: Sie haben den Charakter von Verfahren, haben eine komplexe, zusammenhängende Sachverhaltsdarstellung zum Inhalt und sind durch jeweils spezifische Zugzwänge gekennzeichnet (vgl. Kallmeyer und Schütze 1977, Schütze 1978). Was mit der Rede von „Einschränkungen und Blockaden“ gemeint ist, wird hoffentlich klarer, wenn ich auf die vier Erscheinungsformen eingehe, die sich dieser Problemstellung zuordnen lassen:

1. Es kommt vor, dass in der Form, in der ein Fall angekündigt und eingebracht wird, sehr stark die Normalität oder gar Banalität einer Klientenproblematik und das Routinehafte oder fast Langweilige der eigenen Arbeit betont wird. Ein Beispiel: *„So .. haben wir jetzt nichts im Moment?“, fragt der Abteilungsleiter einmal, als man noch zwanzig Minuten an gemeinsamer Teamzeit zur Verfügung hat. Eine Mitarbeiterin meint: „Ich hab da nur noch ein Erstgespräch, was ich reinbringen könnte. Ich mein, ich denk, das ist nichts Großartiges und auch nichts sehr Langfristiges.“ Sie stellt nach der Ratifikation durch den Abteilungsleiter („Dann bring’s doch.“) den Fall kurz vor und endet mit der Abschlussformulierung: „Ich denk, das wird nicht so sehr lange dauern.“ Nach einer kurzen Sequenz von Nachfragen und Antworten unternimmt die Falleinbringerin einen ersten Versuch, das Thema abzuschließen: „Ja wie gesagt, ich glaub nicht, dass da irgendwie – noch großartig viel zu sagen ist, oder?“, aber es geht noch kurze Zeit weiter. An keiner Stelle werden die Einschätzungen der Falleinbringerin bezweifelt oder andere Interpretationsmöglichkeiten angedeutet, alle betonen, wie vertraut die geschilderte Problematik klingt. Als man dann fertig ist, meint der Abteilungsleiter leicht lachend: „Wir sind sehr gut heute. ... Wir haben noch zehn Minuten.“ D.h., für die Durchführung dieser Fallbesprechung hat man nur die Hälfte der zur Verfügung stehenden Zeit benötigt. Durch die Kontextualisierung – dadurch, dass das Angebot, einen Fall einzubringen, jetzt auftaucht, wenn ohnehin nicht mehr viel Zeit bleibt – und in der Art der Fallpräsentation wird das, worum es sachlich geht, zugleich in seiner Relevanz abgestuft. Die betreffende Mitarbeiterin macht deutlich, dass sie eigentlich die Rückmeldungen der anderen nicht braucht, weil sie selbst keine großen Fragen zu ihrem Fall hat und gewissermaßen als Lückenfüllerin eingesprungen ist; Nachfragen und Kommentare werden auf diese Weise eher entmutigt. Wenn ein Kollege unter diesen Bedingungen eine andere Lesart zur Fallproblematik entwickeln würde, wäre das möglicherweise heikel, weil dazu ausdrücklich keine Einladung ergangen war. Die unproblematische Fall- und Selbstpräsentation – es lohnt nicht groß, darüber zu sprechen, weil „ich“ keine Fragen habe und in dieser Fallarbeit weiß, wo’s lang geht – würde damit in Frage gestellt. – Ich nenne dieses Phänomen „die Entmutigung von Argumentation durch eine beiläufige und scheinbar unproblematische Präsentation.“*

2. Während die Grundform der Falleinbringung in solchen Fallbesprechungen narrativ ist, gibt es zugleich ein Kontinuum: von der Stegreiferzählung, in der an bestimmten Stellen kürzere argumentative Kommentare eingelagert sind, über Erzählungen mit ausgedehnten – aber noch immer subdominanten – Argumentations- und abstrakten Beschreibungssequenzen bis hin zu *Mischformen, die zwischen verschiedenen Kommunikationsschemata oszillieren*. Auf diese letztere Variante konzentriere ich mich hier. – Ein solches Oszillieren ist für den Falleinbringer und die Zuhörer mit erheblichen Orientierungsschwierigkeiten verbunden: Orientiert man sich jetzt daran, dass erzählt wird, oder wird argumentiert? Das Kommunikationsformat ist nicht eindeutig, was sich in verschiedenen textuellen Indikatoren der Ratlosigkeit niederschlägt – vor allem auffälligen Pausen und Kommentaren, die ein Unbehagen an der Präsentation erkennen lassen. Geht es z.B. darum, von der bisherigen Interaktionsgeschichte mit einer Klientin oder einer Familie zu erzählen und darzustellen, wie man zu Fragestellungen und ersten Einschätzungen einer Problematik gelangt ist? Oder geht es darum, schon sichere Aussagen mit weitreichendem Geltungsanspruch über das zu formulieren, was der Fall ist? – In der Beschäftigung mit entsprechenden Textmaterialien stellt sich der Eindruck ein, dass das ungeklärte Konkurrenzverhältnis der Orientierung an unterschiedlichen Kommunikationsschemata – Fritz Schütze (1987, S. 256) spricht in diesem Zusammenhang von „*Schema-Salat*“ – teilweise ein Ausdruck der kognitiven und emotionalen Probleme in der Fallbearbeitung ist. Darüber hinaus scheint aber häufig noch etwas anderes eine Rolle zu spielen: nämlich der Anspruch an sich selbst – und auch die Unterstellung, dass die anderen Teammitglieder das von einem erwarten –, dass man möglichst früh zeigt, dass man professionelle Einsichten gewonnen hat und auf den Begriff bringen kann. Das wird – so mein Eindruck – meist nicht als manifester Leistungsdruck erlebt (im Unterschied zu Fallpräsentationen in medizinischen Ausbildungssituationen), es hat sich eben so abgespielt.
3. Eine ähnliche Problematik taucht häufig in der Fallbearbeitung – im Anschluss an die Falleinbringung – auf: Die anderen Teammitglieder tendieren häufig dazu, *zu früh zu argumentieren*, so dass sich die erkenntnisgenerierende Kraft der Argumentation nicht voll entfalten kann. Sie neigen dazu, die theoretischen Einschätzungen der Falleinbringerin zu dem, was in ihren Augen die Problematik einer Klientin ausmacht, zu früh aufzugreifen und diesen Faden weiterzuspinnen, bevor die – in narrativen Passagen ansatzweise vermittelten – empirischen Grundlagen ausreichend geklärt sind. Einige Kollegen spüren dann aber häufig nach einiger Zeit, dass die empirischen Grundlagen für die Fallbearbeitung zu dünn sind und man im Nebel stochert, so dass sie zwischendurch narrative und beschreibende Nachfragen stellen oder die Bitte äußern: „*Erzähl doch nochmal, warum du das jetzt erzählst.*“ Andere liefern hingegen weiter argumentative Beiträge, unternehmen insbesondere abstrakte Kategorisierungsversuche. Es entsteht die Gefahr von einem unverbundenen Hin und Her von Erzählung und Argumentation – eben von „*Schemasalat*“ –, ohne dass die Erkenntnismöglichkeiten ausgeschöpft werden können, die dann entstehen würden, wenn sich alle Anwesenden in einem bestimmten Kommunikationsschema „bewegen“ würden.

4. Eine vierte Erscheinung in diesem Problemkomplex lässt sich als „*Umkippen*‘ von *argumentativer Erkenntnisbildung in Abgrenzungsrituale*“ kennzeichnen: eine Erscheinung, die mit einer besonderen Erregung der Teammitglieder einhergeht, wenn ihnen eine bestimmte Problematik in der Arbeit mit Klienten unter die Haut geht und die kollektive „Gefühlsordnung“ gefährdet ist. In solchen Passagen wird der Charakter des Teams als Erinnerungsgemeinschaft, die gemeinsam und mit einer Reihe von Klienten(familien) älter geworden ist, besonders deutlich. Man erinnert sich gemeinsam an Begebenheiten, die einem wieder einmal die essentielle Identität desjenigen, um den das Gespräch kreist – wie er „ist“ und immer bleiben wird –, vor Augen führen. In diesen Aktivitäten des Sich-Erinnerns und der Grenzziehung, der wechselseitigen Einstimmung auf die Herstellung von emotionaler und moralischer Distanz gegenüber einzelnen – nicht anwesenden – Personen, die man zumindest gedanklich aus der Kategorie „unser Klientel“ ausschließen möchte, rückt man stärker zusammen und bekräftigt die Geschichte und Identität der Wir-Gruppe. Man verzichtet z.B. auf den Versuch der Perspektivenübernahme mit einer Frau – nach allem, was „wir“ über „diese“ Frau wissen und jetzt wieder erfahren – und ergreift ausschließlich Partei für ihre Kinder, die man als ihre Opfer betrachtet. Oder man regt sich gemeinsam über Klienten auf, von denen man den Eindruck hat, dass sie einen ausnutzen. Solche Passagen ähneln in ihrer moralischen Vereindeutigung und Vereinseitigung und in ihrer Funktion für die Wir-Gruppe der Teammitglieder dem, was von Harold Garfinkel (1973) als „Degradationszeremonie“ bezeichnet worden ist. In solchen Phasen sind die argumentativen Analysemöglichkeiten eines Teams stark eingeschränkt: Klare Worte sind angesagt, kein differenzierendes Abwägen. In der sequentiellen Analyse von Fallbesprechungen lässt sich zeigen, wie unter diesen Bedingungen – eben weil man nicht mehr die Ruhe hat, genau hinzuschauen – in sich widersprüchliche Handlungspläne entwickelt werden, die letztlich gar nicht umgesetzt werden können oder aber nachteilige Folgen für die Arbeit mit Klienten haben.

Soviel zu den Erscheinungsformen der dritten Problemstellung, die von mir als „Einschränkungen und Blockaden der spezifischen Erkenntnisleistungen unterschiedlicher Kommunikationsschemata“ bezeichnet worden ist. Ich möchte noch kurz auf eine vierte und letzte Problemstellung eingehen, nämlich „*die Blockierung von Erkenntnisprozessen infolge einer mit der Statuszugehörigkeit verbundenen kognitiven Arbeitsteilung*“: eine Schwierigkeit, die in Teams auftreten kann, in denen Angehörige unterschiedlicher Professionen vertreten sind, z.B. Sozialpädagogen und Psychologen. Das ist in sozialpädagogischen Familienberatungsstellen der Fall.

Problematisch wird es in solchen Teams dann, wenn die interaktive Erkenntnisbildung – auch ohne dass sich die Interaktionspartner dessen voll bewusst sein müssen – durch professionsstatusbezogene Defizit- und Kompetenzzuschreibungen behindert wird. Es kann gerade dann, wenn es um Schwierigkeiten in der Fallarbeit eines Psychologen geht, für diesen selbst eine Falle sein, wenn er von sich erwartet – und es letztlich auch die anderen von ihm erwarten –, dass er eine bestimmte Problemstellung eher durchschauen und leichter auf den Begriff

bringen müsste als die anderen Teammitglieder. Die Folge ist, dass er unter solchen Bedingungen weniger empfänglich ist für die kritischen Fragen und Anregungen der anderen und dass die anderen sich ihrerseits eine besondere Zurückhaltung auferlegen. Auf jeden Fall wird die argumentative Erkenntnisdynamik in einer Fallbesprechung behindert, wenn sich die Teilnehmer/innen unerschwerlich an einer solchen kognitiven Arbeitsteilung orientieren: dem Recht auf psychologische „Wahrprüche“ auf der einen Seite und der Selbstbeschränkung auf bloß „sozialarbeiterische“ Ratschläge auf der anderen Seite. Eine solche Trennung ist auch mit anderen Kosten verbunden, man „tut sich etwas an“ und spürt dies auch, wenn sich das eigene professionelle Selbstbewusstsein in einem solchen Diskurs nicht voll entfalten kann oder aber auf Abgrenzungsmarkierungen angewiesen ist. In einer mir bekannten Beratungsstelle hatte sich die damit verbundene Selbstblockade so weit verfestigt, dass die gemeinsamen Fallbesprechungen eingestellt werden mussten.

Ulrich Streeck verdanke ich in diesem Zusammenhang einen interessanten Hinweis: Er erzählte mir, dass er es in seiner langjährigen Tätigkeit als Leiter einer psychiatrischen Klinik immer wieder erlebt hatte, dass Psychologen und Psychiater auf die narrativen Fallpräsentationen von Sozialarbeiterinnen, Sozialarbeitern und Mitgliedern des Pflegepersonals so reagierten, dass sie abstraktere Reformulierungen anboten: Ergebnissicherungen, die keine tieferen Einsichten enthielten, aber dazu dienten, die eigene fachliche Autorität zu demonstrieren und eine hierarchische Arbeitsteilung zu reproduzieren.

Soweit meine Ausführungen zu einigen Erkenntnisbarrieren in professionellen Fallbesprechungen. Es ist deutlich geworden, dass meiner Kritik an bestimmten Erscheinungsformen die Annahme zugrunde liegt, dass die Erkenntnisfunktion – als Hauptaufgabe von Fallbesprechungen – in erster Linie durch die Ausreizung der alltäglichen Kommunikationsschemata der Sachverhaltsdarstellung (Erzählen, Beschreiben und Argumentieren) befördert wird. Diese Einsicht verdanke ich soziologischen und soziolinguistischen Studien zu den erkenntnisgenerierenden Leistungen unterschiedlicher Kommunikationsschemata.¹⁴ Man könnte jetzt – mit Blick auf die anderen von mir dargestellten Funktionen – die Frage stellen, ob es denn wirklich in Fallbesprechungen primär um gemeinsame Erkenntnisbildung gehen sollte. Ist anderes nicht genauso wichtig oder noch wichtiger? Aber eine solche relativierende Position in unhaltbar, wenn man sich und andere als Professionelle ernst nehmen möchte. Natürlich sind auch die anderen Funktionen legitim. Problematisch wird es nur, wenn dadurch die Erkenntnisbildung verhindert oder geschwächt wird.

4. Implikationen für die professionelle Praxis und die Ausbildung

Ich möchte an dieser Stelle nur andeuten, dass ich die von mir dargestellten Erkenntnisbarrieren für überwindbar halte und dass sich gerade auf der Grundlage solcher Interaktionsanalysen auch Empfehlungen für die Durchführung von

Fallbesprechungen formulieren lassen. Als ich gemeinsam mit den Professionellen, deren Arbeit ich genauer studiert hatte, Transkriptionen ihrer Fallbesprechungen durchging, entwickelten wir allmählich auch einige praktikable Ideen, wie man bessere Bedingungen für die interaktive Erkenntnisbildung in diesem Rahmen schaffen konnte: Verfahren zur Ermöglichung eines fremden Blicks, die Erweiterung des Zeitrahmens, die Entzerrung von Erkenntnisbildung und aktuellem Entscheidungsdruck, die retrospektive und ausschnittshafte Sichtbarmachung der eigenen Arbeitsvollzüge (auch die „Verlebendigung“ der eigenen Praxis durch Rollenspiele und anderes) und die Vermeidung von „Schemasalat“ – das ist alles nicht so kompliziert. Um nur den letzten Punkt – die Vermeidung von „Schemasalat“ – kurz zu erläutern: Es ist hilfreich, eine größere Sensibilität dafür zu entwickeln, dass Verfahren, die die jeweilige Dominanz einzelner Kommunikationsschemata in unterschiedlichen Phasen einer Fallbesprechung ermöglichen, für die Erkenntnisbildung hilfreich sind: dass das unbefangene Erzählen über die eigene Fallarbeit etwas „bringt“ und die frühzeitige (abstrakt beschreibende und argumentative) Dokumentation von professionellem „Durchblick“ nicht unbedingt nützlich ist; dass es wichtig ist, nicht zu früh mit eigenen Beiträgen den roten Faden der narrativen Falleinbringung einer Kollegin zu zerhacken, auch wenn man noch so viel loswerden möchte; dass man vor der Initiierung des Argumentationsschemas darauf achtet, dass die empirischen Grundlagen (mit Hilfe narrativer und beschreibender Nachfragen) ausreichend geklärt sind; und dass man die Entfaltung einer Argumentationsdynamik – genauer: der Dynamik einer auf Verständigung angelegten Argumentation – ermöglicht. Dass es sich hierbei um ein Thema handelt, dass für kollektive Professionalisierungsprozesse – nicht nur im Rahmen der Sozialarbeit – von Bedeutung ist, dürfte auf der Hand liegen. Vor allem denke ich an die Entwicklung eines selbstkritischen und selbstreflexiven Fehlerdiskurses.

Das, was ich angesprochen habe, hat Implikationen für die Entwicklung von Strukturen einer professionalistischen Ausbildung (sowohl in der Sozialen Arbeit als auch in anderen Bereichen wie der Lehrerausbildung, im Pflegewesen usw.). Ich möchte mich vor dem Hintergrund meiner eigenen Erfahrungen auf zwei Aspekte beschränken: Zum einen geht es um die Übertragbarkeit der hier angedeuteten Einsichten auf andere Situationen eines Falldiskurses – Situationen, in denen Studierende lernen, ihre Praxis zu dokumentieren und zu reflektieren –, zum anderen geht es um die Einbeziehung (angehender) Sozialarbeiter/innen in die Erforschung der eigenen Praxis:

1. *Die Einübung von Falldiskursen in Ausbildungssituationen:* Ich denke hier vor allem an das, was in den Seminaren geschieht, in denen Studierende der Sozialarbeit oder Sozialpädagogik kontinuierlich oder im Rahmen von „Blöcken“ während ihrer Berufspraktika begleitet werden. Ich praktiziere es zumindest so, dass die Studierenden, die möglichst in unterschiedlichen Arbeitsfeldern ihr Praktikum absolvieren, damit sie nicht dazu neigen, sich wechselseitig zu unterstellen, schon über die Praxis der jeweils anderen Bescheid zu wissen, bei solchen Treffen ermutigt werden, ausgedehnt, ungeschützt und im Stegreif über ihre neuen Erfahrungen zu erzählen – und zwar so, dass möglichst viel an Details ihrer eigenen und der von ihnen beobachteten Praxis,

ihrer Haltung gegenüber Klienten und ihrer Probleme, ihrer offenen Fragen und ihres fehlenden „Durchblicks“ deutlich wird. Dabei sollte möglichst wenig an Erwartungsdruck aufkommen zu demonstrieren, dass man Fachlichkeitsstandards einer bestimmten und in der Welt der Sozialarbeit verbreiteten Orientierungstheorie genügt – ob es sich jetzt um eine systemische Theorie oder was auch immer handelt. Das schließt jetzt keineswegs den Verzicht auf den Versuch aus, analytische Distanz zu dem zu gewinnen, was man von sich preisgibt oder was man in anschließenden Phasen in selbstreflexiven ethnographischen Beobachtungsprotokollen zu Papier bringt, die dann gemeinsam in der Gruppe besprochen werden: nur eben alles zu seiner Zeit und immer gewissermaßen „bottom up“ – in vorsichtigen, unpräventösen Abstraktionsversuchen – und nicht besonders elegant und nicht „top down“ (d.h. nicht abgeleitet aus normativen Programmen, mit denen der Anspruch verbunden ist, dass man sich an ihnen im Bemühen um die Vergewisserung der eigenen Fachlichkeit zu orientieren habe). Ich halte ebenso wie Fritz Schütze die Vorstellung, dass die Erkenntnisinnovationen „stets von den wissenschaftlichen Forschungs- und Ausbildungsinstitutionen und niemals von den Handlungszusammenhängen der professionellen Praxis aus(gehen)“ für falsch (vgl. Schütze 1994, S. 266). Eine berufspraktische Ausbildung sollte an der Maxime orientiert sein, „von der Berufspraxis der Sozialen Arbeit als grundsätzlich fremdartiger, innovativer und natürlich auch immer wieder überraschend fehlerhafter Handlungswirklichkeit zu lernen“ (ebd.).

2. *Die Erforschung der eigenen Praxis:* Ich hatte anfangs eine Bamberger Studentin und Berufspraktikantin erwähnt, die ihre ersten Eindrücke von Fallbesprechungen in dem Allgemeinen Sozialdienst eines großstädtischen Jugendamtes in Feldnotizen festgehalten hatte.¹⁵ Als sie mich nach der Beendigung ihres Berufspraktikums aufsuchte und mir ihre Notizen zeigte – ich kannte sie bis dahin nicht, weil ich erst kurz zuvor mit meiner Arbeit an diesem Fachbereich begonnen hatte –, tauchte in der Diskussion ihrer Protokolle sehr bald die Idee auf, dass die vertiefte interaktionsanalytische Auseinandersetzung mit Fallbesprechungen ein lohnendes Thema für ihre Diplomarbeit sein könnte. Mit Zustimmung ihrer früheren Kollegen konnte sie in diesem Jugendamt eine Reihe von Fallbesprechungen auf Tonband aufzeichnen, die sie dann anschließend in der von mir an diesem Fachbereich organisierten Forschungswerkstatt für qualitative Sozialforschung¹⁶ vorstellte. Wir einigten uns darauf, dass sie die Aufzeichnung einer Fallbesprechung, die unter bestimmten Gesichtspunkten besonders interessant erschien, transkribieren sollte, und in der Bearbeitung dieser Transkription entstand eine spannende Fallstudie (Fuchs 1999). Die in diesem Artikel diskutierten Interaktionsprozesse und Probleme der Erkenntnisbildung ließen sich auch in diesem Material, das aus einem ganz anderen sozialarbeiterischen Praxisfeld stammte, entdecken, darüber hinaus wurden aber auch Spezifika anderer Rahmenbedingungen, eines anderen Arbeitsmilieus und Arbeitsstils erkennbar. Besonders eindrucksvoll war für mich die Tendenz des Teams, in dieser Fallbesprechung die soziokulturelle Fremdheit der türkischen Klienten, um die es hier ging, mit Hilfe eines abstrakten und Einschätzungssicherheit verbürgenden expertenhaften Wissenssystems gewissermaßen als Verstehensproblem zuzudecken. Die empirischen Grundlagen für

die gemeinsame Fallarbeit waren zwar ein bisschen dünn, aber man wusste trotzdem, welche Prognosen nahe lagen und wo es lang ging (eine Haltung, die mir aus meiner Beobachtung interdisziplinärer Fallbesprechungen in der Psychiatrie vertraut war.) Zugleich fand ich interessant, dass die Mitarbeiter/innen gegenüber der von der Studentin verfolgten Fragestellung aufgeschlossen waren und ihre Bereitschaft zeigten, sich selbstkritisch über die Schulter zu schauen, was die Durchführung ihrer Fallbesprechungen betraf. Die Diplomarbeit hatte dazu den Anstoß gegeben. – Ich erwähne dies hier als Beispiel dafür, wie sich Studierende – in Anknüpfung an eigene Fragestellungen aus ihren Berufspraktika – mit ethnographischen und biographieanalytischen Verfahren vertraut machen, mit deren Hilfe sie unterschiedliche Wirklichkeitsbereiche der sozialarbeiterischen Praxis und die Biographien und Milieus ihrer Adressaten untersuchen können. Die Einsozialisation in solche Erhebungs- und Analyseverfahren aus unterschiedlichen Traditionen der interpretativen Sozialforschung ist eine gute Vorbereitung auf eine spätere Berufspraxis, in der es darum geht, Fremde und Fremdes zu verstehen und nicht durch vorschnelle Zuschreibungen in das eigene Bezugssystem einzupassen und „einzugemeinden“. Das Voraussetzungsreiche und die Störanfälligkeit von Verstehens- und Verständigungsprozessen werden auf diese Weise erkennbar, die Studenten entwickeln ein Gespür dafür, dass ihre eigene (antizipierte) Praxis riskant ist und scheitern kann (mit weitreichenden negativen Folgen für Klienten) – vor allem dann, wenn sie sich mit Routinen einer schematischen Kategorisierung zufrieden geben. Die Aneignung einer selbstreflexiven ethnographischen Untersuchungshaltung (Riemann 2004) schützt vor Selbstgefälligkeit – zumindest glaube ich, Anlass zu dieser Hoffnung zu haben.

Anmerkungen

- 1 Vgl. etwa White und Taylor (2000, S. 120-140); Nikander (2000), Housley (2000) und (Griffiths 2001). In diesen Studien geht es aber noch nicht um die kritische Analyse von Fallen und Erkenntnisblockaden in Falldiskursen, die im Zentrum der folgenden Betrachtungen stehen. Interessant in diesem Zusammenhang sind auch die schon früher erschienenen Analysen von Pithouse (1985, 1987) und Pithouse und Atkinson (1988) zum „case talk“ in der Sozialarbeit, wobei hier nicht der Teamdiskurs, sondern die dyadische Beziehung von Sozialarbeiterin und Vorgesetzter („supervisor“) im Vordergrund steht, der gegenüber man im Erzählen über seine Fallarbeit die eigenen professionellen Kompetenzen demonstriert.
- 2 In dieser Annahme wurde ich bestärkt durch die Kenntnis von Transkriptionen von Tonbandaufzeichnungen von Fallbesprechungen (in ganz anderen sozialpädagogischen Arbeitsfeldern), die in von mir betreuten empirischen Abschlussarbeiten an den Sozialwesen-Fachbereichen der Gesamthochschule Kassel (Decker 1985, Hill 1996) und der Universität Bamberg (Fuchs 1999, Albrecht 2002) aufgezeichnet und bearbeitet wurden.
- 3 Mein Eindruck ist, dass eine solche Orientierung unter Vertretern der Sozialarbeitswissenschaft hin und wieder auf Vorbehalte stößt und als Ausdruck einer arroganten soziologischen Haltung missverstanden wird. M. E. ist ein selbstbewusster und selbstreflexiver Fehlerdiskurs eine entscheidende Voraussetzung für die weitere Entwicklung des kollektiven Professionalisierungsprojekts der Sozialarbeit.

- 4 Ich kann im Augenblick nur auf empirisches Vergleichsmaterial aus interdisziplinären Fallbesprechungen in der stationären Psychiatrie zurückgreifen. Mein Eindruck ist, dass in den von mir analysierten sozialarbeiterischen Fallbesprechungen im Unterschied zu dieser – von einem hierarchischen Beziehungsgeflecht zwischen den Mitgliedern der einzelnen Profession geprägten – Interaktion bessere Grundlagen für eine offene fallbezogene Erkenntnisbildung vorhanden sind.
- 5 Den Begriff „aristokratisch“ verdanke ich in diesem Zusammenhang Marek Czyzewski.
- 6 Vgl. dazu etwa Bardé und Mattke, (Hrsg.) (1993), Buchholz, (Hrsg.) (1995), Buchholz und Streeck, (Hrsg.) (1994), Ferrara (1994), Frommer und Rennie (2001), Gaertner (1999), Giesecke und Rappe (1982), Müller (1995), Oevermann (1993)
- 7 Das trifft vor allem auf den deutschsprachigen Raum zu. Vgl. Fußnote 1 zu einigen englischsprachigen Studien, die in den letzten Jahren erschienen sind. Diese Studien behandeln allerdings noch nicht systematisch das Thema der Erkenntnisprobleme und –blockaden im Falldiskurs.
- 8 Vgl. etwa die entsprechenden Wörterbucheinträge in dem vom Deutschen Verein für öffentliche und private Fürsorge herausgegebenen „Fachlexikon der sozialen Arbeit“ (Frankfurt a. M. 1993).
- 9 Vgl. zu den folgenden Ausführungen auch ausführlicher Riemann (2000, Kapitel 5).
- 10 Vgl. auch Middleton und Edwards, (Hrsg.) (1990).
- 11 In der ethnographischen Selbstreflexion wird dieses Phänomen als „going native“ beschrieben.
- 12 Um Missverständnissen vorzubeugen: Ich sehe so etwas – im Unterschied zu vielen Sozialarbeitern und natürlich auch Professionsforschern – nicht von vorne herein kritisch, wie das etwa in der spöttischen Redeweise vom „gemeinsamen Chronifizieren“ zum Ausdruck kommt. In der genauen und perspektivenvergleichenden Analyse unterschiedlicher Datenmaterialien lässt sich häufig nachweisen, dass es gute Gründe geben kann, so lange „zusammen zu bleiben“.
- 13 Der verdeckt strategische und manipulative Charakter eines solchen Versuchs, eine Mitarbeiterin auf etwas nachträglich zu verpflichten, auf das sich andere längst festgelegt haben, wird in der Einzelfallstudie von Verena Decker (1985) zur Fallbesprechung in einer Jugendwohngruppe deutlich. Die gemeinsame Erörterung der Frage, was mit einem bestimmten suizidalen Jugendlichen los ist und wie sich seine weitere Entwicklung prognostisch einschätzen lässt, wird stillschweigend geprägt von dem Bemühen darum, etwas, was unter einem Teil der Anwesenden längst beschlossene Sache ist, nachträglich zu legitimieren und dementsprechend die „widerspenstige“ – und aus dem bisherigen Diskussionsprozess ausgeschlossene – Kollegin, für die man in diesem Zusammenhang wesentliche Arbeitsaufgaben vorgesehen hat, in die Pflicht zu nehmen.
- 14 Vgl. vor allem Kallmeyer und Schütze (1977) und Schütze (1978, 1987).
- 15 Ein Kollege im Jugendamt hatte ihr das empfohlen, weil er meinte, dass sie auf diese Weise die vielen neuen und fremdartigen Eindrücke am besten verarbeiten würde.
- 16 Vgl. Reim und Riemann 1997.

Literatur

- Albrecht, A.: Kollegiale Beratungen in der Sozialen Arbeit aus interaktionsanalytischer Perspektive – Eine empirische Untersuchung. Diplomarbeit am Fachbereich Soziale Arbeit der Otto-Friedrich-Universität Bamberg 2002
- Anspach, R.: Notes on the Sociology of Medical Discourse: The Language of Case Presentation. In: *Journal of Health and Social Behavior*, Vol. 29 (December), 1988 S. 357-375
- Anspach, R.: *Deciding Who Lives. Fateful Choices in the Intensive-Care Nursery*. Berkeley, Los Angeles und Oxford 1993

- Bardé, B./Mattke, D. (Hrsg.): *Therapeutische Teams. Theorie – Empirie – Klinik*. Göttingen und Zürich 1993
- Becker, H. S./Geer, B./Hughes, E. C./Strauss A. L.: *Boys in White. Student Culture in Medical School*. Chicago 1961
- Boettcher, W./Bremerich-Vos, A. (Hrsg.): „Kollegiale Beratung“ in Schule, Schulaufsicht und Referendarausbildung. Frankfurt a. M. u.a. O. 1987
- Buchholz, M. B., (Hrsg.): *Psychotherapeutische Interaktion. Qualitative Studien zu Konversation und Metapher, Geste und Plan*. Opladen 1995
- Buchholz, M. B./Streeck, U. (Hrsg.): *Heilen, Forschen, Interaktion. Psychotherapie und qualitative Sozialforschung*. Opladen 1994
- Decker, V.: *Strukturen und Gegenstandsbereiche einer professionellen Fallbesprechung im Erziehungsbereich: eine interaktionsanalytische Untersuchung*. Diplomarbeit im Studiengang Supervision am Fachbereich Sozialwesen der Gesamthochschule Kassel 1985
- Etzioni, A., (Hrsg.): *The Semi-Professions and Their Organizations*. New York und London 1969
- Ferrara, K. W.: *Therapeutic Ways with Words*. New York und Oxford 1994
- Frommer, J./Rennie, D.L. (Hrsg.): *Qualitative Psychotherapy Research. Methods and Methodology*. Lengerich 2001
- Fuchs, A.: *Ablaufstrukturen und Problemstellungen von Fallbesprechungen in der Sozialen Arbeit. Eine interaktionsanalytische Fallstudie*. Diplomarbeit am Fachbereich Sozialwesen der Otto-Friedrich-Universität Bamberg 1999
- Gaertner, A.: *Gruppensupervision. Theoriegeschichtliche und fallanalytische Untersuchungen*. Tübingen 1999
- Garfinkel, H.: *Conditions of Successful Degradation Ceremonies*. In: E. Rubington und M. S. Weinberg (Hrsg.), *Deviance. The Interactionist Perspective*. Zweite Ausgabe. New York und London, 1973 S. 89-94 (zuerst in: *American Journal of Sociology*, Vol 61 (March 1956), S. 420-424)
- Giesecke, M./Rappe, K.: *Setting und Ablaufstrukturen in Supervisions- und Balintgruppen*. In: D. Flader, W. D. Grodzicki und K. Schröter, (Hrsg.), *Psychoanalyse als Gespräch. Interaktionsanalytische Untersuchungen über Therapie und Supervision*. Frankfurt a. M., 1982, S. 208-302
- Griffiths, L.: *Categorising to exclude: the discursive construction of cases in community mental health teams*. In: *Sociology of Health and Illness*, Vol. 23, No.5, 2001, S. 678-700
- Gross, P.: *Liebe, Mühe, Arbeit. Abschied von den Professionen?* In: *Soziale Welt*, Heft 1, S. 60-82
- Halbwachs, M.: *Das kollektive Gedächtnis*. Stuttgart 1985 (Original 1967)
- Hill, B.: *Rockmobil – Eine ethnographische Fallstudie aus der Jugendarbeit*. Opladen 1996
- Hoffmann-Riem, C.: *Das adoptierte Kind. Familienleben mit doppelter Elternschaft*. München 1984
- Housley, W. : *Story, narrative and team work*. In: *The Sociological Review* 48, 3, 2000, S. 425-443
- Hughes, E. C.: *The Study of Occupations*. In: ders., *The Sociological Eye. Selected Papers*. New Brunswick (USA) und London, 1984, S. 283-297
- Kallmeyer, W./Schütze, F.: *Zur Konstitution von Kommunikationsschemata der Sachverhaltsdarstellung*. In: D. Wegner, (Hrsg.), *Gesprächsanalysen. IKP-Forschungsberichte, Reihe I, Band 65*. Hamburg, 1977, S. 159-274
- Luhmann, N.: *Die Knappheit der Zeit und die Vordringlichkeit des Befristeten*. In: ders., *Politische Planung. Aufsätze zur Soziologie von Politik und Verwaltung*. Opladen, 1971, S. 143-164

- Middleton, D./Edwards, D. (Hrsg.): *Collective Remembering*. London, Newbury Park und New Delhi
- Müller, Hermann (1995): *Suchttherapie und Supervision*. Frankfurt am Main 1990
- Nikander, P.: „Old“ versus „little girl“: A discursive approach to age categorisation and morality. In: *Journal of Aging Studies* 14, 4, 2000, S. 335-358
- Oevermann, U.: Struktureigenschaften supervisorischer Praxis. Exemplarische Sequenzanalyse des Sitzungsprotokolls der Supervision eines psychoanalytisch orientierten Therapie-Teams im Methodenmodell der objektiven Hermeneutik. In: Bardé und Matke, (Hrsg.), 1993 S. 141-269
- Pithouse, A.: Poor Visibility. Case Talk and Collegial Assessment in a Social Work Office. In: *Work and Occupations*, Vol. 12, No. 1, 1985, S. 77-89
- Pithouse, A.: *Social Work: The Social Organisation of an Invisible Trade*. Aldershot u.a. O. 1987
- Pithouse, A./Atkinson P.: Telling the Case: Occupational Narrative in a Social Work Office. In: N. Coupland, (Hrsg.), *Styles of Discourse*. London u.a. O., 1988, S. 183-200
- Reim, T./Riemann G.: Die Forschungswerkstatt. In: G. Jakob und H.-J. von Wensierski, (Hrsg.), *Rekonstruktive Sozialpädagogik. Konzepte und Methoden sozialpädagogischen Verstehens in Forschung und Praxis*. Weinheim und München, 1997, S. 223-238
- Riemann, G.: *Die Arbeit in der sozialpädagogischen Familienberatung. Interaktionsprozesse in einem Handlungsfeld der sozialen Arbeit*. Weinheim und München 2000
- Riemann, G.: Die Befremdung der eigenen Praxis. In: Andreas Hanses, (Hrsg.), *Biographie und Soziale Arbeit. Institutionelle und biographische Konstruktionen von Wirklichkeit*. Baltmannweiler, 2004, S. 190-208
- Schütze, F.: Strategische Interaktion im Verwaltungsgericht – eine soziolinguistische Analyse zum Kommunikationsverlauf im Verfahren zur Anerkennung als Wehrdienstverweigerer. In: W. Hassemer, W. Hoffmann-Riem und M. Weiss, (Hrsg.), *Schriften der Vereinigung für Rechtssoziologie. Bd. 2: Interaktion vor Gericht*. Baden-Baden, 1978, S. 19-100
- Schütze, F.: *Das narrative Interview in Interaktionsfeldstudien I. Studienbrief der Fernuni-versität Hagen, Fachbereich Erziehungs- und Sozialwissenschaften* 1987
- Schütze, F.: *Ethnographie und sozialwissenschaftliche Methoden der Feldforschung. Eine mögliche methodische Orientierung in der Ausbildung und Praxis der Sozialen Arbeit?* In: N. Groddeck und M. Schumann, (Hrsg.), *Modernisierung Sozialer Arbeit durch Methodenentwicklung und -reflexion*. Freiburg, 1994, S. 189-297
- Strauss, A./Schatzman, L./Bucher, R./Ehrlich, D./Sabshin M.: *Psychiatric Ideologies and Institutions*. New York 1964
- Strauss, A./Fagerhaugh, S./Suzcek, B./Wiener, C: *Social Organization of Medical Work*. Chicago und London 1985
- Taylor, C./White, S.: *Practicing Reflexivity in Health and Welfare. Making Knowledge*. Buckingham und Philadelphia 2000

Heide von Felden

Biographische und ethnomethodologische Forschung als Analyseinstrument für die Konstruktion von Geschlecht

Zusammenfassung

Der Beitrag beschäftigt sich mit den Möglichkeiten zur empirischen Erforschung von Geschlecht und geht insbesondere auf die methodologischen und methodischen Probleme der Forschung ein. Geschlecht wird als soziale Konstruktion gedacht, die wesentlich von Individuen in sozialer Interaktion hergestellt wird. Biographische und ethnomethodologische Forschung untersucht als qualitative Forschung sowohl die Erfahrungsaufschichtung und damit die Prozesse der Geschlechtwerdung einer Person (diachrone Perspektive vor allem der Biographieforschung) als auch die Interaktionen zwischen Menschen (synchrone Perspektive vor allem der Ethnomethodologie). Um die Konstruktion von Geschlecht unabhängig vom Alltagswissen von Subjekten rekonstruieren zu können, geht es bei der Forschung verstärkt um die Frage nach dem Verhältnis von gesellschaftlichem Konstituiertsein und der Aktivität der Subjekte, sei es als biographische Leistung der Akteure oder als Performativität in Interaktionen. Die vorgestellten Forschungsansätze stimmen darin überein, dass eine Theorie zur Analyse der Konstruktion von Geschlecht weiterhin gefordert ist und dass Geschlecht immer zusammen mit anderen Kategorien wirkt.

