

ZBBS



Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung

Schwerpunkt: Biographie und Lernen

- Lernhabitus als Grundlage lebenslanger Lernprozesse
- Ressourcenbildung im Biographieverlauf
- Strukturen und Modalitäten biographischen Lernens –
Eine Untersuchung am Beispiel der Autobiographie von Marc Chagall
- Kodierung nach der Grounded Theory lern- und bildungstheoretisch
modifiziert: Kodierleitlinien für die Analyse biographischen Lernens

Allgemeiner Teil

- Die Methodologie der Grounded Theory als methodische Hermeneutik
- „Social Worlds“ und „Natural Histories“
- Entwicklung, Situation und Perspektiven „subjektorientierter Erwachsenen-
bildungsforschung“
- Grenzziehungen und Übergänge. Der Umgang mit der Generationen-
differenz im Familienritual

Rezensionen



6. Jg. 1/2005

ISSN 1438-8324

Inhaltsverzeichnis

Ralf Bohnsack u.a.	Editorial	3
Thementeil		
Michael Dick/ Winfried Marotzki	Biographie und Lernen – Einführung in den Themenschwerpunkt	5
Heidrun Herzberg	Lernhabitus als Grundlage lebenslanger Lernprozesse	11
Sylke Bartmann	Ressourcenbildung im Biographieverlauf	23
Theodor Schulze	Strukturen und Modalitäten biographischen Lernens. Eine Untersuchung am Beispiel der Autobiographie von Marc Chagall	43
Sandra Tiefel	Kodierung nach der Grounded Theory lern- und bildungstheoretisch modifiziert: Kodierleitlinien für die Analyse biographischen Lernens	65
Freier Teil		
David L. Rennie	Die Methodologie der Grounded Theory als methodische Hermeneutik: Zur Versöhnung von Realismus und Relativismus	85
Ralf Bohnsack	„Social Worlds“ und „Natural Histories“. Zum Forschungsstil der Chicagoer Schule anhand zweier klassischer Studien	105
Peter Faulstich/ Christine Zeuner	Entwicklung, Situation und Perspektiven ,subjektorientierter Erwachsenenbildungsforschung‘	129
Kathrin Audehm /Jörg Zirfas	Grenzziehungen und Übergänge. Der Umgang mit der Generationendifferenz im Familienritual	145

Rezensionen

Arnd-Michael Nohl	Lernen und Biographie: Sammelrezension zu einem vernachlässigten Thema	
	Jean Lave/Etienne Wenger: Situated learning. Legitimate peripheral participation. Cambridge 1991	
	Heidrun Herzberg: Biographie und Lernhabitus. Eine Studie im Rostocker Werftarbeitermilieu. Frankfurt a.M./New York 2004	
	Melanie Fabel-Lamla: Professionalisierungspfade ostdeutscher Lehrer. Biographische Verläufe und Professionalisierung im doppelten Modernisierungsprozess. Wiesbaden 2004	163
Richard Münchmeier	Heinz-Hermann Krüger/Cathleen Grunert (Hrsg.): Handbuch Kindheits- und Jugendforschung. Opladen 2002	172
Hans-Christoph Koller	Jo Reichertz: Die Abduktion in der qualitativen Sozialforschung. Wiesbaden 2003	174
Mitteilungen	177
Autorinnen und Autoren	181

Editorial

Ralf Bohnsack/Jörg Frommer/Heinz-Hermann Krüger/
Winfried Marotzki/Ursula Rabe-Kleberg/Fritz Schütze

Fünf Jahrgänge „Zeitschrift für Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung“ – Rückblick und Ausblick

Seit Erscheinen des ersten Heftes der Zeitschrift im Jahr 2000 haben die Herausgeber und die beiden Redaktionen in Halle und Magdeburg 10 Hefte vorgelegt. Dies und der Wechsel des Verlags zu Beginn dieses Jahres scheint uns ein ausreichender Anlass für einen kurzen Rückblick sowie einen Blick nach vorne.

Angetreten ist die Zeitschrift mit dem Anspruch, ein repräsentatives Fachorgan zu sein, das eine Plattform für das gesamte Spektrum konzeptioneller Ansätze und Forschungen im Bereich der qualitativen Sozialforschung bietet, wobei die Schwerpunkte in den Disziplinen der Soziologie, Erziehungswissenschaft und Psychoanalyse/-therapie liegen.

Läßt man die bisherigen zehn Schwerpunktthemen der Hefte Revue passieren, so meinen wir, dass die Zeitschrift auf einem guten Weg ist, diesem Anspruch gerecht zu werden. Galt der Schwerpunkt der beiden ersten Hefte professionstheoretischen Fragen generell (1/2000) bzw. im Bereich der Beratungsforschung (2/2000), so widmeten sich weitere Hefte nicht zuletzt auch zeitgeschichtlich brisanten Themen wie ‚Begegnung mit dem Fremden‘ (1/2001), den Veränderungen in den Feldern der ‚Kinder- und Jugendkultur‘ (1/2002), den Diskursen um Körperlichkeit (1/2003) und der Bedeutung des Internets für neue Formen der Kommunikation und Sozialisation (2/2001). Qualitative Bildungsforschung bildete einen Schwerpunkt (2/2002) noch bevor der generelle Boom an (zumeist quantitativer) Bildungsforschung in der Nach-PISA-Ernüchterung einsetzte. Methodische Fragestellungen nach der Bedeutung der Fallrekonstruktion in sozialen Professionen (2/2003) und Ansätzen der Bildinterpretation nach dem ‚iconic turn‘ in den Kulturwissenschaften (1/2004) zeigen einerseits, dass sich das qualitative Paradigma mittlerweile in vielen Bereichen der Sozialwissenschaften und auch in den jeweiligen Praxisfeldern etabliert hat, andererseits, dass es immer wieder produktiv sein kann, Verbindungen zwischen qualitativen Methoden und neuen Forschungsgegenständen auszuloten. Das bisher jüngste Heft (2/2004) wirft gewissermaßen einen reflexiven Blick auf die Praxis wissenschaftlichen Forschens selbst, und leistet damit auch einen Beitrag im spannenden Feld der sozialwissenschaftlichen Studien zur Wissenschaftsforschung.

Das Spektrum der Beiträge im ‚Freien Teil‘ zu resümieren, würde den Rahmen dieses Editorials angesichts der Themenvielfalt und unterschiedlicher methodischer Zugänge sprengen.

Die Herausgeber werden künftig weiterhin und verstärkt die Zielsetzung verfolgen, innovativ neue Themenfelder und methodologische Fragen zu erschließen und durch Beiträge ausgewiesener Fachwissenschaftler/innen zu behandeln. Hierbei soll auch die Internationalisierung weiter verstärkt werden, die in einigen Heften bereits ihren Niederschlag gefunden hat. Internationale Standards waren bereits zu Beginn der Zeitschrift, etwa durch das peer-review-Verfahren der Begutachtung maßgebliche Leitlinie. Durch weitere Ergänzungen (Schlagworte deutsch und englisch und Übersetzung der deutschen Titel) haben wir seit kurzem diese internationalen Publikationsstandards verstärkt umgesetzt.

Der Sinn und Zweck einer Zeitschrift besteht aber letztendlich darin, (möglichst kontinuierliche) Leserinnen und Leser zu haben und neue zu gewinnen. Hier ist positiv anzumerken, dass sich der Kreis der AbonnentInnen in den letzten Jahren stetig erweitert hat, wobei weitere Anstrengungen unsererseits diesen Trend unterstützen sollen.

Wir freuen uns, im Verlag Barbara Budrich einen neuen, innovativen Verlag gefunden zu haben, der die Zeitschrift mit dem sechsten Jahrgang fortsetzt und seinerseits engagiert mit uns neue Wege gehen will. In Planung ist hierbei insbesondere eine stärkere, ergänzende online-Präsenz der Zeitschrift, etwa durch Bereitstellung zusätzlicher Materialien zu den publizierten Beiträgen, erweiterte Fassungen der Beiträge und von Texten, die angesichts der Umfangbegrenzung nicht in die Druckfassung aufgenommen werden konnten. Da die bisher erschienenen Hefte zum Großteil vergriffen sind, stehen angesichts immer wieder eingehender Nachfragen auch Nachdrucke einzelner Hefte an.

Wir würden uns freuen, wenn sie uns als AbonnentIn / LeserIn weiterhin verbunden bleiben und uns ihrerseits damit unterstützen, dass die Zeitschrift ihren erfolgreichen Weg fortsetzen kann.

Michael Dick/Winfried Marotzki

Biographie und Lernen

Einführung in den Themenschwerpunkt

Die Lernforschung ist interdisziplinärer geworden. Kulturanthropologische, neurobiologische oder organisationswissenschaftliche Forschung erweitern die Perspektiven, bestätigen und verändern unser Verständnis vom Lernen, werfen neue Fragen auf. Welches genuine Verständnis des Lernens kann die Erziehungswissenschaft beitragen? Ihr ist eher der Bildungsbegriff von zentraler Bedeutung, das Lernen als Forschungsgegenstand scheint eher quantitativ orientierter Forschung vorbehalten zu bleiben. Mit der vorliegenden Ausgabe der ZBBS versuchen wir, über die Biographie als einem Referenzpunkt für Bildungsprozesse Konturen zu zeichnen, in denen eine fruchtbare Beschäftigung der Erziehungswissenschaft mit dem Lernen möglich ist.

Werfen wir zunächst einen Blick auf ein Verständnis von Lernen, das sich auf beobachtbare Verhaltensänderungen bezieht, wie es der die Lernforschung lange dominierenden experimentellen Psychologie entspricht (Lefrancois 1994; Mietzel 2001). Je nach theoretischem Hintergrund wird Verhalten dabei unterschiedlich erklärt: als reizbedingte Reaktion, als Resultat kognitiver Prozesse, als Produkt sozialer Interaktionen oder auch als Kombination dieser Elemente. Durch die kognitive und handlungstheoretische Erweiterung des psychologischen Menschenbildes wird das Lehr- und Lerngeschehen nicht mehr rezeptiv als Instruktion, sondern aktiv als Konstruktion gefasst (Reinmann-Rothmeier & Mandl 1997). So wird dem Menschen willentliches, zielbewusstes und sozial koordiniertes Handeln zwar zugeschrieben, langfristige Reifungsprozesse, Wahrnehmungsfähigkeit, Einsichten, die nicht unmittelbar in Verhalten umgesetzt werden oder spontane Verhaltensänderungen ohne erkennbaren äußeren Anlass werden begrifflich jedoch nicht als Lernvorgänge gefasst.

Der Fokus der Lerntheorien hat sich mit der Erkenntnis, dass Wissen und Handlungsvermögen in gegenständliche und soziale Kontexte eingebettet sind, in den letzten Jahrzehnten erweitert. Was in der vertrauten Arbeitsumgebung mühelos gelingt, kann in einer anderen Umgebung nicht abgerufen werden (Scribner et al. 1991), erlernte Inhalte werden unter praktischen Anforderungen in natürlicher Umgebung nicht angewendet (Renkl 1996). Situierete Lerntheorien richten ihre Aufmerksamkeit auf die kulturellen und sozialen Bedingungen des Lernens und beschreiben Lernen als Sozialisationsprozess (Lave/Wenger 1991; Brown/Collins/Duguid 1989). Auch der Lernbegriff der kulturhistorischen Tätigkeitstheorie baut darauf auf, dass menschliches Handeln durch Traditionen historisch und kulturell geprägt ist (Lurija 1986; Vygotskij 1969), im Begriff der Tätigkeit sind die subjektiven Motive und die objektiven Bedingungen der Gegenstände enthalten (Leontjew 1977). Erkenntnisgegenstand jeder Lerntheorie

ist demnach das historisch gewachsene Tätigkeitssystem, in dem Akteure, gegenständliche und gemeinschaftliche Strukturen miteinander interagieren (Engeström 1987). Die Erkenntnis, dass der Kontext für das Lernen eine erhebliche Rolle spielt, verschiebt oder ergänzt den Fokus auf den Lernvorgang somit von der kurzfristig eintretenden Verhaltensänderung zu langfristig wirksamen Entwicklungs- und Sozialisationsprozessen, in denen sich individuelle und strukturelle Bedingungen verändern.

Damit haben wir zwei wichtige Komponenten des Lernbegriffs erfasst: die *sozial-kognitive Komponente* untersucht Verhalten, Handlung und Interaktion als Voraussetzung und Resultat des Lernens, die *kulturhistorische Komponente* reflektiert auf die Situiertheit und strukturelle Einbettung von Lernprozessen. Beiden Erkenntnismodellen fehlt jedoch das Instrumentarium, um das Individuum als eigenständiges Subjekt des Lerngeschehens zu thematisieren. Denn Individualität entsteht nicht nur aus der empfundenen Handlungskontrolle gegenüber einer grundsätzlich widerständigen Umwelt, sondern auch durch die Interpretationshoheit des Subjekts über die von ihm durchlebten Ereignisse. Durch das Herstellen von Zusammenhängen zwischen einzelnen Ereignissen, die sich als Erfahrungen gleichen oder unterscheiden, stabilisieren oder ändern, entsteht eine individuelle Abfolge und Entwicklung, in der Identität möglich wird. Der Lernbegriff benötigt folglich eine *bildungstheoretische Komponente*, die die reflexive Konstruktion von Sinn, das Stiften von Kontinuität über die Lebensspanne durch das Subjekt in den Blick nimmt (Marotzki 1990). Hier ist die Biographieforschung besonders prädestiniert, entwerfen Individuen in ihrer Biographie doch nicht nur ein Selbstbild, sondern auch ein Weltbild. Die tradierten Strukturen, das sozial und kulturell Vorgefundene schreiben sich in die Biographie in individueller Variation ein. Zudem werden nur im Rückblick auf die erfahrene Lebensspanne abstrakte und langfristige Veränderungen als Lernprozesse erkennbar, die ob ihrer Langsamkeit sonst kaum bemerkbar wären. Die Biographie ist schließlich auch ein Träger von impliziten Orientierungen, die entweder im Moment ihrer Darstellung erst bewusst werden oder nur im Blick auf die Gesamtkonstruktion auffällig werden – insbesondere wenn es sich um autobiographische Stegreiferzählungen handelt (Schütze 1983, 1984).

Die in diesem Band versammelten Beiträge durchforsten die Biographie theoretisch und empirisch in ihrer Bedeutung für das Lernen. So kann die Biographie Quelle und Mittel des Lernens zum Aufbau von Handlungsmöglichkeiten sein (*Biographie als Ressource* – Beispiele von Herzberg oder Bartmann), sie kann Gegenstand des Lernens sein und so selbst zum Objekt der Reflexion werden (*Biographie als Konstruktion* – methodisch untersucht im Beitrag von Tiefel), oder sie kann Resultat und Abbildung von Lernprozessen sein, die im Rückblick erschlossen werden (*Biographie als Information* – in dieser Weise nutzt Schulze in seinem Beitrag die Autobiographie Marc Chagalls).

In allen Beiträgen wird die Bedeutung von Individualität und Identität in ihrer engen Verschränkung mit den politischen und kulturellen Bedingungen der jeweiligen Zeit deutlich herausgearbeitet. Empirisch wird auf unterschiedliches Material zugegriffen: das literarische Produkt, die schriftlich verfasste Lebensgeschichte unter einem bestimmten Thema (Emigration) oder die mündliche Erzählung. In zwei der vier Beispiele wird der familiäre Zusammenhang über die aktuelle Generation hinaus reflektiert (Herzberg, Bartmann), alle Fallbeispiele vollziehen sich im Rahmen historischer Umbruchsituationen, deren Bedeutung und Verwobenheit im distanzierenden Rückblick bearbeitbar wird.