Abstract

This article explores possibilities in the design of empirical studies of gender, specifically methodological and methodical problems. Gender is epistemologically taken as social construction formed through social interaction. Biographical and ethnomethodological forms of qualitative research examine the progressive experiences, and thus the processes of the gender development of a person (diachron perspective of biographical researching) and the interactions between humans (synchron perspective of ethnomethodology) both. In order to be able to reconstruct the construction of gender, independently of the everyday life knowledge of subjects, the research asks for the relationship of social constitution and the activity of men, it is as biographical achievement of the participants or as performativity in interaction. The protagonists agree that a theory for the analysis of the construction of gender is necessary and that gender always works together with other categories.

1. Einleitung

Spätestens seit den Debatten Anfang der 1990er Jahre in der Frauen- und Geschlechterforschung gilt die Kategorie Geschlecht als soziale Konstruktion, über deren methodologische und methodische Erfassung kontrovers diskutiert wird. Die qualitativ-empirische Forschung in biographischer und ethnomethodologischer Ausrichtung bietet mit ihren Erhebungs- und Auswertungsmethoden einen geeigneten Rahmen, um über die Probleme und Chancen einer adäquaten Analyse von Geschlecht differenziert nachzudenken. In diesem Beitrag diskutiere ich ausgehend von der Darstellung der Grundlagen qualitativ-empirischer Forschung (Teil 2) und verschiedener Ansätze zur Erfassung der Kategorie Geschlecht (Teil 3) vor allem die Forschungsprobleme, die sich auf der methodologischen und methodischen Ebene im Rahmen biographischer und ethnomethodologischer Forschung darstellen (Teil 4 und 5). Damit gebe ich einen Überblick über den Stand der Forschung zu diesem Problem und weise auf die offenen Fragen in diesem „work in progress“ hin.

2. Grundlagen qualitativ-empirischer Forschungsansätze

Empirische Forschungsansätze haben im deutschsprachigen Raum seit den 1960er Jahren einen starken Aufschwung erlebt. Mit der so genannten „realistischen Wendung“ (Roth) war eine Hinwendung der Erziehungswissenschaft vor allem zu empirisch-quantitativen Methoden zu verzeichnen, die von einer Kritik des Wissenschaftscharakters der traditionellen geisteswissenschaftlichen Pädagogik begleitet war und sozial abgestützt wurde durch die Ära der Bildungsreform. Ein optimistisches Politikverständnis, das auf rationale Gestaltung von Bildungs- und Sozialstrukturen setzte, verband sich mit einem Wissenschaftsverständnis, das die Erkennbarkeit und Gestaltbarkeit von Sozial- und Bildungsverhältnissen behauptete. Mit dem Abklingen des Bildungsoptimismus Ende der 1970er Jahre und dem Interesse an der Verbindung von Strukturfragen mit Fragen der Interaktion, des Subjekts und der gelebten Lebenswelt wandte sich eine bedeutende erziehungswissenschaftliche Strömung dann stärker qualitativ-empirischen Forschungsmethoden zu und rezipierte dabei Theorieansätze der Phänomenologie (Husserl), der Hermeneutik (Dilthey, Gadamer), des Symbolischen Interaktionismus (Mead) und der Verstehenden Soziologie (Schütz). Die zu Beginn festzustellende Konfrontation zwischen quantitativer und qualitativer Forschung ist inzwischen einem Normalisierungsprozess gewichen, in dem den jeweiligen Gegenstandsbereichen und Fragestellungen die entsprechende methodische Herangehensweise zugeordnet oder eine Triangulation von quantitativen und qualitativen Methoden gewählt wird.

Die Unterschiede zwischen quantitativen und qualitativen Forschungsansätzen fasste Ewald Terhart 1997 kurz zusammen:

„Quantitativ-empirisch, werden solche Forschungsprojekte genannt, die ihre Fragestellungen zu einem System von Hypothesen ausarbeiten, diesen Hypothesen dann Variablen (veränderliche Größen) zuordnen und schließlich Instrumente der Datenerhebung einsetzen, die die jeweilige Ausprägung eines Merkmals möglichst quantitativ (numerisch) abbilden. Das so gewonnene Zahlenmaterial kann dann statistisch ausgewertet werden (Verteilungen, Zusammenhänge, Faktoren etc.); diese Auswertung erfolgt zum Zweck der Überprüfung der vorab definierten Hypothesen, die schließlich widerlegt oder (vorläufig) bestätigt werden. Als ‚qualitativ-empirisch, werden demgegenüber solche Forschungsprojekte gekennzeichnet, die zwar auch von Fragestellungen ausgehen, jedoch darauf gerichtet sind, durch einen möglichst (!) unvoreingenommenen, unmittelbaren Zugang zum jeweiligen sozialen Feld und unter Berücksichtigung der Weltsicht der dort Handelnden ausgehend von dieser unmittelbaren Erfahrung Beschreibungen, Rekonstruktionen, Strukturgeneralisierungen vorzunehmen. Entscheidend ist, daß das *jedem* Erkenntnisakt zugrundeliegende Verhältnis von Wirklichkeit und Abstraktion, von Erfahrung und Theorie *sowohl* für quantitative wie für qualitative Forschung konstitutiv ist, jedoch unterschiedlich akzentuiert wird: In quantitativ-empirischer Forschung wird ein streng theorie- und hypothesengeleitetes Verfahren bzw. Instrumentarium auf die Wirklichkeit gerichtet, die – derartig zubereitet – dann nur noch im Rahmen der vorab erfolgten Kanalisierung des Blicks auf die Abstraktionsebene zurückwirken kann. In qualitativ-empirischer Forschung wird umgekehrt versucht, Abstraktionen aus der Erfahrung zu generieren und dabei einen Rückbezug auf die Erfahrungsbasis kontinuierlich aufrechtzuerhalten“ (Terhart 1997, S. 28).

Qualitativ-empirische Ansätze sind dem Interpretativen Paradigma (Wilson 1981) verpflichtet, das davon ausgeht, dass Wirklichkeit nur als eine zu interpretierende wahrgenommen werden könne und Sozialforschung nur zu gehaltvollen Hypothesen kommen könne, wenn die Orientierungs- und Interpretationsleistungen der Akteure der sozialen Welt explizit in die Erklärung sozialen Handelns mit einfließt. Diese Auffassung basiert auf Theorieentwicklungen, die in starkem Maß von der Soziologie von Alfred Schütz (1974) und dem Symbolischen Interaktionismus in der Tradition von George Herbert Mead (1973) entwickelt wurden und als interpretative Soziologie (Giddens 1984) bezeichnet werden. Soziologische Begriffe sind nach Schütz Konstrukte zweiten Grades, die aufgrund von Begriffen entstehen, mit denen Alltagsmenschen ihre Welt beschreiben und sie damit sinnhaft konstruieren. Soziologische Forschung muss also zum einen die Interpretation der sozialen Akteure verstehen und zum anderen das Alltagswissen der Akteure transzendieren, um nicht bei einem bloßen Nachvollzug des Alltagswissens stehen zu bleiben.

Qualitative Forschung geht also vom Gegenstandsbezug einer durch interaktives Handeln konstituierten Welt aus, die allerdings nicht jederzeit beliebig zur Disposition steht, sondern sich auch zu Strukturen verdichtet hat, die den Menschen quasi „objektiv“ gegenübersteht, die dennoch aber sozial erzeugt und prinzipiell änderbar ist. Der Forschungsansatz legt Wert auf den Nachvollzug der subjektiven Perspektive, die aber gleichwohl überschritten wird, indem Regeln, Muster und Strukturen herausgearbeitet werden, die den einzelnen nicht bewusst sind. Qualitative Forschung besteht auf der Offenheit des Forschungsprozesses, in dem durch Abduktion Theorie generiert wird im Sinne einer gegenstands begründeten Theorie, der „grounded theory“ (Glaser/Strauss 1979). Schließlich fußt qualitative Forschung auf Interpretationen, sei es als verste-

hende Beschreibung, als Rekonstruktion oder als aktivierende Sozialforschung und ist auf die Spiralauslegung des sinnauslegenden Erkennens (hermeneutischer Zirkel) angewiesen.

In der qualitativ-empirischen Forschung haben sich verschiedene Methoden etabliert, die unterschiedlich Daten erheben bzw. mit Daten, Quellen, Medien umgehen und die sich einer breiten Palette an Auswertungsinstrumentarien bedienen. Bei der Datenerhebung sind zu unterscheiden die Analyse von Dokumenten (historische Quellen, Texte, Bilder, Photographien u.a.), die Beobachtung von sozialen Interaktionen (Feldforschung, Gruppendiskussionen u.a.) durch teilnehmende Beobachtung und/oder durch die Aufzeichnung mit audiovisuellen Medien sowie die Durchführung von Interviews (biographische und narrative Interviews, teilstrukturierte Interviews u.a.). In der Auswertung der Materialien unterscheiden sich die Forschungsansätze etwa ethnomethodologischer Verfahren von Verfahren der Biographieforschung, der objektiven Hermeneutik, der Dokumentarischen Methode oder psychoanalytischer und tiefenhermeneutischer Verfahren sowie der Konversationsanalyse und der Diskursanalyse, um nur einige zu nennen.

3. Qualitative Forschung und Geschlecht

Seit der Entwicklung der Frauenforschung in den 1970er Jahren haben qualitative Forschungsverfahren in diesem Bereich einen hohen Stellenwert. Ursprünglich wurde die hohe Affinität beider Bereiche begründet mit der besonderen Möglichkeit der qualitativen Forschung, Unbekanntes zu explorieren, da die Perspektive von Frauen in der traditionellen männerdominierten Forschung nicht berücksichtigt wurde. Die Hinwendung zu Alltagserfahrungen und das Ernstnehmen der Subjekte mit eigenen Relevanzstrukturen machte die qualitative Forschung zum bevorzugten Forschungsansatz der Frauenforschung. Zudem galt qualitative Forschung als in besonderem Maße geeignet, Parteilichkeit und Empathie für die Lebenssituation von Frauen in Kritik am Androzentrismus auszudrücken. Die 1978 von Maria Mies veröffentlichten „Methodischen Postulate zur Frauenforschung“ (Mies 1978) galten in dieser Zeit als Grundlagen-Programmatik. In der Folge und in der zunehmenden Institutionalisierung der Frauenforschung in den 1980er Jahren aber wurden die methodischen Postulate zunehmend einer kontroversen Diskussion unterzogen (vgl. Abels 1997). Die Postulate der Betroffenheit, der Parteilichkeit und des Erfahrungsbezuges wurden kritisiert, differenziert und weiterentwickelt. Analog zur theoretischen Weiterentwicklung der Frauenforschung zur Geschlechterforschung in den 1990er Jahren entwickelte sich die Forschung von einer Betroffenheitsforschung zu einer Forschung mit sozialkonstruktivistischer Perspektive. Die ursprünglich enge Verzahnung von wissenschaftlicher Forschung und politischer Praxis wich einer stärkeren Betonung der Differenz von Wissenschaft und Lebenspraxis. Auch die Orientierung am Modell der Aktionsforschung wurde abgelöst von einer stärkeren Unterscheidung der Logiken von Begründungs- und

Verwertungszusammenhang. Nicht mehr die Erforschung von weiblichen Lebenszusammenhängen stand im Vordergrund, sondern Geschlecht wurde stärker relational verstanden und auf Geschlechterverhältnisse hin untersucht (vgl. Behnke/Meuser 1999, S. 8). Der Bezug von Forscherinnen und Forschern zum Forschungsfeld wurde zunehmend als selbstreflexiver Forschungsprozess gestaltet und die Fragen von Erfahrung, Macht und Rationalität als Momente des Forschungsprozesses wurden stärker in Hinsicht auf die wissenschaftliche Konstitution des Forschungsgegenstandes reflektiert (vgl. Müller 1994).

Geschlecht gilt seit den Forschungen aus den Bereichen der Ethnomethodologie (Garfinkel 1967) und des Symbolischen Interaktionismus (Goffman 1977) als soziale und kulturelle Konstruktion. Diese Forschungen waren im anglo-amerikanischen Raum bereits in den 1970er und 1980er Jahren breit diskutiert worden, gelangten in die bundesdeutsche feministische Forschung aber erst in den 1990er Jahren, nachdem die Rezeptionssperre gegenüber konstruktivistischen Ansätzen überwunden worden war (vgl. Gildemeister/Wetterer 1992). Goffman hatte die vielfältigen Aushandlungen und Interpretationsprozesse der alltäglichen Wirklichkeit untersucht und die Interaktion zwischen Individuen als Darstellung von Rollen verstanden, bei der spezifische Regeln gelten, die meist ungeschrieben, aber dennoch bindend und wirksam sind. In seinem Aufsatz „The Arrangement between Sexes“ (Goffman 1977) setzte sich Goffman mit den institutionellen Regeln für den öffentlichen Umgang zwischen den Geschlechtern auseinander. Garfinkel zeigte u.a. anhand von Krisenexperimenten, in denen sich Personen in Alltagssituationen bewusst gegen die Erwartungen verhielten, wie stark die Alltagskommunikation aus Ritualen und unhinterfragten Regeln besteht. Anhand seiner Studie über die Transsexuelle Agnes (Garfinkel 1967) wurde deutlich, dass die bipolare Geschlechtszugehörigkeit Omnirelevanz beansprucht. Es zeigte sich, dass „Weiblichkeit“ und „Männlichkeit“ nicht einfach an die biologischen Geschlechtsunterschiede gebunden sind, sondern als Bündel von Verhaltenserwartungen eine Eigendynamik entwickeln und kulturell präsentiert werden müssen. Im Alltag ist folglich die permanente Konstruktion von Geschlecht (doing gender) notwendig.

„Das Herstellen von Geschlecht (doing gender) umfasst eine gebündelte Vielfalt sozial gesteuertener Tätigkeiten auf der Ebene der Wahrnehmung, der Interaktion und der Alltagspolitik, welche bestimmte Handlungen mit der Bedeutung versehen, Ausdruck weiblicher oder männlicher Natur, zu sein. Wenn wir das Geschlecht (gender) als eine Leistung ansehen, als ein erworbenes Merkmal des Handelns in sozialen Situationen, wendet sich unsere Aufmerksamkeit von Faktoren ab, die im Individuum verankert sind, und konzentriert sich auf interaktive und letztlich institutionelle Bereiche. In gewissem Sinn sind es die Individuen, die das Geschlecht hervorbringen“ (West/Zimmerman 1991, zit. nach Gildemeister/Wetterer 1992 236).

Geschlecht wurde in diesem Zusammenhang also als soziale Konstruktion gedacht, die wesentlich von Individuen in sozialer Interaktion hergestellt wird. Indem die Aufmerksamkeit auf die Interaktionen der Menschen gelegt wurde, ließen sich Verhaltensweisen und Handlungen einzelner in ihren Mustern und ihrer Verschiedenheit analysieren. Es wurde offenbar, dass das kulturelle System der Zweigeschlechtlichkeit eine Binarität voraussetzt und damit auch die Notwendigkeit der binären Einordnung erzeugt. Geschlecht hat offenbar eine

grundlegende Ordnungsfunktion in modernen westlichen Gesellschaften, der sich die einzelnen im Prinzip nicht entziehen. So sind Individuen mit geschlechtstypischen Zuschreibungen konfrontiert bzw. nehmen sie als sozial wirksame Maßstäbe während ihres gesamten Lebens auf und konstruieren sich prinzipiell im Rahmen dieser Maßstäbe. Einerseits kann festgestellt werden, dass die sozial erzeugten Strukturen der Geschlechterdualität sich zu sehr starren 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 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).

Diesem Gedanken der sozialen Herstellung von Geschlecht lag im angloamerikanischen Raum der Gedanke der Trennung in „sex“ und „gender“ zugrunde, Begriffe, die im Deutschen mit biologischem Geschlecht (sex) und kulturellem Geschlecht (gender) übersetzt wurden. Ursprünglich haben amerikanische Psychoanalytiker die Tatsache, dass es auch zu Diskrepanzen kommen kann zwischen der offensichtlichen Körperform und dem, wie sich jemand selbst empfindet (etwa bei Transsexuellen/Intersexes) seit den 1960er Jahren mit der Unterscheidung zwischen *sex* und *gender* zu fassen versucht. Der feministischen Theorie schien der Begriff gut geeignet, um deutlich zu machen, dass „Geschlecht“ über die biologische, naturhafte Dimension hinaus vor allem eine kulturelle, soziale Verfasstheit bezeichnet, dass es sich bei allen Auslegungen von Geschlecht, um die es im Alltag geht, um diskursive Zuschreibungen, um zugefügte Bedeutungen und normative Setzungen handelt – nicht um kausale Zusammenhänge, etwa naturhafte Folgen der Anatomie (vgl. Rendtorff/Moser 1999, S. 313). Der Unterschied zwischen sex und gender wurde dahingehend gedacht, dass körperlich erkennbare, unterscheidbare Merkmale vorhanden sind, die jeweils Bedeutung erlangen. Diese Bedeutung wurde als Konstruktion interpretiert, die auch einer Änderung unterzogen werden könne.

Mit den Gedanken Judith Butlers Anfang der 1990er Jahre wurde die Geschlechterforschung um weitere Auseinandersetzungen belebt (vgl. Butler 1991). Die an Foucault, Derrida und Lacan orientierte Poststrukturalistin Butler befragt alle Identitätsunterstellungen, einschließlich der Geschlechteridentität, auf ihre Voraussetzungen, Ausschließungen und Verwerfungen. Jede identitätsorientierte Definition beinhaltet zahlreiche Ausschließungen, die – so ihr Plädoyer – mit reflektiert werden müssten. In diesem Zusammenhang ist die Rede vom „Tod des Subjekts“ in die Debatte geworfen worden, womit vor allem die Vorstellung des klassischen, autonomen, mit sich identischen, aus sich schöpfenden, der Gesellschaft gegenübergestellten Subjekts kritisiert werden sollte. Auch Universalismen gehören zu solcherart Definitionen, die nach Butler immer auch Ausschließungen produzieren. Der Bezug auf die sogenannten „Meta-Erzählungen“ wird von Butler in Hinsicht auf seinen fundamentalisierenden (foundationalism) Charakter abgelehnt. Sie plädiert dagegen für eine Denkform ständiger Reflexionen und Infragestellungen. Weiterhin stellt Butler die Aufteilung des Geschlechts in „sex“ und „gender“ ebenfalls in Frage und behauptet

die kulturelle Überformung auch der körperlichen Zweigeschlechtlichkeit. Für sie ist nicht nur „gender“ ein diskursives Konstrukt, sondern auch „sex“, da eine Unterscheidung von Natur und Kultur unlogischerweise den Bereich der Natur außerhalb der diskursiven Praktiken belassen würde. Wie auch andere Untersuchungen der historischen Formung von Geschlecht belegen (vgl. Laqueur 1992, Honegger 1991), seien auch körperliche Erscheinungen nicht außerhalb kultureller Einflüsse verortbar, sondern unterlägen ihnen. Butler geht es um die Dekonstruktion von Erscheinungen. Nach ihrer Meinung zeige sich an der Unterscheidung von Männern und Frauen die diskursive Normierung von Geschlechtsidentität, die unauflöslich mit der heterosexuellen Normierung des Begehrens verknüpft sei. Ihr geht es darum, diese grundlegenden Machtformationen in Form des Bündnisses zwischen dem System der Zwangsheterosexualität und den diskursiven Kategorien, die die Identitätskonzepte von Frau und Mann begründen, durch Dekonstruktion zu entlarven. Jede Bezeichnung schaffe erst den Sinn, den die Bezeichnung ausmache. „Der Horizont, in dem wir handeln, bildet für Foucault eine konstitutive Möglichkeit unserer Handlungsfähigkeit und nicht bloß oder ausschließlich ein äußerliches Feld oder einen Schauplatz für unsere Operationen“, so Judith Butler 1993 (Butler 1993, 42). Dekonstruktion meint in diesem Zusammenhang ein fortwährendes Neu-Lesen, Wiederholen oder Verschieben von Bezeichnungen, so dass auf diesem Weg schrittweise Veränderung von Sinn möglich werde.

Gudrun-Axeli Knapp (2000) merkt an, dass sich Judith Butlers Analyse „im geschichts- und empiriefreien Raum metatheoretischer Reflexion“ (ebd., S. 84) bewege. Damit ist neben einer Kritik vor allem eine Bezeichnung der Denkebene gemeint, auf der Butler die Logiken des Denkens der Geschlechterdifferenz verortet. Butlers Interesse ist es, Geschlechtsidentität auszuhebeln und für diejenigen einzutreten, die von den mächtigen Diskursen ausgegrenzt werden, den Homosexuellen und den geschlechtlich nicht eindeutig Zuzuordnenden. Durch systematische Entnaturalisierung des Denkens von Geschlecht möchte sie einen Vorstellungsraum für die verschiedenen Konstellationen von Körperlichkeit, Begehren und Identität öffnen. „Mit dieser sprach- bzw. wissentheoretischen Wende ist eine charakteristische Veränderung der Reflexionsrichtung verbunden: Anstatt geschlechtstypische Ausprägungen von Persönlichkeitsmerkmalen bei Frauen und Männern zu untersuchen und deren Entwicklungsgeschichte zu rekonstruieren, anstatt die Strukturen und sozialgeschichtlichen Konstitutionsprozesse von Geschlechterverhältnissen und ihren Zusammenhang mit der Gesamtgesellschaft zu bestimmen, werden jetzt die sprachlich-diskursiven Formen und Verfahren studiert, in welchen Geschlechterdifferenz und -beziehungen ‚konstruiert,‘ ‚repräsentiert,‘ oder ‚praktiziert,‘ werden“, so Knapp (ebd., S. 72). Geschlecht werde nicht mehr gegenstandstheoretisch, sondern auf der Ebene der Reflexion über die Möglichkeiten, darüber zu sprechen, verhandelt. Butlers poststrukturalistische Ideen werden gemeinhin der Postmoderne zugeordnet, eine Zuweisung, die Butler selbst ablehnt, da sie damit Homogenitätsvorstellungen befürchtet, die den stets un abgeschlossenen Aneignungs- und Umdeutungsprozessen, in denen sich theoretisches Denken vollzieht, nicht angemessen seien (vgl. Butler 1993, S. 31ff).

Die Unterschiede zwischen den Ansätzen in der Geschlechterforschung lassen sich an den Begriffen „Konstruktion“ und „Dekonstruktion“ deutlich machen. Barbara Rendtorff hat die Unterschiede der Begriffe kurz erläutert:

„Wir könnten also zusammenfassen, daß man mit einer *konstruktivistischen* Perspektive das Gewordensein betont, die performative Herstellung, die Eigenaktivität der Individuen, die Konstitutionsleistung des Subjekts im Erkenntnisprozess; und daß wir *dekonstruktivistische* Ansätze verwenden, um die Selbstgewißheit dieses Subjekts anzuzweifeln, um das Funktionieren, die subtilen und verborgenen Wirkungsweisen des Denkens offenzulegen, seine Machtgebundenheiten usw. – und damit auch die Veränderlichkeit der Geschlechterordnung. Es ließe sich sogar die These vertreten, daß konstruktivistische Ansätze mit der Betonung der Konstruktionsleistungen der Subjekte und der Analysierbarkeit der Konstruktionsbedingungen gerade denjenigen Aspekt betonen und wertschätzen, den Dekonstruktion ihnen wieder unter den Füßen wegzieht, indem sie ihrerseits die ‚Technik, den *Akt* des Konstruierens selbst auf seine festlegenden und ausschließenden Aspekte hin befragt und betont, daß Widersprüchlichkeiten, Heterogenitäten sich nicht in Klarheiten auflösen, sondern nur in einem ‚Gewebe von Spuren, darstellen lassen“ (Rendtorff 2000, S. 47).

Geschlecht wird also als soziale Konstruktion aufgefasst, wobei die Unterschiede zwischen eher modernen und eher postmodernen Ansätzen sich in Hinsicht auf die Rolle des Subjekts und fundamentalisierenden Aussagen unterscheiden und in Bezug auf die methodologische Einordnung zwischen empirischer Analyse und Diskursanalyse bewegen.

4. Zur Diskussion von Forschungsproblemen im Rahmen der biographischen und ethnomethodologischen Forschung über Geschlecht

Die qualitative Forschung setzt an den subjektiven Wahrnehmungen und Handlungen von Akteuren an und bietet so die Möglichkeit, deren Konstruktionen auf dem Feld ihrer Interaktionen zu beschreiben und im Rahmen ihrer Biographie und ihrer Erfahrungsaufschichtung zu rekonstruieren. Damit sind grundsätzlich zwei Perspektiven verbunden: die diachrone und die synchrone Perspektive. Während die ethnomethodologische Forschung sich vor allem mit den Interaktionen zwischen Menschen befasst und damit die synchrone Perspektive im Blick hat, ermöglicht die Biographieforschung neben der synchronen Perspektive auch die Erfassung der diachronen Perspektive und damit die Erfahrungsaufschichtung einer Person und die Prozesse ihrer Geschlechterwerdung. In beiden Perspektiven geht es um ihre Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Normen und Orientierungen.

Eine besondere Problematik in der qualitativ-empirischen Untersuchung von Geschlecht besteht darin, dass Geschlecht auf der Alltagsebene als unhinterfragte Struktur der Zweigeschlechtlichkeit von „weiblich“ und „männlich“ aufgefasst wird und die Forschung zunächst an dieser Alltagsebene ansetzt, aller-

dings das Ziel hat, herauszufinden, wie Geschlecht hergestellt wird, ohne das Alltagsverständnis zu perpetuieren. Forscherinnen und Forscher sind selbst in diese Alltagswelt verstrickt und müssen sich im empirischen Feld auch zunächst auf das Alltagsverständnis einlassen. Um der Gefahr der bloßen Reifizierung aber zu entgehen, bedarf es eines kontrollierten methodischen Vorgehens. Carol Hagemann-White (1993) hat dazu den Vorschlag gemacht, in der Forschungsstrategie die Differenzperspektive abwechselnd ernst zu nehmen und außer Kraft zu setzen. „Die Perspektive der kulturellen Konstruktion des Geschlechts würde sich in einer theoretischen Aufgeschlossenheit äußern, welche Forschungsansätze mit einem Differenzansatz aufgreift und sie mit solchen verknüpft, die von der potentiellen Geschlechtsunabhängigkeit eben der gleichen Befunde ausgehen. Beide müssten als notwendige und legitime Vorstufen zu einer Theorie und Empirie gelten, welche in der Lage ist, Verhaltens-, Sprach- oder Denkmuster in ihrer geschlechtlichen Aufladung unabhängig von dem Zuordnungsgeschlecht der Person auszumachen“ (ebd., S. 76). Hagemann-White schlägt vor, dass die mit Geschlechtsbedeutung versehenen Elemente identifiziert werden müssen. „Erst wenn ich weiß, daß ein Mensch unbekanntes Geschlechts mir mit einer bestimmten Äußerung ‚Weiblichkeit‘ signalisiert, beginne ich zu sehen, wie ‚Frauen‘, und ‚Männer‘, eine solche Äußerung einsetzen und gegebenenfalls deren Folgen konterkarieren“ (ebd.). Hagemann-White geht es also um die Identifizierung von als weiblich oder männlich konnotierten Bedeutungen, ohne sie von vornherein von Frauen und Männern abzuleiten und ohne sie Frauen und Männern vorschnell zuzuweisen. Sie möchte im empirischen Verfahren gender-Bedeutungen von den Personen trennen und plädiert deshalb für eine Forschung, die auf der Unterscheidung zwischen dem Subjekt selbst und dessen bewussten Deutungen eigenen Handelns, Wünschens und Fühlens beruht. Es könne nicht darum gehen, allein die Perspektive der Individuen im Feld nachzuerzählen, sondern der Forschungsfokus auf die kulturelle Konstruktion von Geschlecht führe dazu, individuelle Gefühle und Deutungen als Ergebnisse der alltäglichen Produktion einer Geschlechterordnung aufzufassen (vgl. auch Hagemann-White 1994).

Für Helga Kelle (2000) besteht ein grundlegender Unterschied darin, entweder die Konstruktion von Geschlechterdifferenz und Zweigeschlechtlichkeit zu untersuchen oder die Konstruktion von Weiblichkeit bzw. Männlichkeit. Nach ihrer Auffassung rezipiert die erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung sozialkonstruktivistische und ethnomethodologische Ansätze vorwiegend unter dem Aspekt von Subjektconstitution und setze den methodischen Schwerpunkt auf Analysen von Rekonstruktionen, die die Beforschten selbst liefern. Damit sei die ethnomethodologische Forschung aber zu eng rezipiert. Der Akzent beim „doing gender“-Konzept liege zunächst auf der *interaktiven* Konstruktion. In Interaktionen interpretierten sich die AkteurInnen fortlaufend wechselseitig und wechseln Akteurs- und Rezipientenrolle ab. Erst in der Abfolge und dadurch, dass die Einzelakte und -interpretationen aufeinander bezogen werden, konstituieren sich gemeinsame Bedeutungen. Es gehe also nicht in erster Linie um Geschlechtsidentitäten, sondern um Mechanismen der praktischen Hervorbringung sozialer Bedeutungen (vgl. ebd., S. 119). Auch Kelle hebt die besondere Bedeutung der Entknüpfung von „Geschlecht“ und „Subjekt“ hervor. „Wir sind

oder haben unser Geschlecht nicht in einem substantiellen Sinne, sondern tun es – zusammen mit anderen, in Interaktion und fortlaufend immer wieder neu. Und wir verfügen alltagsweltlich nicht über das Wissen, ‚wie wir es tun, (Hirschauer 1993, S. 57)‘ (ebd., S. 121).

Sie verfolgt diesen Gedanken, indem sie die Frage stellt: ‚Wohin trägt die Annahme der relativen Eigenständigkeit des Ablaufs kultureller Praktiken von den Subjekten? Welche Effekte und Ergebnisse erbringen die ‚mikroskopischen, ethnomethodologischen Methoden? Sie führen hinein in die Probleme der Flüchtigkeit, Subtilität und Differenziertheit alltagsweltlicher Aktivitäten, die sich zugleich als methodologische Probleme der Komplexitätsbearbeitung stellen‘ (ebd., S. 128). Kelle verfolgt mit dieser Perspektive die Möglichkeit, die Bedeutung von Geschlecht im Handlungsfeld zu konstituieren und damit die Rolle der Subjekte als Bedeutungsträger zurückzunehmen. Meinem Eindruck nach scheinen hier Verknüpfungsmöglichkeiten von empirischer Forschung und Butlerischen Denkfiguren auf, die einer genaueren Analyse wert sind. Nicht die Subjekte konstituieren hier Bedeutungen, sondern Bedeutung wird im Handlungsfeld bzw. im diskursiven Feld konstituiert und in Interaktionen verschoben. Bedeutungen, die durch historisch generierte soziale Konstruktionen und Machtgefüge entstanden sind, gehen in diskursive Zusammenhänge ein, und jede Handlung bekommt ihren spezifischen Sinn in ganz bestimmten diskursiven Zusammenhängen. Die auch von Butler gemeinte Berücksichtigung des einer Handlung zugrunde liegenden Diskurs-Horizonts kann so mit Hilfe von ethnomethodologischen Verfahren erfasst werden. Bezogen auf Geschlecht ist damit vor allem die Konstruktion von Geschlechterdifferenz zu untersuchen, sowie die Frage, wie die Zweigeschlechtlichkeit und die Matrix der Heterosexualität immer wieder fundamentale Bedeutung bekommen.

Anja Tervooren (2001) bezieht sich in ihren empirischen Untersuchungen über die Konstruktion von Geschlecht auf Butler, und zwar insbesondere auf ihren Begriff der ‚Performativität von Geschlechtsidentität‘ (ebd., S. 157). Butler geht davon aus, dass das Subjekt sich erst durch performative Akte konstituiert, die deshalb performativ genannt werden, weil sie erst hervorbringen, was sie zeigen. Butler fokussiert die ‚performance‘, also die Aufführung der Körper, und grenzt sich von der Vorstellung ab, das Subjekt verschaffe seinem inneren Kern über seine Handlungen Ausdruck. ‚Anders formuliert: die Akte, Gesten und Inszenierungen erzeugen den Effekt eines inneren Kerns oder einer inneren Substanz; doch erzeugen sie ihn auf der *Oberfläche des Körpers* [...]. Daß der geschlechtlich bestimmte Körper performativ ist, weist darauf hin, dass er keinen ontologischen Status über die verschiedenen Akte, die seine Realität bilden, hinaus besitzt‘ (Butler 1991 200 Hervorhebung im Original). Ansetzend bei der Theorie der Sprechakte nach Austin verdeutlicht Butler ihre Position (vgl. Butler 1997), indem sie das Benennen oder Anrufen als Mädchen und Junge als soziale und juristische Formierung versteht, durch welche das Subjekt erst ein soziales und damit lebensfähiges Subjekt wird. Butler begreift die Anrufung als ein Akt, der sowohl auf die Annahme durch das Subjekt angewiesen ist als auch ganz andere Effekte als die vom Anrufenden intendierten hervorbringen kann. Geschlechterwerdung basiert also auf stetigen Wiederholungen und Verschiebungen von Normen. Butler geht es darum, zu zeigen, wie Normen (u.a. des Ge-

schlechts oder der Heterosexualität) im Rahmen diskursiver Räume durch soziale, performative Akte bestätigt oder verändert werden.

Für Anja Tervooren bietet der Performativitätsbegriff Butlers eine Möglichkeit, das Erlernen von Geschlecht in Interaktionen zu beschreiben. In ihrer Interpretation von Interaktionen verfolgt sie insbesondere das Ziel, Aufschluss über das Verhältnis von Aktivität und Konstituiertsein durch die symbolische Ordnung zu gewinnen, indem sie in der Interaktion die Anrufung als Geschlecht und die Reaktionen von Mädchen und Jungen in der Interaktionssituation untersucht. Geschlecht kommt also dann ins Spiel (der Interaktion), wenn eine Seite auf der Ebene geschlechtlicher Bedeutung agiert oder reagiert. Das muss nicht die explizite Benennung sein, sondern kann sich auch durch Gesten oder Akte zeigen. Tervooren ist es wichtig, die Interaktion zu interpretieren, durch die häufig eine Verschiebung der Bedeutung geschieht.

Im Zusammenhang mit der Entknüpfung von „Geschlecht“ und „Subjekt“ verweist Kelle auf die Notwendigkeit, das Alltagswissen der Individuen als Gegenstand zu betrachten, der methodisch auf Distanz gebracht werden müsse. In diesem Zusammenhang gibt sie die Kritik an Interviewverfahren wieder, die „gewissermaßen zu viele Eigenschaften“ (Amann/Hirschauer 1997, S. 23) hätten. Dagegen würden ethnomethodologische Ansätze, die alltagsweltliche, interaktive Prozesse mit Mitteln audiovisueller Aufzeichnungen untersuchen, eher registrieren statt rekonstruieren. Dieser Kritik an der Untersuchung von Geschlecht durch rekonstruktive Methoden wie der Biographieforschung nimmt Bettina Dausien (2000) die Plausibilität mit folgendem Argument: Eine Untersuchung von Geschlecht könne nicht den Identitätsaspekt außer Acht lassen, da sich Geschlecht von Anfang an in die Lebensgeschichte einschreibe und ein wesentlicher Bestandteil der Konstruktion der eigenen Biographie sei, jenseits von Selbstdeutungen oder bewussten Handlungen. Indem die Biographieforschung die „egologische“ Perspektive der Akteure gerade nicht ausklammere, sondern forschungsmethodisch verschiedene Ebenen voneinander trenne und aufeinander beziehe, sei die geforderte Distanz im Forschungsprozess gewahrt (vgl. ebd., S. 108). Kelle ihrerseits konzidiert auch die Grenzen der ethnomethodologischen Verfahren, die etwa in der technischen Überformung des Feldes oder der Ausschnitthaftigkeit bzw. der Grenzen in Bezug auf größere Gruppen liegen. Zudem würde dem ethnomethodologischen Ansatz der Vorwurf gemacht, „dass Differenzen sich nicht nur gegenwärtig und interaktiv materialisieren, sondern auch über die Aufschichtung sozialer Praxis und Erfahrung“ (Kelle 2000, S. 127). Kelle betont die Chance, die in der Unterscheidung zwischen der Untersuchung unbewusst ablaufender Routinen und Handlungen durch Beobachtungen oder audiovisuelle Aufzeichnungen und der Untersuchung von Alltagstheorien und subjektiven Wirklichkeitskonstruktionen durch Auswertung von Interviews besteht. Die Unterscheidung der Verfahren ermöglicht ihre Kontrastierung und Ergänzung.

Für Verfahren, die Alltagstheorien oder Wirklichkeitskonstruktionen rekonstruieren, bietet sich die Biographieforschung an, die sich auf sozialkonstruktivistische Ansätze stützt. Bettina Dausien vertritt die Position, dass Biographie als theoretisches Konzept und methodischer Ansatz die Möglichkeit bietet, den Identitätsaspekt von „doing gender“-Prozessen empirisch zugänglich und theo-

retisch anschlussfähig zu machen (vgl. Dausien 2000, S. 99). Im Begriff der „biographischen Konstruktion“ stecke zum einen die Bedeutung, Biographie als Produkt gesellschaftlichen Handelns, Biographie als Institution aufzufassen. Es gehe um geronnene soziale Konstruktionsprozesse in Form von Gesetzesvorschriften, bildhaften oder sprachlichen Symbolen, Personalakten, Lebensläufen u.a., mit denen sich Mitglieder der modernen westlichen Gesellschaften auseinandersetzen müssen. Zum anderen meine der Begriff „biographische Konstruktion“ den Prozess des Konstruierens selbst. Lebensgeschichten seien als reflexive Strukturierungen von Erfahrungen eine konkrete Leistung der Akteure. Im Prozess der biographischen Arbeit werden Erfahrungsaufschichtungen gebildet und werden Biographien je nach biographischem Standpunkt und Rahmen immer wieder neu ausgelegt. „Doing biography“ also lasse sich parallel zu „doing gender“ als Auseinandersetzung mit gesellschaftlich geronnenen institutionellen Vorgaben und individueller Arbeit interpretieren. Das Besondere sei die zeitliche Struktur von Biographie, die es ermögliche, nicht nur synchrone, durch Interaktion hervorgerufene Bedeutung, sondern auch diachrone, im Verlauf des Lebens generierte Bedeutung zu analysieren. Insofern könne mit diesem Verfahren auch der Identitätsaspekt von Geschlecht oder die historisch geronnene Bedeutung von Interaktion erfasst werden.

Der Biographieforschung geht es keineswegs um das bloße Nacherzählen der Akteurs-Perspektive. Das narrationsstrukturelle Auswertungsverfahren nach Schütze beispielsweise, das sich vorwiegend auf narrative Interviews bezieht, weist sehr elaborierte Techniken aus, die die verschiedenen Ebenen von Interviews analytisch trennen und wieder aufeinander beziehen. Kern des Konzeptes ist es, die Darstellungen von Sachverhalten zu untersuchen und nicht in erster Linie die Inhalte des Erzählten. Schütze definiert als allgemeine Ordnungsprinzipien von Stehgreiferzählungen die Biographie- und Ereignisträger und ihre sozialen Beziehungen, die Ereignis- und Erfahrungsverkettungen im Erzählen, Situationen, Lebensmilieus und soziale Welten, sowie die Gesamtgestalt der Lebensgeschichte. Im Bereich der Erfahrungsverkettung definiert er weiterhin verschiedene Prozessstrukturen: institutionelle Ablaufmuster, handlungsschematische Strukturen, Verlaufskurven und Wandlungsprozesse (vgl. Schütze 1981 1983 1984). Diese kognitiven Figuren des Erzählens bieten die Möglichkeit, quasi hinter den bewussten Intentionen der Erzählerinnen und Erzähler ihre Wirklichkeitskonstruktionen zu rekonstruieren. Die These ist, dass Geschlecht in Form von gender-Zuschreibungen und normierenden Maßstäben sich in diese Konstruktionen einschreibt, wobei das Verfahren ermöglicht, sowohl gesellschaftliche Zuschreibungen als auch je individuelle Performanzen zu identifizieren (vgl. von Felden 2003).

Dausien betont ebenso wie Kelle die Unterscheidung, aber auch Ergänzung der Verfahren, je nach Fragestellung hinsichtlich der Konstruktion von Geschlechterdifferenz oder der Konstruktion von Weiblichkeit bzw. Männlichkeit. Dausien hebt dabei besonders hervor, dass die Biographieforschung ermögliche, am jeweiligen Einzelfall, der als komplexe Figuration betrachtet wird, geschlechtlich aufgeladene Bedeutungen zu erfassen, ohne sie Frauen und Männern zuzuordnen. An den Figurationen können Bedeutungen exemplifiziert werden, die auf Geschlecht verweisen, aber auch eingebettet sind in weitere Differenz-

konstruktionen, wie Klasse, Ethnizität, Generation usw. (vgl. Dausien 2001, S. 71). Offenbar erscheint es sinnvoll, je nach Forschungsfrage und Perspektive sowohl die unmittelbaren Interaktionen, wie auch die narrativen und reflexiven Rekonstruktionen im Blick der Forschung zu haben. Entsprechend schlägt Kelle vor: „In ethnographischer oder ethnomethodologischer Perspektive können wir erstens die Konstruktion je gegenwärtiger sozialer Bedeutungen in unmittelbaren Interaktionen, das praktische *sense-making* [...] erforschen wollen. Ein anderer Schwerpunkt wären die diskursiven Konstruktionen der Geschlechtszugehörigkeit und des Geschlechterverhältnisses. Nicht alle Interaktionen laufen *face-to-face* ab, eine Vielzahl von Medien vermitteln und bestimmen öffentliche bzw. kulturelle Diskurse. Drittens kann es in biographischer Perspektive um die narrativen oder reflexiven Rekonstruktionen subjektiver Bedeutungen als Mann oder Frau gehen (vgl. Dausien 2000). Analog beziehen sich viertens die Repräsentationen und Rekonstruktionen kollektiver Sinngebungen auf die (eigene) Geschichtsschreibung einer Gruppe/Bewegung/eines Geschlechts“ (ebd., S. 128-129).

5. Beispiele für die konkrete Untersuchung von Geschlecht mithilfe von biographischen und ethnomethodologischen Verfahren

Sowohl Helga Kelle und Anja Tervooren als auch Bettina Dausien und ich selbst haben ihre Verfahren zur Analyse von Geschlecht auf einer konkreten Ebene der Interpretation von Material vorgestellt und offene Forschungsfragen formuliert. Darauf möchte ich im Folgenden eingehen.

Helga Kelle (2001) nimmt sich vor, der Frage nachzugehen, wie genau „Geschlecht“ in Interaktionen „gemacht“ und mit Bedeutung ausgestattet wird. Ausgehend von der Prämisse einer „differentiellen Relevanz von Geschlecht als Kategorie sozialer Ordnung“ (Hirschauer 2001) – im Unterschied zur Omnirelevanz – interpretiert sie dichte soziale Situationen, in denen die Forschung es mit „Mehrkanaleffekten“ und dem Wechsel zwischen unterschiedlichen „Rahmen“ (Goffman 1980) zu tun hat. Nach Kelle verwendet Goffman den Rahmenbegriff für Interpretationsschemata, Bezugssysteme oder Referenzkontexte, in denen Teilnehmer Situationen definieren, ihre Handlungen wechselseitig interpretieren und ihre Erfahrungen organisieren. Ebenso wichtig sei bei Goffman das Konzept der Modulationen, das die Transformation von Tätigkeiten oder „Stücken von Handlungen“ bezeichnet. In Spielen, Täuschungen oder Ritualen finde man Modulationen von Handlungen, die im „primären“ Rahmen anders gemeint seien (vgl. Kelle 2001, S. 45). Kelle interpretiert die Interaktion in einer Mädchengruppe, die ein szenisches Spiel zum Thema „Gewalt auf Schulhöfen“ ausarbeitet. Dabei stellen Mädchen auch die Jungen dar, so dass das Thema „gender crossing“ implizit in die Situation eingeht. Kelle stellt fest, dass auf der Ebene des Stückes „allmählich stereotype Geschlechterrollen herauspräpariert [werden], andererseits [...] an verschiedenen Variationen der Prügelszene [...] zu sehen [ist],

daß deren Umsetzung mit Widerständen zu tun hat. [...] Im Verlauf der Proben werden so Geschlechtsdarstellungen stereotypisiert und konterkariert zugleich“ (ebd., S. 47). Auf der Ebene der Produktion des Stückes ist zunächst festzuhalten, dass verschiedene Mädchen unterschiedliche Funktionsrollen einnehmen und dass es zu zwei Gruppen kommt, die unterschiedlich agieren. Die eine Gruppe vertritt einen ungezügelteren Aktionismus, der eine stark sexualisierte und geschlechterstereotype Ausgestaltung der Rollen der Prügelszene hervorbringt. Die andere Gruppe kritisiert dieses Vorgehen immer wieder und hält die Interpretation der Szenen nicht für glaubwürdig und plausibel. Im folgenden Verlauf der Interaktion ist zu beobachten, dass der Handlungsfluss jeweils unterbrochen wird bei gerade besonders stilisierten Geschlechtsdarstellungen der Schauspielerinnen, dass aber in der darauf folgenden Diskussion die Geschlechtsdarstellungen nicht zum Thema werden, sondern dass es um Authentizitäts- und Glaubwürdigkeitsfragen geht. Helga Kelle unternimmt nun eine Einbettung der situativen Aushandlungen in die Interaktionsgeschichte der Gruppe und erläutert, dass der soziale Status von 9 bis 12jährigen vorwiegend innerhalb von Geschlechtsgruppen ausgehandelt werde. An Geschlechtsdarstellungen also entzündeten sich die Konflikte der Mädchen, in der Austragung der Konflikte aber werden sie nur zum impliziten Thema.

In der methodologischen Reflexion dieser Interpretation kommt Kelle auf die Frage zu sprechen, was es bedeute, Geschlecht als „ongoing interactional accomplishment“ zu untersuchen und Geschlecht im Kontext zu verorten. Sie vertritt die These, dass es der empirischen Geschlechterforschung nicht gut bekäme, wenn sie die Annahmen, Geschlecht werde fortlaufend und andauernd dar- und hergestellt, auf je einzelne Interaktionen rückprojizierte. „Mit den Methoden der Mikrosoziologie geht man sozusagen zu nah heran und bekommt eine zu starke Auflösung, um nicht auch permanent Widersprüchliches und Unentscheidbares vorzufinden: ‚Geschlecht, ist im Beispiel fraglos im Spiel – aber wie genau und auf wie viele verschiedene Arten, das ist nicht einfach zu fassen“ (ebd., S. 54). Kelle schlägt vor, dass Interaktionsforschungen die Zeitschienen von „doing gender“-Prozessen, die sie in den Blick nehmen, klären und die Dimensionierung des Kontextes sowohl theoretisch begründen als auch methodologisch umsetzen müssen. Sie rät Forscherinnen und Forscher, noch hinter die Erwartung zurückzugehen, doing oder undoing gender Prozesse zu finden, also ergebnisoffen zu bleiben und bei den situierten Handlungsproblemen der Teilnehmenden anzusetzen.

Anja Tervooren wendet den Performativitätsbegriff Butlers in ihrer Interpretation von Interaktionssituationen in einer Grundschulklasse an (Tervooren 2001a 2001b). U.a. stellt sie eine Situation dar, in der ein Lehrer eine Gruppe von Kindern für den Aufbau einer Bühnenanlage in der Turnhalle benötigt. Nachdem sich einige Kinder bereits gemeldet haben und die Diskussion bereits hin und her gegangen ist, u.a. unter dem Aspekt, welche der Kinder stark seien, sagt der Lehrer: „Wir nehmen mal Jungs diesmal“. Darauf reagieren die Kinder, indem die Mädchen ihre Arme herunter nehmen, einige protestieren, die Jungen schweigend sich weiter melden, aber auch ein weiteres Mädchen sich neu meldet. Ein Junge parodiert daraufhin die Stimme des Lehrers, indem er den Namen des Mädchens sagt. Schließlich zählt der Lehrer eine Reihe von Namen auf und nennt dabei auch den Namen des Mädchens. Daraufhin lachen einige

Kinder, der Lehrer verteidigt seine Auswahl, ein Kind kritisiert die Auswahl mit dem Argument, die anderen seien wohl „zu doof dazu“. Der Banknachbar des ausgewählten Mädchens animiert es daraufhin zum Armdrücken, sie willigt ein, er bricht den Wettkampf vorzeitig ab und beide lachen.

Für Tervooren zeigt das Lachen der Kinder, dass die Situation nicht allein als widersprüchliche Handlung des Lehrers zu interpretieren ist, sondern auch als Enteignung eines Gesetzes in dem Sinne, als Geschlecht als etwas Kontingentes, inhaltlich neu zu Füllendes erscheint. Das ausgewählte Mädchen erscheint für alle Kinder als für den Bühnenaufbau geeignet, weil es stark ist. Zum einen lachen die Kinder vermutlich über die Widersprüchlichkeit des Lehrers, zum anderen freuen sie sich eventuell über die unerwartete Wendung, durch die neue Möglichkeiten der Auswahl sichtbar geworden sind. Das Beispiel zeigt also einerseits die bindende Macht des Gesetzes, hier des Geschlechts, auf das alle Beteiligten rekurren, andererseits die Aufhebung eindeutiger inhaltlicher Festlegungen. Geschlechtsidentität als Akt steht somit immer in Beziehung zu anderen Kategorien, hier die der Stärke oder die der Leistung.

Bettina Dausien (2001) fragt, wie „Spuren des Geschlechts“ am biographischen Material konkret untersucht werden können. Anhand einer szenischen Erzählung aus einem Fallbeispiel einer Frau arbeitet sie zunächst heraus, dass die konkrete Geschichte Referenzen auf allgemeinere Momente von Geschlechterkonstruktionen aufweist. Einerseits bezieht sich die Erzählung auf das in der dominanten Geschlechterkultur enthaltene Muster des heterosexuellen Paares, andererseits lässt sich eine individuell-biographische Bedeutung für die erzählende Person herausarbeiten, die dieses Muster variiert. Dausien betrachtet dann den Prozesscharakter dieses heterosexuellen Musters, der durch die sequentielle Analyse der gesamten Erzählung und ihrer Erzähllinien erfasst werden kann. Im Laufe ihres Lebens schichten sich so verschiedene Variationen des Themas „heterosexuelles Paar“ auf, die im individuell-biographischen Umgang mit verschiedenen Freunden, dem Kennenlernen des Partners, der Heirat und dem Leben in der Familie besteht. „Die Fallanalyse zeigt, wie gesellschaftliche Geschlechterkonstruktionen individuell-biographisch bearbeitet – aufgegriffen oder zurückgewiesen, unterlaufen, kritisiert und mit eigenem Sinn ausgestattet – werden. Sie zeigt andererseits, wie sich soziale Regeln und kulturelle Muster der dominanten heterosexuellen Geschlechterordnung gewissermaßen als redundante Hintergrundkonstruktionen in Biographien einschleichen und als unhinterfragte Wahrnehmungs- und Handlungsmuster längst etabliert haben, ehe sie womöglich – aus Anlass konkreter Konflikte und Widersprüche – für die Erzählerin selbst reflexiv, d.h. zum Thema biographischen Handelns und expliziten Nachdenkens im Interview werden“ (ebd., S. 63). Anhand der beiden Modi biographischer Thematisierung, dem Erzählen und dem Argumentieren, erläutert Dausien die Unterschiede in der Präsentation der eigenen Biographie. Während der argumentative Stil auf eine analytisch-kritische Haltung der Person ihrer eigenen Biographie gegenüber hinweist, werden im narrativen Stil die Praktiken, Erfahrungen und Bedeutungen bestimmter Muster für die Person deutlich. „In der narrativen Aufschichtung vieler einzelner Erlebnisse bilden sie einen *biographischen Wissensvorrat* für abweichende und widerständige Perspektiven, machen eine Biographie als eigensinnige Leistung des Subjekts in

Auseinandersetzung mit (und in Absetzung von) seiner Welt überhaupt erst möglich“ (ebd., S. 64). Geschlecht lasse sich also als ein Geflecht mehrerer roter Fäden aus dem Text einer Lebensgeschichte herauspräparieren. Dabei ergeben sich auch Beziehungen von der Erzähllinie „heterosexuelles Paar“ zu anderen Erzähllinien, beispielsweise der Ausbildung und Berufstätigkeit. Hier greift Dausien auf eine weitere Erzählsequenz über Erfahrungen in der Ausbildung zurück und interpretiert die hier dargestellten Interaktionskonstruktionen. Deutlich werden Parallelen in der Hierarchie der Beziehungen, der Ansprüche auch auf den Körper bezogen und der Definitionsmacht über eine Situation bei der männlichen Position. „Hinter oder in diesen Erfahrungen werden [...] lebensweltlich verankerte Wiederholungsstrukturen wirksam und formen das Gewebe einer Lebensgeschichte durch gesellschaftlich und kulturell etablierte Geschlechterkonstruktionen mit. Die Individualität der konkreten Erfahrungsaufschichtung und die Tatsache, daß neben Geschlecht noch andere Differenzkonstruktionen (Klasse, Ethnizität, Generation usw.) in Biographien eingewoben werden, machen es jedoch schwer, diese strukturellen Einflüsse auf den ersten Blick zu erkennen“ (ebd., S. 67). Im abschließenden Vergleich zwischen einer Frauen- und einer Männerlebensgeschichte arbeitet Dausien unterschiedliche biographische Geschlechterkonstruktionen heraus. Während die Lebensgeschichte der Frau Erfahrungsaufschichtungen in Hinsicht auf ihre gesellschaftliche Positionierung als Frau beinhaltet, ist die biographische Arbeit des Mannes weniger deutlich durch seine Geschlechterposition bestimmt. Seine Erzähllinien kreisen um die dargestellte Berufskarriere und weniger um Partnerschaft und Familie. „Empirische Narrationsanalysen haben gezeigt, daß es keine trennscharfen „weiblichen“ oder „männlichen“ Erfahrungsinhalte gibt, sondern allenfalls *typische Konstruktionsweisen*, die in bestimmten historisch-sozialen Kontexten nach Geschlecht differenziert werden können, aber auch mit anderen Strukturdimensionen des sozialen Raumes zusammenhängen“ (ebd., S. 69). Insgesamt weist Dausien mit ihrer Analyse darauf hin, dass Geschlecht nicht nur interaktiv in konkreten Situationen, sondern auch im Modus biographischer Erfungsverarbeitung und -rekonstruktion hergestellt, reproduziert und verändert wird, wenngleich eine ausgearbeitete Theorie zur biographischen Konstruktion von Geschlecht noch ausstehe.

In meinem Forschungsvorhaben (vgl. von Felden 2003) habe ich narrative Interviews mit Studentinnen eines weiterbildenden Studienangebotes durchgeführt und ihre Geschlechtskonstruktionen, ihre Lern- und Bildungsprozesse, sowie ihre Rezeption des Studiums analysiert. Dabei habe ich die Interviews in Anlehnung an das narrationsstrukturelle Auswertungsverfahren nach Fritz Schütze ausgewertet, das die Möglichkeit bietet, die Art, wie ein Sachverhalt dargestellt wird, zu untersuchen und damit sowohl unbewusst ablaufende Einschreibungen von Geschlecht in Biographien als auch biographische Selbstdeutungen analysierbar zu machen. Insbesondere habe ich die Kognitiven Figuren Schützes zum Auswertungsfokus gemacht und damit die Selbstpräsentationen der Interviewten, die Darstellung der Beziehungen, ihre Erfungsverkettungen und die Konstruktionen der Räume betrachtet. Nach Fritz Schütze gelten die Kognitiven Figuren als die allgemeinen Ordnungsprinzipien, in denen Menschen ein Geschehen im Erzählen darstellen. Die These ist, dass Geschlecht in

Form von gender-Zuschreibungen und normierenden Maßstäben in die Wahrnehmung und Präsentation von Welt eingeht und die Untersuchung der Kognitiven Figuren auch unbewusste Gender-Einschreibungen deutlich macht.

In Hinsicht beispielsweise auf die Darstellung der Erfahrungsverkettung war in einigen Interviews auffällig, dass die Interviewpartnerinnen die Lebensphase, in der sie ihren Beruf zugunsten der Familie aufgegeben hatten, als negative Verlaufskurve darstellten. Offensichtlich hatten sie Lebensentscheidungen getroffen, die ihnen aufgrund von gender-Zuschreibungen als Frauen nahegelegt wurden, mit denen sie aber nicht zurecht kamen, so dass sich ein Konflikt zwischen eigenen Ambitionen und gesellschaftlich zugeschriebenen Aufgaben entwickelte (vgl. von Felden 2002). Um diesen Konflikt zu bearbeiten, konstruierte eine Interviewpartnerin die strikte Trennung von sozialen Räumen, in diesem Fall die Trennung von Berufs- und Familienleben. Für sie waren die Bereiche nicht verbindbar, sondern nur in einer Abfolge der Lebensphasen lebbar (vgl. von Felden 2000). Dieses Beispiel zeigt, wie sich geschlechtliche Zuschreibungen in Lebensläufe einschreiben, Wahrnehmungskonstruktionen hervorrufen und Lebensentscheidungen beeinflussen. Dabei ist besonders interessant, wie unterschiedlich Individuen mit zugeschriebenen Normen umgehen, sie erfüllen, abwehren oder performieren.

In einem weiteren Beispiel wurde deutlich, dass eine Veränderung der Selbstpräsentation im Laufe des Lebens vom Anerkennungspotential durch gesellschaftliche Normen abhängig ist. Eine Interviewpartnerin, die als lesbische Frau auf ihr „Anderssein“ in Hinsicht auf die heterosexuelle Norm zunächst mit Selbstverleugnung reagierte, baute über ihre Wahrnehmungskonstruktion der Unabhängigkeit durch Berufstätigkeit und Hausbesitz eine persönliche Stärke auf, die sie in alternative gesellschaftliche Gruppen führte, in denen sie Anerkennung erfuhr und sie sich zunehmend selbst akzeptieren konnte. Einerseits erfüllte sie damit die gesellschaftliche Norm, nach der Unabhängigkeit und Autonomie als aner kennenswert gilt, andererseits suchte sie sich gesellschaftliche Kreise, die „andere“ Normen lebten und ihr befriedigende soziale Erfahrungen boten (vgl. von Felden 2003). Auch in diesem Beispiel ist deutlich, dass Geschlecht nur in Zusammenhang mit anderen Differenzkategorien jeweils spezifisch wirkt und je nach Situation oder Erfahrungsaufschichtung unterschiedliche Reaktionen hervorruft.

Biographische und ethnomethodologische Verfahren untersuchen Geschlechtskonstruktionen also mit Hilfe von diachronen und synchronen Perspektiven, indem sie entweder biographisches Material (Autobiographien oder narrative Interviews) oder Interaktionssituationen anhand von elaborierten Auswertungsmethoden analysieren. In allen Verfahren geht es um die Frage nach dem Verhältnis von Aktivität und gesellschaftlichem Konstituiertsein, sei es als biographische Leistung von Akteuren oder als Performativität in Interaktionen. Die verschiedenen Verfahren stellen übereinstimmend fest, dass Geschlecht immer zusammen mit anderen Kategorien wirkt und von daher die Ausarbeitung von Theorien zur Analyse der Konstruktion von Geschlecht weiterhin gefordert ist.

Literatur

- Abels, G.: Zur Methodologiedebatte in der feministischen Forschung. In: Friebertshäuser, B./Prenzel, A. (Hrsg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und München. S. 131-143
- Amann, K./Hirschauer, S.: Die Befremdung der eigenen Kultur. Ein Programm. In: Hirschauer, S./Amann, K. (Hrsg.): Die Befremdung der eigenen Kultur. Frankfurt/Main 1997, S. 7-52
- Becker-Schmidt, R.: Die doppelte Vergesellschaftung – die doppelte Unterdrückung: Besonderheiten der Frauenforschung in den Sozialwissenschaften. In: Unterkirchner, L./Wagner, I. (Hrsg.): Die andere Hälfte der Gesellschaft. Wien 1987, S. 10-25
- Behnke, C./Meuser, M.: Geschlechterforschung und qualitative Methoden. Opladen 1999
- Butler, J.: Das Unbehagen der Geschlechter. Frankfurt/Main 1991
- Butler, J.: Kontingente Grundlagen: Der Feminismus und die Frage der „Postmoderne“. In: Benhabib, Seyla/Butler, Judith/Cornell, Drucilla/Fraser, Nancy: Der Streit um Differenz. Feminismus und Postmoderne in der Gegenwart. Frankfurt/Main 1993, S. 31-58
- Butler, J.: Körper von Gewicht. Die diskursiven Grenzen des Geschlechts. Frankfurt/Main 1997
- Dausien, B.: Biographie und Geschlecht. Zur biographischen Konstruktion sozialer Wirklichkeit in Frauenlebensgeschichten. Bremen 1996
- Dausien, B.: „Biographie“ als rekonstruktiver Zugang zu „Geschlecht“ – Perspektiven der Biographieforschung. In: Lemmermöhle, Doris/Fischer, Dietlind/Klika, Dorle/Schlüter, Anne (Hg.): Lesarten des Geschlechts. Zur De-Konstruktionsdebatte in der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung. Opladen 2000, S. 96-115
- Dausien, B.: Erzähltes Leben – erzähltes Geschlecht? Aspekte der narrativen Konstruktion von Geschlecht im Kontext der Biographieforschung. In: Feministische Studien 19 (2001), H. 2, S. 57-73
- Felden, H. von: „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, H. von: Studium und Biographie. Zur Rezeption von Studienangeboten als Anstoß zu biographischen Veränderungen. In: Kraul, M./Marotzki, W. (Hrsg.): Biographische Arbeit. Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung. Opladen 2002, S. 270-284
- Felden, H. von: Bildung und Geschlecht zwischen Moderne und Postmoderne. Zur Verknüpfung von Bildungs-, Biographie- und Genderforschung. Opladen 2003
- Garfinkel, H.: Studies in Ethnomethodology. Englewood Cliffs, NJ 1967
- Glaser, B. G./Strauss, A. L.: Die Entdeckung gegenstandsbezogener Theorie. Eine Grundstrategie qualitativer Sozialforschung. In: Hopf, C./Weingarten, E. (Hrsg.): Qualitative Sozialforschung. Stuttgart 1979
- Giddens, A.: Interpretative Soziologie. Eine kritische Einführung. Frankfurt/Main, New York 1984
- Gildemeister, R./Wetterer, A.: Wie Geschlechter gemacht werden. Die soziale Konstruktion der Zweigeschlechtlichkeit und ihre Reifizierung in der Frauenforschung. In: Knapp, Gudrun-Axeli/Wetterer, Angelika (Hg.): TraditionenBrüche. Entwicklungen feministischer Theorie. Freiburg 1992, S. 201-254
- Goffman, E.: The Arrangement between the Sexes. In: Theory and Society, 4 1977, S. 301-331
- Goffman, E.: Rahmenanalyse. Frankfurt/Main 1980 (im Original 1974)

- 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
- Hagemann-White, C.: Der Umgang mit Zweigeschlechtlichkeit als Forschungsaufgabe. In: Diezinger, A. u.a. (Hrsg.): *Erfahrung mit Methode*. Freiburg 1994
- Hausen, K.: Die Polarisierung der „Geschlechtscharaktere“ – Eine Spiegelung der Dissoziation von Erwerbs- und Familienleben. In: Rosenbaum, Heidi (Hg.): *Seminar: Familie und Gesellschaftsstruktur*. Frankfurt/Main 1978, S. 161-191
- Hirschauer, S.: Dekonstruktion und Rekonstruktion. Plädoyer für die Erforschung des Bekannten. In: *Feministische Studien* 11. Jg. Heft 2, Weinheim 1993, S. 55-67
- Honegger, C.: *Die Ordnung der Geschlechter. Die Wissenschaften vom Menschen und das Weib*. Frankfurt/Main, New York 1991
- Kelle, H.: Das ethnomethodologische Verständnis der sozialen Konstruktion der Geschlechterdifferenz. In: Lemmermöhle, Doris/Fischer, Dietlind/Klika, Dorle/Schlüter, Anne (Hg.): *Lesarten des Geschlechts. Zur De-Konstruktionsdebatte in der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung*. Opladen 2000, S. 116-132
- Kelle, H.: „Ich bin der die das macht“. Oder: Über die Schwierigkeit, „doing gender“-Prozesse zu erforschen. In: *Feministische Studien* 19 (2001), H. 2, S. 39-56
- Knapp, G. A.: Konstruktion und Dekonstruktion von Geschlecht. In: Becker-Schmidt, R./Knapp, G. A. (Hrsg.): *Feministische Theorien zur Einführung*. Hamburg 2000, S. 63-102
- Laqueur, T.: *Auf den Leib geschrieben. Die Inszenierung der Geschlechter von der Antike bis Freud*. Frankfurt/Main 1992
- Mead, G. H.: *Geist, Identität und Gesellschaft – aus der Sicht des Sozialbehaviorismus*. Frankfurt/Main 1973
- Mies, M.: Methodische Postulate zur Frauenforschung – dargestellt am Beispiel der Gewalt gegen Frauen. In: *Beiträge zur feministischen Theorie und Praxis*, Heft 1 1978, S. 41-63
- Müller, U.: *Feminismus in der empirischen Forschung*. In: Diezinger, Angelika u.a. (Hg.): *Erfahrung mit Methode. Wege sozialwissenschaftlicher Frauenforschung*. Freiburg 1994, S. 31-68
- 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
- Schütz, A.: *Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt*. Frankfurt/Main 1974
- 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, Neuwied 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
- Terhart, E.: *Entwicklung und Situation des qualitativen Forschungsansatzes in der Erziehungswissenschaft*. In: Friebertshäuser, B./Prenzel, A. (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim und München 1997, S. 27-42
- Tervooren, A.: *Körper, Inszenierung und Geschlecht. Judith Butlers Konzept der Performativität*. In: Wulf, C./Göhlich, M./Zirfas, J. (Hrsg.): *Grundlagen des Performativen. Eine Einführung in die Zusammenhänge von Sprache, Macht und Handeln*. Weinheim und München 2001a, S. 157-180

- Tervooren, A.: Pausenspiele als performative Kinderkultur. In: Wulf, C. u.a. (Hrsg.): Das Soziale als Ritual. Zur performativen Bildung von Gemeinschaften. Opladen 2001b, S. 205-248
- Wilson, T. P.: Theorien der Interaktion und Modelle soziologischer Erklärung. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.): Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit. Opladen 1981, S. 54-79

Nick Thräne

Professionelle Herausforderungen im FahrlehrerInnenberuf aus interaktionistischer Perspektive. Analyse der Problemstellen und Kernaktivitäten im Arbeitsalltag¹

Zusammenfassung

Mit diesem Artikel werden Ergebnisse einer biographieanalytischen Studie vorgestellt, die das berufliche Handeln von Fahrlehrerinnen und Fahrlehrern untersucht, welche ihre berufsbiographischen Wurzeln in der ehemaligen DDR haben und, zumindest zum Zeitpunkt der Datenerhebung, als Fahrlehrerin oder Fahrlehrer (oder Fahrschulinhaber) aktiv waren. Hierbei wird herausgestellt, dass das Arbeitsbogenkonzept nach Strauss einen sinnvollen Rahmen dafür liefert, berufliches Handeln und berufliche Herausforderungen von Fahrlehrern zu beschreiben. Durch die Darstellung der Kernaktivitäten von Fahrlehrern wird dabei zum einen die soziale Welt² des Fahrlehrerberufs verdeutlicht und zum anderen Entwicklungsmöglichkeiten für ein professionell orientiertes Fahrlehrerhandeln aufgezeigt.