Heidrun Herzberg stellt in ihrem Beitrag die Frage nach der Biographie als Ressource. Sie sieht das Veränderungspotenzial im Habitus (Bourdieu), da dieser nicht nur das Ergebnis inkorporierter soziokultureller Strukturen ist, sondern dieselben auch reproduziert und generiert. Die subjektive, über die Lebensspanne entwickelte Haltung zu Bildung und Lernen wird als wirksames Habituselement aufgezeigt und als „biographischer Lernhabitus“ bezeichnet. Die biographische Erzählung ist eine Möglichkeit den Habitus, der ja eine implizite Qualität aufweist, zu erschließen und besonders entlang von Inkonsistenzen und Brüchen Lernoptionen aufzudecken. Diese lassen sich empirisch fundiert in fünf Kategorien abbilden, die die Autorin biographische Reflexivität, Wertorientierungen, Deutungshoheit, biographische Lern- und Verarbeitungsstrategien sowie Bildungsaspiration nennt. Die empirische Fallrekonstruktion im ostdeutschen Werftarbeitermilieu erstreckt sich über zwei Generationen, so dass das Veränderungs- und Beharrungspotenzial des Habitus über die individuelle Laufbahn hinaus angemessen erschlossen werden kann (die zugrundeliegende Dissertation wird in diesem Band rezensiert). Mit diesem Fokus geht Herzberg über Bourdieu hinaus und erschließt den Habitus als Ressource zur Entwicklung von Handlungs- und Veränderungsoptionen.

Für *Sylke Bartmann* ist der Ressourcenbegriff zentral. Sie möchte biographische Ressourcen über die reflexive Verarbeitung von Erfahrungen erschließen, in der eine Auseinandersetzung mit den historischen und kulturellen Rahmenbedingungen möglich wird. Dies gelingt deswegen, weil auch sie ähnlich wie Herzberg (und der folgende Beitrag von Theodor Schulze) ihre biographische Analyse vor dem Hintergrund und unter expliziter Berücksichtigung einer besonderen historischen Konstellation vornimmt. Sie untersucht die schriftliche Autobiographie eines jüdischen Emigranten, die sich auf die Zeit etwa von 1920 bis 1940 erstreckt. Auch hier ermöglicht die zeitliche Distanz einen Blick auf die biographische Gesamtgestalt im angemessenen historischen Rahmen. Die empirische Rekonstruktion erfolgt sorgfältig entlang der Schritte Ausbildung, Weiterentwicklung und Anwendung der Ressourcen. Die Autorin zeigt, wie sich ein distanzierteres Gesellschaftsverhältnis, Eigenverantwortlichkeit und ein abstrakter, positiv antizipierender Idealismus zu einer Konstellation verbinden, die zum (im Nachhinein bestimmbar) genau richtigen historischen Zeitpunkt Handlungsfähigkeit herstellt und eine Flucht aus dem nationalsozialistischen Deutschland ermöglicht. Wichtig sind hierfür u. a. die Akzeptanz der Situation und eine realistische Gefahreinschätzung verbunden mit einer hohen wahrgenommenen Kompetenz und einer positiven Zukunftsvision: All diese Ressourcen lassen sich in einer biographisch angelegten Reflexion des Akteurs nicht nur retrospektiv verstehen, sondern auch akut vergegenwärtigen und nutzbar machen.

Anders als Herzberg und Hartmann thematisiert *Theodor Schulze* nicht die Konstruktion der Biographie oder reflexive Haltung des Biographieträgers ihr gegenüber, für ihn ist die Autobiographie zunächst eine Daten- und Informationsquelle, um solche Lernprozesse in den Blick zu nehmen, die komplex und längerfristig wirksam sind. Auch er verknüpft das individuelle Lernen über das Biographische mit der kulturellen und historischen Dimension. Am Beispiel Chagalls veranschaulicht der Autor Modalitäten und Kategorien des biographischen Lernens. Die unauflösbare Verschränkung des Selbstkonzeptes mit der äußeren Welt kulminiert in dem Satz Chagalls, er wolle Bilder malen, „die ganz anders sind, als alle Welt sie macht“ (ebd.). Schulze möchte über die biographische Rekonstruktion die jeweiligen Konstellationen verstehen, in denen sich Lernprozesse

se über längere Zeit hinweg und in einem komplexen Rahmen entfalten. Er nennt diese Konstellationen biographische Lernfelder. In ihnen akkumulieren viele einzelne Lernvorgänge innerhalb eines Erfahrungszusammenhangs. Die räumlichen und zeitlichen Grenzen eines Lernfeldes sind von persönlichen Motiven ebenso bestimmt wie von historischen Konstellationen, wie sie etwa das kulturelle Paris zu Beginn des 20. Jahrhunderts als „kollektives Lernfeld“ (ebd.) bietet. In solchen Praxis- oder Kulturgemeinschaften können sich individuelle Lernprozesse konzentrieren, kumulieren und schließlich auf die Gesellschaft insgesamt ausstrahlen (vgl. Fleck 1980). Die Verschränkung individueller und kultureller Entwicklung wird so an konkreten Lernvorgängen spürbar.

Sandra Tiefel schließlich macht die Biographie selbst zum Gegenstand der Erkenntnis und erschließt systematisch deren reflexives und antizipatives Potenzial. Ihr geht es um den methodischen Zugriff auf autobiographische Texte, der meist im Paradigma der Grounded Theory erfolgt. Diese bezieht sich laut Tiefel vor allem auf Handlungs- und Interaktionszusammenhänge von begrenzter Ausdehnung, nicht jedoch auf großflächige und langfristige Prozesse mit hohem Emergenzpotenzial. Wie alle anderen des Bandes stellt sich auch dieser Beitrag dem hohen Anspruch, Bildung, Lernen und kulturelle Entwicklung in wechselseitiger Bedingtheit aufzuweisen. Eine Analyse biographischer Lernprozesse muss daher erstens die subjektive Sinn- und Zusammenhangsbildung, zweitens Interaktionsbezüge und soziale Kontexte und drittens Lernstrategien und -techniken beachten. Die Autorin entwickelt diese Kategorien in methodischer Detailarbeit entlang eines Einzelfalles, der die berufliche Entwicklung einer pädagogischen Beraterin rekonstruiert. Als leitende Perspektiven für die Kodierung von Texten schlägt sie zusammenfassend Sinn, Struktur und Handlung vor – womit die bildungstheoretische, die soziokulturelle und die sozial-kognitive Komponente des Lernens, die wir eingangs postuliert haben, empirisch eingeholt wären.

Insgesamt entfalten die vier Beiträge einen neuen Blick auf das Lernen, indem sie es in einen biographischen Kontext stellen. Emergente, sich langsam vollziehende, im operativen Alltag unbemerkte Veränderungsprozesse können in diesem erweiterten Maßstab erkannt werden und sich subjektiv als sinnvolle Handlungsmuster herausstellen. Ebenso kann das Lernen als kollektiver Prozess sichtbar gemacht werden. Was für den Einzelnen nicht als intentionaler Lernprozess gefasst werden kann und daher Erleidenspotenzial hat, kann im kollektiven Zusammenhang sinnhaft werden, etwa als familiäres Handlungsmuster, das über eine Generation hinausweist oder als gemeinsamer Hintergrund einer kulturell oder religiös bestimmten Gemeinschaft. Indem sie individuell widerfahrene Veränderungsprozesse als kollektive und gerichtete Lernvorgänge verstehbar macht, kann die Biographieforschung Individuum, Gemeinschaft und Kultur miteinander als Lernsubjekt verschränken.

Literatur:

- Brown, J. S./Collins, A./Duguid, P.: Situated cognition and the culture of learning. In: Educational Researcher, 18 (1989), S. 32-42
- Engeström, Y.: Learning by Expanding – An Activity-Theoretical Approach to Developmental Research. Helsinki 1987
- Fleck, L.: Entstehen und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache: Einführung in die Lehre vom Denkstil und vom Denkkollektiv (orig. Basel 1935). Frankfurt/M. 1980
- Lave, J./Wenger, E.: Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation. Cambridge: NY 1991
- Lefrancois, G. R.: Psychologie des Lernens (3. Aufl.). Berlin u.a. 1994
- Leontjew, A. N.: Tätigkeit, Bewußtsein, Persönlichkeit. Stuttgart 1977
- Lurija, A. R.: Die historische Bedingtheit individueller Erkenntnisprozesse. Weinheim/Berlin (DDR) 1986
- Marotzki, W.: Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften. Weinheim 1990
- Mietzel, G.: Pädagogische Psychologie des Lernens und Lehrens. Göttingen u.a. 2001
- Reinmann-Rothmeier, G./Mandl, H.: Lehren im Erwachsenenalter. Auffassungen vom Lehren und Lernen, Prinzipien und Methoden. In: F. E. Weinert & H. Mandl (Hrsg.), Psychologie der Erwachsenenbildung. Enzyklopädie der Psychologie: Themenbereich D: Praxisgebiete, Serie I: Pädagogische Psychologie, Band 4 (Bd.XX). Göttingen u.a. 1997, S. 355-403
- Renkl, A.: Träges Wissen: Wenn Erlerntes nicht genutzt wird. In: Psychologische Rundschau, 47 (1996), S. 78-92
- Schütze, F.: Biographieforschung und narratives Interview. In: Neue Praxis, 3 (1983), S. 283-293
- Schütze, F.: Kognitive Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens. In: M. Kohli & G. Robert (Hrsg.), Biographie und soziale Wirklichkeit: Neue Beiträge und Forschungsperspektiven. Stuttgart 1984, S. 78-117
- Scribner, S./Di Bello, L./Kindred, J./Zazanis, E.: Coordinating Two Knowledge Systems: A Case Study. New York 1991
- Vygotskij, L. S.: Denken und Sprechen. Stuttgart 1969

Heidrun Herzberg

Lernhabitus als Grundlage lebenslanger Lernprozesse

Learning habitus as a basis for life-long learning processes

Zusammenfassung:

In diesem Artikel wird die These vertreten, dass das Habitus-Konzept von Bourdieu, wenn es bei der Analyse von lebenslangen (biographischen) Lern- und Bildungsprozessen angewandt wird, einer biographie-theoretischen Reformulierung bedarf. Vor diesem Hintergrund wird das eigene Konzept des biographischen Lernhabitus vorgestellt. Als Ergebnis einer Zwei-Generationen-Studie im Rostocker Werftarbeitermilieu können zwei deutlich voneinander zu entscheidende Lernhabitusmuster präsentiert werden. In diesem Zusammenhang wird auf den signifikanten Einfluss gesellschaftlicher Rahmenbedingungen auf Kontinuität und Wandel dieser tiefsitzenden Muster aufmerksam gemacht. In einem Schlussteil werden aus den theoretischen Überlegungen und empirischen Befunden verschiedene Vorschläge für ein innovatives Konzept lebenslangen Lernens sowie die (erwachsenen-)pädagogische Praxis und Forschung abgeleitet.

Schlagworte: Biographie, Lernhabitus, Milieu, lebenslanges Lernen

Abstract:

Arguing that Bourdieu's concept of habitus, when applied to the analysis of life-long (biographical) learning and educational processes, needs to be revised in terms of a theory of biography, the author presents her own concept of biographical learning habitus. As a result of a study of two generations in the milieu of Rostock shipyards workers, two distinct patterns of learning habitus emerge. Attention is drawn to the fact that there is a significant effect of societal frameworks on the continuity and change of these deep-seated patterns. As a conclusion, elements of an innovative concept of life-long learning as well as of (adult-centered) educational practice and research are proposed, drawing on theoretical reflections as well as on empirical findings.

Keywords: biography, learning habitus, milieu, life-long learning

1. Einleitung

In der Diskussion über das lebenslange Lernen etabliert sich in jüngster Zeit ein neuer, empirisch und biographietheoretisch fundierter Ansatz. Er liegt quer zu den beiden bisher eingenommenen Betrachtungsperspektiven, der bildungspolitischen und der pädagogischen Perspektive auf das lebenslange Lernen. Der Ansatz integriert Aspekte von beiden, bisher weitgehend voneinander abgeschotteten Außen- und Innen-Perspektiven auf das lebenslange Lernen und ergänzt das Konzept lebenslangen Lernens um weitere Dimensionen (vgl. Alheit/Dausien 2002). Während in den bildungspolitischen Konzepten vor dem Hintergrund einschneidender gesellschaftlicher Veränderungen in der Arbeits- und Bildungsgesellschaft für eine Neuorganisation der Bildung plädiert wird, geht es unter pädagogischem Gesichtspunkt um die Auseinandersetzung mit informellen Lernprozessen, die auch in den bildungspolitischen Programmen eine erhöhte Aufmerksamkeit erfahren. Unter biographietheoretischer Sicht wird davon ausgegangen, dass lebenslange Lernprozesse nicht losgelöst von den gesellschaftlichen Strukturen und Rahmenbedingungen betrachtet werden können, in denen sie sich vollziehen. Sie verweisen jedoch zugleich auf eine biographische Eigenlogik, die es zu rekonstruieren gilt (vgl. ebd.). Das Konzept der Biographie bietet sich hierfür besonders an, weil es an sich das komplexe Wechselverhältnis von Subjekt und Struktur widerspiegelt (vgl. Alheit 1993; Fischer/Kohli 1987). Über den Analysefokus der Biographie lassen sich lebenslange Lernprozesse in Abhängigkeit von institutionellen Strukturen und in Konfrontation mit kulturellen Deutungskontexten (wie z.B. der widersprüchlichen Programmatik des lebenslangen Lernens als biographischer Chance, aber auch als belastender Zwang) untersuchen. Die biographische Eigenlogik, die auch mit dem Begriff der Biographizität gefasst wird, kann hierbei Berücksichtigung finden (vgl. Alheit/Dausien 2002). Zugleich lassen sich aber auch soziale Habitusformen rekonstruieren, die als Hintergrundstrukturen einen maßgeblichen Einfluss auf lebenslange Lernprozesse haben. Diese Strukturen von langer Dauer verweisen auf die Dimension der Intergenerationalität, die in einem biographietheoretisch fundierten Konzept lebenslangen Lernens ebenfalls eine gezielte Aufmerksamkeit erfährt (vgl. Alheit 2003).

Im Anschluss an die biographietheoretischen Überlegungen zum lebenslangen Lernen soll in den folgenden Ausführungen die These vertreten werden, dass das Konzept des Habitus, wenn es bei der Analyse von biographischen Lern- und Bildungsprozessen Anwendung findet, einer biographietheoretischen Reformulierung bedarf, zumal es nur etwas über die Vergesellschaftung eines Menschen aussagt, nichts aber über dessen Individuierungsprozess. Nach der Darstellung des Habitus-Konzepts von Bourdieu (2) wird die Entwicklung des Habitus in biographietheoretischer Perspektive beleuchtet (3). Hiernach wird das eigene Konzept des biographischen Lernhabitus präsentiert (4). Es folgen empirische Befunde aus einer Zwei-Generationen-Studie im Rostocker Werftarbeitermilieu, in der die Untersuchung von Kontinuität und Wandel biographischer Lernhabitusmuster im Mittelpunkt des Interesses stand (5). In einer Schlussbetrachtung wird auf den signifikanten Einfluss gesellschaftlicher Rahmenbedingungen auf Kontinuität und Wandel dieser tiefsitzenden Muster aufmerksam gemacht. Zugleich werden Vorschläge für ein innovatives Konzept lebenslangen Lernens abgeleitet (6).

2. Das Habitus-Konzept von Bourdieu

Bourdieu versteht unter dem Habitus eines Menschen bestimmte Klassifikations-schemata sozialer Wahrnehmung, die „jenseits von Bewußtsein und diskursivem Denken arbeiten“ (Bourdieu 1994, S. 730). Der Habitus stellt ein Produkt inkorporierter sozialer Strukturen dar, zugleich aber auch das Erzeugungsprinzip sozialer Handlungspraxis (vgl. ebd., S. 730 f.). Mit dieser Begriffsdefinition grenzt sich Bourdieu in seiner Theorie der Praxis von all jenen post-cartesianischen Philosophien ab, die auf den Begriffsdualismen von Objekt/Subjekt, außen/innen etc. aufbauen.

Bourdieu geht davon aus, dass Menschen unter den gleichen existentiellen Rahmenbedingungen (der entsprechenden Klassenlage) homogene Habitusformen ausbilden und sich hiermit von Menschen aus anderen Klassenlagen bzw. deren Klassifikationsschemata und Praxisformen unterscheiden (vgl. Bourdieu 1994, S. 278). Er differenziert zwischen drei Formen des Habitus: dem distinktiven Habitus der Eliten, dem präventösen Habitus der Mittelschichten und dem Notwendigkeitshabitus der unteren Klassen. Der distinktive Habitus drückt sich in einem Luxusgeschmack und gewollter Abgrenzung aus, der präventöse Habitus äußert sich in Bildungseifer und Aufstiegswille, der Notwendigkeitshabitus ist gekennzeichnet durch die Anpassung an die objektiven Möglichkeiten (vgl. Bourdieu 1994, S. 405 ff., S. 500 ff., S. 585 ff.).

Der Habitus eines Menschen wird von Bourdieu als ein alles umfassendes „generatives, einheitsstiftendes Prinzip“ aufgefasst, „das bewirkt, daß der charakteristische Stil einer Person eine Totalität mit je eigener Physiognomie darstellt“ (Bourdieu 1985, S. 386).

Ausgehend davon, dass auch die Lern- und Bildungsprozesse eines Menschen durch das Erzeugungsprinzip des so genannten Habitus hervorgebracht werden, stellt sich die Frage, ob und wie der Habitus im Sinne von Lernen und Bildung veränderbar ist. Diesbezüglich lässt sich bei Bourdieu jedoch keine zufrieden stellende Antwort finden. Bourdieu hat sich primär mit der Frage auseinandergesetzt, *was* der Habitus eines Menschen ist und in welchem Verhältnis er zum sozialen Feld bzw. zum sozialen Raum steht. Die Frage nach den Veränderungsmöglichkeiten blieb hierbei unbeantwortet.

Wenngleich im Folgenden davon ausgegangen wird, dass der Zugang über die Biographie besonders geeignet ist, um den Habitus als Konstruktion zwischen den Polen Subjekt und Struktur aufzufassen und in seinen Entwicklungsmöglichkeiten zu beschreiben, so soll an dieser Stelle zunächst auf die Bourdieurezeption von Liebau eingegangen werden. Eckard Liebau hat die Habitustheorie von Bourdieu mit den genannten Einschränkungen „als eine *implizite* Theorie der Sozialisationsprozesse“ (Liebau 1987, S. 81) rekonstruiert. Diese Darstellung bietet Anschlussstellen für das eigene biographietheoretische Verständnis des Habituserwerbs.

Liebau konstatiert, dass Bourdieu von einer Art Stufenabfolge im Entwicklungsprozess des Habitus ausgeht (vgl. Liebau 1987, S. 82 ff.). Es werden „Dispositionen *unterschiedlichen Allgemeinheitsgrads* erworben“ (ebd., S. 84). Den primären Habitus erwirbt ein Kind, indem es in der Herkunftsfamilie unbewusst bestimmte Erfahrungen macht, die durch die jeweilige Klassenlage der Herkunftsfamilie geprägt sind. In Konfrontation mit den Praxisformen der Familie erwirbt das Kind darüber hinaus bestimmte Kompetenzen, die es ihm ermögli-

chen, sich in der spezifischen Lebenslage einzurichten (ebd., S. 82 ff.). Wenn gleich Bourdieu dem primär erworbenen Habitus eine besonders prägende Kraft zuschreibt, so verbindet er damit keineswegs eine deterministische Sichtweise. So setzt er sich ebenfalls mit der sekundären Sozialisation in der Schule und der tertiären Sozialisation in der Universität auseinander (vgl. hierzu Bourdieu und Passeron 1971). Er entdeckt hierbei, dass insbesondere jene Kinder eine Förderung erfahren, die über die Umgangsformen mit der legitimen Kultur verfügen bzw. einen Habitus ausgeprägt haben, der den Praxisformen in der Schule und/oder der Universität entspricht (ebd., S. 85 ff.). Wenn gleich Bourdieu davon ausgeht, dass der primär, aber auch der sekundär erworbene Habitus die Grundlage für die Wahrnehmung und Bewertung aller weiteren Erfahrungen eines Menschen ist, so sieht er das weitere Leben eines Menschen nicht als dadurch festgelegt an. Er spricht stattdessen von wahrscheinlichen Laufbahnen im sozialen Raum. Im Zuge von sozialen Mobilitätsprozessen kann es zu einem Auseinanderklaffen zwischen den Anforderungen kommen, die aus der neuen Position resultieren, und den früh eingeübten Habitusformen. Hierdurch werden Veränderungen des Habitus möglich (vgl. ebd., S. 89 ff.). Diesem Thema schenkt Bourdieu jedoch keine Aufmerksamkeit (vgl. hierzu auch Müller 1990, S. 58).

Eckard Liebau, der in Auseinandersetzung mit Bourdieus Habitus Theorie ebenfalls konstatiert, dass „die Kategorie des Habitus nur im Hinblick auf die Gesellschaftlichkeit des Menschen entwickelt worden ist“ (Liebau 1987, S. 81 f.), nicht aber in Bezug auf den Individuierungsaspekt, fordert in diesem Zusammenhang eine umfassende Sozialisationstheorie, die Auskunft über den Erwerb und die Genese des Habitus unter Berücksichtigung des Vergesellschaftungs- und des Individuierungsaspekts geben sollte.

Da der Zugang über die Biographie gegenüber dem Sozialisationskonzept jedoch den Vorteil bietet, dass der *Prozess* des Kompetenzerwerbs aus der Perspektive des Subjekts berücksichtigt werden kann (vgl. Alheit/Dausien 1999, S. 413 ff.), soll im folgenden eine biographietheoretische Erklärung des Habitus erwerbs gegeben werden.

3. Zur Entwicklung des Habitus in biographietheoretischer Perspektive

Auf der Grundlage biographietheoretischer Überlegungen (vgl. Alheit 1993; Alheit/Dausien 2000; Ricker 2000) lässt sich der Habitus erwerb folgendermaßen erklären: Zunächst einmal wird die biographische Grundlage des Kindes durch die „soziale Welt in Reichweite“ (Schütz/Luckmann 1979) geprägt, die ihrerseits die gesellschaftlichen Strukturen (z.B. Klassen- und Milieuverhältnisse) vermittelt. In Auseinandersetzung mit den Praxisformen der Eltern entwickelt das Kind unbewusst bestimmte biographische Dispositionen sowie Bewertungs- und Klassifikationsschemata, die sich im Habitus ausdrücken. Diese verinnerlichten sozialen Strukturen, die – biographietheoretisch gesprochen – nach dem Prinzip der nach außen offenen Selbstreferentialität¹ erworben worden sind, prägen nachfolgend sowohl die Verarbeitung gesellschaftlicher Einflüsse als auch die inneren Verarbeitungsprozesse sowie die individuelle Erfahrungsaufschichtung. Die so

entstehende biographische Eigenlogik erzeugt die biographische Konstruktion der Wirklichkeit. Sie unterliegt hierbei Veränderungen in der Zeit (vgl. Ricker 2000, S. 314 ff; Alheit/Dausien 2000, S. 274). Eine Veränderung des in der Regel persistent bleibenden Habitus lässt sich biographietheoretisch folgendermaßen erklären:

Neue soziale Erfahrungen, die ein Mensch macht, werden zunächst einmal durch die Strukturlogik der individuellen Erfahrungsbildung verarbeitet (vgl. Dausien 2001, 102). Hierdurch wird dem Menschen selbst in Zeiten radikaler gesellschaftlicher Umbrüche biographische Kontinuität garantiert (vgl. Ricker 2000, S. 326). Durch die reflexive Bezugnahme auf die eigenen biographischen Sinnressourcen und das damit verbundene Potential an „ungelebtem Leben“ (von Weizsäcker) können nun jedoch transitorische Bildungsprozesse (vgl. Alheit 1993) in Gang gesetzt werden, die eine Veränderung der Strukturlogik bewirken können und sich in einer neuen Strebung einer Person, z.B. einem handlungsaktiveren Umgang mit den eigenen Lern- und Bildungsprozessen ausdrücken. Der zugrunde liegende Habitus kann auf diesem Weg eine Veränderung erfahren.²

Mit Hilfe biographietheoretischer Überlegungen lässt sich der Habitus somit als Konstruktion zwischen den Polen Struktur und Subjekt darstellen. Im Konzept des biographischen Lernhabitus (Herzberg 2004), das im Anschluss an die biographietheoretischen Überlegungen zum Erwerb und zur Entwicklung des Habitus für die Untersuchung von biographischen Lern- und Bildungsprozessen entwickelt wurde, liegt die Betonung dementsprechend nicht nur auf dem Vergesellschaftungsaspekt, sondern gleichermaßen auf der aktiven, eigensinnigen Konstruktionsleistung der Lernenden.

4. Der biographische Lernhabitus

Die Definition des biographischen Lernhabitus lautet: Er ist Produkt inkorporierter sozialer Strukturen, zugleich aber auch das Erzeugungsprinzip biographischer Lern- und Bildungsprozesse (ebd., S. 49 f.). Mit folgenden Analysekatégorien, die im abduktiven Forschungsprozess zwischen Theorie (Bourdieu's Habitus-Konzept und (bildungs-)biographietheoretische Überlegungen) und Empirie entwickelt wurden, lässt sich der biographische Lernhabitus rekonstruieren:

- Bildungsaspirationen
- Biographische Lern- und Verarbeitungsstrategien
- Deutungshoheit
- Wertorientierungen
- Biographische Reflexivität

Mit Hilfe dieses Kategorienschemas kann die jeweilige biographische Konstruktion der Lernenden berücksichtigt werden (vgl. ebd., S. 50). Unter *Bildungsaspirationen* werden im Konzept des biographischen Lernhabitus weitreichende Bildungsbestrebungen einer Person verstanden. Mit *biographischen Lern- und Verarbeitungsstrategien* sind bestimmte Formen des Umgangs mit der sozialen Welt gemeint. Eine Person kann sich z.B. an die Anforderungen, die von außen an sie herankommen, anpassen oder sich ihnen widersetzen. Biographische Lern- und

Verarbeitungsstrategien müssen über die Lebensspanne keineswegs stabil bleiben, sie können sich wandeln. Mit dem Begriff der *Deutungshoheit* wird der Bezugshorizont der Deutungen gefasst, den ein Mensch hat (z.B. das Arbeitsmilieu). Auch der Bezugshorizont der eigenen Deutungen kann sich z.B. im Falle eines Aufstiegsprozesses und dem damit verbundenen Milieuwechsel ändern. *Wertorientierungen* werden in einer lebensgeschichtlichen Erzählung nicht unbedingt explizit zum Thema gemacht. Sie drücken sich in den Geschichten, die Menschen über ihr Leben erzählen, aus. Sie müssen sorgsam als Hintergrundkompetenzen (vgl. zu den Rekonstruktionsebenen narrativer Erfahrungsaufschichtung, Alheit 2003) rekonstruiert werden. *Biographische Reflexivität* ist die Fähigkeit, sich der eigenen biographischen Sinnressourcen und dem Potential an bisher ungelebtem Leben (von Weizsäcker) bewusst zu werden. Biographische Reflexivität ist die Grundlage für transitorische Bildungsprozesse (vgl. Alheit 1993).

Zusammenfassend lässt sich an dieser Stelle noch einmal festhalten, dass der zentrale Unterschied zwischen Bourdieus Überlegungen zur Genese des Habitus und dem biographietheoretischen Ansatz also darin besteht, dass der Erwerb und die Entwicklung des Habitus bei Bourdieu nur im Hinblick auf die Vergesellschaftung eines Menschen dargestellt wird. Demgegenüber lässt sich die (Lern-)habitusentwicklung biographietheoretisch als Prozess zwischen den Polen Subjekt und Struktur beschreiben. In beiden Erklärungsansätzen wird davon ausgegangen, dass die einzelnen Individuen aktiv an dem Erwerb ihres (Lern-)habitus beteiligt sind.

5. Empirische Befunde

Die Untersuchung von Kontinuität und Wandel biographischer Lernhabitusmuster über die Schwelle zweier Generationen war Gegenstand der Studie „Biographie und Lernhabitus“, in der Bildungsbiographien Rostocker Werftarbeiter und ihrer Kinder analysiert wurden.³

Der Fokus der Untersuchung wurde auf die Frage gerichtet, welche Veränderungen die tiefstzenden Lernhabitusmuster über die Generationenschwelle, aber insbesondere auch unter dem Einfluss des Rostocker Werftarbeitermilieus sowie im gesellschaftlichen Transformationsprozess nach 1989 erfahren haben.

Die Vorannahme der Studie, die sich auf das Rostocker Werftarbeitermilieu bezieht, beruht auf Ergebnissen eines größeren Forschungsprojekts, in dem es um den Vergleich zweier deutscher Werftarbeitermilieus in den 1950er Jahren ging: das AG „Weser“-Milieu in Bremen und das Rostocker Neptunwerftmilieu (vgl. Alheit u.a. 1999). Zum besseren Verständnis der spezifischen Dynamik des Rostocker Werftarbeitermilieus und der in ihm stattfindenden intergenerationalen Lern- und Bildungsprozesse soll das Milieu hier kurz skizziert werden. In Bezug auf Bildungs- und Qualifikationsprozesse konnte folgendes Phänomen beobachtet werden:

Während die Arbeiter im Rostocker Werftarbeitermilieu der 1950er Jahre politisch-ideologisch und aufgrund ihrer Aushandlungsstrategien privilegiert wurden, fand eine Entwertung von Berufssparten mit höherer Qualifikation statt. So verdiente beispielsweise ein Ingenieur auf der Werft keineswegs mehr als ein Facharbeiter. Zudem musste er seine exponierte Stellung aufgrund der egalitären

gesamtgesellschaftlichen Stimmung dementieren, wenn er im Milieu anerkannt sein wollte. Die Bildungsaufsteiger gerieten in ihrer Leitungsposition nicht selten in eine Pufferfunktion zwischen der staatlichen Planungslogik und der Arbeiterschaft. Dies bedeutete einen Autonomieverlust, denn das Milieu stellte keineswegs eine staatstragende soziale Einheit dar, sondern eine Art „autonomes Gegenmilieu“ (ebd., 1999). Diese Autonomie der Arbeiter lässt sich keineswegs als politische Autonomie verstehen, sondern vielmehr als Lohnautonomie. Die Arbeitskolonnen und insbesondere ihre Vorarbeiter, die so genannten Brigadiere, haben im Zuge von Arbeitsnormaushandlungen in den 1950er Jahren eine Autonomie gegenüber staatlichen Vorgaben erlangt, die für sie zu einer zufriedenstellenden Lohnentwicklung geführt hat. Dieser Prozess hat jedoch die Produktivität gehemmt und bereits Ende der 1950er Jahre zu einer Gefährdung der ökonomischen Reproduktion der Gesamtgesellschaft beigetragen (vgl. ebd.).

Die Vorannahme der Studie „Biographie und Lernhabitus“ lautete vor diesem Hintergrund, dass die spezifische Dynamik des Rostocker Werftarbeitermilieus nicht nur eine Entwertung des Bildungskapitals zur Folge hat, sondern auch einschneidende Konsequenzen für die nachfolgende Generation. Diese Annahme konnte im Ergebnis der Studie weitgehend bestätigt werden: Die Dynamik im Milieu hatte deutlich negative Folgen in Bezug auf die Entwicklung von Bildungsmotivation bei der nachfolgenden Generation. Es gab jedoch auch Ausnahmen. So konnte an einer intergenerationalen Fallkonfiguration herausgearbeitet werden, dass die familiär tradierten Bildungsambitionen im Rahmen eines so genannten entwicklungsorientierten Lernhabitusmusters größeren Einfluss auf die Entwicklung von Bildungsmotivation hatten als das Milieu. Das in diesem Fall entdeckte entwicklungsorientierte Lernhabitusmuster zeichnet sich durch ein hohes Maß an Bildungsaspirationen und lernbiographischer Reflexivität aus. Bildung gilt als Wertorientierung und Lernen als zentrale biographische Verarbeitungsstrategie.