Abstract

This article resumes the results of a biographical study about driving instructors, who lived and worked in the German Democratic Republic and worked as well as driving instructors, when they were interviewed. In this context <http://dict.leo.org/?p=2Ib6..&search=resultsAnselms> Strauss' model of „arc of work“ plays an important role as a heuristic framework to describe professional acts and challenges of driving instructors. The representation of the central activities in the driving instructors' everyday life concretises their social world of trade and clarifies professional development potentialities.

Einleitung

Bei dem Forschungsprojekt zum Fahrlehrerhandeln kristallisierten sich bei der (Datenerhebung und) Datenanalyse in den Traditionen des narrativen Interviews nach Schütze (1983) und des Forschungsstiles der „Grounded theory“ (Glaser/Strauss 1967) Kategorien heraus, die einen direkten Bezug zum Arbeitsbogenkonzept nach Anselm Strauss zulassen und somit als Kernaktivitäten verdeutlicht werden können.

Im ersten Abschnitt werden die Problemstellen im Arbeitsfeld des Fahrlehrers, in deren Ausbildungs- und Berufsbedingungen sowie im beruflichen Handeln von Fahrlehrern aufgezeigt (1). Danach wird das Arbeitsbogenkonzept nach Strauss kurz vorgestellt (2). Darauf werden die Kernaktivitäten für ein professionell orientiertes Fahrlehrerberufshandeln dargestellt und in einen Gesamtarbeitsbogen für eine professionell orientierte Fahrschülerausbildung eingestellt (3). In einem abschließenden Kapitel folgen einige Überlegungen zum Nutzen des Arbeitsbogenkonzeptes im Rahmen des Fahrschulwesens (4).

1. Problemstellen in der Fahrlehrerausbildung, dem Berufseintritt, den Berufsbedingungen und dem beruflichen Handeln

1.1 Problemstellen in der Fahrlehrerausbildung nach der „Wende“ und beim Eintritt in den Beruf

Nach der Wende wurden in den neuen Bundesländern eine Großzahl von Fahrlehrerinnen und Fahrlehrern³ in kürzester Zeit ausgebildet. Die Ausbildungszeiten für den Erwerb des Fahrlehrerscheins betragen 1989 zunächst vier Wochen, sind in den folgenden Jahren auf fünf Monate angewachsen und betragen derzeit insgesamt zehn Monate (wovon drei ein halb Monate Berufspraktikum sind). Trotz dieses Trends der Verlängerung von Ausbildungszeiten, trägt die Fahrlehrerausbildung noch immer Lehrgangscharakter und hat noch nicht die Form oder den Status einer Berufsausbildung erlangt.

In der Fahrlehrerausbildung ist die Theorie meist nur auf einige spezielle Bereiche (wie z.B. Technik und Verkehrsrecht) ausgerichtet und anderen Bereichen (wie die pädagogischen Aspekte der Fahrschularbeit) wird nur eine untergeordnete Rolle in der Ausbildung eingeräumt.

„die + Aufgaben die mir dort gestellt wurden anner Schule, hat jut jeklappt, also da wurden von von diesen ganzen, (.) 2 mal 40 warn die Klassen, (.) 80 Personen gleichzeitig ausgebildet, (.) hatte ich och mit sehr gut abjeschlossen, das hat och unheimlich Spaß jemacht, vom praktischen Ausbildung überhaupt keine Frage, also Fahrerfahrung hatte ich jenuch, Praktische war das Einfachste, theoretische Sachen warn damals in der Ausbildung unheimlich viel Kfz-Technik, hatte ich Vorqualifikationen, hatte ich Vorteile gegen-

über anderen, un was jetzt Verkehrsrecht war hat mich unheimlich interessiert und da braucht ich och ohne viel Aufwand (.) äh wars nich schwierig das die Ergebnisse da zu erreichen, hat auch jeklappt,“

(Uwe Eichhorn)

Obwohl es bekannt ist, dass Fahrschüler und Fahrschülerinnen neben technischen auch quasi-psychologische und pädagogische Hilfestellungen benötigen, stellen sozialpsychologische Inhalte keine Ausbildungsinhalte dar. Die „jungen“ Fahrlehrer verlassen gerade hinsichtlich der Bearbeitung und Vermittlung sozialer Kompetenzen unzureichend vorbereitet die Fahrlehrerausbildung. Aufgrund der Diskrepanz zwischen den Anforderungen an Wissen und Fähigkeiten der Fahrlehrer und den Inhalten ihrer Ausbildung, bringen diejenigen Fahrlehrer, die in ihrer biographischen oder (und) berufsbiographischen Entwicklung vor der Ausbildung zum Fahrlehrer soziale Kompetenz erworben haben, diese dann auch in ihre Berufstätigkeit als Fahrlehrer ein. Viele entwickeln während ihrer Arbeitstätigkeit eigene Curricula, um sich selbst autodidaktisch und ihren Schülern soziale Kompetenzen beizubringen:

„ja und dann lernt man och mit der Zeit was für Fehler man och eben selber macht mit den ganzen/wenn man mal an/am Anfang vergisst man viel, da denkt man ach der macht schon beim Abbiegen Mittelspiegel, Seitenspiegel, Sicherungsblick, macht der schon von alleine, weil neee macht er nich, das kricht man dann erst später mit, da sach ich du musst och mal/(stellt Fahrschüler nach)) „das hasste am Anfang nich jesacht“+ ha ich jesacht mein Gott ja, ebn sonne blöden Fehler die sich dann da so einschleichen, och beim Einparken, ja du weißt wie de einparkst aber genau die Stellen/, die sitzen mit ihrem Sitz anders, die haben ihre Lehne anders, du machst ja noch en bisschen bequemer sach ich mal, (2) und da haben die Punkte auch nicht mehr hinjehauen ne, so und dann hat das so am Anfang immer nicht so jeklappt mit dem janzen einjeparke, ja un denn ham se sich natürlich ufjeregt: „ das klappt ja nie“, und da ha ich mich dann/hab äh peinlicher Weise den blöden Golf jeschnappt und habe dann erst mal stundenlang überall einparken jeübt, wo man wie einlenkt, mit der Sitzstellung die der Fahrschüler hat und dann hat das auch hinjehauen“

(Anne Mittag)

Nach Abschluss der Ausbildung nehmen Jungfahrlehrer selbstverantwortlich ihre Tätigkeit auf ohne begleitende Strukturen, die ihnen den Eintritt in das Berufsleben und die Auseinandersetzung mit den Besonderheiten des Berufsalltags erleichtern würden.

+ (..) und dann ham wer uns dann, (.) ja im Prinzip, nachdem wer unsere Prüfung bestanden hatten, (..) ham wer uns dann umjeguckt (..), *war eigentlich och schon recht spät*, Ende (2) ja jetz muß ik lügen 91, Ende 91 dann en Arbeitsplatz jefunden ja, (..) det war aber schon von vornherein klar det is erst nur ne Aushilfe, (..) ↑ aber man war uf jeden Fall erst mal drinne +, ne, zu den Leuten dann dort hinjekommen, (..) Chefin hat dann jesacht: „ hier da draußen steht dit Auto nimm dir dit Ding fahr zwee Stunden rum damit de weest wie de mit dem Ding klarkommst um dreie bist de wieder hier, (..) um drei haste deinen ersten Fahrschüler“, (2)na ja und so fing dat dann eben an wa (..), bis man dann im Prinzip sein (..) erworbenet (..) Schulwissen (..) dann dit erste mal an irgend en Fahrschüler auslassen musste wa

(Tim Gersdorf)

Das Wissen, um im Berufsleben zurechtzukommen, erwerben sie, indem sie an und in so genannten Examenssituationen – also in der Situation der Fahrchülerausbildung und deren Prüfungen – situations- und selbstreflexiv arbeiten und lernen. Ein Berufsnoviziat im Fahrlehrerberuf existiert nicht.

ja, (.) denn dit is teilweise doch anfangs so jewesen, rinjeworfen in den Beruf nu schwimm dich frei (..), und man hats eben och jemerkt, es sind viele von denen die die mit uf Lehrjang warn sind eigentlich heute nich mehr Fahrlehrer.
(*Tim Gersdorf*)

Stark verkürzt lassen sich folglich zwei zentrale Problemstellen in der Fahrlehrerausbildung ausmachen, die zum einen die Länge und die Inhalte der Ausbildung und zum anderen die Einführung in den Beruf betreffen.

1.2 Problemfeld Berufsbedingungen

Zu Zeiten der DDR gab es nur wenige Fahrschulen und lange Wartelisten für die Führerscheinbewerber. Die Fahrlehrer waren in einer sozial begehrten und machtvollen Position. Mit dem gesellschaftlichen Umbruch 1989 haben sie diese Position verloren:

„früher (der Informant meint vor der Wende) war der Kunde/war der Fahrlehrer König, oder Kaiser, weil ja die Wartezeiten damals von 2 bis 8 Jahren gingen, um einen Führerschein zu erwerben, und heute ist es umgekehrt, heute ist der Kunde Kaiser und der Fahrlehrer nicht mehr, also es ist die Frage äh (2) der Stellung damals war sehr hoch, a warn es ja wenig Fahrschule da, es gab ja praktisch kaum private Fahrschulen, wir hatten im Landkreis nur eine einzige Privatfahrschule damals, dann wurde die Fahrschule organisiert äh über die Kreis/äh ähm über den Kraftverkehr und über uns und über die GST, es waren also diese 4 Komponenten, diese 4 Träger haben damals Fahrschule durchgeführt und das warn, wir warn damals im Kreis vielleicht (2) vier/vielleicht 20 Fahrlehrer (..) insgesamt und heute haben wir über 20 Fahrschulen im Landkreis F, so dass der Bedarf damals also wesentlich höher war und die Wartezeiten dementsprechend bis zu 8 Jahren hat man nicht nur bei uns sondern auch in der ganzen DDR bis zu 8 Jahren manchmal warten müssen“

(*Heinz Deiken*)

Der Beruf des Fahrlehrers wird allgemein als Umsetzung einer „Allerweltsqualifikation“ angesehen. Besonders die Wissens- und Kompetenzvermittlung zum Führen eines Fahrzeugs und zur Teilnahme am Straßenverkehr werden im allgemeinen Bewusstsein als eine Aufgabe angesehen, die auch jedes normalkompetente Gesellschaftsmitglied bewältigen könne. Aufgrund dieses Images des Fahrlehrerberufs, besitzt diese Berufsgruppe nur ein eingeschränktes öffentliches Mandat⁴ für ihren Beruf, fast schon behaftet mit dem Ruf eines unehrlichen Mandats. Weder in der Ausbildung noch in der späteren Anstellung oder Tätigkeit als Fahrlehrer wird das Mandat des Fahrlehrerberufs angemessen thematisiert:

„weil (...) die meisten denken eben im Prinzip in dem Beruf, (((flapsig))) ja is ja nücht bei, wa, den Leuten mal so fahren beibringen (...) sitzt neben den ganzen Tag daneben und lassen sich von die hübschen Weiber durch die Gegend schaukeln, + aber et is ja eben nich so in dem Beruf, wa et jehört also doch ne ganze Menge mehr dazu“

(Tim Gersdorf)

Zudem lässt sich in der sozialen Welt des Fahrlehrerberufs aus unterschiedlichen Gründen kein Kollektiv finden, in dem Fahrlehrer zusammenarbeiten, sich direkt beraten oder Unterstützung suchen. Viele arbeiten alleine in der eigenen Fahrschule, haben also keine Kollegen. Teilweise werden andere Kollegen aber auch als direkte Konkurrenz angesehen, so dass sie als Berater nicht in Frage kommen, oder sie finden keine Zeit für einen Austausch oder Beratungsgespräche. Unterstützende Strukturen z.B. Hilfestellungen bei Problem- oder Konfliktsituationen, bei hartnäckigen oder scheinbar unerklärlichen Schwierigkeiten fehlen also gänzlich. Es existieren weder eine strukturierte soziale Welt (vgl. Strauss 1982) des Fahrlehrerberufs, noch soziale Welt-Arenen (vgl. Strauss 1982), in denen um die adäquate Durchführung der zentralen Aktivitäten gestritten und gerade dadurch die Entwicklung von Berufsbild und Berufskompetenz vorangetrieben wird. Gerade da Fahrschüler in relativ kurzen Intervallen die Ausbildung absolvieren oder hintereinander bei verschiedenen Fahrschülern ähnliche Problemlagen auftauchen, ist der Berufsalltag von Fahrlehrern durch wiederkehrende Abläufe und Bewältigungsstrategien charakterisiert, und bräuchte zur Professionalisierung die Reflexion der professionell Handelnden.

Bleibt festzuhalten, dass im Fahrlehrerberuf kein Beratungsmilieu existiert, was ein „allein auf sich gestelltes Handeln“ im Beruf zu einer grundsätzlichen Arbeitssituation für die Fahrlehrer werden lässt.

„und ich hab auch regelmäßig *jährlich*, obwohl es gar nich nötig war, *jährlich* an Weiterbildungen teilgenommen hat och immer viel jebracht wobei manchmal auch schon die Qualität jelitten hat aber es war schon gut schon alleine daß man mal mit ner (((wird schneller))) Gruppe von Kollegen sich austauschen konnte und das is ja bei disser Konkurrenzsache heutzutage oftmals gar nich so möglich, weil jeder doch in seine Tasche arbeitet, das war schon ganz gut + und das sind Sachen die ich och gern weitermachen würde, daß man sich eben weiter ((atmet schwer)) zu aktuellen Sachen informiert und das *fehlt mir irgendwo* en bisschen jetzt, weil wenn ich das jetzt nich machen würde (.) mich selber drum kümmern man man kriegt ja nichts mehr mit, denn weiß man nichts.“

(Uwe Eichhorn)

Nicht zuletzt handelt es sich beim Fahrlehrerberuf um eine Berufstätigkeit, die sich zeitlich nicht klar abgrenzen und vorherplanen lässt. Die Arbeitszeit der Lehrenden richtet sich nach den Zeitpotentialen der Fahrschüler- ist also von den Kunden und deren Alltagsanforderungen fremdbestimmt. Dadurch sind die Arbeitszeiten meist ganztägig und beziehen häufig die Abendstunden mit ein. Die Fahrlehrer müssen dementsprechend ihren Lebensalltag um bzw. mitgestalten und ihre familiären und sozialen Aktivitäten anpassen.

„un es is schon schwierig weil wir ham ja och en *Kind*, das is jetzt zur Schule jekommen und das Kind brauch auch en *bisschen* Fürsorge un Pflege un das is schon schwierig alles unter einen Hut zu kriegen, ((schluckt)) und da ha ich mich och auseinanderjelebt en bisschen möcht ich saren weil man nur nochjearbeitet hat (.)un kein Familienleben mehr,

das war mit der Fahrschule das man eben von Montag bis Sonnabend nur Fahrschule gemacht hat, dann hat man am Sonntagvormittag Pflegearbeiten gemacht und hat irgendwas repariert oder hat irgendwas sortiert oder hat irgendwas organisiert oder hat irgendwas aufgearbeitet was gemacht werden musste denn war der halbe Sonntag schon um, ((klopft auf sein Bein, 2 mal)) dann hat man nachem Mittagessen sich noch 1, 2 Stunden hinlegt, naja dann war der Sonntag schon wieder halb um, also man hatte kein Privatleben mehr“

(Uwe Eichhorn)

1.3 Problemstellen im beruflichen Handeln

Betrachtet man die Arbeitsweisen von Fahrlehrern auf der Folie des Arbeitsbogenkonzeptes nach Strauss in Bezug auf ihre beruflichen Basisorientierungen (Einstellungen), ihre Konzepte von Beruflichkeit, ihre Ausbildungsmethoden, ihren Umgang mit Problemstellen des Berufshandelns sowie mit den systematischen Schwierigkeiten und Fehlerquellen des Berufsalltags lässt sich tendenziell eine Einstellung erkennen, die im weiteren als „Dienstleistungsorientierung“ bezeichnet werden soll.

Bei einer „Dienstleistungsorientierung“ gibt es nur wenige Sinnquellen oder inhaltliche berufliche Orientierungskerne, die mit einer sozio-pädagogischen Gestaltung der Fahrschulerausbildung verbunden werden. Ohne diese Sinnquellen und Orientierungskerne, kommt es häufiger zu einem beruflichen Ausbrennen (bei einigen Informanten war festzustellen, dass sie ihre beruflichen Sinnquellen nicht in die „Nachwendezeit“ transformieren konnten). Diese Fahrlehrer neigen dazu, sich ihr Klientel fremd zu machen – sprechen ihnen sogar ab, überhaupt etwas lernen zu wollen – und schreiben ihnen ein reines „Kosten – Nutzen – Kalkül“ zu. Es kommt zu einer Art Ausblendungszusammenhang, in dem die betroffenen Fahrlehrer sich einbilden, dass die Fahrschüler eigentlich gar nicht lernen wollen. Damit setzen sie sich selbst nicht in die Situation, eigene Handlungsanteile an Schwierigkeiten oder Problemen bestimmen oder sich selbst zuschreiben zu müssen.

„also erst mal äh war die (2) die Lernbereitschaft/und wenn es nach Feierabend die GST 15jährigen Jungs und Mädels die den Mopedführerschein damals gemacht haben (2) andere wie heute und die Bereitschaft (3) die Verordnungen des Straßenverkehrs einzuhalten (2) die war ne ganz andere wie se heute is, ja also ich mache den Führerschein (2) inner Fahrschule heute doch nur und stimmen dem Fahrlehrer zu nur um das Ding zu kriegen, anschließend mach ich doch mein Kram sowieso alleine, das gabs nich (2) also äh zum anderen war en ganz anderes Verhältnis wenn en 16jähriger zu DDR-Zeiten schwarz gefahren is, gabs auch (2) der hatte Angst erwischt zu werden, na heute ist das wie en Hobby, (3) ja also diese Einstellung zur Sache (2) von den DDR-Jugendlichen zu dem Heute (2) das is überhaupt nich miteinander zu vergleichen (2) und heute isses einmal die Sache, dass das die Einstellung zum Lernen in der Schule ja schon ne ganz andere is wie heute“

(Erich Schuster)

Weiterhin charakteristisch für ein „dienstleistungsorientiertes“ Fahrlehrerberufshandeln ist eine Ergebnisorientierung (Karrierehandlungsschemata, Verdienst, Fahrschule als Erwerbsmöglichkeit, Übergangslösung bis zur Rente). Das Berufs-

handeln ist von inhaltlichen Interessen entkleidet und nicht erkennbar am Entwicklungsprozess des Kunden ausgerichtet. Im Mittelpunkt des beruflichen Strebens steht die Verwirklichung eigener Ziele – also herrscht mehr eine funktionalistische Sichtweise auf die Fahrschule an sich und auf die eigene Tätigkeit vor.

„Ende 89 hatte schon der damalige Betriebsleiter mir gesagt: „Du, wir haben für dich keine Arbeit mehr“ da war ich sozusagen schon en Arbeitsloser der also/da da kannt man das noch garnich (3) un am 9. November wurde mein Schwiegersohn von der Bereitschaftspolizei Hals über Kop entlassen dieser ganzen/die sind ja bekannt, und der andere war ja bei der GST Kreisfahrlehrer und die GST wurde ja im Kreisorganisation auch sofort auf 0 gefahren und damit hat ich also zwei Schwiegersöhne ohne Arbeit mit den dazugehörigen Familien und ↓ ich selber + (2) ja und dann kam (2) von (.) einer Nacht zur anderen der Gedanke, jetzt hilft nur eins jetzt machste ne Fahrschule auf und dann im September 90 mit meinen Schwiegersöhnen die Fahrschule eröffnet (3) so viel Andrang weil jaaa mein Name bekannt war, ↑ wie viele Söhne sind gekommen wo der Vater zu (..) + DDR- Zeiten bei mir seinen Führerschein gemacht hat, dann kam also schon Enkelkinder und tja da ham wer dann 90 am 1. September 90 offiziell, wir hatten schon eher die Genehmigung und ham dann zu dritt Unterricht (3) im Praktischen gemacht, theoretische Unterricht ha ich alleine gemacht, na ja un wie es so war 150 bis 200 pro Jahr Fahrschüler ausjebildet“

(Erich Schuster)

Bei einer „Dienstleistungsorientierung“ fällt es den Fahrlehrern schwer, Liniendarbeit⁵ zu verrichten, als solche zu reflektieren und (oder) eine analytische Haltung zur Selbigen zu entwickeln. Die eigene berufsbiographische Identifizierung (oder das eigene Konzept von Beruflichkeit) ist oft z.B. die des „Technikers“ (zumindest verorten ein großer Teil der Fahrlehrer aus den neuen Bundesländern seine Wurzeln in technischen Berufen) und nicht die des Lehrers (Fahrlehrers).

Auch Uwe Eichhorn identifiziert sich im Rahmen seiner Arbeitsaufgaben (bei Gründungsüberlegungen in bezug auf die eigene Fahrschule) eher als Techniker:

ich hab vom (..) Wirtschaftlichen nich ein Fatz Ahnung, (..) weder ne Buchführung noch irgendwelche steuerlichen Sachen hab ich nich einen Fatz Ahnung, hab noch nie irgendwas inner Schule mit solchen Sachen zu tun jehabt, ich war mehr der Techniker, und meine Frau, die gelernte Sekretärin is, hat jesacht naja, son bisschen hatte se schon zu mit zu tun, un (..) wir warn uns jedenfalls einig, ham jasacht o.k. wir machen das jetzt, (..)

(Uwe Eichhorn S. 11,07 – 11,13)

Diese Selbstdefinition ist dann zu finden, wenn neben dem Berufswissen als Techniker andere biographische Ressourcen zur Gestaltung des Fahrlehrerberufsalltags und der Fahrschülerausbildung nicht vorhanden sind oder nicht aktiviert werden. Insbesondere scheinen biographische Ressourcen wie die Fähigkeit zur Transformation von technischem Wissen (Kenntnissen) in pädagogische Fähigkeiten oder die Fähigkeit der fallanalytischen prozessorientierten Ausbildungsarbeit vernachlässigt zu werden. Die Folge ist eine instrumentalisierte und standardisierte Ausbildung.

„ich habe äh mit CD (der Informant meint eine CD-ROM gestützte Ausbildung mit Straßenverkehrsszenen abspielbar über TV) nich angefangen weil ich die Grundlagen mit

Fernseh hab, ich hab also die Videokassetten gekauft, ich bin auch beim X-Verlag, der ja nun ganz in der Nähe hier is in (Ortsname) und dort bin ich schon präsent seit 10 Jahren sag ich mal so und da fahr ich halt hin un dann is der auch da, mit (Name) müsst ich nach (Ortsname) un wie se alle heißen, oder (2) so, dass ich also immer noch mit Fernseh arbeiten kann, ich hab diese Kassetten gekauft, weil wir die kennen von X- Verlag und vom äh (2) Vorfahrt bis zur Geschwindigkeit bis über/so äh was weiß ich, das sind 15 Kassetten Kassetten die ich gekauft habe und die sind äh aktuell auf dem neuesten Stand, sind auf den Stand gebracht wurden im letzten Jahr noch mal, wo auch die Veränderung kam mit den 3,5t etc., das macht sich gut, dass ich die Kassette zeige mit dem Fernseher und danach besprechen wir das noch mal mit Hilfe des Buches, so dass also der Unterricht für meine Begriffe sag ich mal etwas lockerer ist als wenn ich das nur mit dem Buch mache, also es gibt noch Fahrschulen, auch bei uns im Kreis die arbeiten nur mit dem Buch, das ist selbst für den Fahrlehrer ne Belastung und der Fahrschüler (..) guckt lieber mal in Fernseher und sieht das in Bewegung alles so, deshalb hab ich mir kein CD zugelegt weil ich meine das reicht und ich sage mal so, die paar Jahre die ich noch machen will und muss, hoffe ich so zu überstehen“

(Heinz Deiken)

Fahrlehrer die im genannten Sinne „dienstleistungsorientiert“ sind, haben ohne dass ihnen das bewusst sein muss, ausgeprägte Schwierigkeiten im Berufshandeln und leiden unter den speziellen Anforderungen des Fahrlehreralltags (der Berufsalltag wird zur nicht lösbaren Belastung). Insbesondere scheinen davon Fahrlehrer betroffen zu sein, die schon vor der Wende 1989 als Fahrlehrer tätig waren (und auch einer entsprechend älteren Generation als ihre Kunden angehören).

„kann an und für sich für mich ganz alleine Stolz sein, dass ich en recht gutes Ergebnis immer bisher erreicht habe, das zweite Jahr hintereinander inner Motorradausbildung nicht einen Durchfaller, alle die erste (2) Prüfung bestanden (2) ↑ Theorie bin ich nicht zufrieden + ganz einfach weil die immer fauler werden, aber diese Erfahrung wird wahrscheinlich werden mehrer gemacht haben, dass/die Bemühungen werden also von besonders von den Jugendlichen nich/den 16jährigen nicht honoriert, die machen erschtma eine in Sand, eine theoretische Prüfung, aber da muss man sich wahrscheinlich och mit abfinden, weil ja dieses Lernverhalten, äh ja für mich immer noch en bisschen vollkommen unbekannt ist/ich mich damit och nich abfinden kann also wenn die sich hier reinsetzen und den machen und nich mehr mitschreiben, da bin ich eben noch en alter Mann (2) und da müssen se eben Aufzeichnungen machen wenn das also auch nich so (2) gewollt mehr is, aber das is nu mal so“⁴⁶

(Erich Schuster)

Zusammenfassend sind für die beruflichen Bedingungen und das berufliche Handeln des überwiegenden Teils der Fahrlehrer folgende Aspekte charakteristisch

- eine sehr auf technische Aspekte fokussierte Fahrlehrerausbildung,
- ein eingeschränktes Mandat (Wissensvermittlung wird als Allerweltsqualifikation angesehen, selbst von Insidern),
- ein fehlendes Berufsnoviziat,
- fehlende Strukturen um sich über berufliche Probleme austauschen zu können- sich zu beraten (Alleinsein und Isoliertheit im Beruf),

- die „fremdbestimmte“ Arbeitszeit- der daraus folgende Umstand, dass der Berufsalltag den Lebensalltag (familiäre- und soziale Rahmungen verändernd) durchdringt, sowie
- eine „dienstleistungsorientierte“ Berufseinstellung, die dazu führt, dass genannte Problemstellen und systematische Schwierigkeiten im Berufsfeld nicht oder nur unzureichend bearbeitet werden können.

Dementsprechend stellt sich die Frage, wie Fahrlehrer insgesamt die Aufgaben des Berufsalltags professionell orientiert erfüllen können auch um den erwähnten Leidensprozessen entgegen zu wirken. Zur Beantwortung dieser Frage sollen im Folgenden die entsprechenden Kernaktivitäten für ein professionell orientiertes Fahrlehrerberufshandeln herausgestellt und definiert werden. Mit Kernaktivitäten des Fahrlehrerberufshandelns sind dabei die Anwendung grundlegender Kenntnisse, Fähigkeiten, professionelle Grundeinstellungen, Arbeitsweisen, Methoden und Handlungen von Fahrlehrern gemeint – wie eine Sensibilität für die Prozessualität des Fahrenlernens, die einzelfallspezifische und situationssensible Emergenz des Wissens- und Kompetenzzuwachses, sowie der Bedeutung des Fahrlehrers als Sachwalter, Identifikationsvorbild und Trainer im Sinne Strauss' (vgl. Strauss 1968, S. 117-127) – mit denen a.) ein grundlegender Arbeitsvertrag⁷ mit dem Fahrschüler begründet, aufgebaut, gestaltet und über die gesamte Ausbildungsdauer aufrecht erhalten werden und mit denen b.) auf Basis dieses Arbeitsvertrages eine arbeitsbogenorientierte Fahrschülerausbildung zum Tragen kommen kann. Ein solcher Arbeitsvertrag, so die Kernthese interaktionistischer Professionsansätze, stellt die Grundlage für eine qualitativ hochwertige und an den Bedürfnissen und Ressourcen der Kunden ausgerichtete Ausbildung dar.

2. Das Arbeitsbogenkonzept von Anselm Strauss

Für die praktische Umsetzung einer professionellen Fahrschülerausbildungskonzeption sind spezifische Kenntnisse erforderlich, um die notwendigen Aktivitäten zu planen, durchführen und bewerten zu können. Als theoretischer Rahmen erweist sich hierbei das Arbeitsbogenkonzept nach Strauss als äußerst fruchtbar, da es (Kern-)Aktivitäten in den verschiedenen Formen der Artikulations-, Interaktions-, Inhalts- und Evaluationsarbeit beschreibt (vgl. Schütze, unveröffentlichtes Manuskript, S. 13-21). Entwickelt hat Strauss das Arbeitsbogenkonzept im Rahmen langjähriger Feldstudien im Bereich der medizinischen Arbeit in Kliniken. Allerdings geht er selbst davon aus, dass ein solches Arbeitsbogenkonzept nicht nur für eine tiefere Analyse von Arbeit im medizinischen Bereich zentral sein kann, sondern ebenso für medizinfremde Arbeitszusammenhänge, die nach einer prozessorientierten Arbeitsgestaltung und der Verrichtung verschiedener Arbeitsaufgaben verlangen. „The arc concept – with its implicated phases, types of work, clusters of tasks, and articulation of tasks – can be central for a deeper analysis of medical work in relation to division of labor issues, and possibly for work in other settings“ (Strauss 1991, S. 76).

„Anselm Strauss' allgemeines Arbeitsmodell geht von der Grundüberlegung eines weit gespannten „Arbeitsbogens“ aus, der einzelne Arbeitsschritte prozesshaft miteinander in Verbindung setzt. Dieser Arbeitsbogen hat vier Aktivitätskomponenten: die Einrichtungskomponente, die Inhaltskomponente, die Sozialkomponente und die Evaluationskomponente“, welche nach Schütze stichwortartig in folgende Arbeitsschritte unterteilt werden können (vgl. Schütze, unveröffentlichtes Manuskript, S. 12-14):

⇒ Einrichtungskomponente:

- Explorations- und Informationsarbeit
- Planungsarbeit (Fokussierung eines Arbeitsproblems, Bildung des kognitiven Zusammenhangs eines Arbeitsablaufes und Refokussierung des Arbeitszusammenhangs bei auftretenden Problemen)
- Artikulationsarbeit (Sequenzierung, Anpassung und Koordinierung der einzelnen Arbeitsschritte; die Sicherstellung der Funktionsfähigkeit des Arbeitsbogens und der notwendigen Logistik sowie die Einrichtung einer bestimmten Aufteilung in Arbeitseinheiten)

⇒ Sozialkomponente:

- Interaktionsarbeit – mit der wichtigen Unteraktivität der Kontraktarbeit zwischen Prozessoren
- Gefühlsarbeit
- biographische Arbeit

⇒ Evaluationskomponente:

- Überprüfungs- und Bewertungsarbeit (die immer wieder „zwischendurch stattfinden sollte und bei Feststellung von Diskrepanzen bei den inhaltlichen Arbeitsabläufen zur Reaktivierung der Artikulationskomponente des Arbeitsbogens führen) d.h. auch Fehlersuche und Sicherheitsarbeit
- Ergebniseinbringung und „Abnahme“ der Ergebnisse (im Fall der Führerscheinausbildung wäre das eine abschließende Bewertung und Interpretation der Ausbildung zwischen Fahrlehrer und Fahrschüler und die anschließende Prüfung)

⇒ Inhaltskomponente:

- umfasst alle Aktivitäten, die erforderlich sind, um die inhaltlichen Arbeitsaufgaben zu lösen (jeder Arbeitsbogen hat andere inhaltliche Aufgaben)

Arbeitsbögen haben demnach die Funktion: „das Undurchsichtige der menschlichen Existenz mit dem Prinzip der Handlungsorientierung zu versöhnen und Gestaltungsmöglichkeiten für die letztlich stets nur schwer kontrollierbaren Existenzsituationen zu schaffen.“ (Schütze, 1999). Für die Berufsgruppe der Fahrlehrer bedeutet das, dass ein Berufshandeln ausgerichtet am Arbeitsbogenkonzept ihnen ein professionell orientiertes Handlungs- und Arbeitskonzept für die Fahrschulerausbildung an die Hand gibt. In der nun folgenden Darstellung werden die Kernaktivitäten des Fahrlehrerberufshandelns in bezug auf ein

professionell orientiertes Fahrlehrerberufshandeln im einzelnen aufgezeigt und anschließend den Aktivitäten eines Arbeitsbogens für die Fahrschülersausbildung zugeordnet.