Gleichwohl hat die Milieudynamik in den Familien, in denen ein so genanntes bewahrendes Lernhabitusmuster über die Generationenschwelle tradiert worden ist, oftmals negative Auswirkungen gehabt. Das bewahrende Lernhabitusmuster ist durch einen Mangel an Bildungsaspirationen, eine starke Gemeinschaftsorientierung, Wertschätzung praktischer Arbeit und Skepsis gegenüber theoretischem Wissen sowie einem Mangel an lernbiographischer Reflexivität gekennzeichnet.

So haben nicht nur die Kinder der Arbeiter im Milieu auf einen Bildungsaufstieg verzichtet, sondern auch die Kinder der Bildungsaufsteiger, die ihr bewahrendes Lernhabitusmuster trotz Bildungsaufstieg nicht maßgeblich verändert haben. Viele der Kinder sind wieder Arbeiter geworden oder haben Bildungs- und Berufspfade gewählt, auf denen sie ihre familiär erworbenen bewahrenden Lernhabitusmuster nicht maßgeblich verändert haben. Im Zuge des gesellschaftlichen Transformationsprozesses nach 1989 waren viele von ihnen einem drastischen Individualisierungsprozess ausgesetzt.

Auf eine intergenerationale Fallkonfiguration soll im Folgenden eingegangen werden.

Hans Schroeder und sein Sohn Thomas⁴: Der Rückbezug auf die familiär tradierten Ressourcen als soziale Überlebensstrategie im gesellschaftlichen Transformationsprozess

An den Biographien von Hans Schroeder und seinem Sohn Thomas lässt sich die Persistenz des bewahrenden Lernhabitusmusters aufzeigen, wenngleich sowohl der Vater als auch der Sohn bestimmte Bildungsbewegungen in ihrer Biographie realisiert haben. Die Analyse der Bildungsbiographie des Vaters, Hans Schroeder (1922), zeigte, dass seine eigene berufliche Ausbildung zum Bauschlosser im Rahmen des sozial in seiner Herkunftsfamilie Erwarteten lag. Hans Schroeder hegt keine Bildungsaufstiegsaspirationen in seiner Biographie. So lässt sich auch die Übernahme der Rolle als Vorarbeiter auf der Neptunwerft nicht mit Aufstiegswillen in Verbindung bringen, denn der Impuls hierzu kam von außen. Seine Haltung lässt sich nicht als „biographisches Handlungsschema“ (Schütze 1984), sondern als „institutionelles Ablaufmuster“ (ebd.) bezeichnen. Bei seiner Arbeit als Vorarbeiter auf der Werft greift Hans Schroeder auf zwei zentrale Ressourcen zurück: Pragmatismus und soziale Kompetenz. Schroeder sorgt nicht nur für ein intaktes Zusammengehörigkeitsgefühl seiner Brigade, sondern setzt auch die Interessen der Brigade gegenüber der staatlichen Planungslogik durch. Gleichwohl ist er aktiv in der Partei tätig. Die Haltung zu seiner Weiterqualifikation bei der Partei und seiner fünfjährigen Arbeit in der Parteileitung lässt sich jedoch wiederum nicht als biographisches Handlungsschema, sondern als institutionelles Ablaufmuster auffassen. Dass Hans Schroeder sein bewahrendes Lernhabitusmuster auch durch die Weiterqualifikation bei der Partei nicht verändert, zeigt sich u.a. daran, dass er nach fünf Jahren entsprechend seinen (unveränderten) Wertorientierungen darum bittet, wieder in die Praxis zurückzukehren. Hans Schroeder versteht sich als stolzer Werftfacharbeiter. Die Tatsache, dass er nach seiner Zeit in der Parteileitung nicht an seinen alten Arbeitsplatz zurückkommt, sondern zunächst in der Materialwirtschaft eine neue Gruppe aufbaut, bevor er dann in eine leitende Position (als Assistent des Direktors für Materialwirtschaft) gelangt, lässt sich keineswegs mit beruflichen Aufstiegsaspirationen in Verbindung bringen. Die Partei hat offensichtlich dafür gesorgt, dass der erfolgreiche Brigadier Schroeder, der die Autonomie der Brigade befördert hat, aus der einflussreichen Position herausgenommen wurde. Dies entsprach nicht seinen beruflichen Präferenzen.

Der Sohn von Hans Schroeder, Thomas (Jg. 1955), ist zwar nicht wie viele andere Kinder der Protagonisten im Rostocker Werftarbeitermilieu wieder Arbeiter geworden, aber er hat sein Herkunftsmilieu jedoch keineswegs durch einen intendierten Bildungsaufstiegsprozess verlassen. Sein familiär erworbenes bewahrendes Lernhabitusmuster hat er nicht grundlegend verändert. Er hat sich zwar im altersspezifischen Ablöseprozess von den Berufsvorstellungen seines Vaters gelöst und ist seinen früh angelegten sportlichen Interessen auf professionellem Weg gefolgt, aber er hat die Wertorientierungen seines Vaters nicht ganz aufgegeben. Er hat neben seinen Sportaktivitäten zumindest formal einen „ordentlichen Beruf“ erlernt. Er ist Schlosser geworden. Zu DDR-Zeiten hat er in diesem Beruf jedoch nie gearbeitet. Er hat stattdessen die Möglichkeiten genutzt, die Leistungssportlern in der DDR im Anschluss an ihre Sportlaufbahn geboten wurden. Er hat bei der Volkspolizei gearbeitet und dort ein Studium zum sozialistischen Fachschuljuristen absolviert. Dieses Studium lässt sich jedoch nicht mit

ausdrücklichen Bildungsaspirationen in Verbindung bringen. Das Studienangebot wurde von außen an ihn herangetragen. Seine eigene Haltung zum Studium lässt sich nicht als „biographisches Handlungsschema“ (vgl. noch einmal Schütze 1984) auffassen, sondern als „institutionelles Ablaufmuster“ (ebd.); seine biographische Lernstrategie als „Lernen aus Anpassung“. Mit dem gesellschaftlichen Umbruch wurde diese Qualifikation dramatisch entwertet. In dieser Situation hat sich Thomas Schroeder auf die im Rahmen seines familiär erworbenen bewahrenden Lernhabitus bezogenen Wertvorstellungen in Bezug auf Bildung und Qualifikation besonnen. Er hat nicht nur die Arbeitsorientierung seines Vaters ratifiziert, sondern zugleich von seinem sozialen Kapital im Milieu profitiert. Er hat mit Unterstützung seines Vaters eine Arbeit auf der Werft bekommen. Der Fähigkeit, das neue Wissen um die Arbeitsplatzsituation in der BRD mit den Erfahrungsressourcen der eigenen Biographie zu verknüpfen, liegt eine Handlungskompetenz zugrunde, die im Anschluss an Peter Alheit als „Biographizität“ (ebd., 1993) bezeichnet werden kann. Wenngleich Thomas Schroeder mit dem gesellschaftlichen Transformationsprozess nach 1989 die Haltung zu seinen Berufs- und Qualifikationsprozessen in Richtung eines biographischen Handlungsschemas gewandelt hat, so lässt sich seine Weiterqualifikation zum Vertriebsingenieur, die er nach der Entlassung auf der Werft begonnen hat, nicht mit ausdrücklichen Bildungsaspirationen und Bildungswertvorstellungen in Zusammenhang bringen. Stattdessen dient ihm der formale Lernprozess zur Anpassung an die marktwirtschaftlichen Gegebenheiten. Darüber hinaus kann Thomas Schroeder seine biographischen Ressourcen (habituellen Dispositionen) in der neuen sozialen Situation bei seinen Arbeitsstellen in Ost- und West-Deutschland gewinnbringend einsetzen. Bei seiner beruflichen Tätigkeit als Vertreter im Papierhandel passt er sich nach anfänglichen Stilunsicherheiten insbesondere im Kontakt mit westdeutschen Händlern und Verbrauchern kritiklos an das marktwirtschaftliche System an. Ein Zugewinn an reflexiver, analytischer Distanz gegenüber den neuen gesellschaftlichen Verhältnissen ist nicht erkennbar. Seinen Lernhabitus verändert Thomas Schroeder also ausschließlich in Bezug auf die Haltung zu seinen Berufs- und Qualifikationsprozessen. Außerdem wandelt sich die Deutung seiner berufsbiographischen Handlungen. Entgegen seinem berufsbiographischen Handeln noch zu DDR-Zeiten betont er heute, dass er noch nie jemand war, der auf das gewartet hat, was auf ihn zugekommen ist.

6. Schlussbetrachtung

Vor dem Hintergrund der Entdeckungen im empirischen Material konnte als ein zentrales Ergebnis der Studie „Biographie und Lernhabitus“ festgehalten werden, dass sowohl das bewahrende als auch das entwicklungsorientierte Lernhabitusmuster über die Generationenschwelle, unter dem Einfluss der spezifischen Dynamik im Milieu sowie im gesellschaftlichen Transformationsprozess nach 1989 weitgehend persistent geblieben sind. Nach den Ergebnissen der empirischen Analyse entstand der Eindruck, dass umfangreiche Lernhabitusmetamorphosen im Rostocker Werftarbeitermilieu vor dem Hintergrund der historischen und sozialen Situation in der ehemaligen DDR blockiert gewesen seien. Ein Blick auf das mit dem Rostocker Werftarbeitermilieu vergleichbare AG „Weser“-Milieu

in Bremen und die in ihm stattfindenden intergenerationalen Modernisierungsprozesse über Bildung und Qualifikation (vgl. Alheit u.a. 1999; Dierßen/Friemann-Wille 1997) bestärkt die Annahme einer intergenerationalen Modernisierungsblockade. Dieses Ergebnis korrespondiert mit den Forschungsergebnissen von Alheit, Bast-Haider und Drauschke (2004), die bei der Untersuchung von Mentalitätsentwicklungen in einer ostdeutschen Grenzregion eine „intergenerationale Modernisierungsresistenz“ festgestellt und diese in Zusammenhang mit dem sozialen „Subraum“ in der ehemaligen DDR gebracht haben. In diesem sozialen Subraum haben während der gesamten DDR-Zeit keine bemerkenswerten Bewegungen stattgefunden. Die Tradierungspraxis in den Familien und Submilieus hat in diesem sozialen Raum eine bedeutsame Rolle gespielt.

Trotz beobachtbarer Persistenz in den intergenerationalen Fallkonfigurationen konnten mit Hilfe des biographischen Lernhabituskonzepts auch Entwicklungsmöglichkeiten der tiefsitzenden Lerndispositionen aufgezeigt werden. Das für die Untersuchung entwickelte Kategorienschema (Bildungsaspirationen, biographische Lern- und Verarbeitungsstrategien, Deutungshoheit, Wertorientierungen, biographische Reflexivität) erwies sich als geeignet, um lebenslange (biographische) Lernprozesse zwischen den Polen Subjekt und Struktur zu erfassen. So wurden z.B. an der Bildungsbiographie von Thomas Schroeder Veränderungen des familiär tradierten Lernhabitus im Zuge des gesellschaftlichen Transformationsprozesses aufgezeigt (neue biographische Lern- und Verarbeitungsstrategie bzw. Haltung zu seinen Berufs- und Qualifikationsprozessen sowie andere/neue Deutung seiner berufsbiographischen Handlungen). Gleichwohl konnten neben diesen Wandlungsprozessen auch Kontinuitätslinien aufgezeigt werden (mangelnde Bildungsaspirationen und Bildungswertvorstellungen sowie ein Mangel an reflexiver Distanz).

Vor dem Hintergrund der Entdeckungen im empirischen Material wurde in der Studie „Biographie und Lernhabitus“ die These aufgestellt, dass ein innovatives Konzept lebenslangen Lernens dazu beitragen könnte, weiterreichende Lernhabitusmetamorphosen zu befördern. Wichtig erscheint in diesem Zusammenhang die Forderung nach der Bereitstellung von Möglichkeitsräumen zur Reflexion solcher tiefsitzenden Lernhabitusmuster und zur Förderung der Schlüsselqualifikation der Biographizität (Alheit 1993), die Lernhabitusveränderungen forcieren kann.

In der Forschung sollten weitere vertiefende Studien zum Zusammenhang von Lernprozessen und überindividuellen/lernhabituellen Mustern in ganz unterschiedlichen sozialen Milieus durchgeführt werden. Hierbei müsste auch die Frage verfolgt werden, unter welchen Rahmenbedingungen bzw. in welchen Lernumwelten weiterreichende Lernhabitusveränderungen möglich werden.

Anmerkungen

- 1 Mit Bezugnahme auf Konzepte des neurobiologischen Konstruktivismus (Maturana/Varela 1987; Roth 1987) gehen BiographieforscherInnen (vgl. Alheit/Dausien 2000; Ricker 2000) davon aus, dass die kognitive Wirklichkeitsverarbeitung des Gehirns selbstreferentiell organisiert ist, was jedoch keineswegs eine hermetische Abschirmung von der Außenwelt bedeutet. Einflüsse von außen, so genannte „Perturbationen“ (Maturana/Varela) müssen verarbeitet werden und führen zu Veränderungen des Systems.

- Die Verarbeitung dieser Einflüsse wird allerdings durch die innere Logik des Systems bestimmt und eben nicht durch die äußeren Einflüsse. In Abgrenzung zu Humberto Maturana, dem eigentlichen Entdecker der konzeptionellen Idee, und in Anlehnung an Gerhard Roth und seine Forschungsgruppe gehen Alheit und Dausien davon aus, dass der kognitive Verarbeitungsprozess nicht autopoietisch, d.h. nach dem Prinzip der zirkulären Selbsterstellung und -erhaltung verläuft. Er scheint stattdessen von einer relativen Autopoiese des Organismus abzuhängen, dessen Überlebenschance wiederum durch die Selbstreferentialität des Gehirns gesichert wird. Für biographietheoretische Zwecke reformuliert heißt es dementsprechend bei ihnen: „Biographien besitzen die Struktur einer *nach außen offenen Selbstreferentialität*. Diese Öffnung ‚zur Gesellschaft hin‘ setzt eine gemeinsame Semantik voraus, die ‚Soziales‘ biographisch codierbar und ‚Biographisches‘ sozial transponierbar macht“ (Alheit/Dausien 2000, S. 264 f.).
- 2 In der Studie „Biographie und Lernhabitus“ wurde primär auf die bildungsbiographietheoretischen Überlegungen von Peter Alheit rekurriert, weil sie neben dem Konstruktionsaspekt ausdrücklich den Konstitutionsaspekt von Bildungsbiographien berücksichtigen. Dies korrespondiert mit der Zielsetzung und den Fragestellungen der Studie.
 - 3 Für die Untersuchung wurde die Interviewmethode des biographisch-narrativen Interviews gewählt (vgl. Schütze 1978; Alheit 1984). Das Sample der Untersuchung setzt sich aus neun biographisch-narrativen Interviews mit Rostocker Werftarbeitern der Geburtsjahrgänge 1922 bis 1936 und zehn Interviews mit deren Kindern zusammen. Die Kinder sind in den Jahren zwischen 1954 und 1964 geboren. Ein Werftarbeitersohn gehört dem Jahrgang 1946 an. Für die intensive Fallbearbeitung wurden drei intergenerationale Fallkonfigurationen einer genaueren Analyse unterzogen. Als Kodierparadigma wurden hierbei die kognitiven Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens von Fritz Schütze (1984) zugrunde gelegt.
 - 4 Die Personennamen wurden anonymisiert.

Literatur

- Alheit, P.: Das narrative Interview. Einige Instruktionen für »Anfänger«. Heft 8 der Arbeitspapiere des Forschungsprojekts Arbeiterbiographien. Bremen 1984
- Alheit, P.: Transitorische Bildungsprozesse: Das „biographische Paradigma“ in der Weiterbildung. In: Mader, W. (Hrsg.): Weiterbildung und Gesellschaft. Grundlagen wissenschaftlicher und beruflicher Praxis in der Bundesrepublik Deutschland. Bremen 1993, S. 343-417
- Alheit, P.: Mentalität und Intergenerationalität als Rahmenbedingungen „Lebenslangen Lernens“. Konzeptionelle Konsequenzen aus Ergebnissen einer biografieanalytischen Mehrgenerationenstudie in Ostdeutschland. In: Zeitschrift für Pädagogik 49 (2003), H. 3, S. 362-382
- Alheit, P./Dausien, B.: Biographieforschung in der Erwachsenenbildung. In: Krüger, H.-H./Marotzki, W. (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen 1999, S. 407-432
- Alheit, P./Dausien, B.: Die biographische Konstruktion der Wirklichkeit. Überlegungen zur Biographizität des Sozialen. In: Hoerning, E.M. (Hrsg.): Biographische Sozialisation. Stuttgart 2000, S. 257-283
- Alheit, P./Dausien, B.: Bildungsprozesse über die Lebensspanne und lebenslanges Lernen. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Opladen 2002, S. 569-589
- Alheit, P./Kreitz, R.: ‚Social Capital‘, ‚Education‘ and the ‚Wider Benefits of Learning‘. Review of ‚models‘ and qualitative research outcomes. Gutachten für das Centre of Education der University of London und das Department for Education and Employment der englischen Regierung. Göttingen/London (unveröffentlichtes Manuskript) 2000

- Alheit, P./Haack, H./Hofschien, H.-G./Meyer-Braun, R.: Gebrochene Modernisierung – Der langsame Wandel proletarischer Milieus. Eine empirische Vergleichsstudie ost- und westdeutscher Arbeitermilieus in den 1950er Jahren. 2 Bände. Bremen 1999
- Alheit, P./Bast-Haider, K./Drauschke, P.: Die zögernde Ankunft im Westen. Biographien und Mentalitäten in Ostdeutschland. Frankfurt a.M., New York 2004
- Bourdieu, P.: „Vernunft ist eine historische Errungenschaft, wie die Sozialversicherung.“ Bernd Schwibs im Gespräch mit Pierre Bourdieu. In: Neue Sammlung 25 (1985), H. 3, S. 376-394
- Bourdieu, P.: Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt a. M. 1994
- Bourdieu, P./Passeron, J.-C.: Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. Stuttgart 1971
- Dausien, B.: Bildungsprozesse in Lebensläufen von Frauen. Ein biographietheoretisches Bildungskonzept. In: Wiltrud Gieseke (Hrsg.), Handbuch zur Frauenbildung. Opladen 2001, S. 101-114
- Dierßen, E./Friemann-Wille, J.: Die Bedeutung von Bildung für den Wandel von Arbeitermilieus. Universität Bremen: Unveröffentlichte Diplomarbeit 1997
- Dohmen, G.: Zur Zukunft der Weiterbildung in Europa: Lebenslanges Lernen für alle in veränderten Lernumwelten. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung 1998
- Fischer, W./Kohli, M.: Biographieforschung. In: Voges, W. (Hrsg.): Methoden der Biographie- und Lebenslaufforschung. Opladen 1987, S. 25-49
- Liebau, E.: Gesellschaftliches Subjekt und Erziehung. Zur pädagogischen Bedeutung der Sozialisierungstheorien von Pierre Bourdieu und Ulrich Oevermann. Weinheim-München 1987
- Mannheim, K.: Das Problem der Generationen. In: Ders.: Wissenssoziologie. Auswahl aus dem Werk. Hrsg. von Kurt H. Wolff. Neuwied, Berlin 1964, S. 509-565
- Maturana, H. R./Varela, F. J.: Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln des menschlichen Erkennens. Bern, München 1987
- Müller, D.: Zur Rekonstruktion von Habitus-„Stammbäumen“ und Habitus-„Metamorphosen“ der neuen sozialen Milieus. In: Forschungsjournal Neue Soziale Bewegungen H. 3 (1990), S. 57-65
- Ricker, K.: Migration, Sprache und Identität. Eine biographieanalytische Studie zu Migrationsprozessen von Französisinnen in Deutschland. Bremen 2000
- Rosenthal, G.: Zur interaktionellen Konstitution von Generationen. Generationenabfolgen in Familien von 1890 bis 1970 in Deutschland. In: Mansel, J./Rosenthal, G./Tölke, A. (Hrsg.): Generationen-Beziehungen, Austausch und Tradierung. Opladen 1997, S. 57-73
- Roth, G.: Autopoiese und Kognition: Die Theorie H. R. Maturanas und die Notwendigkeit ihrer Weiterentwicklung. In: Schmidt, S. (Hrsg.): Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus. Frankfurt a.M. 1987, S. 256-286
- Schuller, T./Bynner, J./Green, A./Blackwell, L./Hammond, C./Preston, J./Gough, M.: Modeling and Measuring the Wider Benefits of Learning. A Synthesis. London 2001
- Schütz, A./Luckmann, T.: Strukturen der Lebenswelt, Bd. 1. Frankfurt a.M. 1979
- Schütze, F.: Die Technik des narrativen Interviews in Interaktionsfeldstudien. Dargestellt an einem Projekt zur Erforschung von kommunalen Machtstrukturen. Bielefeld 1978
- Schütze, F.: Kognitive Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens. In: Kohli, M./Robert, G. (Hrsg.), Biographie und soziale Wirklichkeit. Neue Beiträge und Forschungsperspektiven. Stuttgart 1984, S. 78-117
- Straka, G. A.: Selbstgesteuertes Lernen in der Arbeitswelt. In: Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 39 (1997), S. 146-154
- Weizsäcker, V. von: Pathosophie. Göttingen 1956

Sylke Bartmann

Ressourcenbildung im Biographieverlauf

Building resources in the biographical process

Zusammenfassung:

Diesem Beitrag, der sich mit der Bildung von Ressourcen im Biographieverlauf beschäftigt, liegt eine Studie zugrunde, in der die lebensgeschichtlichen Verläufe und biographischen Ressourcen von Emigranten, die Deutschland zur Zeit des Nationalsozialismus Richtung USA verließen, untersucht wurden. Der inhaltliche Fokus liegt auf den individuellen Potenzialen für den Umgang mit Widerfahrem, auf den Strukturen zur Bewältigung der zeitweise extremen Lebenssituation. Dafür wird eine Zusammenführung der Kategorien ‚Resource‘ und ‚Biographie‘ diskutiert um sie im Weiteren als analytische Leitkategorie an einem Fallbeispiel aufzuzeigen.

Schlagnworte: Emigration, Biographie, Ressourcen

Abstract:

Based on a study of the life histories and biographical resources of emigrants who, under the Nazi regime, left Germany for the USA, this article addresses the building of resources in the biographical process. The focus is on individuals' potential to deal with what befalls them, on structures of coping with, at times, extreme situations. A combination of the categories of ‚resource‘ and of ‚biography‘ is proposed as a tool for analysis, and the potential of this combination as a major analytical category is illustrated by a case study.

Keywords: emigration, biography, resources

Dieser Beitrag¹ untersucht lebensgeschichtliche Verläufe und biographische Ressourcen von Emigranten, die Deutschland zur Zeit des Nationalsozialismus Richtung USA verließen. Das genutzte empirische Material beinhaltet autobiographische Lebensbeschreibungen von Emigrierten, die über ihr Leben im Nationalsozialismus ebenso wie über die Zeit in der Weimarer Republik und im Kaiserreich bzw. in der Ersten Republik Österreichs Auskunft geben. Entstanden sind die Lebensbeschreibungen 1939/40 im Rahmen eines von der Harvard-University

(USA) initiierten ‚wissenschaftlichen Preisausschreibens‘, das dazu aufforderte, über das ‚Leben vor und nach dem 30. Januar 1933‘ zu schreiben (ausführlich vgl. Bartmann/Blömer/Garz 2003; Garz 2000). Da das Preisausschreiben ausschließlich außerhalb von Deutschland und gezielt an ‚Orten der Emigration‘ Verbreitung fand, beteiligten sich dementsprechend Emigrantinnen und Emigranten. Die Thematik des Wettbewerbs war aber nicht explizit auf Emigration ausgerichtet, sondern ausdrücklich auf das Leben in Deutschland bzw. Österreich. Die autobiographischen Beschreibungen erlauben daher eine umfassende Rekonstruktion des Lebens vor und im Nationalsozialismus.

Dieses allein aufgrund des Entstehungszeitpunktes – 1940, also kurz nach Beginn des 2. Weltkrieges und noch unbeeinflusst von dem Wissen über den Holocaust – besondere Material lässt unterschiedliche Forschungsfragen zu. Den Prämissen der qualitativen Sozialforschung folgend, nahmen die im Verlauf der Datenauswertung aus dem Material generierten Erkenntnisse maßgeblich Einfluss auf die weitere Entwicklung der Studie. Ursprünglich galt mein Interesse den Krisen- und Erleidensprozessen, von denen ich annahm, dass sie zur Emigration führten. Hingegen verwies das Datenmaterial sehr viel ausdrücklicher auf Prozesse, die zur Stabilisierung der Lebenssituation beitragen und die immer wieder die Erarbeitung einer Art Grundhaltung zu sich Selbst und zur Welt hervorbrachten. Infolgedessen veränderte sich die Forschungsperspektive in der Gestalt, dass der Einzelne als Akteur in den Vordergrund trat; die Frage nach den individuellen Potenzialen für den Umgang mit Widerfahrem, nach den Strukturen zur Bewältigung der zeitweise extremen Lebenssituation bildete sich als zentrales Erkenntnisinteresse heraus. Letztlich entwickelte sich in diesem Kontext die Frage nach biographischen Ressourcen, die sowohl ein Leben in der nationalsozialistischen Gesellschaft als auch die Emigration unterstützten.

Der Begriff ‚biographische Ressource‘ findet sich in der Literatur selten. Nach meinem Kenntnisstand nutzte einzig Erika Hoerning (1987) ihn im Kontext der Bewältigung historischer Ereignisse. Sie versteht unter biographischen Ressourcen in erster Linie „Handlungsmittel, die zur Bewältigung der biographischen Handlungskorrektur eingesetzt werden können“ (a.a.O., S. 97). Diese Auffassung von biographischen Ressourcen indiziert eine bewusste und vor allem zweckgerichtete Steuerung, so dass biographische Ressourcen nach dieser Definition intentional angelegt sind. Darüber hinaus soll im Folgenden gezeigt werden, dass die Verknüpfung des Terminus ‚Ressource‘ mit dem Konstrukt ‚Biographie‘ die Möglichkeit eröffnet, Prozesse der Gestaltung des eigenen Lebens und die damit verbundenen Sinn- und Bedeutungsbeschreibungen zu erfassen. Das Zusammenführen der beiden Kategorien führt zu der für die Analyse des Datenmaterials zentralen Leitkategorie der ‚biographischen Ressource‘ als einer im Prozess der Sozialwerdung und -machung erworbenen Haltung zur Welt und zu sich selbst, die handlungspraktisch unmittelbar wie biographisch reflexiv eingesetzt wird. Um diesen Ansatz zu explizieren, werden zunächst terminologische Klärungen vorgenommen. Anschließend wird die Analyse biographischer Ressourcen anhand eines Fallbeispiels aus der oben erwähnten Studie aufgezeigt.

Ressource als Kategorie individual- und sozialwissenschaftlicher Ansätze und Theorien

Es existiert eine Fülle von Untersuchungen, die auf individual- und sozialwissenschaftlichen Ansätzen beruhen, in denen der Blick auf Ressourcen unterschiedlichster Art gelenkt wird. Auch in der Sozialen Arbeit findet der Begriff „biographische Ressourcen“ gelegentlich Verwendung. Anhand narrativer Interviews bzw. lebensgeschichtlicher Erzählungen werden Strukturmuster der Bewältigung oder Verarbeitung rekonstruiert, so im Kontext Krankheit oder allgemein im Kontext sozialer Problemlagen. Ziel der Beschäftigung mit biographischen Ressourcen ist es, ihren konstitutiven Charakter zu betonen, angemessene Unterstützungsleistungen zu entwickeln und die professionelle Praxis zu sensibilisieren (stellvertretend vgl. Hanses 1998). Dennoch leisten viele Studien nur bedingt einen Beitrag zur Bestimmung des Begriffes und sie belassen ihn eher in einem alltagsweltlichen Verständnis. Ebenfalls existiert keine spezifische Ressourcentheorie (vgl. Strauss/Höfer 2002, S. 125). Übereinstimmend wird hingegen von verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen eine Separierung in innere und äußere beziehungsweise in individuelle und soziale Ressourcen praktiziert. Darüber hinaus findet sich eine Klassifizierung in materielle, kulturelle und personale Unterstützungsquellen, die mit Bezeichnungen wie sozialpsychische, ökonomische oder auch Widerstands-, Entwicklungs- und Bewältigungsressourcen korrespondieren können. Unabhängig von jeglicher Art der Benennung und trotz manch begrifflichem Klärungsbedarf verweist das hier zum Ausdruck kommende, seit den 1980er Jahren gewachsene Interesse auf zwei Grundannahmen, die konstitutiv für den Begriff der Ressource in den jeweiligen Fachdisziplinen sind:

- Erstens gewinnt infolge der Annahme zunehmender gesellschaftlicher Individualisierungsvorgänge und in der sich daraus für die Subjekte ergebenden „lebensweltliche[n] Diffusitätssteigerung im Rahmen reflexiver Modernisierungsprozesse“ (Tiefel 2004, S. 9), die eine Fragmentierung von Erfahrungen zur Folge hat, die Frage des Umgangs mit der sich zügig verändernden Gesellschaft an Relevanz. Infolgedessen geraten die jeweiligen Potenziale des Einzelnen stärker in das Blickfeld des wissenschaftlichen Interesses.
- Damit verknüpft zeigt sich zweitens ein Subjektverständnis, in dem der Einzelne als Akteur seines eigenen Lebens Berücksichtigung findet. Ressourcen bringen demnach den Anteil des handelnden Subjektes im jeweiligen Kontext zum Ausdruck, und die zunehmende Beachtung verweist auf einen Bedeutungszuwachs der einzelnen Person sowohl für Theoriegenerierung als auch für pädagogische oder psychosoziale Praxisfelder (vgl. Keupp 1987). Hierin offenbart sich zudem ein Paradigmenwechsel: Der Fokus wissenschaftlicher Forschung und professioneller Praxis bleibt nicht auf Defizite konzentriert, sondern richtet sich auf die dem Individuum zur Verfügung stehenden Potenziale und damit auf Ressourcen aus.

Darüber hinaus führt die Feststellung, dass Menschen bereits eine unterschiedliche Wahrnehmung von Situationen und einen differenten Umgang mit Belastungen in ähnlich gelagerten Lebenskonstellationen aufweisen, zu der zentralen Frage nach den Ursprüngen psychischer Stabilität bzw. Instabilität. Welche Faktoren wirken sich fördernd oder hemmend auf die Ausbildung von Widerstands-

kraft und Belastungsfähigkeit aus, welche Rolle spielen dabei frühkindliche Erfahrungen sowie lebensgeschichtliche Ereignisse?