3. Kernaktivitäten zur Gestaltung eines Arbeitsbogenkonzept für ein professionell orientiertes Fahrlehrerberufshandeln

Eine erste zentrale Kernaktivität für ein professionell orientiertes Fahrlehrerberufshandeln ist, mit dem Fahrschüler einen interaktiven- einen kommunikativen Rahmen für die Vermittlungsprozesse der theoretischen und praktischen Ausbildungsinhalte zu schaffen und über die gesamte Ausbildungsdauer aufrecht zu erhalten. Dieser interaktiv – kommunikative Rahmen für Vermittlungs- und Lernprozesse dient dazu, Schwierigkeiten mit oder während der Führerscheinausbildung thematisieren zu können, ohne dass sich der Fahrschüler vor dem Fahrlehrer oder dritten Personen bloßgestellt fühlt oder bloßgestellt wird. Zudem wird es dem Lehrenden in diesem Rahmen möglich, seinem Fahrschüler Ratschläge erteilen zu können, die dieser dann auch annimmt. Diese Überlegungen hinsichtlich der Notwendigkeit der Schaffung eines interaktiven – kommunikativen Rahmens für Vermittlungs- und Lernprozesse, beruhen unter anderem auf der theoretischen und methodischen Richtung des „symbolischen Interaktionismus“. Nach Schütze (1987b, S. 521), geht diese davon aus, dass die gesellschaftliche Wirklichkeit in Interaktionen (gegenseitig aufeinanderbezogene Handlungsabläufe) geschöpft werden und dass dieser interaktive Bezug grundlegend durch sprachliche Kommunikation und zusätzlich durch den Austausch außersprachlicher Symbole geschaffen wird:

- „Der eine Akteur zeigt dem anderen Akteur in einer symbolischen Vorwegnahme, d.h. in einer speziellen Ankündigungsphase auf, welchen Handlungsprozess er im Auge hat und was er zu dessen Durchführung von letzterem erwartet.“
- „An die symbolische Vorwegnahme und entsprechende wechselseitige Klärungsprozesse schließt sich eine Phase der Aushandlung des vom ersten Akteur angekündigten Handlungsablaufes an“

Grundlage für eine solche vertrauenswürdige Beziehung zwischen Fahrschüler und Fahrlehrer ist, dass der Fahrschüler dem Fahrlehrer Vorschussvertrauen für die anschließende Ausbildung und während der Ausbildung entgegenbringt. Dieses Vorschussvertrauen erwirbt und legitimiert der Fahrlehrer indem er seinem Klientel vermittelt, dass er die notwendigen Kompetenzen besitzt, den gesamten Ausbildungsprozess leiten und zu einem erfolgreichen Ende führen zu können und dass er dem Fahrschüler demonstriert, dass er Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten (kognitive Kompetenzen – Aufbrechen, Reflexion und systematische Vermittlung

habitualisierter Handlungs-, Wahrnehmung- und Reaktionsvollzüge – dem eigentlichen Kern der professionellen Orientierung – die über technisches Wissen allein hinausgehen) und in die Fähigkeiten des Fahrschülers hat.

Eine weitere berufliche Kernaktivität im Fahrlehrerberufshandeln ist die Fähigkeit zur Fallanalyse (vgl. Schütze 1993). Diese Fähigkeit zur Fallanalyse impliziert, dass die spezielle soziale Situation⁸ (die Ausgangssituation zu Beginn der Ausbildung) des jeweiligen Fahrschülers zwischen Fahrlehrer und Fahrschüler in der Ausbildung selbst thematisiert wird, damit der Fahrlehrer bestimmen kann, von welchen Voraussetzungen in diesem speziellen Fall auszugehen ist: „wer“ ist der Fahrschüler, was sind fallspezifischen Rahmenbedingungen, gibt es Vorerfahrungen auf dem Gebiet der Fahrschule, gibt es eine schon mal nicht bestandene Führerscheinprüfung, welche finanziellen und zeitlichen Rahmenbedingungen gibt es, um mögliche Problempotentiale zu bearbeiten, die sich negativ auf die gemeinsame Ausbildung auswirken könnten oder das Entstehen einer Vertrauensbeziehung verhindern. Dazu gehört eine Situationssensibilität, wann und wie solche Themen zur Sprache gebracht werden können. (Fallanalytisches Denken und Arbeiten impliziert, den jeweiligen Fahrschüler in der gesamten Ausbildung seinen individuellen Ressourcen entsprechend zu behandeln.)

Mit der Bestimmung der Ausgangssituation des Fahrschülers ist die jeweilige Fallanalyse noch nicht abgeschlossen. Weiterhin sind die Ressourcen (Fähigkeiten, Vorkenntnisse, motorische Geschicklichkeit, Hemmungen und Angstpotentiale, die Vertrautheit mit dem Straßenverkehr, Bereitschaft zur Identifikation mit den gestellten Aufgaben, Bereitschaft zur Rollenübernahme eines aktiven Straßenverkehrsteilnehmers, etc.) der jeweiligen Fahrschüler zu analysieren und einzuordnen.

Dieses Einordnungswissen dient zur Bestimmung an welchem Punkt die Ausbildung anzusetzen bzw. Schwerpunkte zu setzen hat (also entsprechend der Voraussetzungen und Ressourcen des Fahrschülers) und wie sie sich entwickeln könnte, um daraus abzuleiten, wie die Ausbildung hinsichtlich einer positiven Entwicklung des Fahrschülers zu gestalten ist. (Dabei sei jedoch gleich darauf hingewiesen, dass damit nicht gemeint ist, dass der Fahrschüler eingestuft werden soll, um ein entsprechend standardisiertes Ausbildungsmuster zu bestimmen, das dann unreflexiv exekutiert würde.)

Eine weitere Basiskompetenz der Berufsgruppe der Fahrlehrer ist die Rollenübernahme⁹ (bzw. Perspektivwechsel). Rollenübernahme in dem Sinne, dass sich die Lehrenden in die Rolle der Lernenden, die etwas lernen müssen, das sie als Fahrlehrer schon können, hineinversetzen, um die Situation in der sich ihre Fahrschüler befinden nachzuempfinden und vorwegzunehmen. Haben die Fahrlehrer sich in die Rolle (die Perspektive) ihres Fahrschülers hineinversetzt, verfügen sie über die Option der doppelten Perspektivität – der Perspektive des Lehrenden und der Perspektive des Lernenden, mit der sie auf die weitere Gestaltung der Ausbildung blicken. Durch diesen Rollentausch (Perspektivübernahme) wird eingeschätzt, was dem Fahrschüler zuzutrauen und zuzumuten ist, um aus diesem Wissen (was sich aus der doppelten Perspektivität ergibt) abzuleiten, wie sich der Fahrschüler am besten weiterentwickeln kann, um dann wiederum aus der Perspektive des Lehrenden zu entscheiden, was dazu an

Unterstützung notwendig ist, wann Unterstützung sinnvoll ist und wann nur hinderlich.

Des Weiteren füllen Fahrlehrer eine Trainingsbeziehung (eine weitere pädagogische Kernaktivität) mit ihren Fahrschülern aus. Ähnlich wie sie Strauss¹⁰ (1968) formuliert. Sie sind es, die die Lernenden durch die „teilweise dunklen Kanäle“ (Strauss 1968, S. 118) der Führerscheinausbildung führen, ihnen die Fertigkeiten, ein Fahrzeug zu führen, beibringen und ihnen „einige äußerst überraschende Dinge“ (ebenda), die ihnen zustoßen, erklären. In diesem Sinne interpretiert der Fahrlehrer seinem Fahrschüler Situationen und Geschehnisse, sowie seine entsprechenden Handlungen oder Reaktionsweisen. Nach Strauss muss der Trainer (Fahrlehrer) entweder die Aufmerksamkeit direkt auf die Reaktion lenken (z.B. betont der Fahrlehrer, dass der Fahrschüler zum Beispiel zum ersten mal etwas geschafft habe, oder dass sich wiederholt der selbe Fehler eingeschlichen habe auf den man nun verstärkt zu achten habe) oder die Reaktion wegerklären (z.B. dass der Fahrschüler in seiner Ausbildung und mit seinen derzeitigen Fähigkeiten noch gar nicht so weit sein könne oder so weit sei, eine bestimmte Situation zu bewältigen).

Eine weitere Kernaktivität des Fahrlehrerberufshandelns ist es, bei sich (den Lehrenden) selbst habitualisierte Handlungsabläufe (wie z.B. das Anfahren oder Einparken) in ihrer Geschlossenheit wieder aufzubrechen, sie in ihren einzelnen Schritten bewusst zu machen, um einzelne Handlungsschritte (die dem Fahrschüler als solche gar nicht bewusst sind oder ohne Hilfe bewusst werden), für einen insgesamt komplexen (z.B. Fahr-) Vorgang, dem Fahrschüler nacheinander aufzuzeigen, bewusst zu machen und beizubringen und letztendlich wieder als komplexe unbewusst ablaufende Handlung zu habitualesieren¹¹.

Eine nächste Kernaktivität ist die des „ethnographischen Blicks“¹², also „von oben“, aus verschiedenen Perspektiven und mit „Abstand“ eine Situation zu analysieren. Der „ethnographische Blick“ dient dazu Selbstverständlichkeiten (Handlungsabläufe- wie das Parken- die für den Fahrlehrer selbstverständlich, habitualisiert, unthematisiert ablaufen) wieder in einzelne Handlungsschritte zu zerlegen (sich zu vergegenwärtigen was eigentlich alles dazugehört), um auch andere kognitive Möglichkeiten (kognitive Kompetenzen als Kernaktivität) kennen zu lernen – eine bestimmte Situation (z.B. die des Einparkens, oder des Heranfahrens an Kreuzungen) wahrzunehmen, zu bearbeiten oder zu bewältigen. Mit dieser Handlungsaktivität, komplexe Handlungsabläufe aufzuspalten, bildet sich ein Handlungs- und Problemlösungspotential, mit dem einzelne Fehler von Fahrschülern innerhalb komplexer Handlungen erkannt werden und isoliert werden, um dann nur den Fehler an sich zu bearbeiten und nicht die gesamte Situation (komplexe Handlung wie das Einparken). So werden Handlungen und Fähigkeiten der Fahrschüler erkennbar, einschätzbar und verstehbar, um Sicherungslinien einzubauen und um die Ausbildung dem jeweiligen Leistungs-, Könnens- und Verstehensprofil dem Fahrschüler entsprechend individuell zu gestalten.

Die Kompetenz eines „ethnographischen Blicks“ ist als Handlungsmuster den Fahrschülern an die Hand zu geben, damit diese Situationen im Straßenverkehr lösen können und außerdem ihre Handlungen selbstreflexiv aus einer anderen Perspektive betrachten können, bzw. lernen zu betrachten.

Eine weitere wesentliche, wiederum den gesamten Ausbildungsprozess umfassende Kernaktivität des Fahrlehrerberufshandelns ist, das Wissen darüber, dass die Ausbildung Prozesscharakter (zeitlicher Entwicklungsprozess, in dem Arbeitsschritte und Arbeitsaufgaben auch wiederholt werden müssen und in dem sich trotz eines vermeintlichen Rückschrittes, die Fähigkeiten des Fahrschülers weiter entwickeln) trägt. Im Kontext des Prozesscharakters der Fahrschülerausbildung weiß der Fahrlehrer um die möglichen Schwierigkeiten, die in den einzelnen Ausbildungsphasen auftreten. Er sieht diese voraus, um sie zu umgehen oder um den Fahrschüler auf ein mögliches Problempotential vorzubereiten. Mit dem Wissen des Fahrlehrers, dass es schwierige Phasen in der Ausbildung geben kann, bzw. geben muss, verbindet sich gleichzeitig die Antizipation, dass der Fahrschüler aus diesen Schwierigkeiten, welcher Art auch immer, wieder herauskommen wird, da der Ausbildungsprozess vorausschauend gestaltet ist und der Fahrschüler aus den „dunklen Kanälen“ (Strauss 1968, S 118) der verschiedenen Ausbildungsphasen herausgeführt wird. So strahlt der Fahrlehrer die Souveränität aus, die dem Fahrschüler versichert, dass er jemanden zur Seite hat, der ihm hilft und ihn führen wird.

Bleibt nun zu klären, wie sich die aufgezeigten Kernaktivitäten für ein professionell orientiertes Fahrlehrerhandeln in ein Arbeitsbogenkonzept integrieren, um schließlich eine Fahrschülerausbildung orientiert am Prinzip des Arbeitsbogens zu gestalten. Eine Ausbildung die dem individuellen Entwicklungsprozess des jeweiligen Fahrschülers angepasst wird impliziert, dass ein entsprechender die Ausbildung überspannender Arbeitsbogen stets etwaigen Situationsveränderungen angepasst wird und die Handlungen der Lernenden und Lehrenden von jedem selbst und untereinander reflexiv zu betrachten sind.

Würde man die Kernaktivitäten des Fahrlehrerberufshandelns den vier Aktivitätskomponenten eines Arbeitsbogens zuordnen, würde der Arbeitsbogen für eine Führerscheinausbildung wie folgt aussehen:

⇒ Einrichtungskomponente:

- Artikulationsarbeit (Sequenzierung, Anpassung und Koordinierung der einzelnen Arbeitsschritte und die Sicherstellung der Funktionsfähigkeit des Arbeitsbogens)
- Fahrschüler als eigenständigen Menschen achten und respektieren
- Antizipierende, tentative Definition eines gemeinsamen Arbeitskontraktes
- Aufbau und Gestaltung einer vertrauenswürdigen Beziehung
- Einsicht, dass die Vermittlung technischen Wissens allein nicht genügt, sondern dass es kognitiver Kompetenzen bedarf
- Den Prozesscharakter der Führerscheinausbildung erkennen
- Über Einordnungswissen verfügen, um Entwicklungen antizipieren zu können

⇒ Sozialkomponente:

- Interaktionsarbeit (mit dem Fahrschüler)
- Schaffung eines kommunikativen Rahmens für die Vermittlungsprozesse der theoretischen und praktischen Ausbildung
- Schaffung eines gemeinsamen Arbeitskontraktes

- Den Prozesscharakter der Führerscheinausbildung erkennen und als Grundlage gemeinsamer Orientierung vermitteln
 - Reflexion und Kontrolle der Wirkung des eigenen Handelns
- ⇒ Evaluationskomponente:
- Überprüfungs- und Bewertungsarbeit (die immer wieder „zwischen durch stattfindet und bei Feststellung von Diskrepanzen bei den inhaltlichen Arbeitsabläufen zur Reaktivierung der Artikulationskomponente des Arbeitsbogens führen) d.h. auch Fehlersuche und Sicherheitsarbeit Überprüfungs- und Bewertungsarbeit hinsichtlich:
 - der Achtung und Respektierung des Fahrschülers
 - des Aufbaus und der Gestaltung einer vertrauenswürdigen Beziehung
 - des Einsatzes und der Vermittlung kognitiver Kompetenzen
 - des Prozesscharakters der Führerscheinausbildung
 - des Einordnungswissens, um Entwicklungen antizipieren zu können
 - der Ausbildung, Entwicklung und Weitervermittlung eines ethnographischen Blicks
 - der Selbstreflexion der eigenen Arbeit
 - der Kontrolle der eigenen Wirkung
- ⇒ Inhaltskomponente:
- alle Aktivitäten, die erforderlich sind, um die inhaltlichen Arbeitsaufgaben zu lösen
 - Schaffung eines gemeinsamen Arbeitskontraktes
 - Erarbeitung und Sicherung des vom Klientel entgegengebrachten Vorstrustvertrauens
 - Beziehungsarbeit leisten
 - Fallanalytisch Denken und Arbeiten
 - Erfüllung von Traineraufgaben
 - Habitualisierte Handlungsabläufe in ihrer Geschlossenheit wieder aufbrechen
 - Forschungsarbeit
 - Über Einordnungswissen verfügen, um Entwicklungen in der Entwicklung der Fähigkeiten des Fahrschülers, aber auch der Arbeitsbeziehung antizipieren zu können (+ Erarbeitung und Weiterentwicklung dessen)
 - Fallanalytisch und situationssensibel denken und arbeiten können (+ Erarbeitung und Weiterentwicklung dessen)

4. Zum Nutzen des Arbeitsbogenkonzeptes – insbesondere für eine professionell orientierte Fahrlehrer und Fahrschulerausbildung

Wie gezeigt ist das Arbeitsbogenkonzept für eine professionell orientierte Fahrschulerausbildung nützlich, um einen tieferen Einblick und ein besseres Verständnis für die Problemstellen im Fahrschulgewerbe und im beruflichen Handeln dieser Berufsgruppe zu gewinnen. Weiterhin stellt es (im Rahmen der genannten Kernaktivitäten) ein Angebot für Veränderungsmöglichkeiten in der Fahrschulerausbildung, sowie in der Gestaltung der Fahrlehrerausbildung dar. Damit die Lehrenden das Bild vom Fahrlehrerberuf nachhaltig beeinflussen (Erarbeitung eines gesellschaftlichen Mandats) und sich mit den unaufhebbaren Kernproblemen ihres Arbeitsfeldes auseinandersetzen („soziale Zeit vs. Arbeitszeit“), und diese wirksam zu kontrollieren (siehe Schütze 1996), benötigen Fahrlehrer eine solide Ausbildung (und Weiterbildung) in der sie die notwendigen sozialen, pädagogischen und psychologischen Kenntnisse erwerben können (möglicherweise im Rahmen eines anerkannten und zertifizierten Lehrberufes). Fehlt den Professionellen die notwendige Selbstreflexivität, aus der heraus sie sich soziale Kompetenzen erarbeiten, sind die Fahrlehrerausbildungsfachschulen angesprochen und in die Pflicht genommen. Sie sind dann die Institutionen, in denen in der Fahrlehrerausbildung intensiver daran gearbeitet wird, dass die oben genannten Kernaktivitäten des Fahrlehrerberufshandelns vermittelt werden. Weiterhin können die gesetzlich vorgeschriebene Weiterbildungen umsichtiger dazu genutzt werden, die Fahrlehrer für ihren Beruf über technische und rechtliche Neuerungen hinaus zu qualifizieren (Erweiterung der Ausbildungs- und Fortbildung um reflexive Komponenten). Mit einer erweiterten Ausbildung und Qualifikation würde zugleich eine Basis gelegt, um die soziobiographischen Rahmungen während der Theorie- und Praxisvermittlung als Prozess zu verstehen, für die jeweiligen eigenen Handlungsanteile sensibler zu werden und dementsprechend mit wirksamen Handlungspotentialen (Kernaktivitäten) die Führerscheinausbildung bewusster leiten und lenken zu können. In der Folge könnte auf diesem Wege auch die notwendige Anerkennung und Achtung für die Ausbildungsarbeit initiiert werden, die für ein gesellschaftliches Mandat des Fahrlehrerberufs sprechen würde.

Nicht zuletzt bietet das Arbeitsbogenkonzeptes (für eine professionell orientierte Fahrschulerausbildung) die Möglichkeit zur Erforschung nicht professionalisierter Arbeitsfelder.

Anmerkungen

- 1 Der Beitrag basiert auf meiner Magisterarbeit (vgl. Thräne 2001).
- 2 Nach Strauss (1982) bezieht sich der Terminus „soziale Welten“ „auf ein Bündel von gemeinsamen oder verbundenen Aktivitäten oder Interessen, die untereinander durch ein Netzwerk von Kommunikation verbunden sind“. „Diese sozialen Welten unterscheiden sich stark nach Umfang, Typen, Anzahl und Verschiedenartigkeit der zentralen Ak-

- tivitäten, der organisatorischen Komplexität, dem technologischen Raffinement, der ideologischen Ausarbeitung, der geographischen Verbreitung usw.“ (Strauss 1982, S. 2). Nach Schütze (1987b) spannen soziale Welten „Auseinandersetzungsarenen um die „richtige“ Problembearbeitung und die Authentizität der Kernaktivitäten auf; die Auseinandersetzung in diesen Arenen ist der Motor ihrer Veränderung“ (Schütze 1987b, S. 541).
- 3 Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird im folgenden Fahrlehrer und Fahrschüler gleichbedeutend mit Fahrlehrerin und Fahrschüler verwandt.
 - 4 Mandat bedeutet hierbei nach Schütze (1996, S. 183f.): das gesellschaftliche Mandat, „durch das der Profession ein abgegrenzter Problembereich zur Bearbeitung überantwortet ist – ein Problembereich, in bezug auf den individuellen Menschen Handlungsschwierigkeiten haben oder erleidensbetroffen sind“.
 - 5 Linienarbeit bedeutet in diesem Sinne, mit immer wiederkehrenden Problemen fertig zu werden und in der Ausbildung einen Prozess zu sehen, in dem sich die Schüler entwickeln und in dem mit jedem „neuen“ Schüler immer auch wieder Höhen und Tiefen in dessen Ausbildung auftauchen und durchgestanden werden.
 - 6 Wenn man die Aussagen Erich Schusters hinsichtlich seiner Sichtweise auf die Jugendgeneration und seiner Rolle und Möglichkeiten als „ältere“ Generation betrachtet, lässt sich natürlich ein Generationenproblem nicht nur errahnen, was sicherlich interessante Überlegungen wert ist. An dieser Stelle sei darauf jedoch lediglich am Rande verwiesen. Siehe dazu vor allem: a) Karl Mannheim: „Das Problem der Generationen“ – der Autor versucht darin unter anderem eine grundlegende Darstellung der Generationserscheinungen (Generationslagerung, Generationszusammenhang, Generationseinheit), was einen wesentlichen Beitrag zum Verständnis von Generationsproblemen darstellt und b) Micha Brumlik: „Gerechtigkeit zwischen den Generationen“ – der Autor schreibt darin unter anderem (angelehnt an W. Benjamin), dass „Erziehung vor allem die unerlässliche Ordnung des Verhältnisses zwischen den Generationen und also, wenn man so will, Beherrschung der Generationenverhältnisse und nicht der Kinder“ (Brumlik 1995, S. 34) sein sollte.
 - 7 Siehe dazu vor allem Schütze (1996), hinsichtlich professionellem Handeln und der zentralen Merkmale von Profession.
 - 8 Schütze (1987, S.157) formuliert dazu: „‘Situation‘ ist diejenige aktuelle Konstellation einer sich allmählich entfaltenden Ereignisabfolge und ihres Aktivitätsrahmens, im Hinblick auf die und in deren Orientierungsbezug die Akteure bzw. Betroffenen dem je gegenwärtigen Geschehens- bzw. Interaktionsablauf Sinn verleihen, ihre bisher gemachten (Lebens- bzw. Interaktions-)Erfahrungen durchmustern und reaktivieren, ihre Erwartungen auf künftiges Geschehen ausrichten, ihre Handlungsplanung und Erleidensbereitschaft bestimmen sowie ihre Interaktionsbeiträge auf Mitmenschen – insbesondere Mitakteure – beziehen und zugleich hervorbringen.“
 - 9 Basierend auf dem Konzept „role-taking“ (Rollenübernahme) von G.H. Mead (1995). G.H. Mead zeigt in seinem Werk „Geist, Identität und Gesellschaft“ unter anderem auf, welchen besonderen Stellenwert die Fähigkeit zur Rollenübernahme im Identitätsentwicklungsprozess des Menschen hat und wie bedeutsam diese Rollenübernahme für die Identitätsentwicklung ist.
 - 10 Nach Strauss (1968, S. 118) ist Training „ein integrierender Bestandteil der Belehrung Unerfahrener jeglichen Alters“, wobei der Erfahrene, in diesem Fall der Fahrlehrer oder die Fahrlehrerin jemand ist, dem die zukünftigen Schritte der Unerfahrenen schon klar vor Augen liegen, weil sie sie schon getan haben.
 - 11 Das ist auch eine besondere Kernaktivität des Fahrlehrerberufshandeln, weil die Fahrschüler danach keinen Nicht- Fahrlehrer fragen können, da der Vorgang (ein komplexer Fahrvorgang) für die meisten Menschen in seiner habitualisierten Form nicht analysierbar (zerlegbar) und vermittelbar ist.
 - 12 C. Levi- Strauss (1998) folgend, ist unter Ethnographie (ethnographischen Blick) zu verstehen, dass man sich nicht von Legenden leiten lassen soll, nichts im Vorfeld mys-

tifizieren soll, sondern, dass man vorurteilsfrei und unvoreingenommen beobachten soll – nichts soll in ein passendes und vorgefertigtes Bild einsortiert werden und man soll sich auch keinen Mutmaßungen hingeben, sondern hinterfragen. Man darf nicht nach dem suchen, was bekannt ist, was man erwartet oder haben will, vielmehr ist es wichtig sich auf das was man sieht einzulassen, dass man beobachtet, was einen erwartet (produktiv dabei scheint es Vergleiche anzustellen, um Gemeinsamkeiten und Unterschiede festzustellen und um so den Blick zu lenken und zu erweitern). Außerdem sollte man nichts als schlecht bewerten, was nicht den eigenen Vorstellungen entspricht, sondern sich dem Neuen und vielleicht sogar Andersartigem öffnen und die Kraft darin suchen. Die Aufgabe des Ethnographen ist es jedoch auch, das Dargebotene wieder „in den Kontext der traditionellen Institutionen zu stellen“ (C. Levi-Strauss 1998, S. 167). Sicher sind diese Erkenntnisse in einem anderen sozialen Rahmen (nämlich dem, ethnographischer Erkundungen in Süd – Amerika) als dem der Fahr- schülersausbildung geschöpft, jedoch beschreiben sie mit enormer Anschaulichkeit, was die Ethnographie, speziell ein ethnographischer Blick, für die Gestaltung einer Ausbildungssituation tun könnte. Außerdem sei an dieser Stelle auf den Artikel von Fritz Schütze, Ethnographie und sozialwissenschaftliche Methoden der Feldforschung: Eine mögliche methodische Orientierung in der Ausbildung und Praxis der Sozialen Arbeit? verwiesen. In diesem Artikel verweist Schütze unter anderem darauf, dass es eines ethnographischen Blicks bei den Erkundungs- und Erforschungsprozessen der sozialen Arbeit bedarf und dass die ethnographische Sichtweise am besten dafür geeignet ist. Beide Arbeiten, von Levi – Strauss und Schütze, sind gerade hinsichtlich ethnographischer Fähigkeitsanforderungen für den Fahrlehrerberuf sehr bedeutsam. An dieser Stelle bzw. in dieser Untersuchung näher darauf einzugehen würde bei weitem den Rahmen der Betrachtungen sprengen und sollte an anderer Stelle weitergeführt werden. Daher seien diese beiden Arbeiten nur hinsichtlich ihrer Bedeutung im Bezug auf die Kernaktivität des ethnographischen Blickes im professionellen Fahrlehrerberufshandeln erwähnt.

Literatur

- Bohnsack, R.: Generation, Milieu und Geschlecht: Ergebnisse einer Gruppendiskussion mit Jugendlichen (Biographie und Gesellschaft, Bd. 8). Opladen 1989
- Brumlik, M.: Gerechtigkeit zwischen den Generationen. Berlin 1995
- Combe, A.: Pädagogische Professionalität, Hermeneutik und Lehrerbildung: Am Beispiel der Berufsbelastung von Grundschullehrern. In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. 1. Aufl. Frankfurt/M. 1996, S. 501-520
- Durkheim, E.: Über soziale Arbeitsteilung: Studie über die Organisation höherer Gesellschaften. 2. Aufl. Frankfurt/M. 1996
- Elias, N.: Die höfische Gesellschaft: Untersuchung zur Soziologie des Königtums und der höfischen Aristokratie. 8. Aufl. Frankfurt/M. 1997
- Glaser, B.G./Strauss, A.L.: The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research. Chicago 1967
- Goffman, E.: Wir alle spielen Theater: Die Selbstdarstellung im Alltag. 6. Aufl. München 1997
- Goffman, E.: Stigma: über Techniken der Bewältigung beschädigter Identitäten. 13. Aufl. Frankfurt/M. 1998
- Jakob, G.: Das narrative Interview in der Biographieforschung. In: Friebertshäuser, B./Prenzel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim/München 1997, S. 445-458

- Kallmeyer, W./Schütze, F.: Zur Konstitution von Kommunikationsschemata der Sachverhaltsdarstellung. In: Wegener, D. (Hrsg.): Gesprächsanalyse. IKP – Forschungsberichte. Reihe 1. Hamburg 1977, S. 151-274
- Levi-Strauss, C.: Traurige Tropen. 11. Aufl. Frankfurt/M. 1998
- Mannheim, K.: Wissenssoziologie. Das Problem der Generationen. Neuwied 1970
- Marotzki, W.: Vorlesung „Einführung in Qualitative Erziehungswissenschaftliche Forschungsmethoden. <http://www.marotzki.de>. (Juni 1996)
- Mead, G. H.: Geist, Identität und Gesellschaft aus der Sicht des Sozialbehaviorismus. 10. Aufl. Frankfurt/M. 1995
- Nittel, D.: Gymnasiale Schullaufbahnen und Identitätsentwicklung. Eine biographieanalytische Studie (Interaktion und Lebenslauf, Bd. 6). Weinheim 1992
- Onnasch, G.: Prozesse der Berufsidentifikation bei Lehrerinnen und Lehrern an Sonderschulen – zum Zusammenhang von lebensgeschichtlichen Voraussetzungen und beruflicher Entwicklung, Hausarbeit zur Prüfung für Diplom – Supervisoren, Goslar, 8.Mai 1989
- Raffel, M.: Was führt Lehrer/innen in die Supervision und welchen lebensgeschichtlichen Stellenwert hat sie? – Eine biographieanalytische Untersuchung, Hausarbeit zur Prüfung für Diplom – Supervisoren, Kassel, 4. Mai 1987
- Reim, T.: Die Weiterbildung zum Sozialtherapeutenberuf. Bedeutsamkeit und Folgen für Biographie, professionelle Identität und Berufspraxis. Dissertation im Fachbereich 4 (Sozialwesen) der Universität Gesamthochschule Kassel 1993
- Schütz, A.: „Der Fremde“. In: Schütz, A.: Gesammelte Aufsätze. Bd. 2 Studien zur soziologischen Theorie. Den Haag 1972, S. 53-69
- Schütze, F.: Biographieforschung und narratives Interview. In: Neue Praxis (1983), H. 3, S. 283-293
- Schütze, F.: Kognitive Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens. In: Kohli, M. et al. (Hrsg.): Biographie und soziale Wirklichkeit. Neue Beiträge und Forschungsperspektiven. Stuttgart 1984, S. 78-117
- Schütze, F.: Situation. In: Ammon, U./Dittmar, N./Mattheier, K.: Sociolinguistics/Sociolinguistik (Bd. 1). Berlin/New York 1987
- Schütze, F. Antrag Kriegsforschungsprojekt. Unveröffentlichtes Manuskript 1987a
- Schütze, F.: Symbolischer Interaktionismus. In: Ammon, U. et al. (Hrsg.): Sociolinguistics. An International Handbook of the Science of Language and Society (3,1. Halbband). Berlin/New York 1987b, S. 520-553
- Schütze, F.: Die Fallanalyse In: Rauschenbach, T./Ortmann, F./Karsten, M.E. (Hrsg.): Der sozialpädagogische Blick. Lebensweltorientierte Methoden in der Sozialen Arbeit. Weinheim/München 1993, S. 191-221
- Schütze, F.: Ethnographie und sozialwissenschaftliche Methoden der Feldforschung. und Praxis. Eine mögliche methodische Orientierung in der Ausbildung und Praxis der Sozialen Arbeit? In: Groddeck, N. et al. (Hrsg.): Modernisierung Sozialer Arbeit durch Methodenentwicklung und -reflexion. Freiburg i. B. 1994, S. 189-297
- Schütze, F.: Verlaufskurven des Erleidens als Forschungsgegenstand der interpretativen Soziologie. In: Krüger, H.-H./Marotzki, W. (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen 1995, S. 116-157
- Schütze, F.: Organisationszwänge und hoheitsstaatliche Rahmenbedingungen im Sozialwesen: Ihre Auswirkung auf die Paradoxien des professionellen Handelns. In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. 1. Aufl. Frankfurt/M. 1996, S. 183-275
- Schütze, F.: „Allgemeinste Aspekte und theoretische Grundkategorien des Werkes von Anselm Strauss für die Fallanalyse im Sozialwesen“. In: Kirsch, Regina/Tennstedt, Florian (Hg.), 1999: Engagement und Einmischung. *Festschrift für Ingeborg Pressel zum*

- Abschied vom Fachbereich Sozialwesen der GhK*, Gesamthochschul-Bibliothek/ Verlag Jenior: Kassel, S. 321-347
- Schütze, F.: „Stellungnahme zum Sparkassen-Projekt von Otfried Kiessler und Thomas Reim“ (Arbeitsblatt)
- Strauss, A. L.: Spiegel und Masken. Die Suche nach Identität. Frankfurt/M. 1968
- Strauss, A. L.: Sozial Worlds and Legitimation Processes. In: Denzin, N.K: (Hrsg.): Studies in Symbolic Interaction. (vol. 4). Greenwich, Conn. 1982, S.171ff.
- Strauss, A. L.: Grundlagen qualitativer Sozialforschung: Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen und soziologischen Forschung. 2. Aufl. München 1998
- Thräne, N.: Berufsbiographische Entwicklung und berufliches Handeln von Fahrlehrerinnen/Fahrlehrern – eine biographieanalytische Untersuchung. Magdeburg, Unveröffentlichte Magisterarbeit 2001
- Wensierski, H.-J. von: Mit uns zieht die alte Zeit – Biographie und Lebenswelt junger DDR-Bürger im gesellschaftlichen Umbruch. Opladen 1994

Verena Dreißig

Offene und verdeckte Beobachtung im Krankenhaus: Bedingungen, Schwierigkeiten, Lösungsmöglichkeiten

1. Das Projekt

Im Rahmen meiner Dissertation zum Thema „Interkulturelle Kommunikation im Krankenhaus“ führte ich im Jahr 2002 eine qualitative Erhebung durch. Die Erhebung fand auf jeweils zwei internistischen Stationen in zwei Krankenhäusern einer deutschen Großstadt statt. Ziel des Forschungsprojektes war es, herauszufinden, auf welche Art und Weise Kommunikation zwischen zugewanderten Patienten und medizinischem Personal (Krankenschwestern, Ärzten¹) verläuft, welche Kommunikationsmuster bestehen und aus welchen Wahrnehmungs-, Orientierungs- und Deutungszusammenhängen heraus auf diese Weise gehandelt wird. Vor allem sollte der Frage nachgegangen werden, welche Faktoren es sind, die die Kommunikation zwischen Menschen verschiedener kultureller Zugehörigkeit im Krankenhaus beeinflussen. Gibt es außer dem Faktor ‚Kultur‘ noch andere Spezifika? Und wenn ja, welche sind dies?