Die Suche zur Bestimmung des Begriffes ‚Ressource‘ führt in unterschiedliche wissenschaftliche Disziplinen und kann an dieser Stelle nur verkürzt wiedergegeben werden (vgl. Bartmann 2005). Neben Erkenntnissen der Entwicklungspsychologie und Entwicklungspsychopathologie ist besonders die Theorie über die differenten Sorten von Ressourcen/Kapitalsorten von Bourdieu zu erwähnen (vgl. insbesondere Bourdieu 1983). In diesem Zusammenhang kann zunächst konstatiert werden, dass die Ausbildung von Unterstützungsquellen historisch und gesellschaftlich bedingt ist und dass selbst personale/individuelle Ressourcen keine ausschließlich vom Individuum gewählten oder angeeigneten Unterstützungsquellen darstellen. Unabhängig von der Frage, inwieweit das gesellschaftliche Äußere das subjektive Innere determiniert, bleibt festzuhalten, dass sich die Grundlagen von Ressourcen und insbesondere die, die von Bourdieu als inkorporiert (vgl. ebd., 185) bezeichnet werden, genau in diesem Spannungsverhältnis ausbilden; sie können als sozialisatorisch vermittelt angesehen werden. Ohne die Beachtung sowohl der Genese als auch der einflussnehmenden Faktoren außerhalb des Subjektes ist die Ressource im Wesentlichen keine Ressource, sondern eher eine Kumulation verschiedener Eigenschaften. In dieser Abhandlung ist es zunächst unerheblich, inwieweit die bourdieuschen Kapitalsorten die Mannigfaltigkeit von Unterstützungsquellen widerspiegeln können, sondern festzuhalten ist, dass zumindest die Ausbildung von inkorporierten Ressourcen im Kern nicht intentional verläuft, da sie in den Sozialisationsprozess eingebettet ist. Dabei ist zu beachten, dass der Fokus auf Sozialisation nicht gleichbedeutend mit einer Festlegung der Ausbildung von Ressourcen in spezifischen Lebensphasen sein muss, sondern dass Entwicklungen sowohl in der primären als auch in der sekundären Sozialisation anzusiedeln sind. Anders formuliert: Entscheidend für die Ausbildung von Ressourcen ist die produktive Verarbeitung der inneren wie äußeren Realität des Subjektes (vgl. Hurrelmann 2000, S. 61f.; 2001, S. 72), die im gesamten Lebensverlauf immer wieder vollzogen wird.

Die Zusammenführung der Kategorien ‚Ressource‘ und ‚Biographie‘

Auch die Methodologie der Biographieforschung verweist in ihrer Bestimmung des Konstruktes ‚Biographie‘ auf die Dialektik zwischen Gesellschaft und Individuum, die für die Rekonstruktion von subjektiven Lebensverläufen im Allgemeinen und mit historischem Bezug im Besonderen konstitutiv ist. Des Weiteren knüpft das Biographiekonzept an die bereits erwähnte Feststellung an, dass Menschen Situationen unterschiedlich wahrnehmen und different mit ihnen umgehen. Dieses Verständnis von Biographie beruht u. a. auf den inhaltlichen Grundannahmen des interpretativen Paradigmas, wie sie von Wilson 1973 in Anlehnung an den Symbolischen Interaktionismus (vgl. insbesondere Blumer 1973) formuliert wurden. Interaktionen erfolgen demnach durch die kontinuierliche Deutung der Bedeutungen, die einen vorläufigen Charakter besitzen und beständig einer Redefinition unterliegen (vgl. Wilson 1973, S. 61). Hier schließt sich die

Frage an, wie die Akteure anhand ihrer Interpretationsleistungen ihre Wirklichkeit konstruieren, eine Frage, die den Blick auf die Alltagswelt lenkt.

„Systematisch in Rechnung gestellt wird die im Prozeß der Sozialisation gebildete Fähigkeit der Subjekte, soziale und natürliche Zusammenhänge zu deuten. Die prinzipielle Gegebenheit dieser Fähigkeit zur Deutung, die ja in Abhängigkeit von sozialstrukturellen, institutionellen wie auch lebensgeschichtlichen Zusammenhängen aufgebaut wird, kann als *Deutungs- oder Interpretationsapriori* bezeichnet werden“ (Marotzki 1999, S. 110; H.i.O.).

Individuelle Bedeutungszuschreibungen sind also durch Interaktionen bedingt und das Verhältnis Subjekt/Welt wird als ein interpretativer Prozess begriffen. Letztlich zeigt sich Wirklichkeit in diesem Verständnis als eine zu interpretierende, die sich erst in den Deutungen der Subjekte konstituiert und die u.a. in biographischen Erzählungen ihren Ausdruck findet.

Darüber hinaus wird Biographie als ein vom Subjekt hervorgebrachtes Konstrukt verstanden, das die Menge von Erfahrungen und Ereignissen des gelebten Lebens in einem Zusammenhang organisiert. Dieser Zusammenhang ist nach Dilthey eine zentrale Grundbedingung des menschlichen Lebens:

„Der Lebenslauf besteht aus Teilen, besteht aus Erlebnissen, die in einem inneren Zusammenhang miteinander stehen. Jedes einzelne Erlebnis ist auf ein Selbst bezogen, dessen Teil es ist; es ist durch die Struktur mit anderen Teilen zu einem Zusammenhang verbunden. In allem Geistigen finden wir Zusammenhang; so ist Zusammenhang eine Kategorie, die aus dem Leben entspringt. Wir fassen Zusammenhang auf vermöge der Einheit des Bewußtseins“ (zit. in: Son 1997, S. 44).

Die Kohärenzbildung ist demnach eine Leistung des Bewusstseins, das die Beziehung zwischen Teilen und seinem Ganzen beständig herstellt. Die Produktion von Zusammenhängen erfolgt über Akte der Bedeutungszuschreibungen, die einzig aus der Erinnerung und damit retrospektiv vollzogen werden können. Die dadurch entstehende Strukturierung des Lebens beinhaltet gleichzeitig eine Leistung der Sinnerzeugung (vgl. auch Marotzki 2000, S. 179) und der damit einhergehende Vollzug einer gewissen Konsistenz im Leben geschieht permanent. Sinn- und Bedeutungsherstellung sind charakteristisch für die menschliche Existenz. Marotzki bezeichnet diesen Prozess der ständigen Zusammenhangsbildung als „Biographisierung“ (ebd.), deren Prozesse einen unmittelbaren Ausdruck der Sinn- und Bedeutungsherstellung darstellen (vgl. ebd., S. 181) und ein Selbst- und Weltverhältnis implizieren (vgl. Marotzki 1991, S. 411).

Biographische Ressourcen können mit diesen Prozessen der Sinn- und Zusammenhangsbildung in Verbindung gebracht werden. Verstanden als ein so genannter Ort der Erfahrungsablagerung haben sie Einfluss auf die individuellen Wahrnehmungen von spezifischen (historischen) Erlebnissen und beeinflussen ganz allgemein die individuelle Sinngebung und die Entwicklung des Selbst- und Weltbildes. Biographischen Ressourcen fällt die Funktion zu, die von den Subjekten zu leistende Biographisierung, die prozessuale interaktive Herstellung von (stabilisierenden) Sinn- und Bedeutungszusammenhängen im Lebensverlauf zu ermöglichen und auf diese Weise biographische Kontinuität und Konsistenz zu sichern. Sie verweisen auf eine doppelte Dimension: zum einen auf die situative Bearbeitung von Ereignissen, zum anderen auf die reflexive Bildung von Haltungen zu sich selbst und zur Welt. Die Entwicklung biographischer Ressourcen vollzieht sich im Sozialisationsprozess, im Verlauf der Verarbeitung von innerer und äußerer Realität.

Biographische Ressourcen als analytische Leitkategorie – ein Fallbeispiel

Die hier zur Darstellung kommende Analyse der Autobiographie eines Emigranten, Oskar Scherzer, basiert auf der Auswertungsmethode des narrationsstrukturellen Verfahrens, entwickelt von Fritz Schütze (1983), welches in der Regel zur Analyse von (autobiographisch) narrativen Interviews herangezogen wird. Die Rekonstruktion der biographischen Ressourcen basiert auf folgenden Auswertungsschritten: auf der formalen Textanalyse, der strukturellen Beschreibung und der analytischen Abstraktion (ebd.). Als Äquivalent für die bei Interviews notwendige Beachtung und Verschriftung der Interview- und Kommunikationssituation wurde das Manuskript unter formalen Gesichtspunkten beschrieben; mögliche Motive zur Teilnahme an dem Preisausschreiben als auch zentrale Elemente der Textanalyse wurden zu Beginn herausgearbeitet. Die vergleichende Analyse der Segmentbinnenstruktur der Textsorte Erzählung zeigt, dass Oskar Scherzer im Segmentabschluss häufig eine Form der Ankündigung auf das, was folgt verwendet. Neben einer permanenten Aktualisierung des Spannungsbogens, die auf diese Weise realisiert wird, wird durch den Segmentaufbau auf eine Haltung hingewiesen, die das Leben als stets in Entwicklung begriffen und fortlaufend verstanden wissen will. Ein starkes Motiv zur Teilnahme an dem Preisausschreiben ist die Intention der Aufklärung. Oskar Scherzers Anliegen berührt den Aspekt der öffentlichen Weitergabe seiner Erfahrungen und seines erworbenen Wissens.

Ausgehend von dem Erkenntnisinteresse an der Wahrnehmung des und dem Umgang mit dem Nationalsozialismus und als ein Ergebnis der in der erwähnten Studie explorierten Typenbildung (vgl. Bartmann 2005) kann Oskar Scherzer aufgrund seiner Haltung zum Nationalsozialismus als der Achtsame bezeichnet werden.² Die Haltung des Achtsamen zeichnet sich durch ein aufmerksames Wahrnehmen, vorsichtiges Agieren und die Vermeidung von Konfliktsituationen aus. Dieses wird durch einen permanenten Perspektivenwechsel zwischen der eigenen und der gesellschaftlichen Situation/Entwicklung gewährleistet, verbunden mit einer realistischen Einschätzung und Antizipation von Gefahren. Die Bedrohung ist permanent präsent. Neben der Intention sich selbst, aber auch andere zu schützen, begreift sich der Biographieträger darüber hinaus als Zeuge des Unrechts, eine Sinngebung, die, da sie schon vor dem Erstarken des Nationalsozialismus in seinen Biographisierungsprozessen angelegt war, nicht nur seine Achtsamkeit in Nazideutschland unterstützt, sondern sein Tun in einen übergeordneten biographischen Zusammenhang stellt. Als eine Art Schutz dienen ihm Refugien in Gestalt von Freundschaften (soziale Ressourcen). Diese unterstützen die Erarbeitung stabilisierender Haltungen zu sich Selbst und zur Welt und verstärken darüber hinaus auch die Erkenntnis, diese Haltungen nur durch Flucht sichern zu können.

Im Weiteren wird der Frage nachgegangen, welche biographischen Ressourcen Oskar Scherzer im Verlauf seines Lebens ausbilden konnte, die ihm bei der Bewältigung sowohl der alltäglichen Anforderungen als auch der krisenhaften Erlebnisse in der Zeit des Nationalsozialismus halfen. In diesem Kontext zeigt sich, dass Oskar Scherzer im Lebensverlauf spezifische Orientierungen, Haltungen und Einstellungen ausprägt, modifiziert und weiterentwickelt, die in Beziehung zu vier zentralen

biographischen Ressourcen stehen, welche im Folgenden vorgestellt werden und die als ‚distanziertes Gesellschaftsverständnis‘, ‚distinguierte Antezedenz‘,³ ‚(Eigen-) Verantwortlichkeit‘ und ‚abstrakter Idealismus‘ begrifflich gefasst werden. Da diese Ressourcen auf Erfahrungen aus verschiedenen Lebensphasen aufbauen, gliedert sich die folgende Darstellung in drei Schritte, in denen a) die Ausbildung, b) die Weiterentwicklung und c) die Anwendung der jeweiligen biographischen Ressourcen veranschaulicht werden. Zum besseren Verständnis der Analyse wird zunächst die Kurzbiographie des Verfassers der Autobiographie – Oskar Scherzer – vorgestellt. Oskar Scherzer wurde am 31. Dezember 1919 als Sohn polnischer Juden (mit österreichischer Staatsbürgerschaft) in Altona geboren.⁴ 1922 zog die Familie nach Wien und 1925 wurde dort seine Schwester Cecile mit einem Herzfehler geboren. Im selben Jahr erfolgte Oskars Einschulung. 1929 zog die Familie aus wirtschaftlichen Gründen ein weiteres Mal um, nach Elbing in Ostpreußen. Dort eröffneten die Eltern ein Herrenmodengeschäft. 1930 wurde Oskar Scherzer in das Humanistische Gymnasium aufgenommen. Im März 1933 flüchtete Oskars Vater nach Wien, um dem Zugriff der Nationalsozialisten zu entgehen. Im Sommer 1933 folgte der Sohn Oskar allein seinem Vater. Im Herbst 1933 war die Familie vollständig in Wien und Oskar Scherzer besuchte wieder ein Humanistisches Gymnasium, welches er im Juni 1938 mit der Matura⁵ erfolgreich abschließen konnte. Einen Monat zuvor war sein Vater in das Konzentrationslager Dachau gekommen. Oskar Scherzer flüchtete am 27. August 1938 mit einem 15tägigen Transitvisum nach Paris.

a) Ausbildung biographischer Ressourcen (die ersten dreizehn Lebensjahre)

Die Analyse der autobiographischen Lebensbeschreibung zeigt, dass Oskar Scherzer über eine auf Differenzen achtende Sichtweise verfügt, die sich anfänglich in einer deutlichen Unterscheidung zwischen der eigenen Person und der Familie zeigt, die aber auch im Weiteren in anderen Beziehungen, sei es in Bezug auf die Schule, den Freundeskreis oder gesellschaftliche Entwicklungen immer wieder deutlich wird. Er kann sich *situationsbezogen* entweder beispielsweise zur Familie zugehörig oder als eigenständig empfinden. Hier zeigt sich Flexibilität, verbunden mit einer ausgeprägten Fähigkeit zur *Wahrnehmung von differenten Sichtweisen*, die, wie im Folgenden noch ausgeführt wird, als Grundlage für die Ausbildung der ersten Ressource, welche als ‚distanziertes Gesellschaftsverständnis‘ definiert wird, angesehen werden kann.

Bedingt durch schwierige familiäre Ereignisse, wie die Geburt einer herzkranken Schwester oder Orts- und Schulwechsel (von Wien nach Elbing), wird Oskar Scherzer immer wieder auf sich selbst zurückgeworfen. Infolgedessen tritt die Wahrnehmung der eigenen Person stärker in den Vordergrund, die *Suche nach dem eigenen Weg* gewinnt an Relevanz. Als Beispiel sei hier die so genannte ‚Aufklärung‘ genannt, in der, wie im Folgenden exemplarisch dargestellt, die eigene Vorstellung durch Erwartungen von außen konterkariert wird.

„Ich erinnere mich daran, dass mir meine Mutter immer vorwarf, ich sei fuer mein Alter zu kindisch, da ich mit dem Baukasten spielte [...]. Der Direktor meines Gymnasiums sagte meiner Mutter, sie solle froh sein, dass ich noch mit leblosen Puppen spiele. Ich kann mich nicht erinnern, jemals an den Storch geglaubt zu haben. Fuer mich war das Kinderkriegen bis zu meinem 11. Lebensjahr ein Raetsel. Dann klaerte mich, ohne dass ich sie darum gebeten haette, unsere Koechin auf“ (200, S. 4).⁶

Da Oskar Scherzer hier nicht nur über Sexualität und Fortpflanzung aufgeklärt wird, sondern gleichzeitig seine eigene Wahrnehmung gespiegelt bekommt, kann dieser Prozess als *Verlust von Naivität* gefasst werden. Zugleich empfindet er sich aber als so genannter ‚Spätentwickler‘. Allerdings wird diese Perspektive nicht als defizitär markiert, sondern Oskar Scherzer steht zu seinem eigenen Rhythmus im Reifungsprozess, so dass die Abgrenzung von nicht als adäquat angesehenen normativen Vorgaben nicht zur Infragestellung der eigenen Person führt. Im Gegenteil: Die *Wahrnehmung der eigenen Entwicklung* steht im Vordergrund. Oskar Scherzer sieht sich selbst als in Entwicklung befindlich, welche aber intrinsisch motiviert und nicht durch äußere Faktoren bestimmt ist. Der Verlust der Naivität und die daraus resultierende verstärkte Wahrnehmung seiner Selbst bilden gemeinsam die Grundlage für eine zweite Ressource, die als ‚distinguierte Antezedenz‘ begrifflich gefasst wird. Die in dieser Ressource zum Ausdruck kommende, auf sich selbst und die eigene Entwicklung bezogene Sichtweise spiegelt ein Interesse an der eigenen Person als Individuum in sozialen Beziehungen. Damit verknüpft sind auch der Wunsch und die ausgeprägte Fähigkeit zur Integration, die sich u.a. in unproblematischen Schul- und Ortswechsel zeigt, die aber aufgrund des gleichzeitigen Selbstbezuges nicht zur Aufgabe eigener Vorstellungen führen.

Die nun folgende Darstellung einer dritten Ressource, die als (Eigen-)Verantwortlichkeit konzeptionalisiert wird, ist bezüglich ihrer Herausbildung zunächst eng mit der distinguierten Antezedenz verwoben. Wiederum beinhaltet diese Unterstützungsquelle eine Selbstsicht, die zu einer verstärkten Wahrnehmung der eigenen Person führt. Die charakteristischen Ausgangspunkte dieser Ressource sind aber durch Interaktionen vermittelte *Erfahrungen des Andersseins*. Als Beispiel sei der Schulbesuch in Elbing genannt, wo Oskar der einzige Jude und ebenfalls der einzige aus Wien kommende Schüler seiner Klasse war. Aufgrund dieser Erfahrungen entwickelt Oskar Scherzer eine Selbstbewusstheit, aus der heraus er verstärkt sein Selbstbild in Differenz zu unterschiedlichen Fremdbildern wahrnimmt. Hierbei registriert er zunächst, dass ‚etwas‘ über den Sohn, Bruder, Schüler und Freund Hinausgehendes existiert, so dass die Fragen, ‚*wer bin ich*‘ und ‚*wie werde ich von anderen gesehen*‘ zunehmend an Relevanz gewinnen. Das Verhältnis zwischen subjektivem Inneren und gesellschaftlichem Äußerem – und damit verknüpft ein Prozess der personalen und sozialen Identitätsbildung – wird von ihm bewusst erlebt und auch reflektiert. In diesem Kontext entwickelt sich ein Bild von sich selbst im Kontrast zu anderen. Anders als die anderen zu sein wird dabei zwar als „unangenehm“ (ebd.) empfunden, aber dennoch akzeptiert. Das hier zum Ausdruck kommende beginnende Selbstbewusstsein und *Selbstvertrauen* entkräftet die Erlebnisse des Andersseins zugunsten einer identitätsstiftenden Erfahrung von Normalität, was sich u.a. in der Bereitschaft, schulische Leistungen zu erbringen, spiegelt. So schreibt Oskar Scherzer über seinen Schulbeginn am Gymnasium in Elbing: „Im Jahr 1930 wurde mir, nach der glänzend bestandenem Aufnahmeprüfung, die Ehre zuteil, die hellblaue Schuelerkappe zu tragen, die in den ersten 3 Jahren aus Stoff, in den nächsten 3 aus Samt und von der Obersecunda bis zur Oberprima aus glänzender Seide war (ebd., S. 3). Die skizzierten Erfahrungen sind dabei auch mit einem Zutrauen verknüpft, *Verantwortung für sich selbst übernehmen zu können*. Diese Haltung, auch in eher schwierigen Situationen selbst für ein inneres Gleichgewicht und äußere Integration zu sorgen, bildet die Grundlage für die dritte Ressource ‚(Eigen-)Verantwortlichkeit‘.

Divergierende *Selbst- und Fremdbilder* sowie die Einsicht in existierende Widersprüche und das Erleben von Ereignissen, die nicht antizipierbar waren, führen zu einer Erkenntnis, in der die Welt als mehrdeutig begriffen werden muss. Dennoch zieht dies nicht den Wunsch nach Veränderung der eigenen Person nach sich, sondern Oskar Scherzers Bestreben ist auf ein Eingebundensein in stabile Verhältnisse ausgerichtet. Dementsprechend impliziert die selbstgewählte Verortung einen Normalitätsentwurf (Schule, Freunde und Mädchenbekanntschaften), der ebenso zukünftige institutionelle Ablaufmuster beinhaltet. Oskar Scherzer möchte die Matura bestehen, um anschließend studieren zu können. Seine erfahrene Fähigkeit zur Integration, die sich unter anderem in dem unproblematisch verlaufenden Anpassungsprozess an die Verhältnisse in der Schule in Elbing zeigt, bedeutet, sich selbst integriert zu fühlen und dieses für die Zukunft weiterhin zu erwarten. Folglich verfügt Oskar Scherzer über eine *positive Grundhaltung zur Zukunft*, verbunden mit der Intention, in ‚normale‘ Biographieabläufe und institutionelle Ablaufmuster integriert zu sein. Genau diese positive Grundhaltung – verknüpft mit seiner Integrationsfähigkeit – bildet, wie sich im Folgenden noch deutlicher zeigen wird, die Grundlage für die vierte Ressource, die als ‚abstrakter Idealismus‘ definiert wird.

	Einstellungen, Haltungen oder Kompetenzen in Beziehung zur <i>Ausbildung der Ressourcen</i>	
Erste Ressource	<ul style="list-style-type: none"> • Differenzierte Sichtweise • Situationsbezogene Flexibilität bei Selbstpräsentationen 	=> Distanziertes Gesellschaftsverständnis
Zweite Ressource	<ul style="list-style-type: none"> • Verlust der Naivität • Wahrnehmung der eigenen Entwicklung 	=> Distinguierte Antezedenz
Dritte Ressource	<ul style="list-style-type: none"> • Erfahrung des Andersseins, Erkenntnis von Selbst- und Fremdbildern • Verantwortung für sich selbst übernehmen 	=> (Eigen-)Verantwortlichkeit
Vierte Ressource	<ul style="list-style-type: none"> • Positive Grundhaltung zur Zukunft • Integrationsfähigkeit 	=> Abstrakter Idealismus

Entwicklung im Biographieverlauf

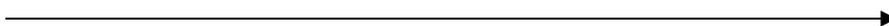


Abb. 1: Ausbildung der biographischen Ressourcen bei Oskar Scherzer.⁷

b) Weiterentwicklung der biographischen Ressourcen im Kontext der Bewältigung inkonsistenter Lebensverhältnisse (1933 in Elbing)

Mit der 1933 erfolgten Machtübergabe an die Nationalsozialisten veränderten sich zügig die Lebensbedingungen von Oskar Scherzer in Elbing. Bereits im

Frühjahr 1933 erfährt sein Vater, dass er inhaftiert werden soll, worauf er Elbing verlässt. Die Familie beginnt ihre Rückkehr nach Wien zu planen. Mit den dadurch für Oskar Scherzer entstandenen inkonsistenten Lebensverhältnissen musste ein Umgang im Sinn einer Bewältigungsleistung vollbracht werden. In diesem Prozess erfahren die zuvor genannten Einstellungen und Kompetenzen eine Weiterentwicklung, welche die Ausbildung der biographischen Ressourcen forciert.

Die beginnende Herrschaft der Nationalsozialisten wirkt sich tiefgreifend auf Oskar Scherzers Lebenspraxis in Elbing aus. Beispielsweise durften Nachbarkinder nicht mehr mit ihm spielen. Die zuvor als stabil erfahrenen Lebensverhältnisse entpuppen sich als zerbrechlich, die empfundene Integration geht verloren. Demzufolge bleibt die Gemeinschaft der Familie für kurze Zeit der einzige Zufluchtsort. Die durch die Bedrohung des Vaters verursachte Gefährdung und die daraus entstandene erzwungene Aufsplitterung des familiären Kerngefüges stellen den Höhepunkt eines krisenbehafteten Verlaufes dar.

Oskar Scherzer reagiert auf die anfänglichen Erfahrungen von Ausgrenzung und Aberkennung, indem er sie weitestgehend ignoriert. Obgleich diese Bewältigungsanstrengung nicht durchgängig aufrechtzuerhalten ist, erfolgt im Weiteren keine Auseinandersetzung mit dem Widerfahrenden. Seine Reaktion kann als *Rückzug* gefasst werden, der erst in die Familie und nach deren Separierung in Form einer ausschließlichen Konzentration auf sich selbst vollzogen wird. Dieser Rückzug, der zunächst aufgrund der Nichtveränderbarkeit der Verhältnisse eintritt, ist letztlich kennzeichnend für seinen Umgang mit einer Überforderung. Weil das Auseinanderfallen der Familie in ihren Ausmaßen nicht verstanden und damit nicht definiert werden kann, wird an dem bisher Bekannten (Normalitätsentwurf) festgehalten. Dieses Bewältigungsmuster erfährt durch die als Ferienreise nach Wien beschriebene Fahrt, in der er seinem Vater folgte, und durch die dortige erneute Integration anschließend eine erfolgreiche Bilanzierung:

„Zu Beginn der grossen Ferien im Jahre 1933 fuhr ich zu meinen Verwandten nach Frankfurt an der Oder. – Mein Onkel in Wien lud mich zu sich ein, er wollte mich aus Frankfurt abholen – doch fuhr ich, ich war damals 13 ½ Jahre alt, ganz allein nach Oesterreich und verstaendigte meine Mutter dann, dass ich gut angekommen bin“ (ebd., S. 5).

Trotz des Nichtbegreifen-Könnens der Gesamtumstände wird aus einem Vertrauen zu den Eltern und aus dem Bestreben heraus, das in ihn gesetzte Zutrauen nicht zu enttäuschen, die auferlegte Verantwortung angenommen. Kenntlich wird erneut eine Hinwendung zu seinen Haltungen und Kompetenzen, die dabei gleichzeitig eine Weiterentwicklung hin zu biographischen Ressourcen erfahren. Indem die Anforderungen gemeistert werden können, wird die krisenhafte Situation bearbeitet. Dieses kann aufgrund folgender Aspekte gelingen:

- Oskar Scherzer richtet den Blick auf sein eigenes Handeln. Dieser *Perspektivenwechsel* zwischen sich und der Kernfamilie führt zu einer aktiven Annahme der ihm zugedachten Aufgaben. Die bisherige Wahrnehmung differenter Sichtweisen ist soweit vertraut, dass sich der Sohn als getrennt von den Eltern agierend begreifen kann. Diese Differenzierungsleistung bleibt zudem mit der Ankunft in Wien weiterhin präsent. „*Ich kam nach Wien nicht als Emigrant, denn wir waren oesterreichische Staatsbuenger*“ (ebd., S. 5). Neben der Perspektive auf sich selbst und auf die Familie tritt als Dritte die des Staatsbürgers zu Tage. Die Einnahme dieser für ihn eher formalen Sichtweise

verweist wiederum auf eine flexible Handhabung von Situationen, die darüber hinaus eine Einordnung in einen übergeordneten Bedeutungszusammenhang ermöglicht. Voraussetzung dafür ist, wie aufgezeigt, die Fähigkeit des Perspektivenwechsels (distanziertes Gesellschaftsverständnis).

- Die Anforderungen werden einzig unter der Prämisse der *eigenen Entwicklung* gesehen. Das Kriterium für die erfolgreiche Bilanzierung der Wienfahrt impliziert den ausschließlichen Fokus auf sich selbst („ganz allein“). Die eigenständig bewältigte Fahrt nach Wien wird unter dem Aspekt der eigenen Entwicklung positiv evaluiert. Weil Oskar Scherzer bereits zuvor über eine Wahrnehmung seiner eigenen Entwicklung verfügte, kann die skizzierte Situation im Sinnzusammenhang ‚Entwicklung‘ verortet werden. Die Reise nach Wien wird zum Gradmesser für einen Reifungsprozess (distinguierte Antezedenz).
- Er traut sich aufgrund des vorher entwickelten Selbstbewusstseins ein eigenständiges Agieren zu. Infolge des erfolgreichen Meisterns der von den Eltern an ihn gestellten Anforderungen kristallisiert sich darüber hinaus eine reflektierte Bewusstheit der eigenen *Ich-Stärke* und damit auch ein verstärktes Zutrauen in die eigene Handlungsfähigkeit heraus ((Eigen-)Verantwortlichkeit).
- Er orientiert sich an einem *Normalitätsentwurf* unter Ausblendung all dessen, was stört. Indem Oskar Scherzer seine Reise nach Wien unter die Thematik ‚große Ferien‘ subsumiert, hält er an ihm bekannten Strukturen fest. Die bisherigen Normalitätserwartungen führen in einer für den Biographieträger als kritisch erlebten Situation zu einem Normalitätsentwurf, an den der Sinn des eigenen Handelns gebunden ist. Darüber hinaus zeigt sich mit der Ankunft in Wien („österreichische Staatsbürger“) ein verstärktes *Integrationsbestreben*, welches gleichzeitig die positive Haltung zur Zukunft zum Ausdruck bringt (abstrakter Idealismus). Die Tatsache, dass Familie Scherzer über die österreichische Staatsbürgerschaft verfügt, unterstützt dabei eine positive Bilanzierung der bearbeiteten Situation und dient gleichzeitig zur Bestätigung der Normalitätserfahrung.

In Bezug auf die Struktur des Bewältigungsprozesses zeigt sich, dass *erstens* die veränderte Lebenssituation zwar wahrgenommen und bis zu einem gewissen Grad auch eingeordnet werden kann, sie aber spätestens mit der substanziellen Gefährdung des familiären Gefüges kognitiv nicht zu begreifen ist. Weil sich dieses kritische Lebensereignis einer Definition entzieht, erfolgt *zweitens* eine Reaktion des Ignorierens beziehungsweise des Rückzuges. Indem sich Oskar Scherzer mit dem Widerfahrenden nicht auseinander setzt, kann *drittens* die Belastung auf ein handhabbares Maß reduziert werden. Die komplexe Situation wird von ihm in konkret zu meisternde Handlungen und in ein Vertrauen zu seinen Eltern kanalisiert, wodurch ein Gefühl der subjektiven Kontrolle eintritt. Anstelle einer nicht überschaubaren Lebenspraxis existiert daraufhin eine konkrete Anforderung und diese kann *viertens* erfolgreich durchgeführt und evaluiert (Fahrt nach Wien) werden.

	Einstellungen, Haltungen oder Kompetenzen in Beziehung zur <i>Ausbildung der Ressourcen</i>	<i>Weiterentwicklung</i> der Einstellungen, Haltungen oder Kompetenzen <i>hin zu biographischen Ressourcen</i>	
Erste Ressource	<ul style="list-style-type: none"> • Differenzierte Sichtweise • Situationsbezogene Flexibilität bei Selbstpräsentationen 	<ul style="list-style-type: none"> • Kompetenz zum Perspektivenwechsel • Einordnung in übergeordnete Bedeutungszusammenhänge 	=> Distanziertes Gesellschaftsverständnis
Zweite Ressource	<ul style="list-style-type: none"> • Verlust der Naivität • Wahrnehmung der eigenen Entwicklung 	<ul style="list-style-type: none"> • Realisierung der Gefahren für die eigene Person • Reflexion der eigenen Reifung 	=> Distinguierte Antezedenz
Dritte Ressource	<ul style="list-style-type: none"> • Erfahrung des Andersseins Erkenntnis von Selbst- und Fremdbildern • Verantwortung für sich selbst übernehmen 	<ul style="list-style-type: none"> • Bewusstwerdung eigener Ichstärke und Handlungsmöglichkeiten • Verantwortung für Familienwohl erkennen 	=>(Eigen-)Verantwortlichkeit
Vierte Ressource	<ul style="list-style-type: none"> • Positive Grundhaltung zur Zukunft • Integrationsbestrebungen 	<ul style="list-style-type: none"> • Beibehaltung von Integrationsbestrebungen • Subjektive Ratifizierung von Normalitätsvorstellungen 	=>Abstrakter Idealismus

Entwicklung im Biographieverlauf



Abb. 2: Weiterentwicklung der biographischen Ressourcen bei Oskar Scherzer

c) Anwendung der biographischen Ressourcen für die Wahrnehmung von und dem Umgang mit dem Nationalsozialismus in Wien (1938)