Aufgrund dieser Fragestellung entschied ich mich für die Anwendung dreier Methoden: der teilnehmenden Beobachtung, mittels derer die Kommunikation zwischen den einzelnen Akteuren festgehalten werden sollte, der informellen Befragung, bei der Akteuren Fragen gestellt bzw. diese auf einzelne Situationen hin angesprochen werden konnten, sowie Leitfadeninterviews, um mehr Aufschlüsse über die Handlungsmotive und Hintergründe der Akteure zu erhalten. Für mich als Pädagogin und Ethnologin, d.h. Nicht-Medizinerin, war das Krankenhaus ein neues Feld, so dass ich einen mehrwöchigen Pretest veranschlagte, um meine Methoden auf ihre Anwendbarkeit im Feld hin zu überprüfen. Die Haupterhebung dauerte 8 Monate.

2. Offene oder verdeckte Beobachtung?

Eine methodische Schwierigkeit, die sich in Form immer wiederkehrender Rollenprobleme durch das ganze Forschungsprojekt zog, lag in der Entscheidung für die offene oder verdeckte Beobachtung. Bei der offenen Beobachtung tritt nach einer Definition Lamneks der Beobachter „ausdrücklich als Forscher auf“ (1995/2, S. 251). Die offene Beobachtung wird gemeinhin aus forschungsethischen Gründen² erwogen. Da der Beforschte weiß, was der Forscher bezweckt, kann er sein Verhalten danach ausrichten; er verfügt also über die Möglichkeit zu kooperieren, teilweise zu kooperieren oder sich der Erforschung seiner Person gänzlich zu verweigern. Anders bei der verdeckten Beobachtung, bei der der Forscher „seine Identität als Forscher nicht zu erkennen gibt“ (ebd.). Für die verdeckte Beobachtung spricht die Annahme, dass die Befragten authentischer handeln, wenn sie den Forschungszweck nicht kennen, und so die Forschungsergebnisse ‚verfälscht‘ werden können. Des Weiteren ermöglicht die verdeckte Beobachtung zu einem Personenkreis Zugang, der sonst nicht oder nur mit großen Schwierigkeiten hergestellt werden könnte.

Für das genannte Forschungsprojekt musste die Entscheidung zwischen offener und verdeckter Beobachtung jeweils in zweierlei Hinsicht getroffen werden: Zum einen im Hinblick auf die Patienten, das heißt: Sollte ich den Patienten als eine vom Krankenhaus unabhängige Forscherin gegenübertreten oder ‚getarnt‘ als Ärztin oder Krankenschwester? Zum anderen musste entschieden werden, in welcher Rolle ich mich den Krankenhausmitarbeitern gegenüber präsentieren sollte. Sollte ich mich den Mitarbeitern als eine an ihrem kommunikativen Handeln interessierte Forscherin vorstellen, oder wollte ich mich als Aushilfe bzw. Praktikantin auf der Station einführen lassen? Diese Fragen haben natürlich nicht nur Auswirkungen auf die methodische Vorgehensweise; auch die Forschungsergebnisse bleiben hiervon nicht unberührt.

In diesem Beitrag soll herausgearbeitet werden, welche Folgen jede methodische Entscheidung innerhalb des Komplexes der offenen oder verdeckten Beobachtung hat und welche Schwierigkeiten mit dieser Entscheidung verbunden sein können. Damit ist dies kein Plädoyer für die Vermeidung oder Tabuisierung der oben genannten (Problem-)Felder, sondern vielmehr für eine bewusste Entscheidung zugunsten einer der beiden Möglichkeiten und die Reflexion ihrer vielfältigen Folgen.

2.1 Rechtliche Zulässigkeit verdeckter Beobachtung im Krankenhaus

Bei der Entscheidung für offene oder verdeckte Beobachtung ist es wichtig, vorab die rechtliche Zulässigkeit verdeckter Forschungsmethoden im Krankenhaus, insbesondere gegenüber Patienten, zu klären. Bei der Beschäftigung mit rechtlichen Rahmenbedingungen patientenbezogener Forschung stößt man immer wieder auf die Stichworte ‚ärztliche Schweigepflicht‘ und ‚Einverständnis

des Patienten'. Die ärztliche Schweigepflicht betrifft die medizinische Ethik und verbietet es Krankenhausmitarbeitern – ebenso wie Forschern im Krankenhaus –, personenbezogene Daten und Geheimnisse, die den Gesundheitszustand des Patienten betreffen, an Dritte weiterzugeben. „Tatsachen, die der Schweigepflicht unterliegen, dürfen zum Zwecke der Forschung und Lehre nur mitgeteilt werden, als dabei die Anonymität des Patienten gesichert ist *oder* dieser ausdrücklich zustimmt.“ (§3 Abs. 7 MBO)³ Demnach muss bei der verdeckten Beobachtung – zu der ja der Patient seine Zustimmung nicht geben kann – die Anonymität der beobachteten Patienten in jedem Fall gewährleistet sein. Auf die Anonymisierung der beteiligten Personen ist also mit großer Sorgfalt zu achten.

2.2 Offene versus verdeckte Beobachtung gegenüber Patienten

Bei der offenen Beobachtung im Krankenhaus müssen, wie bereits oben angedeutet, in jedem Fall Einverständniserklärungen derjenigen Patienten, die am Forschungsprojekt teilnehmen sollen, eingeholt werden. Hat sich die Forscherin zu einer solchen ‚offenen‘ Herangehensweise entschlossen, so ist damit auch ihre Rolle im Feld – zumindest den Patienten gegenüber – festgelegt:

- Die Forscherin beteiligt sich nicht an der Stationsarbeit.
- Sie tritt in Alltagskleidung auf. Damit ist ihre Nicht-Zugehörigkeit zum Krankenhaus(personal) sichtbar. Patienten oder Angehörige, die sie noch nicht kennen, können sie daher schlecht einordnen und halten sie entweder für eine Besucherin, die Seelsorgerin, eine ehrenamtlich tätige oder sonstige Person.
- Die Forscherin stellt eine Ausnahme, einen Fremdkörper im Stationsalltag dar: Weder gehört sie zum Personal noch zur Gruppe der Patienten oder Besucher.
- In den Augen der Patienten besteht ihre Arbeit darin, Fragen zu stellen. Eine offene *Beobachtung* gestaltet sich problematisch, da nicht täglich erst die Einverständniserklärungen aller neu aufgenommenen Patienten auf Station eingeholt werden können, bevor die Beobachtung überhaupt beginnen kann.

Entscheidet sich die Forscherin hingegen für die verdeckte Beobachtung, so muss sie sich ‚tarnen‘, was am besten mit einem Ärzte- oder Schwestern-Kittel gelingt, der sie optisch zur Krankenhausmitarbeiterin macht. Dadurch ist sie gezwungen, sich an der anfallenden Stationsarbeit zu beteiligen, um das Bild der ‚Krankenschwester‘ bzw. ‚Ärztin‘ aufrechtzuerhalten. So erledigt sie beispielsweise zusammen mit den Schwestern einfache zu verrichtende Arbeiten oder verhält sich bei der Visite wie eine Medizinstudentin – scheinbar als Lernende, in Wirklichkeit aber, um ihre forschungsspezifischen Beobachtungen anzustellen. Intensive, auf das Forschungsthema zentrierte Patientenbefragungen oder -interviews verbieten sich in dieser Rolle von selbst, da die Berechtigung zu Fragen, die über die Erkrankung oder das Befinden der Patienten hinausgehen, oder gar zu einer Tonbandaufnahme fehlt.

In Absprache mit der Krankenhausleitung entschied ich mich nach Abschluss des Pretests für eine verdeckte Beobachtung gegenüber den Patienten. Hierfür

gab es mehrere Gründe: Zum einen konnten mich die Patienten, denen ich während des Pretests ohne Kittel begegnete, schlecht einordnen. Sie zeigten sich häufig misstrauisch, verweigerten ihr Einverständnis oder blieben einsilbig und wortkarg. Längere ‚vertrauensbildende Maßnahmen‘ waren meist nicht möglich, da die Patienten oft schon nach zwei oder drei Tagen wieder verlegt oder entlassen wurden. Wegen der ständigen Patientenfluktuation stand auch der Aufwand, an Einverständniserklärungen zu gelangen, in keinem Verhältnis zu den Beobachtungen, die ich anstellen konnte. Hinzu kam ein dem Thema ‚interkulturelle Kommunikation‘ schon fast inhärentes, nicht unbedeutendes Sprachproblem. Es gestaltete sich häufig als schwierig, zugewanderten Patienten das Vorhaben überhaupt begreiflich zu machen. Noch problematischer war es, differenzierte Antworten auf Forschungsfragen zu erhalten.

An dieser Stelle muss hervorgehoben werden, dass die Entscheidung für die verdeckte Beobachtung *nicht* fiel, weil ich die Patienten als Informanten für unwichtig hielt. Die Entscheidung ergab sich allein aus oben genannten forschungspraktischen Gründen. Dabei nahm ich bewusst in Kauf, dass ich den Patienten auf diese Weise keine tiefer gehenden Fragen stellen konnte.

Der Preis für die getroffene Entscheidung bestand zudem aus einem ständigen Unbehagen in Bezug auf meine mögliche Enttarnung durch Patienten sowie dem Gefühl zu ‚spionieren‘. Exemplarisch hierfür sind folgende zwei Ereignisse, die sich während der Haupterhebung ereigneten:

Einem Patienten, der mich auf der Station im Ärztekittel gesehen hatte, begegnete ich in der Empfangshalle des Krankenhauses. „Sind Sie Ärztin?“ fragte er mich. Ich verneinte wahrheitsgemäß. Wieder auf Station, fragte er mich: „Sind Sie Krankenschwester?“ Ich verneinte wiederum, sah ihm jedoch an, dass er nun vollends verwirrt war. So erklärte ich ihm kurz mein Forschungsprojekt, ließ mich jedoch – aus Angst vor allzu unbequemen Fragen, einer öffentlichen Entlarvung und aus einem Gefühl des Unbehagens heraus – nicht auf ein ausgiebiges Gespräch mit ihm ein. Bis zu seiner Entlassung vermied ich näheren Kontakt mit ihm.

Im zweiten Fall begegnete ich dem Pförtner meiner Arbeitsstelle, in der ich nebenberuflich tätig war und der nichts von meinem Forschungsvorhaben wusste. Er trug – ungewohnt für mich – einen Pyjama und war auf diese Weise unschwer als Patient zu erkennen. Er fiel aus allen Wolken, mich, die ich normalerweise in einem ganz anderen Beruf arbeite, hier im Ärztekittel zu sehen. In dem Versuch, mich zu legitimieren, schilderte ich ihm kurz und knapp mein Forschungsprojekt. Ihm war diese Begegnung offenbar ähnlich unangenehm wie mir, denn er versuchte sich zu rechtfertigen für die Krankheit, wegen der er gekommen war. Während seines weiteren Aufenthalts auf der Station ging ich ihm so weit wie möglich aus dem Weg – einerseits um ihn bei der Visite nicht in Verlegenheit zu bringen, andererseits um nicht noch einmal daran erinnert zu werden, dass ich mich getarnt hatte und verdeckt operierte.

2.3 Offene versus verdeckte Beobachtung gegenüber Krankenhausmitarbeitern

Bei der Entscheidung für eine offene Beobachtung gegenüber dem Krankenhauspersonal kann die Forscherin einen Kittel tragen und sich an der Arbeit auf Station beteiligen, sie muss es aber nicht. Die über ihr Forschungsvorhaben informierten Krankenschwestern und Ärzte werden es als normal ansehen, wenn sie themenspezifische Fragen stellt, Beobachtungen anstellt und sie bei Rundgängen und Visiten begleitet. Auf diese Weise verfügt die Forscherin über vielfältige Möglichkeiten, an die für ihr Forschungsthema relevanten Informationen zu gelangen.

Bei der verdeckten Beobachtung gibt sich die Forscherin auf der Station als Aushilfe, Studentin oder Praktikantin aus und wird damit scheinbar selbst zur Mitarbeiterin. Dies bietet Vorteile hinsichtlich der Authentizität der Aussagen der Mitarbeiter, mit denen sie spricht. Diese werden in ihr eine Kollegin auf Zeit sehen, mit der man unvoreingenommen reden kann. Die Forscherin erhält in dieser Rolle zwar die Möglichkeit, themenrelevante Fragen zu stellen, jedoch dürfen diese nicht auffällig in eine bestimmte Richtung gehen, da hierzu die Legitimation fehlt. Sie ist in dieser Rolle selbstverständlich dazu verpflichtet, einen Kittel zu tragen und sich an der Stationsarbeit zu beteiligen.

Ich erhielt die Gelegenheit, sowohl verdeckt als auch offen zu forschen. Im Vorfeld meiner eigentlichen Feldforschung absolvierte ich ein zweiwöchiges Praktikum auf der gynäkologischen Station eines weiteren Krankenhauses. Dies war mir im Verlauf der Verhandlung um eine Forschungsgenehmigung angeboten worden. Hier wurde ich von der Oberärztin aufgefordert, mich nicht offen als Forscherin zu erkennen zu geben, so dass ich mich als Studentin ausgab. Dahingegen entschied ich mich während meiner eigentlichen Feldforschung dann für eine offene Beobachtung gegenüber den Krankenhausmitarbeitern, die ich gleich zu Beginn meiner Feldforschung über Sinn und Zweck meines Aufenthalts auf der Station in Kenntnis setzte. Der Zugang zu den Mitarbeitern gestaltete sich erwartungsgemäß viel unkomplizierter als der zu den Patienten, so dass mir hier die offene Beobachtung geeigneter erschien.

Bei der Kontrastierung der jeweiligen Rollen, die ich unweigerlich im Feld einnahm, stellte ich fest, dass bei der verdeckten Beobachtung die Mitarbeiter auf der Station auch in meinem Beisein freimütig und natürlich über die unterschiedlichsten Themen und auch Schwierigkeiten redeten. An diesen Gesprächen konnte ich mich immer auf ganz selbstverständliche Art und Weise beteiligen.

Hingegen waren Gespräche auf Stationen, auf denen ich mich offiziell als Forscherin vorgestellt hatte, immer von einer gewissen Befangenheit und Künstlichkeit geprägt. Dies mag damit zusammenhängen, dass das Bild von mir als Forscherin und damit als Person, die durch ihr ständiges Beobachten stark in die professionelle Autonomie der Mitarbeiter eingreift und die berufliche Kompetenz zu hinterfragen scheint, die Wahrnehmung meiner Person dominierte. Möglicherweise war dies aber auch durch den Umstand bedingt, dass meine Forscherinnenrolle auf der Station ungewohnt und deshalb schwierig für

alle Beteiligten war und – im Gegensatz zur ‚bekannten‘ Rolle der Praktikantin – noch kein Modus eines adäquaten Umgangs bestand. Eine weitere Interpretationsmöglichkeit besteht in der Annahme, dass die „Instrumentalität der sozialen Rolle“ des Feldforschers prinzipiell problematisch ist bzw. sein muss (Lindner 1981, S. 55ff.).

Diese starke Unsicherheit auf beiden Seiten trat insbesondere in Situationen zu Tage, in denen es normalerweise um ‚Persönliches‘ geht. Bezeichnend dafür sind die Gespräche, die ich mit Mitarbeitern während der Pausen in der Kantine führte.

Bei Pausengesprächen mit Schwestern oder Ärzten fühlte ich mich beständig hin- und hergerissen zwischen zwei Möglichkeiten der Pausengestaltung. Einerseits sah ich hier endlich die Möglichkeit, eingehende Fragen zu stellen und intensivere Gespräche als auf der Station zu führen. In meinem Hinterkopf wartete ein ganzer Fragenkatalog darauf, nun endlich zu seinem Recht zu kommen. Auf der anderen Seite war ich müde vom vielen Beobachten und brauchte eine Pause. Gleichzeitig merkte ich, wie auch meine Gesprächspartner erschöpft von der Arbeit waren und über unverfängliche Dinge plaudern wollten. Dennoch schienen sie mir als unvoreingenommener Unterhalterin nicht recht über den Weg zu trauen. Die Gespräche über das Wetter und das Essen gestalteten sich hölzern. Sie selbst richteten oft plötzlich das Gespräch auf Themen, die mit meinen Forschungsfragen zu tun hatten, und ebenso schnell brachen diese Gespräche wieder ab und wendeten sich Alltäglichem zu.

Diese Wahrnehmung als Fremdkörper im Stationsalltag ist sicherlich nicht ohne Auswirkung auf die Gespräche geblieben, die ich mit den Mitarbeitern führte, und damit auch auf die Forschungsergebnisse. Auf der einen Seite verhinderte sie bei mir selbst eine übergroße Identifikation mit der Rolle einer Krankenschwester oder Ärztin. Auf der anderen Seite verschwiegen mir auf diese Weise die Mitarbeiter wahrscheinlich eher Angelegenheiten, die sie selbst für problematisch, unprofessionell oder kompromittierend hielten.

3. Zusammenfassung

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass für die offene Beobachtung verschiedene forschungsethische Gesichtspunkte sprechen sowie die Möglichkeit, offene Fragen zu stellen und Interviews zu führen. Ihr Nachteil besteht darin, dass die Forscherin ein Fremdkörper innerhalb des Feldes bleiben und dadurch eventuell weniger authentische Informationen erhalten wird. Dazu kommt im Krankenhaus die Notwendigkeit, vor einer offenen Patientenbeobachtung von jedem Patienten Einverständniserklärungen einholen zu müssen.

Die verdeckte Beobachtung bietet dahingegen den Vorteil, dass aufgrund der scheinbaren ‚Dazugehörigkeit‘ der Forscherin zum Feld die Authentizität der Aussagen größer sein wird als bei der offenen Beobachtung. Der Nachteil dieser Methode besteht in der fehlenden Möglichkeit, intensiv Fragen stellen zu können, sowie in ihrer ethischen Anfechtbarkeit.

Da ich mich einer Gruppe gegenüber für die verdeckte, einer anderen gegenüber aber für die offene Beobachtung entschieden hatte, entstand daraus ein Ungleichgewicht: Zu den Krankenhausmitarbeitern gelang durch die Offenheit der Beobachtung und die Möglichkeit, Interviews zu führen, ein besserer Zugang als zu den Patienten; ich erfuhr weitaus mehr über die Arbeitswelt der Mitarbeiter und die Hintergründe, aus denen heraus sie agierten, als über die Welt der Patienten und deren Handlungsmotive. Dies Letztere ist eine bedauerliche Folge der – aus meiner Sicht allerdings notwendigen – Entscheidung für die verdeckte Beobachtung gegenüber den Patienten. Um dennoch eine stärkere Sicht auf die Patientenseite zu gewinnen, führte ich nach Abschluss der Feldforschung zusätzlich einige Experteninterviews mit Mitarbeitern einer Organisation durch, an die sich Migranten bei Schwierigkeiten im Gesundheitswesen wenden können.

4. Fazit

Wie oben deutlich wurde, handelt es sich bei der Entscheidung für die offene oder verdeckte Beobachtung um eine schwierige und folgenreiche Entscheidung, insbesondere sofern es sich um mehrere ‚Gruppen‘ oder ‚Parteien‘ beziehungsweise deren Interaktion untereinander handelt, die erforscht werden sollen. Da es im Voraus kaum absehbar ist, welche methodischen, auch forschungspraktischen Schwierigkeiten auftreten werden, ist aus meiner Sicht ein mehrwöchiger Pretest unabdingbar. Nach Möglichkeit sollte vor der endgültigen Methodewahl jede Rolle im Feld einmal eingenommen werden, bevor die eigentliche Feldforschung beginnen kann.

Anmerkungen

- 1 Bei allen Personenbezeichnungen sind jeweils beide Geschlechter gemeint.
- 2 Eine Diskussion der forschungsethischen Zulässigkeit verdeckter Beobachtung findet sich bei Hopf (2003) und Lamnek (1995, S. 292-295).
- 3 Hervorhebung durch die Autorin. Der Wortlaut des Gesetzes ist im Internet veröffentlicht unter: <http://www.fh-fulda.de/fb/sw/projekte/sozdat/schweig1.htm> (vom 14.08.2003).

Literatur

- Hopf, C: Forschungsethik und qualitative Forschung. In: Flick, U./Kardoff, E. v./Steinke, I. (Hrsg.): *Qualitative Forschung*. Reinbek 2003, S. 589-600
- Lamnek, S.: *Qualitative Sozialforschung*, Bd. 2: Methoden und Techniken, Weinheim 1995
- Lindner, R.: Die Angst des Forschers vor dem Feld. In: *Zeitschrift für Volkskunde* 77 (1981), H. 1, S. 51-66

Rezensionen

Cornelia Giebler

Rezension: Cornelia Schewpe (Hrsg.): Qualitative Forschung in der Sozialpädagogik. Opladen: Leske und Budrich 2003, 355 S. ISDN 3-8100-3165-8. Preis: 24,90 Euro

Erstmalig unternimmt Cornelia Schewpe in diesem Sammelband als Herausgeberin den Versuch, qualitative Forschungsbemühungen in der Sozialpädagogik zu bündeln. Der Band beansprucht, eine innerdisziplinäre Kommunikation über theoretische und methodologische Grundfragen qualitativer sozialpädagogischer Forschung anzuregen und damit zur (Weiter-)Entwicklung eines sozialpädagogischen Forschungsfeldes beizutragen.

In dem 350 Seiten umfassenden Sammelband werden in 14 Aufsätzen Fragestellungen nach originären sozialpädagogischen Forschungsverfahren gestellt, Gegenstandsbereiche erörtert, Spezifika sozialpädagogischer Forschungen herausgearbeitet und Möglichkeiten sowie Grenzen qualitativer Erkenntnis in der Sozialpädagogik bearbeitet. Gütekriterien einer qualitativen sozialpädagogischen Forschung werden erörtert und fachlich vertretbare sowie gegenstandsangemessene Forschungszugänge dargestellt.

Der Band gliedert sich in zwei Teile: Im 1. Kapitel werden Sozialpädagogik und qualitative Forschung aus 3 unterschiedlichen Positionen heraus theoretisch und methodologisch reflektiert. Das 2. Kapitel

untergliedert sich thematisch in die sozialpädagogische Institutionsforschung, bündelt Aufsätze zu professionellem Handeln in der Sozialpädagogik, stellt zwei Beispiele sozialpädagogischer AdressatInnenforschung vor und diskutiert ebenfalls in zwei Aufsätzen kritisch-reflexiv sozialpädagogische Evaluationsforschung.

Im 1. Kapitel werden theoretische und methodologische Grundfragen von Andreas Hanses, Werner Thole und Hans-Jürgen von Wensierski behandelt.

Andreas Hanses nähert sich der Fragestellung nach einem der Sozialpädagogik adäquaten methodologischen Forschungszugang über den Weg der Biografieforschung. Sein Beitrag wird durchzogen von der Reflexion zweier von ihm formulierten Pole: Der These, die biografische Methode sei nur eine mögliche Option innerhalb einer denkbaren sozialpädagogischen Methodenpluralität, und der Behauptung, die Biografieforschung sei auch für die soziale Arbeit (wie in anderen Diskursen) der forschungsmethodische „Königsweg“. Zunächst erläutert Hanses das Konzept der Biografie im Unterschied zu dem des Lebenslaufs und begründet mit einem Fallbeispiel vier Dimensionen biografischer Selbstpräsentation. (Dialektik von Subjekt und Struktur, Bedeutung des Leibes in biografischen sozialen Prozessen, Relevanzen von Prozessstrukturen biografischer Gestaltung, Bedeutsamkeit institutioneller und professioneller Interaktionsordnungen für biografische Entwicklungen), die sinn-

volle heuristische Kategorien eines Konzeptes qualitativer Sozialforschung für die unterschiedlichen Felder der sozialen Arbeit bilden. Biografie sei für die Konstituierung sozialpädagogischer Forschung als theoretisches wie heuristisches Konzept von zentraler Bedeutung (S. 37). Auch wenn er es selbst als vermessen bezeichnet, der Biografieforschung den Status des Königsweges zu verleihen, sieht er sie als Kernkategorie sozialpädagogischer Forschung an.

Werner Thole begibt sich in seinem Beitrag auf die Suche nach dem „methodologischen Grundgerüst“, das mit dem Adjektiv „sozialpädagogisch“ zu versehen sei. Er verortet zunächst sozialpädagogische Forschung im Modernisierungsdiskurs, legt anschließend seine auch an anderer Stelle bereits formulierten Differenzierungen von sozialpädagogischer „Importforschung“, „Exportforschung“ und sozialpädagogischer „Forschung im engeren Sinne“ dar, die wiederum als handlungsorientierte Praxisforschung, professionsorientierte reflexive Forschung und grundlagenbezogene Disziplinforschung differenziert wird.

Im Unterschied zu Andreas Hanses fokussiert Werner Thole im Weiteren seine Erörterungen auf die Fragestellungen der Sozialpädagogik, die seines Erachtens nur dann Merkmale einer sozialpädagogischen Forschung erfüllen, wenn sie zur professionellen und disziplinären Fassung und Aufklärung der Sozialpädagogik beitragen. Er unterstreicht dezidiert den Vorrang der Forschungsfrage vor der Suche nach adäquaten Methoden für Forschung in der Sozialpädagogik. Die als relativ souverän daher kommende, von Thole als „frech“ bezeichnete Annahme einer bereits existierenden Praxis sozialpädagogischer Forschung, setzt er seine Beobachtung entgegen, dass die Fragestellung nach einer eigenständigen sozialpädagogischen Forschung gegenüber den anderen disziplinären Forschungszugängen erst gerade jetzt neu auf die Tagesordnung gesetzt werde. Dabei verweist er sowohl auf qualitativ wie auch auf quantitativ angelegte Studien und sekundäranalytische Auswertungsverfahren und lehnt sich in seiner Argumenta-

tion an die auch in den Sozialwissenschaften aktuellen Diskurse zum Vorrang der Fragestellung vor der Entscheidung zu unterschiedlichen Forschungsstrategien und methodischen Orientierungen an. Werner Thole kritisiert im Weiteren eine Forschungskultur in der sozialen Arbeit, die zu methodischen Unsauberkeiten neige und in der qualitative Forschungsverfahren als weniger schwierig angesehen würden und entsprechend „hemdsärmelig“ unprofessionell angewandt würden. Diesem Tatbestand sei es auch geschuldet, dass durch einen laxen Methodenumgang die Differenzen innerhalb qualitativer Forschungszugänge nicht thematisiert werden könnten. Diesen laxen Umgang schreibt er auch den in den Erziehungswissenschaften und in der sozialen Arbeit vorhandenen Defiziten in der forschungsmethodologischen Ausbildung zu. Zur Weiterentwicklung des „sozialpädagogischen Forschungsprojekts“ und der verschiedenen Forschungsmethoden empfiehlt Thole, die Standards- und Qualitätskriterien der konkreten empirischen Forschungsprojekte in der Sozialpädagogik voranzutreiben. Er formuliert sechs Mindeststandards und konstatiert, dass „sozialpädagogische Forschung“ auch weiterhin auf wackligem Grund stehe und ein Kunstbegriff bleiben werde, wenn sie sich nicht sowohl nach Innen im sozialpädagogischen Diskurs als auch nach Außen im sozialwissenschaftlichen Diskurs kommunikativ behaupten könne.

Im Unterschied wiederum zu dem von Thole auf Qualitätskriterien hinzugeschnittenen Ansatz zur rekonstruktiven Sozialforschung in der Sozialpädagogik bezieht sich *Hans-Jürgen von Wensierski* auf die für die sozialpädagogische Praxis relevante Fragestellung, inwieweit sich forschungsmethodische Verfahren erfolgreich für die sozialpädagogische Praxis nutzen lassen. Sein Bezugsdiskurs ist die These von der Wahlverwandtschaft zwischen Sozialforschung und pädagogischer Praxis, wie sie von Burkhart Müller entwickelt wurde. Im Unterschied zu den beiden ersten Autoren geht es ihm in seiner Arbeit um das Wissenschaft-Praxis-Verhältnis.

Sein zentraler Begriff ist demnach der der „rekonstruktiven Sozialpädagogik“, wie er ihn an anderer Stelle bereits ausführlich dargelegt hat, mit dem sowohl die Professionalisierungsdebatte als auch die empirische sozialpädagogische Forschung und deren Methodendiskurs und darüber hinaus weiter auch die Fortentwicklung der beruflichen Methodensettings gemeint sind. Seine weiteren Ausführungen werden zunächst eingebettet in die Debatten zum Gegenstandsfeld sozialer Arbeit und zur begrifflichen Fassung einer rekonstruktiven Sozialpädagogik, bevor er im Weiteren die Beziehungen von Wissenschaft zur Alltagspraxis der sozialen Arbeit thematisiert. Dabei wird quasi immer eine Einheit zwischen professioneller Praxisreflexion und wissenschaftlicher Forschung konstatiert, die in ihren jeweiligen Wechselbezügen thematisiert werden. Die Austauschprozesse zwischen beiden werden als intermediäres Feld bezeichnet, das von Wensierski als Praxisforschung im Sinne angewandter Wissenschaft konzipiert wird.

Als Praxisforschung differenziert er vier Forschungsbereiche: die sozialpädagogische Praxiologie, die sozialpädagogische Planungs- und Entwicklungsforschung, die sozialpädagogische Begleitforschung und die sozialpädagogische Evaluationsforschung. Die Weiterentwicklung der Praxisforschung spitzt er zu auf die Differenz universitärer sozialpädagogischer Ausbildung mit Forschungsorientierung und der sozialpädagogischen Ausbildung und Praxis an Fachhochschulen, die von institutionellen materiellen und personellen Ressourcen wissenschaftlicher und fachdisziplinärer Forschung abgekoppelt seien. Die Praxisforschung wird als Versuch der Überwindung dieses strukturell-binären Systems verstanden und der unmittelbare Diskurs- und Interaktionszusammenhang zwischen Wissenschaft und Praxis gefordert.

Mit diesen drei unterschiedlichen Zugängen zu methodologischen Grundfragen sozialpädagogischer Forschung gelingt dem Sammelband ein Aufriss, der zur Weiterentwicklung der Debatte einlädt. Ist es die methodische Herangehensweise der Biogra-

fieforschung, mit der durch die Verknüpfung von subjektiven Sinnstrukturen und strukturell auf Dauer gestellter sozialer Realität die Kernprobleme sozialpädagogischer Tätigkeit analysiert werden können? Lenkt die Diskussion von Forschungsmethoden ab von der Frage nach zentralen Aufgabenfeldern und unbeantworteten Fragestellungen zu Gegenstandsbereichen der Sozialpädagogik? Lässt die Fixierung auf eine Nähe von qualitativer Methodik und sozialarbeiterischer/sozialpädagogischer Realität „hemdsärmelige“ Forschungsverfahren bestehen, die letztlich zu einer Entwertung sozialpädagogischer Forschungsbemühungen führen könnten? Oder geht es bei der Entwicklung sozialpädagogischer Forschungsfragen und Forschungsmethoden zentral um die Anbindung an Praxis bzw. die Anbindung von Praxis an Forschung? Soll sozialpädagogische Forschung das intermediäre Feld zwischen Grundlagenforschung und Praxisreflexion besetzen?

Bis auf Andreas Hanses, der in einer kurzen Falldarstellung die von ihm formulierten Dimensionen biografischer Selbstpräsentation illustriert, bleiben die methodologischen Debatten abstrakt. Die konkrete forschungsmethodische Praxis in sozialpädagogischen Arbeitsfeldern bzw. sozialpädagogischen Fragestellungen werden in den folgenden neun Beiträgen dargelegt, in denen unterschiedlichste methodische Herangehensweisen, die unter dem Oberbegriff der qualitativen sozialpädagogischen Forschung zusammenfassbar sind, erörtert werden.

Unter der Kapitelunterschrift „Sozialpädagogische Institutionenforschung“ werden zwei Ansätze dargelegt, in denen Forschungsverfahren methodologisch fundiert und ergebnisreich präsentiert werden.

Thomas Klatetzki untersucht die kulturellen Repertoires sozialer Einrichtungen und Dienste und begründet sein methodisches Verfahren der Skriptanalyse als Methode eines organisationsanalytischen Ansatzes. Das Vorgehen wird in fünf Schritte untergliedert: basale Beschreibung der Routinen der Organisation, Durchführung

von Leitfadeninterviews zur Exploration der Wissensbestände, die mit dem Routinehandeln der Organisation verbunden sind, Auswertung der Leitfadeninterviews durch Szenenanalyse, Validierung der Skripts durch die Mitarbeiterinnen, theoretische und praktische Verwertung der Ergebnisse.

Eric van Santen/Mike Seckinger dokumentieren den qualitativen ethnografisch ausgerichteten Teil einer quantitativ und qualitativ ausgerichteten Studie zur Struktur der Kinder- und Jugendhilfe und beziehen sich auf die ihrer Meinung nach noch junge Geschichte der ethnografischen Repräsentation von Organisationen. Die Datenbasis wird durch qualitative, leitfadengestützte Interviews, durch Beobachtungen und Dokumentenanalyse sowie durch Informationsgespräche mit zentralen Personen der Jugendhilfe gesichert. Die Auswertung erfolgt nach Strauss, mit der Methode des Theoretical Sampling im Hinblick auf die Fragestellung – die Kooperationszusammenhänge in der Kinder- und Jugendhilfe. Im Anschluss werden die Ergebnisse der Studie ausführlich dargelegt und ein Vergleich zwischen quantitativen und qualitativen Zugängen angestellt. Zur Beschreibung der Verbreitung von Kooperationen der Anlässe und der Zusammensetzung von Kooperationsgremien seien quantitative Verfahren besser geeignet. Richte sich die Fragestellung auf Kooperationsprozesse und auf Bedingungen, die Kooperation erleichtern oder erschweren, seien qualitative Verfahren zu bevorzugen – so die im Ergebnis simplifizierend erscheinende Aussage.

Unter dem Titel „Professionelles Handeln in der Sozialpädagogik“ werden im folgenden fünf empirische Vorgehensweisen zu unterschiedlichen Feldern professionellen Handelns vorgestellt. *Cornelia Schweppe* nähert sich der bislang hauptsächlich theoretisch geführten Professionalisierungsdebatte in einem noch laufenden Forschungsprojekt, das sich die Rekonstruktion beruflicher Praxis und beruflicher Handlungsvollzüge und des damit verbundenen beruflichen Selbstverständnisses von

Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen zum Inhalt gesetzt hat. Sie stellt an einem Fallbeispiel die Rekonstruktion eines leitfadengestützten narrativen Interviews vor. Die Lebendigkeit der Rekonstruktion des Falles zeigt eine in der Praxis vorherrschende Bevormundung und Standardisierung in den Handlungsabläufen eines Sozialarbeiters, die geradezu konträr zu dem im theoretischen Diskurs zur Professionalisierung sozialer Arbeit geforderten interaktiven und kommunikativen Aushandlungsparadigmas sozialer Hilfeleistungen steht. Hier wird exemplarisch deutlich, wie methodologisch fundiertes empirisches Vorgehen, theoretische Debatten um Methode, Professionalisierung und Theorieentwicklung weiterführen und aus dem Abstraktum heraus leiten kann.

Klaus Kraimer bedient sich in seinem Beitrag der professionellen Praxis am Beispiel der „Hilfen zur Erziehung“ der Methode der Fallrekonstruktion, die sich auf schriftliche Dokumente in der Institution sowie narrative Experteninterviews stützt. Als Ergebnis der fallrekonstruktiven Analysen der Experteninterviews stellt Kraimer fest, dass in der Ausgestaltung der Hilfe zur Erziehung die Experten in technokratischer Manier den Erfordernissen bürokratischen Routinehandelns zu folgen scheinen, die nicht den professionellen Anforderungen der Hilfen zur Erziehung entsprechen. Über die Fallkontrastierung entwickelt er Typisierungen durch strukturell analoge Aussagen, die zum einen die Typisierung eines bürokratischen „Exekutors“ repräsentieren – von sozialpädagogischer Kompetenz und sozialpädagogischer Perspektive ließe sich innerhalb der Fallrekonstruktionen diesen Typs nichts auffinden. Als kontrastierender Fall wird der therapeutisch psychologisierende Typ heraus gestellt, der sich um Professionalität bemühe, jedoch keine kritische Reflexion des eigenen Handelns zu seiner Befähigung zähle. Als dritter Typus wird der tendenziell resignierte Sozialpädagoge benannt, der sich in einer sozialpädagogischen Tradition wahrnehme, die Sichtweisen der Betroffenen im Vordergrund sehe,

Biografien rekonstruiere und Eigeninteressen der Institution kritisch bewerte, die dem Wohl des Adressaten entgegen stehen. Dem Typ des tendenziell resignierten Sozialpädagogen gelinge es jedoch nur gegen große Widerstände, sich gegen die Institution zu behaupten.

Eberhard Nölke befasst sich mit zwei Fallbeispielen aus der alltäglichen Arbeit von SozialarbeiterInnen in klinischen Handlungsfeldern. Sein methodisches Verfahren ist zum einen das narrative Interview und die Ausarbeitung von Kernproblemen und Paradoxien der klinischen sozialen Arbeit nach der inhaltlich strukturellen Beschreibung des Textes, der analytischen Abstraktion von Kontrastierungsverfahren und der Bildung eines theoretischen Modells nach Fritz Schütze. Das zweite methodische Vorgehen ist das der Fallanalyse unter Leitung von SozialwissenschaftlerInnen, in denen das dokumentierte Material der Arbeit, wie z.B. Protokolle, familienbiografische Daten, Arbeitskonzepte etc., mit sozialwissenschaftlichen Rekonstruktionsverfahren bearbeitet werden. Das Verhältnis Wissenschaft-Praxis definiert Nölke so, dass seines Erachtens die PraktikerInnen klinischer Sozialarbeit eigene Verfahren des Fallverstehens unter Rückgriff auf wissenschaftliche Fallanalysen entwickeln sollten. Keinesfalls solle es darum gehen, mittels Methoden sozialwissenschaftlicher Fallanalyse die Praxis zu bevormunden. Damit wird von ihm das Verhältnis Forschung-Praxis als potentielles Dominanzverhältnis mit reflektiert.

Auch *Karin Bock* bezieht sich auf die Auswertungsschritte im Anschluss an Fritz Schütze und zentriert sich auf die Analyse der Verlaufskurve als adäquates Instrumentarium zum Diskurs biografischer Erlebenskarriere. In ihrer Falldarstellung des Berufsalltages eines Sozialoberinspektors werden die Erlebensprozesse herausgearbeitet und im Anschluss das Konzept der Verlaufskurve als sozialpädagogischer Forschungszugang sehr eindrücklich und überzeugend begründet.

Adrienne S. Chambon stellt in ihrem Aufsatz die Möglichkeiten der Diskursana-

lyse als Forschungsmethode für die praktische soziale Arbeit heraus. Sie stellt die Frage nach den Machtbeziehungen in Interaktionen sozialer Arbeit, die im Sinne Foucaults verstanden werden als Machtgefüge, das durch Beziehungsstrukturen immer wieder neu hergestellt wird. An einem Beispiel der nicht direktiven Gesprächsführung von Rogers wird der Machtdiskurs der nondirektiven Therapie dargestellt. Mit der Methode der Diskursanalyse kann sie aufzeigen, wie sich zwischen Client und Sozialarbeiter Machtprozesse hin und her bewegen. Sie begründet, dass durch die Kenntnisse des diskursanalytischen Erkenntnisprozesses zur Herstellung von Macht alternative Umgangsweisen herausgebildet werden können.

In dem folgenden Artikel zur sozialpädagogischen AdressatInnenforschung werden Alltagsszenen im Jugendstrafvollzug mit den Mitteln der objektiven Hermeneutik fallrekonstruktiv bearbeitet. Es geht *Hansjörg Sutter* im Schnittpunkt von Entwicklungspsychologie und Sozialisationsforschung um Fragen der Moralentwicklung in institutionellen Kontexten der Erziehung in der Tradition von Piaget, Kohlberg und Sellmann.

In einem weiteren Beitrag zu den AdressatInnen wird die Genogrammanalyse zur Rekonstruktion von Familiengeheimnissen im Bergarbeitermilieu benutzt. Der Autor *Bernhard Hauptert* legt die Genogrammanalyse auf der Grundlage der objektiven Hermeneutik an, die professionstheoretisch fallrekonstruktiv gewendet sei. Vier Familienmitglieder aus drei Generationen werden biografisch narrativ interviewt mit dem Ziel, die Ursachen der „sozialen und familiären Schiefelage“ zu ergründen, die darin besteht, dass Personen aus der jüngsten Generation regelmäßig im Kontakt zu einem Gemeinwesenprojekt stehen, an Sprachstörungen leiden, logopädischer Hilfe bedürfen und sich in unterschiedlichen Maßnahmen der Schul-Sozialarbeit bzw. der Erziehungshilfe befinden bzw. AB-Maßnahmen wahrnehmen. Fallstrukturhypothesen werden entwickelt und anhand der einzelnen Familienmitglieder dargelegt.

Im letzten Kapitel zur sozialpädagogischen Evaluationsforschung entwickeln *Christian Lüders* und *Karin Haubrich* einen theoretischen Zugang zu den Möglichkeiten qualitativer Evaluation und arbeiten vornehmlich nordamerikanische Diskussionen zum Thema auf. Ergebnis ihrer Überlegungen ist, dass Evaluation generell nicht disziplinär geprägt sei und insofern auch Besonderheiten sozialpädagogischer Evaluationsforschung nicht ausgemacht werden könnten. Auch gebe die Diskussion um qualitative Evaluation nichts zur Beantwortung der Frage her, wie durch qualitative Verfahren Bewertungen sozialer Praxis vorgenommen werden könnten – die Hauptaufgabe der Evaluation. Andererseits gäbe es eine Fülle von Evaluationsstudien, die allerdings zum großen Teil das Licht der Fachöffentlichkeit nicht erblickten. Innerhalb der Sozialpädagogik und Pädagogik habe man sich auf eher weiche Konzepte von Evaluation konzentriert und einen Boom im Bereich der Selbstevaluation ausgelöst. Die meisten Studien seien dazu gedacht, die jeweilige Praxis weiter zu entwickeln und insofern für eine überregionale fachliche Diskussion nicht von Bedeutung.

Stefan Wolff und *Thomas Schäffer* konzipieren qualitative Evaluation im Sinne begleitender Evaluation, in der zu Evaluierende und die Evaluierenden in einem engen Interaktionszusammenhang stehen. Am Beispiel der Evaluation einer Reorganisation im Bereich Erziehungshilfe werden die Schwierigkeiten und Zumutungen der engen Vernetzung von Evaluator und zu Evaluierenden aufgezeigt. Im Anschluss werden professionelle Fallevaluation und Eigenevaluation in ihren Vor- und Nachteilen diskutiert und die Gründe für den kritischen Blick von Praktikern auf Evaluation herausgearbeitet.

Der Sammelband bietet zum einen mit den ersten drei Aufsätzen eine Grundlegung methodologischer Debatte qualitativer Sozialforschung in der Sozialpädagogik und Sozialarbeit mit der drei unterschiedliche Herangehensweisen und Positionen voneinander abgrenzbar werden. Die aufgeworfenen Fragestellungen tragen mögli-

cherweise in der Zukunft zur Weiterentwicklung eines fachlichen und forschungsmethodischen Diskurses um die Bedeutung und Möglichkeiten qualitativer Sozialforschung in der sozialen Arbeit bei.

Nicht als explizit ausgewiesen, aber dennoch hilfreich ist der Sammelband in den Kapiteln „Professionelles Handeln in der Sozialpädagogik“ und „Sozialpädagogische Institutionenforschung“, da in den unterschiedlichen Beiträgen jeweils spezifische qualitative Forschungsverfahren nicht (nur) in ihren Ergebnissen referiert, sondern auch in ihrem Vorgehen dezidiert dargestellt werden. Die einzelnen empirischen Vorgehensweisen entwerfen ein weites Bild von qualitativen Forschungsverfahren in Feldern sozialer Arbeit. Viel eher als etliche der bereits vorhandenen abstrakten Darlegungen von Forschungsverfahren sind die an konkreten Fällen exemplifizierten Methoden geeignet, Studierende der Sozialpädagogik, Sozialarbeit und Erziehungswissenschaften an qualitative Forschungsverfahren heranzuführen. Insofern ist der Band nicht nur für den innerdisziplinären Diskurs, sondern auch für die an einer fundierteren forschungsmethodischen Ausbildung in sozialen und pädagogischen Studiengängen Interessierten von großem Interesse. Unklar allerdings bleibt die begriffliche Verengung des Diskurses als in der „Sozialpädagogik“ angesiedelt – zumal die einzelnen Beiträge sich überwiegend in der sozialen Arbeit oder Sozialarbeit verorten. Auch hier bleibt für eine Weiterentwicklung des Diskurses viel offen – das überhaupt diese Sammlung von Beiträgen in dieser Breite zustande kommen konnte, ist jedoch als großer Schritt zur Forcierung einer forschungsmethodischen Qualifizierung von SozialpädagogInnen und SozialarbeiterInnen zu werten.

Martina Schuegraf

Rezension: Ingrid Paus-Haase/Bernd Schorb (Hrsg.): Qualitative Kinder- und Jugendmedienforschung. Theorie und Methoden: ein Arbeitsbuch. München: KoPäd Verlag 2000, 235 S., ISBN 3-934079-12-1. 19,80 Euro.

In der qualitativen Medienforschung mit Kindern und Jugendlichen bedarf es eines besonderen Herangehens, um den Kindern im Forschungsprozess und insbesondere in der Durchführung der Erhebung gerecht zu werden. Um die Bedeutung von Medien im Alltag von Kindern und Jugendlichen verstehen zu können, muss man nach Ansicht der VerfasserInnen die komplexen Prozesse in der Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen nachvollziehen und erfassen können. Hier setzen die AutorInnen des vorliegenden Sammelbandes an und versuchen mit Blick auf die Methodologie, Theorie und mit Beispielen aus der Praxis; „den Boden für eine angemessene Annäherung an das Verstehen der Bedeutungskonstruktionen von Kindern und Jugendlichen unterschiedlichen Alters in der Auseinandersetzung mit ihren Medienpräferenzen“ zu bereiten (S. 9).

Der Anspruch des vorliegenden Arbeitsbuches liegt in erster Linie im Beschreiten „neuer methodischer Wege“ und im Verknüpfen „ungewöhnlicher Perspektiven und Vorgehensweisen“ (S. 9). Der Blick ins Inhaltsverzeichnis verrät, dass die HerausgeberInnen dem gerecht werden wollen, indem sie das Buch in vier Schwerpunktbereiche untergliedern. Im ersten Teil geht es um theoretische und methodologische Überlegungen hinsichtlich qualitativer Kinder- und Jugendmedienforschung. Der zweite Bereich beschäftigt sich mit Praxisbeispielen aus der Kindermedienforschung. Hier werden sechs verschiedene Projekte bzw. Vorgehensweisen bei der Erforschung von Medienpräferenzen von Kindern vorgestellt. Im anschließenden dritten Schwerpunkt steht das „Medienhandeln der Jugendlichen“ (S. 10) im Vordergrund. Auch hier wird die Me-

thodik und Analyse an zwei Beispielen aus der Praxis verdeutlicht. Der letzte Teil des vorliegenden Bandes trägt verschiedene Konsequenzen zusammen, die nach Meinung des Autors für die qualitative Medienforschung mit Kindern und Jugendlichen unerlässlich sind.

Der Aufsatz von *Ingrid Paus-Haase* im Methoden- und Theorieteil widmet sich dem Modell der Triangulation. Einführend stellt sie heraus, dass es von entscheidender Bedeutung ist, eine „Gleichberechtigung“ von „zu erforschenden“ Kindern und „forschenden“ Erwachsenen anzuerkennen, „um die Würde von Kindern im Forschungsprozess zu wahren“ (S.18). Die Kinder als ExpertInnen zu sehen, sich auf ihr Denken, Fühlen und Handeln einzulassen und damit eine prozessorientierte Vorgehensweise zu verfolgen, ermögliche erst eine Annäherung an die Deutungsmuster von Kindern im Umgang mit Medien. Anhand einer Studie zur Bedeutung von Favoritenserien im Alltag von Kindergartenkindern expliziert die Autorin das Modell der Triangulation auf der Ebene der Methoden-, UntersucherInnen- und Daten-triangulation. Diese Untersuchung ist im Hinblick auf Methoden auch insofern interessant, als dass hier Leitfadenterviews mit Kindern als Handpuppeninterviews durchgeführt wurden. Die Handpuppen sollen dazu beigetragen haben, „dass eine entspannte und kommunikative Atmosphäre geschaffen wurde“ (S. 24).

Im Artikel von *Bernd Schorb* und *Helga Theunert* wird die Methode des *Kontextuellen Verstehens der Medienaneignung*, die eigens für ein Forschungsvorhaben des Jugend Film Fernsehen e.V. (JFF) entwickelt wurde, vorgestellt. Mit einer genauen Begriffsbestimmung von *Medienaneignung* und *Medienhandeln*, in dessen Zentrum die Medienaneignung stehe, kommen die AutorInnen zu folgender Definition: „Zusammengefasst meint *Medienaneignung* also den komplexen Prozess der Nutzung, Wahrnehmung, Wertung und Verarbeitung von Medien aus der Sicht der Subjekte unter Einbezug ihrer – auch medialen – Lebenskontexte“ (S. 35). Als forschungsleitende

Prinzipien des *Kontextuellen Verstehens der Medienaneignung* werden fünf Punkte herausgestellt: Erstens die „Gegenstandsadäquatheit als Grundlage des Zugangs zur Medienaneignung“ (S. 36), was das Eingehen auf die Artikulationsmöglichkeiten der zu untersuchenden Subjekte meint. Zweitens wird auf den „Subjektstatus der zu Untersuchenden als Prämisse des Forschungsprozesses“ (S. 37) rekurriert. Das bedeutet, dass die Aussagen und Antworten der Interviewten prinzipiell als richtig angesehen und damit in der Erhebungsphase gleichwertig behandelt werden müssen. Die „Adressatenorientierung als Basis des Erhebungsprozesses“ (S. 28) wird drittens ausgeführt. Darunter verstehen die AutorInnen, dass die Subjekte im Mittelpunkt jeder Untersuchung stehen und entsprechend die „Erhebungssituation und Artikulationsmöglichkeiten“ anzupassen sind. Als vierte Leitlinie der „umfassenden Kontexterhebung als Rahmen des Verstehens der Medienaneignung“ (S. 38) zählt die Erhebung der Biografie der zu Untersuchenden sowie ihre aktuelle Lebensrealität. Im fünften und letzten Prinzip geht es um „Sinnbewahrung und Sinnverstehen als Leitlinien für die Interpretation“, wobei sich der Anspruch auf das Herausarbeiten vom Einzelnen auf das Exemplarische richtet. Diese fünf dargestellten Leitlinien werden anschließend mit Beispielen aus der Forschungspraxis mit Kindern untermauert und weiter ausgeführt.

Der Artikel von *Hans-Dieter Kübler* nimmt „die Grenzen und Aporien der Medienrezeptionsforschung bei und mit Kindern“ (S. 59) in den Blick und beleuchtet Kinder- und Jugendmedienforschung eher unter einer kritischen Perspektive. In diesem Artikel geht es vor allem um Auftragsforschung und die damit verbundenen Probleme und Zwänge, denen man als ForscherIn unterliegt, wenn man ergebnisorientiert (unter starker Berücksichtigung der AuftraggeberInnen) arbeiten muss. Daran knüpft er die Frage, „inwiefern Kinder Subjekte ihres Handelns und erst recht Subjekte der Forschung sein können“ (S. 59), wenn doch den Erwachse-

nen die Auswertung und Analyse obliegt. Letztlich wären die Befunde weitgehend „nur Artefakte der Erwachsenen“ (S. 59), befürchtet hierbei der Autor. Anhand eines Überblicks über die verschiedenen Sender, die Kindersendungen ausstrahlen oder als Spartenkanäle gänzlich an ein Kinderpublikum gerichtet sind, diskutiert er die Validität der GfK-Daten insbesondere bei der Gruppe der 3- bis 5jährigen, um anschließend verschiedene qualitative Forschungsarbeiten im Kinder- und Jugendbereich vorzustellen.

Im zweiten Schwerpunkt des Buches werden mehrere Beispiele aus der Kindermedienforschung behandelt. Folgend werde ich die sechs verschiedenen Forschungsarbeiten hier nur sehr grob skizzieren.

Die erste Studie widmet sich der „Rolle von Bilderbüchern im Prozess der frühen Geschlechtersozialisation“ (S. 93) und untersucht den Zusammenhang von „Geschlechtererwerb und Medienrezeption“ (S. 93). Während die Autorin *Susanne Keunke* in der Einleitung auf Studien verweist, nach denen die Kinder durch stereotype Geschlechterbilder in den Bilderbüchern auch zu traditionellen Jungen und Mädchen erzogen würden, kommt sie zu einem interessanten abweichenden Ergebnis. Sie stellt nur eine sehr begrenzte Geschlechtersozialisation durch die Angebote in den Bilderbüchern fest. Vielmehr legen die Erfahrungen, „die Kinder in ihrer täglichen Lebenswelt machen“, den „Grundstein, auf dem sie die (Re-)Konstruktionen der Bilderbuchinhalte (und anderer medialer Angebote) errichten“ (S. 99).

Auch *Daniel Süß* erforscht die Kinderbuchpräferenzen von Kindern, jedoch unter einer anderen Fragestellung. Im Zentrum stehen hier die Lieblingsbücher der Kinder, deren Begründungszusammenhänge für ihre Präferenzen und den Stellenwert im Vergleich der verschiedenen Buchangebote (Bestseller, Klassiker, unkonventionell). Neben der beschriebenen qualitativen Untersuchung wurde auch eine quantitative Datenerhebung vorgenommen, in die die qualitativen Ergebnisse eingebettet werden.

In dem Betrag von *Claudia Lampert* geht es um das Verständnis von Fernsehwerbung bei Vorschulkindern. Diese Studie bezieht sich auf eine Untersuchung, die parallel zur „so genannten Werbekompetenz“ (S. 115) von Kindern durchgeführt wurde. Auch hier wird explizit auf die Bedeutung eines kindgerechten Untersuchungsdesigns eingegangen. Dementsprechend ist das Forschungssetting in drei Teilen angelegt. Es besteht zum einen aus Leitfadeninterviews, wobei die Kinder wie oben von Handpuppen interviewt werden, zum zweiten aus teilnehmenden Beobachtungen in Gruppen und zum dritten aus Elterninterviews. Aus dieser Fülle an Datenergebnissen wurde versucht, ein recht detailliertes Bild des Werbeverständnisses der Vorschulkinder zu entwerfen.

Die Untersuchung von *Norbert Neuss* beschäftigt sich mit „medienbezogenen Kinderzeichnungen“ (S. 131) und nutzt diese als Instrumente der qualitativen Forschung. Die Kinder werden im Anschluss an ihren Mal-Akt zu ihren Zeichnungen interviewt. Die Zeichnungen sind laut Autor „symbolische Verdichtungen“ (S. 135), denen man jedoch nicht als erwachsene/r InterpretIn mit vorgefertigten Symboldeutungen aus der Erwachsenenwelt begegnen könne, „denn Kinder wachsen [...] erst in ein konventionalisiertes System von Symboldeutungen hinein“ (S. 136).

Die „Mediennutzung und Medienkompetenz bei 8/9Jährigen“ (S. 155) steht in dem Aufsatz von *Ingrid Geretschlaeger* im Vordergrund. Sie stellt ein Projekt vor, das im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten in der 3. Schulklasse in Niederösterreich durchgeführt wurde. Die Daten wurden mittels Arbeitsblätter in Form von Fragebögen erhoben, zusätzlich wurden „informelle Gespräche“ und „Interviews mit Kassettenrekorder und Videokamera“ (S. 156) geführt. Nach einer kurzen Illustration der informellen Gespräche mit den Kindern über ihr Freizeitverhalten, die Medienpräsenz und besonderen Interessen, folgt eine recht ausführliche Darstellung der quantitativen Ergebnisse, was m. E. in einem Arbeitsbuch

zu qualitativen Methoden in der Medienforschung fehlt am Platz ist.

Der letzte Beitrag in diesem Teil von *Burkhard Freitag* zur Kindermedienforschung handelt vom „Zusammenhang von Gewaltverständnis und Gewaltrezeption bei 8- bis 9jährigen Kindern“ (S. 167). Zentral ist in diesem Aufsatz eine ausführliche Diskussion um den Gewaltbegriff. Es stellt sich heraus, dass das Wort „Gewalt“ sehr heterogene Bedeutungszuschreibungen provoziert und aus verschiedenen Perspektiven betrachtet werden muss. Diese Erkenntnisse sind insofern interessant, als dass sie sehr detailliert aus der Sicht der Befragten betrachtet und aufgearbeitet werden. Aus den Ergebnissen wird eine „weitreichende Hypothese“ abgeleitet: „Ein verstärkt das Opfer berücksichtigendes Gewaltverständnis sensibilisiert für mediale Gewaltdarstellungen.“ (S. 174). Dies eröffnet nach Meinung des Autors „neue Perspektiven“ für den „präventiven Jugendschutz“.

Der dritte Teil beschäftigt sich nun mit der Jugendmedienforschung. Auch hier werden zwei Beispiele aus der Praxis präsentiert.

Helena Bilandzic und *Bettina Trapp* stellen in ihrem Aufsatz die Methode des „lauten Denkens“ anhand einer Untersuchung zur „selektiven Fernsehnutzung bei Jugendlichen“ (S. 183) vor. Im Blickpunkt steht zu Beginn dieser Studie das generelle jugendliche Fernsehverhalten. Im Anschluss daran wird ausführlich mit all ihren Vor- und Nachteilen auf die Methode des lauten Denkens eingegangen. Nach Ansicht der Verfasserinnen ist das Kernstück dieser Methode „die Instruktion“ (S. 188). Innerhalb dieser Methode fordern sie die Untersuchungspersonen auf, ihre Gedanken ohne vorheriges Nachdenken direkt laut auszusprechen, um die spontanen Gedanken der ForschungsteilnehmerInnen zu ermitteln. Zur Verbesserung der Validität verweisen die Autorinnen auf verschiedene Strategien. An drei Fallbeispielen wird die Leistung der Methode dann anschließend diskutiert.

Der Einsatz von WinMax, einem computergestützten Auswertungsprogramm für

qualitative Analyseverfahren, wird in der zweiten Studie von *Ingrid Paus-Haase* und *Ulrike Wagner* zum Umgang Jugendlicher mit Daily Talks und Daily Soaps exemplarisch vorgeführt. WinMax wird als ein nachvollziehbares Auswertungsinstrumentarium eingeführt, das sich besonders dafür eignet, eine große Fülle von Datenmaterial, wie sie z.B. bei Gruppendiskussionen oder Einzelinterviews entstehen, gebündelt bewältigen zu können. Zusätzlich ermöglicht es eine Verschränkung qualitativer und quantitativer Verfahren, denn es bietet u.a. eine Schnittstelle zum weitverbreiteten Statistikprogramm SPSS. Mit WinMax würden die eingelesenen, transkribierten Texte codiert und anschließend analysiert werden. Durch diesen Codierungsprozess erhalte man Kategorien, die mit Codeworten bezeichnet und zu Codewortbäumen zusammengefasst werden. Am Ende werden als Stärken neben der besseren Handhabbarkeit einer großen Materialfülle, die leichte Erlernbarkeit und die Möglichkeiten der Systematisierung, Klassifizierung, Typisierung und Codierung genannt. Jedoch habe die Software auch Schwächen. Nachteilig sei die „alphabetische Organisation des Kategoriensystems, das keine sinnbezogene Strukturierung ermöglicht“ (S. 222).

Den letzten Schwerpunkt bilden schließlich die Konsequenzen, die *Rüdiger Funiok* als „sieben ethische ‚Einmerker‘ in das Pflichtenheft der qualitativ Forschenden“ (S. 227) formuliert. Diese ethischen Einmerker sind für ihn unerlässliche Grundvoraussetzungen qualitativer Medienforschung, und beziehen sich laut Autor insbesondere auf drei Verantwortungsbereiche: a) Verantwortung bei der Datenerhebung, b) Verantwortung bei der Auswertung der Daten und c) Verantwortung bei der Publikation. Diese sieben Einmerker spiegeln das schon Gesagte aus den vorangegangenen Aufsätzen wider und fassen es nochmals konzentriert zusammen. Es wird erneut die Verantwortung der erwachsenen ForscherInnen gegenüber den Kindern und Jugendlichen betont, die auf die Wahrung einer Symmetrie in der Gesprächssituation abzielen soll. Ebenso sei es wichtig,

die Psyche und die soziale Umgebung der zu Erforschenden nicht aus dem Blick zu verlieren. Die Datenauswertung solle sich immer in Reflexionsprozessen bewegen, wofür ein Forschungsteam fast unerlässlich wird. Ebenso wird auf die Datensicherheit und damit die Anonymisierung der untersuchten Personen hingewiesen. Mit Blick auf die Publikation taucht nochmals die Auftragsforschung auf und er mahnt, „sich die notwendige Freiheit gegenüber den Auftraggebern“ (S. 233) zu sichern. Funiok bringt seine Forderungen in der letzten Überschrift auf den Punkt: „Belegbarkeit bzw. Nachvollziehbarkeit der Ergebnisse und Anwaltschaft für die jungen Menschen – die zwei wichtigsten Haltungen („Tugenden“) einer medienpädagogischen Forschung“ (S. 234).

Dieser Sammelband – als Arbeitsbuch begriffen – gibt eine gute Übersicht und interessante Einblicke in die Möglichkeiten qualitativer Medienforschung mit Kindern und Jugendlichen. Man erhält brauchbare Anregungen und Ansatzpunkte für eigene Forschungsarbeiten, was durch die Verknüpfung von Theorie- bzw. Methodologieteil und Praxisteilen unterstützt wird. Allerdings ist der Schwerpunkt Kindermedienforschungen zu reichhaltig an Beispielen ausgefallen. Dadurch treten Doppelungen auf und als Leserin wird man immer wieder auf dieselben Prämissen in der Kinder- und Jugendmedienforschung aufmerksam gemacht. Erfreulich ist, dass die einzelnen Beiträge in einer sehr verständlichen und klaren Sprache geschrieben sind, ärgerlich sind jedoch die vielen Orthografie- und Grammatikfehler.

Melanie Fabel-Lamla

Rezension: Wilfried M. Hansmann: Musikalische Sinnwelten und professionelles LehrerInnenhandeln. Eine biographieanalytische Untersuchung (= Musikwissenschaft/Musikpädagogik in der Blauen Eule, Bd. 49). Essen: Verlag Die blaue Eule 2001. 190 S., ISBN 3-89206-065-7. Preis: € 20,50.

Die empirische Studie von Hansmann lässt sich im Schnittpunkt der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung, einer expandierenden Lehrerforschung sowie der aktuellen Professionalisierungsdebatte einordnen. In der professionstheoretischen Diskussion seit Mitte der 1990er Jahre geht es weniger um die Professions-Entwicklung, sondern um die *Strukturlogik professioneller Tätigkeit*, die professionellen Herausforderungen und Ambivalenzen sowie die prekären Vermittlungsleistungen zwischen widersprüchlichen Anforderungen. Dabei geraten zunehmend die *Professionellen* selbst mit ihren (berufs-)biographischen Dispositionen, Erfahrungen und Ressourcen ins Blickfeld. Vor diesem Hintergrund fragt auch Hansmann, wie sich die Spezifik und die Strukturprobleme des pädagogisch-professionellen Handelns fassen und konzeptualisieren lassen, wie Lehrer mit den Herausforderungen und Ambivalenzen des pädagogisch-professionellen Handelns umgehen und wie „Professionalisierung im Lehrerberuf“ verläuft – und zwar bezogen auf Musiklehrer.

Schulische Musikerziehung ist nach Hansmann (S. 9-12) seit jeher durch *ambivalente Anforderungen* gekennzeichnet: Im Musikunterricht, wo tradierte schulische Formen des Lernens auf alltagsästhetische, konsumistisch bzw. medial vermittelte Erfahrungsräume der Schüler treffen, scheinen einerseits Verständigungs-, Motivations- und Disziplinprobleme zu kumulieren, andererseits verbinden sich hohe Erwartungen an die Schulmusik im Rahmen der musikalischen Ausgestaltung des Schullebens bzw. besonderer Anlässe. Musiklehrer nehmen einerseits eine Randstellung im Kolle-

gium ein und das Fach Musik wird allgemein gering geschätzt, andererseits gilt das musikalische Angebot als Möglichkeit der Schulprofilierung und Lockmittel für Schüler aus bildungsbürgerlichen Herkunftsmilieus, was wiederum zu einer Aufwertung von Schulmusik und Musiklehrern führt. Über die Rekonstruktion von Berufsbiographien und darin geschilderte Handlungs- und Arbeitsabläufe will Hansmann die „dilemmatischen Kernprobleme“ und „eigentümliche(n) Belastungen“ (S. 13) von Musiklehrern näher untersuchen. Dabei interessiert ihn, wie Musiklehrer vor dem Hintergrund ihrer biographischen Erfahrungskontexte und musikalischen Sozialisation mit diesen komplexen Anforderungen ihres Arbeitsfeldes umgehen und wie und unter welchen Bedingungen sie „die zur Ausübung ihres Berufs notwendigen professionellen Kompetenzen“ erwerben (S. 13).

Die *empirische Grundlage der Untersuchung* bilden 19 autobiographisch-narrative Interviews, die der Autor 1996 mit hessischen Musiklehrern unterschiedlicher Schulformen und Altersgruppen (Jg. 1935-1964) geführt hat. Für die Auswertung der Interviews wird als Kodierparadigma zum einen das Konzept der ‚Prozessstrukturen des Lebensablaufs‘ nach Fritz Schütze verwendet. Der Autor präsentiert zwei ausführliche Fallstudien, die er als ‚Eckfälle‘ markiert, und vier weitere Kurzporträts von Musiklehrern (Kap. 2). Über „struktur-, entwicklungs- und kompetenztheoretische Zugänge“ (S. 23) zum Datenmaterial, die jedoch nicht weiter expliziert werden, rekonstruiert der Autor zum anderen die „Kernprobleme schulischen Musikunterrichts“ (Kap. 3), mit denen Lehrkräfte im Schulalltag konfrontiert werden, bevor er dann sein ‚theoretisches (Professions-)Modell‘ vorstellt (Kap. 4). Abschließend folgen einige Überlegungen zu Konsequenzen für die Musiklehrerbildung (Kap. 5).

Um es vorwegzunehmen: Gerade über die Einbettung des beruflichen Werdegangs und der beruflichen Erfahrungen in den *Gesamtzusammenhang der Biographie* kann Hansmann erstens aufzuzeigen, wie

sich im Zusammenspiel von Biographie, musikalischer Sozialisation und Erfahrungen in der Lehrerausbildung und im Berufsalltag *fallspezifische* musikalische Sinnwelten und professionelle Orientierungs- und Handlungsmuster herausbilden, und zweitens, mit welchen Problemen und Antinomien das Musiklehrerhandeln vor dem Hintergrund spezifischer schulischer und organisatorischer Rahmenbedingungen und soziokultureller Wandlungsprozesse konfrontiert wird. Allerdings hätte man sich eine stärkere Systematisierung der entwickelten Begriffe, Dimensionen und Kategorien sowie ihre Einbettung in professions- und modernisierungstheoretische Ansätze und musikpädagogische bzw. musikästhetische Diskurse gewünscht, die an wenigen Stellen allenfalls angerissen werden.

An zwei Eckfällen zeigt Hansmann exemplarisch die professionellen Herausforderungen und zu erbringenden Vermittlungsleistungen auf: Musiklehrer müssen einen *umsichtigen Umgang* mit Problemen, widersprüchlichen Erwartungen und antinomischen Anforderungen des Musikunterrichts (z.B. Diskrepanzen zwischen Schülerwünschen, aktiv Musik zu machen, und dem Mangel an instrumentellen Fertigkeiten; Partizipation der Schüler bei der Auswahl der einzuübenden Musikstücke im Rahmen von Schulaufführungen vs. Erwartungen von Eltern und Schulleitung) entwickeln, mit den Ungewissheiten von „emergenzträchtige(n) Unterrichtsphasen“ (S. 45) und generell der Interaktionsdynamik im Unterricht umgehen lernen und über *kritisch-distanzierte Selbstreflexion* ein realistisches Bild über Möglichkeiten und Grenzen der eigenen Handlungsressourcen gewinnen. Der *maximalen Kontrastierung* zwischen den beiden Eckfällen liegt der *differierende Zugang zu musikalischen Sinnwelten* zugrunde: Zeigen sich im ersten Fall aktive und vielfältige Erschließungsmuster gegenüber dem Bedeutungs- und Sinngehalt auch von fremden (musikalischen) Welten und damit nach Hansmann reformorientierte Aktivitätspotentiale, so stellt im zweiten Fall Musik eher ein starres,

konditionell gesteuertes Regelsystem dar, das Tendenzen einer geschlossenen Welt aufweist (S. 84). Dieser Fall lässt sich für Repräsentationszwecke des Gymnasiums instrumentalisieren und hält an einem vermeintlich festen Wissenskanon unter Ausgrenzung außerschulischer und alltagsästhetischer Musikpraktiken der Schüler fest. Auch die weiteren vier Fallportraits zeigen, dass eine *„professionelle Haltung“* bei den ‚ungeraden‘ Biographien, welche Brüche, Umwege, Suchbewegungen und „umständliche“ Bildungsgängerfahrungen“ (S. 101) aufweisen, bzw. bei den Unterhaltungs- und Straßenmusikern und Künstlern anzutreffen ist, die ihre *Musikeridentität* außerhalb der (Hoch-)Schulmusik und Schule erworben und gefestigt haben, vielfältige Zugänge zu Musikwelten jenseits der tradierten Kunstmusik suchen und eine Haltung der Distanz und ‚Gelassenheit‘ gegenüber dem Schulbetrieb aufweisen. Bei ihnen zeige sich die Fähigkeit, die widersprüchlichen Anforderungen und Erwartungshaltungen im Berufsalltag auszubalancieren und Musikunterricht bzw. Schulmusik als Einübungsort für „selbstbestimmte Umgangsweisen mit musikalischen Ausdrucksformen“ (S. 24) und für ein Pluralität und Differenz anerkennendes soziales Verhalten zu gestalten, was Hansmann als „Normativitätsfolie“ (S. 23) an das professionelle Musiklehrerhandeln anlegt.

Die „Kernprobleme“ des *beruflichen Handelns von Musiklehrern* (Kap. 3) werden zu drei Kategorien – „Widersprüchliche Erwartungen an den Musikunterricht“, „Organisatorische Diskrepanzen“ und die „Interaktion im Schulkontext“ (S. 127) – zusammengefasst. Hierzu einige Beispiele: 1. das Widerspruchsverhältnis zwischen der Marginalisierung des Musikunterrichts einerseits und der Exponiertheit und zugeschriebenen Integrations- und Außenrepräsentanzfunktion der Schulmusik andererseits; 2. Organisationsprobleme und Belastungen bei der Erarbeitung von Musikstücken und dem gemeinsamen Musizieren im Klassenunterricht wie ungenügende Ausstattung, fehlende musikalische Vorbildung und die Schwierigkeiten einer Bin-

nendifferenzierung aufgrund der akustischen Äußerungen und Lärmbelastungen; 3. die Untergrabung kollegialer Kooperation aufgrund von Profilierungssucht, Konkurrenzverhalten, Eitelkeit und Neidereien (z.B. bei den Programmplätzen in Schulkonzerten), was Hansmann auf musikalische Erziehungs- und Sozialisationserfahrungen im Privatunterricht und an der Hochschule, die damit verbundenen öffentlichen und konkurrenzhaften Auftritte und einen entsprechenden Habitus („individualistische Künstlerseele“, S. 97) zurückführt; 4. die Verschärfung des Spannungsverhältnisses zwischen dem schulisch zu vermittelnden ‚klassischen Bildungsgut‘ einer „hörsymbolisierten europäischen Kunstmusik“ (S. 83) und den veränderten alltagsweltlichen und biographischen Gegenstandsbedeutungen auf Seiten der Schüler, die im Kontext kultureller Modernisierung und Pluralisierung früh eigene, strikt an der Altersgruppe orientierte ästhetische Relevanzen, Musikstile, Geschmacksformen und konsumistisch-medial vermittelte Erfahrungsräume und Wahrnehmungskorridore aufbauen, was wiederum von Musiklehrern gesteigerte Überbrückungsleistungen und den Umgang mit pluralisierten musikalischen Sinnhorizonten erfordert. Dabei bestehe die Gefahr, „durch die Pädagogisierung schülerspezifischer Musikstile entweder Grenzen persönlicher Sinnwelten zu verletzen oder den Musikgeschmack ihrer Klientel zu verfehlen“ (S. 165f.).

Wie sehen nun die „sozio-biographischen Bedingungen“ aus, unter denen Musiklehrer nach Hansmanns Professionalitätsverständnis eine „transversale“ Haltung, d.h. einen offenen Zugang zu pluralen identitätsförderlichen Symbolgehalten von Musik ausbilden und „balanceartige ‚Lösungs‘-Strategien“ entwickeln (Kap. 4, S. 143f.)? Es sind die frühe Förderung von Kreativität, Phantasie und vielfältigen musikalischen Ausdrucksformen in *musiksozialisatorischen Kontexten* (S. 146), das Aufsuchen *vielfältiger (musikalischer) Anregungsmilieus* (S. 147) und die Gestaltung von Studium und Referendariat als „*moratoriumsähnliche ‚Pufferphase‘*“ (S. 150), in denen

musische Betätigungsfelder jenseits des starren und zeitintensiven Curriculums aufgesucht werden und die angehenden Lehrer sich auch mit irritierenden, krisenhaften Erfahrungen und Fremdheitszumutungen selbstreflexiv und kritisch auseinandersetzen. In der weiteren beruflichen Sozialisation können der *Aufbau von Stützsyste-men* (S. 154), die Einbindung in „kollegiale Wir-Gemeinschaften“ (S. 159) und die Etablierung reflexiver Diskursorte, wo Möglichkeiten zum reflexiven und erkenntnisgenerierenden Austausch geschaffen werden, die Herausbildung eines professionellen (musik-)pädagogischen Habitus, einen *produktiven Umgang mit Erwartungsdiskrepanzen* (S. 159), die Aneignung eines breit gefächerten Handlungsrepertoires und die Ausbildung eines „*stabilen Selbstwertgefühls*“ (S. 165) unterstützen.

Kritisch anzumerken bleiben folgende Punkte: 1. In den Fallrekonstruktionen wird mit der Bestimmung von zwei ‚Eckfällen‘ und der Kontrastierung in lediglich einer Dimension die *Dichotomie eines ‚Erfolg-Scheitern-Schemas‘* nahegelegt, wobei die weiteren portraitierten Fälle jeweils einem Pol zugeordnet werden. Dabei wird weder erläutert, warum diese vier Fälle ausgewählt wurden und worin diese untereinander kontrastieren, noch der Nachweis erbracht, dass wie behauptet mit diesen sechs vorgelegten Fällen, „alle zum Erhebungszeitpunkt relevanten Prozessstrukturvarianten ‚entdeckt‘“ (S. 23) wurden. 2. Die Kernprobleme werden jeweils an Interviewauszügen illustriert, ohne dass Bezüge zu den vorangestellten Fallstudien hergestellt werden. Indem aber das zu analysierende Material aus dem Sinnzusammenhang herausgelöst und hier ein inhaltsanalytisches und subsumtionslogisches Verfahren angewandt wird, erschließt sich dem Leser nicht, wie der Autor zu den *prozesshaften* „komplexen Arbeitsabläufen“ und „Aktivitätskomponenten“, die den Charakter „dilemmatischer Kernprobleme“ (S. 127) annehmen (sollen), methodisch vordringt. 3. Der *Begriff des ‚Kernproblems‘* wird synonym zu „Paradoxien, Antinomien und Dilemmata“ (S. 127) gebraucht, ohne dass die-

se untereinander unterschieden und die paarweise gegeneinander angeordneten widersprüchlichen bzw. paradoxen Spannungen im professionellen Handeln systematisch entwickelt würden. 4. Es wird nicht klar, auf welcher *Ebene* jeweils die ‚Kernprobleme‘ anzusiedeln sind: Sind sie konstitutiv und damit unhintergebar für pädagogisch-professionelles (Musik-)Lehrerhandeln und können daher auch nicht ‚gelöst‘, sondern nur reflektiert balanciert werden (Antinomien)? Sind sie eher Ausdruck spezifischer Institutionalisierungen und organisatorischer Rahmungen und damit prinzipiell veränderbar und aufhebbar (Widerspruchsverhältnisse)? Oder sind sie auf der Ebene der konkreten Handlungsdilemmata und ihrer fallspezifischen Ausgestaltungen zu verorten (pragmatische Paradoxien)? 5. Da sich das bereits in der Fallkontrastierung angelegte Dichotomie-Schema zwischen gelingenden und misslingenden Professionalisierungsprozessen bzw. förderlichen Entwicklungen und Hemmnissen reproduziert, kann Hansmann gerade nicht die im Untersuchungsfeld vorhandene Heterogenität und Varianz von Bearbeitungsstrategien der Kernprobleme bzw. von Strukturvarianten von Professionalisierungspfaden und berufsbiographischen Passungsverhältnissen aufzeigen, sondern er sucht nach *monokausalen* „Ursache-Wirkungs-Mechanismen“ (S. 146), die seinen herausgestellten „analytischen Abstraktionskern“ des Professionalisierungsprozesses von Musiklehrern bestätigen: die „Identifikation mit und Toleranz

gegenüber einer für vielfältige Ausdrucksmöglichkeiten offenen Welt der Musik“ (S. 144). Auch schimmert zeitweise eine quantitative Logik durch, werden ‚Korrelationen‘ aufzuzeigen versucht und unzulässige Verallgemeinerungen gemacht (z.B. „Musiklehrkräfte [wachsen] anscheinend überwiegend in einem häuslichen Ambiente auf“ (S. 146)). 6. Anzumerken ist schließlich, dass die Arbeit in ihrer Anlage und Argumentation der von Una Dirks vorgelegten Studie zu EnglischlehrerInnen ähnelt, ohne dass aber die Chancen eines Vergleichs fachspezifischer professioneller Herausforderungen bzw. des möglicherweise unterschiedlichen professionellen Habitus der Fachlehrer genutzt würden.

Die Arbeit leistet trotz dieser Einwände einen wichtigen Beitrag für die weitere empirische Rekonstruktion von Handlungsantinomien und Kernproblemen im Lehrerberuf aus fachspezifischer Perspektive und bietet damit auch Ansatzpunkte für zukünftige vergleichende Studien, die auf unterschiedliche fachliche Sinnwelten und Antinomien des Lehrerhandelns abzielen. Nicht nur in der (Musik-)Lehrerbildung, wo zunehmend über die Auseinandersetzung mit Fallbeispielen handlungsentlastete Reflexionsorte geschaffen werden (vgl. Kap. 5), sondern auch für Praktiker bietet die Studie Anregungen und *Reflexionshilfen* für die eigene Handlungspraxis und einen kontrollierend-umsichtigen Umgang mit den Kernproblemen und Antinomien professionellen Handelns.

Tagungsbericht

„Wissenschaft als Arbeit, als Profession und als Wissensproduktion“
Gemeinsame Tagung
der DGS-Sektion „Arbeits- und Industriosozilogie“,
der DGS-Sektion „Wissenschafts- und Techniksoziologie“
und des Arbeitskreises „Professionelles Handeln“

Unter dem Titel „Wissenschaft als Arbeit, als Profession und als Wissensproduktion“ fand am 9. und 10. Mai 2003 an der Technischen Universität München die von *Manfred F. Moldaschl* (Sprecher der Sektion „Arbeits- und Industriosozilogie“), *Gerd Bender* (Sprecher der Sektion „Wissenschafts- und Techniksoziologie“) und *Michaela Pfadenhauer* (Kordinatorin des Arbeitskreises „Professionelles Handeln“) vorbereitete gemeinsame Tagung der DGS-Sektionen „Arbeits- und Industriosozilogie“ sowie „Wissenschafts- und Techniksoziologie“ und des Arbeitskreises „Professionelles Handeln“ statt.

Im Zentrum der (in dieser Konstellation erstmals stattfindenden) Tagung, die zugleich auch eine Aufforderung zum „intradisziplinären“ Dialog zwischen Wissenschaftlern aus den beteiligten soziologischen Sub-Disziplinen war, stand das Thema Wissenschaft, das im Kontext gewandelter gesellschaftlicher und wissenschaftlicher Rahmenbedingungen sowie der zunehmenden Verwissenschaftlichung der Gesellschaft zu einem insgesamt bedeutenden Gegenstand soziologischer Analyse geworden ist, wobei – wie bereits im Titel der Veranstaltung erkennbar – die speziellen Soziologien diesen vielschichtigen Gegenstandsbereich mit je eigenem Fokus zu bestimmen und analysieren suchen. Von drei vorgegebenen Leitfragen ausgehend sollten im Rahmen der Tagung aktuelle Entwicklungen und Problemstellungen im Bereich wissenschaftlicher Produktionsbedingungen und Tätigkeiten aus Sicht der teilnehmenden Soziologien referiert und diskutiert werden: 1. Von welchen Kriterien werden inhaltliche Entscheidungen bei der Forschungs- und Entwicklungsarbeit beeinflusst und in welchem Verhältnis stehen potenziell konfligierende Kriterien? 2. Welche Bedeutung kommt der Subjektivität von Wissenschaftlern in der wissenschaftli-

chen Praxis zu und wie wird diese bewertet? 3. Welche neueren Entwicklungen im Gegenstandsbereich Wissenschaft werden in den je spezifischen soziologischen Perspektiven wie thematisiert? Zugleich sollten in der gegenstandsbezogenen Diskussion möglichst auch die jeweiligen teildisziplinären Akzentsetzungen transparenter gemacht sowie Möglichkeiten wechselseitiger Anregung herausgearbeitet werden.

Den etwa 60 Tagungsteilnehmern wurde mit insgesamt elf Referaten (von den Veranstaltern aus den zahlreich eingereichten Vortragsangeboten ausgewählt) ein dichtes Programm präsentiert, das ein breites Spektrum an Themen umfasste. Da der hier zur Verfügung stehende Raum nicht ausreicht, um alle ReferentInnen und ihre Beiträge ausführlich zu würdigen, beschränkt sich der vorliegende Tagungsbericht auf knappe Information zu den Referaten.

Eröffnet wurde die Tagung mit einem Vortrag von *Heiner Minssen* und *Uwe Wilkesmann* (Bochum) zur Möglichkeit der Kontextsteuerung von Hochschulen bzw. zur Frage: „Lassen Hochschulen sich steuern?“. Die Referenten versuchten theoretisch zu begründen und am Beispiel der zunehmend erfolgs- und leistungsorientierten Finanzmittelvergabe für Forschung und Lehre empirisch zu belegen (mit Daten aus einer umfangreichen Begleituntersuchung zum Versuch der Kontextsteuerung der Hochschulen in NRW), dass die direkte Form der staatlichen Kontextsteuerung über das Steuerungsmedium Geld zwar Effekte auf der zentralen Ebene von Hochschulen zeitigt, jedoch zu Dysfunktionalitäten auf der für den Lehr- und Forschungsprozess relevanten dezentralen Handlungsebene der Professoren führt. Zwar stelle eine Gruppe von Professoren, die „Ökonomen“, die leistungsorientierte Anreizwirkung heraus, eine zweite Gruppe, die „Traditionalisten“, sähe dies jedoch eher als Bedrohung ihres Handlungsspielraums an, mit, so die Referenten, nachhaltigen Folgen für die intrinsische Arbeitsmotivation.

Anschließend befasste sich der Oevermann-Mitarbeiter *Andreas Franzmann* (Frankfurt a. M.) mit der soziologischen „Frage nach den innovationsförderlichen Strukturbedingungen der Wissenschaft“ und den diesbezüglichen Konsequenzen der aktuellen Hochschulreform. Der Kern seiner Ausführungen bestand im Versuch zu bestimmen, was die innere Triebfeder der wissenschaftlichen Entwicklung und Wissensproduktion ist, bzw. worin die „Eigenlogik“ wissenschaftlicher Praxis besteht. Er fasste sie im erfahrungswissenschaftlichen Habitus des Forschers, der in einer auf der Einheit von Forschung und Lehre beruhenden Forschungspraxis ausgebildet wird, und im darauf beruhenden Ideal autonomen, unvoreingenommenen und durch Hingabe an die Sache gekennzeichneten Forschens, das die Autonomie der Wissenschaft zur Voraussetzung hat. Seine (von Tagungsteilnehmern kritisch diskutierten) Ausführungen mündeten in eine Kritik der gegenwärtigen Hochschulreform, die weder für die Rückgewinnung wissenschaftlicher Autonomie noch für die Ausbildung in den Habitus des Forschers strukturell günstige Rahmenbedingungen schafft.

„Von der produzierenden Gemeinschaft zur ‚gewöhnlichen Profession‘: Konfliktlinien zwischen zwei Institutionensystemen“, so lautete das Thema von *Jochen Gläser* (Australian National University), der in seinem Referat zu zeigen versuchte, dass der Trend zur evaluationsbasierten Forschungsfinanzierung und der damit einhergehende Steuerungseinfluss außer-wissenschaftlicher In-

stitutionen (wie Politik und Management) auf die Institution Wissenschaft, diese in eine „gewöhnliche“ Profession zu verwandeln droht, die genauso in organisationale Routinen eingebunden ist wie alle anderen Leistungsprozesse auch. Als wichtigste mögliche Auswirkung der Anpassung der Wissenschaftler an die veränderten Bedingungen wurde die Tendenz zur Homogenisierung der Forschungsinhalte problematisiert.

Jürgen Enders (er war für die Tagung verhindert) und *Marc Kaulisch* (Twen- te), der ihren gemeinsamen Vortrag folglich alleine präsentierte, erörterten das Thema: „Vom Homo Academicus zum Homo Oeconomicus? Die doppelte Re- Kontextualisierung der Forschung und ihre (möglichen) Folgen für die Wissen- schaft als Beruf“. Ausgehend von der kritisch beleuchteten Debatte um die „doppelte Kontextualisierung der Wissenschaft“ diskutierten sie am Beispiel der wissenschaftlichen Arbeit an Hochschulen den Zusammenhang zwischen den sich verändernden Regulierungs- und Finanzierungsmodellen der Universitäten und den Mechanismen der Anerkennung, Belohnung und Durchsetzung in der Wissenschaft als Beruf.

Der Beitrag des Soziologen und Kommunikationswissenschaftlers *Jo Rei- chertz* (Essen) – „Der Wissenschaftler als Spindocteur in eigener Sache – oder: zur Logik des wissenschaftlichen Medienauftritts“ – fokussierte (auf der Basis einer umfassenden Ursachenanalyse der gewandelten Rahmenbedingungen für Wissenschaftler und daraus abgeleiteter Tendenzen) die mit dem Aufkommen der audiovisuellen und elektronischen Medien (Fernsehen, Internet) geänderten Möglichkeiten für Wissenschaftler, Werbung in eigener Sache zu betreiben. Zwar sei das Buch als Publikationsmedium für neue Ideen noch immer das wissenschaftliche Medium erster Wahl, gleichwohl nehme jedoch die Bedeutung der Medienpräsenz und -resonanz in den neuen Medien im Hinblick auf das Ansehen und die Bekanntheit eines Wissenschaftlers zu, so der Referent. Zur grundlegenden beruflichen Qualifikation eines heutigen Wissenschaftlers gehöre deshalb der Umgang mit den neuen Medien. Der Wissenschaftler müsse sich zu einem Medienexperten/Spindocteur in eigener Sache entwickeln. Darüber hinaus diskutierte der Referent die Schwierigkeiten zielgerichteter Medienarbeit in der Wissenschaft und die Frage, was es für das wissenschaftliche Reputations- system und die wissenschaftliche Bewertung neuer Ideen nach professionseigenen Standards bedeutet, wenn die neuen Medien und damit wissenschaftsfremde Akteure in der Wissenschaft an Einfluss gewinnen.

Im Abschlussreferat des ersten Veranstaltungstags beschäftigten sich *Harald A. Mieg* und *Steffen de Sombre* (Zürich) mit dem Thema: „Die Rolle abstrakten, wissenschaftsbasierten Wissens im Feld der Professionen“. Sie diskutierten die Funktion des hochschulgestützten abstrakten Wissens in Professionen und den Begriff der Abstraktion, der von dem amerikanischen Professionssoziologen Andrew Abbott kreiert wurde. Ihre theoretischen Ausführungen wurden mit Ergebnissen aus eigenen Untersuchungen zur Professionalisierung der Umwelt- tätigkeiten in der Schweiz illustriert. Die Ausführungen endeten mit einigen Überlegungen und Befunden zur Frage, ob Wissenschaft eine Profession sei.

In ihrem Referat „Bedingungen von Genese und Vermittlung soziologischen Wissens unter Praxisbezug: Ansätze einer Soziologie soziologischer Beratung“, mit dem der zweite Tag der Veranstaltung eröffnet wurde, betrachteten *Birgit*

Blättel-Mink und *Ingrid Katz* (Stuttgart) das Thema soziologische Beratung aus arbeits-, organisations-, professions- und wissenssoziologischer Perspektive mit dem Ziel, aus der Zusammenschau dieser Perspektiven einen integrativen Forschungsansatz für eine Soziologie der Beratung zu entwickeln. Der Beitrag provozierte einige kritische Nachfragen bezogen auf die adäquate Darstellung der verschiedenen Perspektiven, die Möglichkeit ihrer Integration und auf die Frage nach dem Genuinen soziologischer Beratung.

Unter dem Titel „Heterogene Felder, verteiltes Wissen: Zum Verhältnis von sozialwissenschaftlicher Expertise und Management-Consulting“ beschäftigte sich *Jörg Potthast* (Zürich) anschließend mit Fragen der Ko-Produktion und mit Koppelungsversuchen von wissenschaftlich und außer-wissenschaftlich erzeugtem Wissen. Der wechselseitigen Kontextualisierung von wissenschaftlichem und praktischem Wissen Rechnung tragend suchte, untersuchte und diskutierte er am Beispiel des Verhältnisses von sozialwissenschaftlicher Expertise und Management Consulting Expertise insbesondere „intermediäre Zonen“, d.h. Beispiele einer Forschungspraxis, die sich zwischen, und in wechselnder Kooperation mit disziplinärer Forschung einerseits und der Erzeugung von praxisrelevantem Wissen in außer-wissenschaftlichen Feldern andererseits abspielt und beiden, sowohl der Wissenschaft als auch dem Management Consulting theoretische bzw. praktische Innovations- und Verwertungschancen eröffnet.

Kendra Briken und *Constanze Kurz* (SOFI Göttingen) untersuchten „Neue Formen der Nutzung und Steuerung wissenschaftlicher Arbeit(s)kraft) in der Pharma- und Biotechindustrie“. Die beiden Referentinnen zeigten am Beispiel der zunehmend in das Feld der Biotechnologie vorrückenden großen Pharmaunternehmen sowie am Beispiel von „Start-up Firmen“, dass nicht nur in der akademischen Wissensproduktion, sondern (seit Mitte der 1990er Jahre) auch in der industriell-kommerziellen Wissensproduktion tiefgreifende technologische, produktbezogene und organisatorische Veränderungen stattfinden. Ausdruck der internen Reorganisation des Innovationsprozesses seien z.B. die prozessorientierte Ausrichtung der Forschungs- und Entwicklungsabteilungen, der Aufbau von Projektgruppen als Träger dieser Prozesse und marktliche Formen der Kostensteuerung. Diese Modifikationen seien zudem mit erheblichen Auswirkungen auf wissenschaftliches Arbeiten verbunden: sowohl im Hinblick auf die Steuerung der Arbeit (die neue Verbindung von hierarchischen und projektförmigen Steuerungsformen würde z.B. zu veränderten Voraussetzungen für selbstorganisiertes Arbeitshandeln führen) als auch bezogen auf die Anwendung und Nutzung wissenschaftlicher Kompetenz (dies würde sich z.B. in veränderten Anforderungsprofilen für Forschungsarbeit bezogen auf Fach-, Kommunikations- und Kooperationskompetenz sowie in einer stärkeren Ausrichtung an ökonomischen Kriterien manifestieren).

Ulrich Heisig und (der für die Tagung verhinderte) *Wolfgang Littek* (Bremen) erörterten in ihrem Beitrag das Thema „Profession und Wissenschaft. Gesellschaftliche Arbeitsteilung und die Organisation von Wissensarbeit“. Sie versuchten zum einen die Frage zu beantworten, worin wissenschaftliche und professionelle Praxis differieren und zum anderen Verknüpfungen herzustellen zwischen der Arbeits- und der Professionssoziologie, deren Verhältnis bislang durch wechselseitige Abschottungen gekennzeichnet sei.

Der die Tagung abschließende Vortrag von *Alexander Bogner* (Wien) behandelte das Thema „Wissenschaft, Nichtwissen und professionelle Autorität – das Beispiel pränataler Diagnostik und Beratung“. Der Referent ging am Beispiel der Pränataldiagnostik der Frage nach, auf welche Weise professionelle Autorität hergestellt wird bzw. auf welche Weise die Autorität der Experten gesichert wird, damit die Zuständigkeit für ein Phänomen als selbstverständlich, das Expertenwissen in der Öffentlichkeit als relevant erscheint. Die Pränataldiagnostik sei für diese Frage insofern interessant, weil es ihr zwar einerseits gelungen ist, sich erfolgreich zu institutionalisieren und zu professionalisieren, sie jedoch andererseits Gegenstand dauerhafter ethischer Kontroversen ist. Als Erklärung wurde die These entwickelt, dass dies in Form einer „Medikalisierung“ der Pränataldiagnostik geschieht, die auf der Grundlage einer „Abstimmung“ der professionellen Praxis mit kulturellen Leitwerten und Normalitätsvorstellungen beruht. Dadurch würde die Pränataldiagnostik als eine wissenschaftlich fundierte und moralisch verantwortbare Medizin erscheinen.

Ein Resümee der Tagung zu ziehen, das alle Beiträge sowie die Fülle der vermittelten Erkenntnisse auf einen gemeinsamen Nenner bringt, ist kaum möglich angesichts der Vielfalt von Themen und Sichtweisen, die im Rahmen der Veranstaltung zur Verhandlung kamen. Es wurden nicht nur sehr unterschiedliche Aspekte, Probleme und Kontextbedingungen der Wissenschaft behandelt und lebhaft diskutiert (z.B. Professionsfragen, Fragen des wissenschaftlichen Medienauftritts, Fragen der wissenschaftlichen Arbeit und Produktionsbedingungen, Fragen der Wissensproduktion und des Verhältnisses von wissenschaftlich und außer-wissenschaftlich erzeugtem Wissen usw.), sondern zugleich auch mannigfaltige Veränderungen in der Wissenschaft und ihrer Rahmenbedingungen thematisiert. Sie wurden in einzelnen Beiträgen ausschnitthaft aufgezeigt und aus unterschiedlichen Perspektiven analysiert sowie auf mögliche Konsequenzen geprüft. Deutlich geworden sind dabei sowohl Überschneidungen der teildisziplinären Perspektiven als auch teildisziplinäre Akzentsetzungen der Wissenschaftsbetrachtung. Möglichkeiten wechselseitiger Anchlüsse wurden in den Referaten jedoch nur vereinzelt herausgearbeitet. Alles in allem erhielten die Teilnehmer der Tagung vielfältigste Anregungen.

Karl Kälble

Autorinnen und Autoren

Busse, Susann, Diplom-Pädagogin, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Zentrum für Schulforschung und Fragen der Lehrerbildung an der Universität Halle-Wittenberg. Arbeitsschwerpunkte: hermeneutisch-rekonstruktive Jugend- und Schulforschung, Pädagogische Generationsbeziehungen in Familie und Schule. Anschrift: Susann Busse, Zentrum für Schulforschung und Fragen der Lehrerbildung (ZSL), Universität Halle-Wittenberg, Franckeplatz 1, Haus 31, 06099 Halle (Saale), Email: busse@zsl.uni-halle.de

Dreißig, Verena, M.A., Doktorandin am Seminar für Pädagogik der Universität zu Köln. Arbeitsschwerpunkte: Interkulturelle Pädagogik, Migrationsforschung, Migration und Gesundheit. Anschrift: Verena Dreißig, Pflugstr. 11, 10115 Berlin. Email: verena30@gmx.net

Fabel-Lamla, Melanie, Dr., Assessorin des Lehramts für Geschichte und Mathematik, Postdoktorandin am Graduiertenzentrum für qualitative Bildungs- und Sozialforschung Sachsen-Anhalt und Institut für Pädagogik an der Universität Halle-Wittenberg. Arbeitsschwerpunkte: Lehrer- und Schulforschung, Professionalisierungstheorie, Biographieforschung. Anschrift: Dr. Melanie Fabel-Lamla, Universität Halle-Wittenberg, Institut für Pädagogik, Franckeplatz 1/Haus 6, 06110 Halle (Saale), Email: fabel@paedagogik.uni-halle.de

Felden, von Heide, Dr., Professorin für Erwachsenenbildung an der Johannes Gutenberg Universität Mainz. Arbeitsschwerpunkte: Erwachsenenbildung, historische und empirische Bildungsforschung, Biographieforschung. Anschrift: Prof. Dr. Heide von Felden, Johannes Gutenberg Universität Mainz, Fachbereich 11 – Philosophie und Pädagogik, Colonel-Kleinmann-Weg 2, 55099 Mainz

Giebeler, Cornelia, Dr., Professorin am Fachbereich Sozialwesen der Fachhochschule Bielefeld. Arbeitsschwerpunkte: Globalisierung/Interkulturalität, Bildung, Frühe Kindheit/Kindertagesstätten, institutionelle und transkulturelle Geschlechterbeziehungen, Feldforschung/Biografie- und Interaktionsanalysen. Anschrift: Prof. Dr. Cornelia Giebeler, Kurt-Schumacherstr. 6, 33615 Bielefeld, Email: cornelia.giebeler@fhbielefeld.de

Kälble, Karl, Dr., DFG-Forschungsstipendiat an der Abteilung für Medizinische Soziologie der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg. Arbeitsschwerpunkte: Professionsforschung und Medizinsoziologie. Anschrift: Dr. Karl Kälble, Albert-Ludwigs-Universität Freiburg, Hebelstraße 29, 79104 Freiburg, Email: karl.kaelble@medsoz.uni-freiburg.de

Kramer, Rolf-Torsten, Dr., Diplom-Pädagoge, Wissenschaftlicher Assistent am Zentrum für Schulforschung und Fragen der Lehrerbildung (ZSL) der Universität Halle-Wittenberg. Arbeitsschwerpunkte: hermeneutisch-rekonstruktive Schul- und Biographieforschung, das „schulbiographische Passungsverhältnis“, pädagogische Generationsbeziehungen in Familie und Schule.

Anschrift: Dr. Rolf-Torsten Kramer, Zentrum für Schulforschung und Fragen der Lehrerbildung (ZSL), Franckeplatz 1, H 31, 06099 Halle, Email: kramer@zsl.uni-halle.de

Miethe, Ingrid, Dr., Professorin für Allgemeine Pädagogik am Fachbereich Sozialarbeit/Sozialpädagogik der Evangelischen Fachhochschule Darmstadt. Arbeitsschwerpunkte: Geschichte der Arbeiter- und Bauern-Fakultät Greifswald, Sozialwissenschaftliche Forschungsmethodik, DDR-Opposition und soziale Bewegungen.

Anschrift: Prof. Dr. Ingrid Miethe, Evangelische Fachhochschule Darmstadt, Fachbereich Sozialarbeit/Sozialpädagogik, Zweifalltorweg 12, 64293 Darmstadt, Email: miethe@efh-darmstadt.de

Riemann, Gerhard, Dr., Professor für Sozialarbeit/Sozialpädagogik an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg. Arbeitsschwerpunkte: Sozialpädagogik/Soziale Arbeit; Biographieanalyse, Interaktionsanalyse, Konversationsanalyse.

Anschrift: Prof. Dr. Gerhard Riemann, Otto-Friedrich-Universität, FB Sozialarbeit/Sozialpädagogik III, Feldkirchenstr. 21, 96050 Bamberg, Email: gerhard.riemann@sowes.uni-bamberg.de

Schuegraf, Martina, Diplom-Pädagogin, Promotionsstipendiatin der Hans-Böckler-Stiftung und Kollegiatin des Promotionskollegs „Biographische Risiken und professionelle Herausforderungen“. Arbeitsschwerpunkte: Medienforschung und Genderstudies.

Anschrift: Martina Schuegraf, Wilhelm Stolze Str. 30 VH, 10249 Berlin. Email: schuegraf@web.de

Thräne, Nick, M.A., Promotionsstipendiat der Hans-Böckler-Stiftung und Kollegiat des Promotionskollegs „Biographische Risiken und professionelle Herausforderungen“. Arbeitsschwerpunkte: (Interkulturelles) Berufliches Handeln, Biographieforschung und Generationenproblematik.

Anschrift: Nick Thräne, Schützenstraße 12, 39340 Haldensleben, Email: NickThraene@aol.com

Tiefel, Sandra, Dr., Diplom-Pädagogin, Postdoktorandin am Graduiertenzentrum für qualitative Bildungs- und Sozialforschung Sachsen-Anhalt und Geschäftsstellenleiterin des Zentrums für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung (ZBBS) in Magdeburg. Arbeitsschwerpunkte: Beratungsforschung, Professionstheorien und Berufswegplanung.

Anschrift: Dr. Sandra Tiefel, Otto-von-Guericke-Universität, ZBBS, Zschokkestr. 32, 39104 Magdeburg. Email: zbbs@gse-w.uni-magdeburg.de