Der im Jahr 1933 praktizierte ausschließliche Fokus auf die positive Bilanzierung des situativen Bearbeitungs- und Kontrollschemas (Reise nach Wien) führt zu einem Plausibilitätsverlust in der autobiographischen Lebensbeschreibung. Erst nach der Darstellung der Besetzung Österreichs im Jahr 1938 erfolgt in Gestalt eines Traumes (Hintergrundkonstruktion) die Erzählung über die Ereignisse aus dem Jahr 1933. Indem die im Jahr 1933 erlebten Ereignisse 1938 gedanklich aktualisiert werden, erfahren sie gleichzeitig eine neue Bewertung. In der Gestalt des Traumes werden sie antizipatorisch vorgestellt, sind demnach hilfreich zur Vorbereitung auf kommende Geschehnisse. In Anknüpfung an den bisher aufge-

zeigten Bewältigungsprozess zeigt sich, dass dieser durch den 1938 neu entfalten Sinnzusammenhang eine Erweiterung erhält. Mit der nachträglichen Vergewärtigung des Widerfahrens können die mit dieser Phase verknüpften Schrecken, Grausamkeiten und Ängste in die Biographie integriert werden. Diesen Erfahrungen wird dabei eine hohe lebensgeschichtliche Relevanz zugesprochen, denn sie ermöglichen die Bildung einer Ereigniskonfiguration. Frühere Erlebnisse erhalten aufgrund der aktuellen Situation einen neuen Sinn und werden demzufolge mit dem gegenwärtigen Geschehen verflochten. In diesem Prozess kristallisiert sich für das biographische Konstrukt eine ereignisverknüpfende und interaktive Struktur heraus, in der einerseits die Auswirkungen gesellschaftlicher Einflüsse, andererseits das eigene (familiäre) erfolgreiche Agieren zum Ausdruck kommt. Zusammengefasst stellt die geleistete biographische Arbeit, die zu der dargelegten Sinnkonstruktion führt, den *fünften* Schritt des Bewältigungsprozesses dar. Hierfür werden im Rahmen eines Biographisierungsprozesses vorherige Ereignisse situativ neu gedeutet. Der 1933 erfolgte Weggang aus Elbing wird beispielsweise 1938 als eine erste Flucht vor Hitler charakterisiert. „Also z u m z w e i t e n M a l vor Hitler fluechten und zwar so rasch wie möglich“ (ebd., S. 15; H.i.O.). Dabei führt der Prozess der Deutung nicht zu einer im Nachhinein veränderten Sicht der Geschehnisse; sowohl der Blickwinkel von 1933 als auch der von 1938 sind in der Autobiographie präsent. Hier zeigt sich wiederum ein Praktizieren des Perspektivenwechsels, verknüpft mit einem Verständnis von Mehrdeutigkeit, der grundlegend für den erneuten Bewältigungsprozess ist. Hervorzuheben bleibt, dass in diesem Kontext nicht einzig die Integration früherer Erfahrungen in die Biographie zu erkennen ist, sondern dass darüber hinaus Deutungsmuster entwickelt werden, mit denen das Augenmerk auf das frühere und das zukünftige eigene Handeln gerichtet wird. Die biographisch interaktive Struktur mündet in einer Grundhaltung, sich kommenden Ereignissen nicht ausliefern zu wollen. Zwar bleiben schwierige lebensgeschichtliche Erfahrungen auch in der Rückschau weiterhin schwierig, sie werden aber aufgrund der erweiterten Bewältigung als ‚etwas‘ verstanden, das genutzt werden kann.

In dem zuletzt vollzogenen Schritt des skizzierten Bewältigungsprozesses kristallisiert sich gleichzeitig eine für den Umgang mit der 1938 veränderten Lebenspraxis in Österreich wesentliche Einstellung heraus, mit der Gefahren für die eigene Person antizipiert werden können. Diese Haltung kann als wesentlicher Bestandteil der zweiten Ressource ‚distinguierte Antezedenz‘ gelten. Die von Oskar Scherzer hervorgehobenen, biographisch zurückliegenden Erfahrungen führen bereits vor der Besetzung Österreichs zu einer pessimistischen Einschätzung der gesellschaftlichen Entwicklung, womit – im Gegensatz zu anderen – zukünftige Geschehnisse antizipiert werden, um sich innerlich darauf einzustellen. Infolgedessen wird die Annektierung Österreichs zügig mit dem Gedanken der Flucht verknüpft. Frühere Erfahrungen werden aktiv genutzt, animieren zur Ergreifung von Handlungsschemata und fungieren gleichzeitig für die Deutung und Einordnung aktueller Geschehnisse als permanente Hintergrundfolie. Äußerungen wie „Wir kannten Hitlerdeutschland genug“ (ebd., S. 15) verweisen auf frühere Erfahrungen, die sich nun als nützlich erweisen. Dabei wirkt sich die distinguierte Antezedenz nicht subtil auf das Denken und Handeln des Biographieträgers aus, sondern sie wird von ihm als bewusste Haltung zu den Geschehnissen eingenommen. Aufgrund dieses Verständnisses über die eigene Person und deren Aktionsrahmen kann die Aufmerksamkeit immer wieder achtsam auf sich selbst gerichtet und das eigene Leben im Nationalsozialismus reflektiert

werden ((Eigen-)Verantwortlichkeit). Demzufolge findet Bewältigung zeitnah zu dem Widerfahrenden statt.

Mit dem sofortigen Ergreifen des intentionalen Handlungsschemas ‚Fluchtvorbereitung‘ erfährt die nach der Besetzung Österreichs als verändert wahrgenommene Lebenssituation eine Bearbeitung. Insbesondere die Ressourcen, in denen der Blick auf sich selbst gerichtet wird, kommen im Folgenden komprimiert dargestellten Bewältigungsprozess zum Tragen:

1. Die Oktroyierung Österreichs wird augenblicklich als Bedrohung für die eigene Person/Familie wahrgenommen und verstanden, so dass eine prozessuale Erarbeitung der veränderten Lebenssituation nicht geleistet werden muss: „Gleich nach dem Erwachen dachte ich, ich haette nur schlecht getraeumt, doch liess mich das Horst Wessellied [im Radio, d. V.] nicht laenger daran zweifeln, dass ich in Deutschland war“ (ebd., S. 17).
2. Die gesellschaftlichen Verhältnisse können, ohne dass dies erneut konkret erfahren werden muss, als grundlegend und nicht veränderbar begriffen werden. Eine zügige Konzentration auf das mögliche eigene Agieren ist die Folge.
3. Mit der Hinwendung zum eigenen Handeln ist eine selbstbewusste Haltung verknüpft, mit der Verantwortung für den Verlauf des eigenen Lebens übernommen wird.
4. Indem konkrete Maßnahmen eingeleitet werden (Brief an einen Verwandten in den USA), kann sich ein Gefühl der subjektiven Situationskontrolle erarbeitet werden.

Darüber hinaus wird die durch äußere Ereignisse erzwungene Intention zur Emigration in einen über die eigene Person hinausgehenden Rahmen gesetzt, der unter anderem in der Formulierung „J u d, d u m u s s t w a n d e r n!“ (ebd., S. 17; H.i.O.) zum Ausdruck kommt. Diese Einordnung in einen größeren Bedeutungszusammenhang verweist auf eine weitere Ressource, die zuvor als distanzierteres Gesellschaftsverständnis bezeichnet wurde. Mit diesem Verständnis werden gesellschaftliche Zuschreibungen als unpersönliche Kategorien kognitiv erfasst, von denen Gruppen von Menschen und eben nicht Individuen betroffen sind. Darüber hinaus belegt die zitierte Formulierung, dass eine Sinnkonstruktion existent ist, die über die 1938 gegenwärtige nationalsozialistische Gesellschaft hinausgeht. Die Einordnung in die Historie des Judentums ist abstrakt und stiftet gerade durch ihre Allgemeinheit Sinn. Das charakteristische Merkmal der Ressource, Geschehnisse nicht als auf sich selbst bezogen zu begreifen, stellt insbesondere in konkreten Situationen der Verfolgung eine Hilfe im Umgang mit den Ereignissen dar. Bereits Widerfahrendes sowie noch Befürchtetes wird dabei als „*Schicksal*“ (ebd., S. 45) verstanden, das sowohl für einen selbst als auch für andere gilt. Demzufolge stellt sich die Frage, ‚wieso trifft es mich persönlich?‘ überhaupt nicht, hingegen ist das Gefühl der Bedrohung unabhängig von der jeweiligen Situation präsent. Damit stützt die Ressource des abstrakten Gesellschaftsbildes ebenfalls das zuvor skizzierte zügige Akzeptieren der Verhältnisse.

Die skizzierte kognitive Leistung impliziert darüber hinaus ebenso einen Umkehrschluss, in dem – mit Blick auf die eigene Person –, der Einzelne weder schuldig ist, noch in die Verhältnisse verändernd eingreifen kann. Der Begriff der Schuld beziehungsweise Unschuld ist für Oskar Scherzer zentral mit den Geschehnissen im nationalsozialistischen Wien verbunden. Aus der Position des unschuldig Verfolgten werden die Taten der Nationalsozialisten beobachtet oder bezeugt. Dabei impliziert die Frage der Schuld aber auch eine Vorstellung von

Gerechtigkeit, eine Einstellung, die auf die vierte Ressource verweist. Begrifflich eingeführt als abstrakter Idealismus stellt sie zu diesem Zeitpunkt im Kern eine Lebensphilosophie dar, die in der Gestalt von Überzeugungen ihren Ausdruck findet. Diese Selbstlokalisierung in Sinnhorizonten beinhaltet die Antizipation einer gerechteren Gesellschaft, das Bild einer besseren Zukunft und trägt demnach weiterhin zu einer eher optimistischen Grundhaltung zum Leben bei. Damit ist diese Quelle der Unterstützung leitend für die grundlegende Richtung von Bewältigungsprozessen, also für die Erarbeitung eines Ergebnisses oder eines Fazits.

Einstellungen, Haltungen oder Kompetenzen in Beziehung zur <i>Ausbildung der Ressourcen</i>	<i>Weiterentwicklung der Einstellungen, Haltungen oder Kompetenzen hin zu biographischen Ressourcen</i>	<i>Anwendung der biographischen Ressourcen</i>	
<ul style="list-style-type: none"> • Differenzierte Sichtweise • Situationsbezogene Flexibilität bei Selbstpräsentationen 	<ul style="list-style-type: none"> • Kompetenz zum Perspektivenwechsel • Einordnung in übergeordnete Bedeutungszusammenhänge 	<ul style="list-style-type: none"> • Objektivierung der persönlichen Erfahrungen • Vermeidung von Konfliktsituationen 	=> Distanziertes Gesellschaftsverständnis
<ul style="list-style-type: none"> • Verlust der Naivität • Wahrnehmung der eigenen Entwicklung 	<ul style="list-style-type: none"> • Realisierung der Gefahren für die eigene Person • Reflexion der eigenen Reifung 	<ul style="list-style-type: none"> • Realistische Einschätzung und Antizipation von Gefahren • Vorbereitung der eigenen Flucht 	=> Distinguierte Antezedenz
<ul style="list-style-type: none"> • Erfahrung des Andersseins Erkenntnis von Selbst- und Fremdbildern • Verantwortung für sich selbst übernehmen 	<ul style="list-style-type: none"> • Bewusstwerdung eigener Ich-Stärke und Handlungsmöglichkeiten • Verantwortung für Familienwohl erkennen 	<ul style="list-style-type: none"> • Selbstbewusste Umsetzung des Familienschemas ‚die eigene Haut retten‘ • Konzentrierte Aufmerksamkeit auf die eigene Situation 	=> (Eigen-)Verantwortlichkeit
<ul style="list-style-type: none"> • Positive Grundhaltung zur Zukunft • Integrationsbestrebungen 	<ul style="list-style-type: none"> • Beibehaltung von Integrationsbestrebungen • Subjektive Ratifizierung von Normalitätsvorstellungen 	<ul style="list-style-type: none"> • Suche nach selbstwertdienlichen Orientierungen • Unterstellung von Sinnzusammenhängen 	=> Abstrakter Idealismus

Entwicklung im Biographieverlauf



Abb. 3: Anwendung der biographischen Ressourcen bei Oskar Scherzer

Um die Funktion, Nutzung und Wirkungsweise der biographischen Ressourcen innerhalb eines Bewältigungsprozesses konkreter aufzuzeigen, wird nachstehend ein gedankliches Selbstgespräch vorgestellt, in dem die von Oskar Scherzer am eigenen Leib erfahrene Willkür und Bedrohung in Form eines erzwungenen Marsches durch Wien von ihm bearbeitet wird.

„Wenn du jetzt nicht mehr lebst, sagte ich mir, gut, dann leidest du nicht mehr. Aber deine Eltern, deine Verwandten, deine Liebste? Darauf darf man in dieser Zeit keine Rucksicht nehmen. Du leidest nicht mehr. Nun, nur deshalb willst du sterben, um nicht zu leiden? Es leiden alle Juden, sollen alle sich das Leben nehmen? Und was ist dann? Sollen alle, denen Unrecht getan wurde, ins Wasser springen? Dann werden die Verbrecher keine lebenden Feinde mehr haben und nur die sind so gefährlich. Ja, gut, rächen werden es die anderen, du bist dazu nicht berufen, was vermagst denn du, wer bist du? Wer ich bin? Ein Mensch so wie jeder andere, vielleicht nicht schlechter als die meisten. Und du wirst gegen deine jetzigen Feinde kämpfen können? Du? Warum nicht? Bin ich vielleicht untüchtiger als die meisten. Du willst rächen? Was? Was hat man dir denn getan? Du musstest marschieren, man hat dir mit einem Stock auf die Hand geschlagen, man hat dich angespien. Schluss, nicht mehr. Was ist das schon?

Was das ist? Das ist viel! Das ist besonders arg, wenn du dich nicht wehren kannst, wenn die, die dir das ohne Grund angetan haben, nicht bestraft werden, nicht nur das, wenn diese Sadisten das sogar tun duerfen, nicht nur das, wenn diese Räuber und Mörder sogar ausgezeichnet werden – vom Staate.

Vom Staate also. In so einem Staat leben, dessen oberste Führer einen unschuldigen Menschen so behandeln? Leben in der Welt wo all diese Greultaten nicht ein Werk einiger Entarteter, sondern die Ausführung eines Befehles der Weltlenker ist? In dieser Welt leben?

Jetzt habe ich den Fehler! Die Welt ist schön. Die Weltlenker? – Je mehr Rächer, desto schneller wird die schöne Welt ihre guten Führer haben! Auch auf dich kommt es an! Dein Leben gehört nicht nur dir, sondern auch den Menschen der Zukunft, für die du kämpfen musst. Aber nicht nur für die Zukunft anderer auch für deine“ (ebd., S. 55ff.; H.i.O.).

Bereits die Art der Verarbeitung in Form eines gedanklichen Selbstgesprächs weist auf den kognitiven Selbstbezug des Biographieträgers hin und zeigt sich im Weiteren durch die Fähigkeit zur Reflexion, die sich als roter Faden durch den dargelegten Prozess zieht. Die Auswirkungen des Widerfahrens sind so grundlegend, dass zunächst der Lebenssinn verloren gegangen scheint. Mit dem Blick auf die Gesellschaft, welcher sich in der Erwähnung der Juden als Gruppe und in der Gegenüberstellung von Verbrechern versus Feinden beziehungsweise Rächern zeigt, und durch das auf dieser Ebene verlaufende theoretische Durchdenken von Szenarien des Handelns kann eine reflexive Distanz zu den Geschehnissen aufgebaut werden. Des Weiteren wird aus der Haltung des ‚abstrakten Idealismus‘ heraus nach dem Nutzen von Handlungen für sich selbst und andere gefragt. Es existiert demnach ein übergeordneter Sinn, der in einem Prozess des Überdenkens möglicher Konsequenzen zur Orientierung und Bewertung führt. Bevor diese jedoch gedanklich zu Ende vollzogen werden, erfolgt zunächst die Erarbeitung eines positiven Selbstbildes. Erst nach der Vergegenwärtigung der eigenen Stärke kann das zuvor aus Distanz wahrgenommene Widerfährene als konkretes und persönliches Erlebnis verstanden werden. Infolgedessen klärt sich die Dimension und damit die Bedeutung der erfahrenen Ungerechtigkeit. Im Anschluss zeigt sich die nun mögliche Antizipation der an die eigene Person gerichteten Anforderungen für eine zukünftig gerechtere Welt. Dieser Prozess kennzeichnet die Haltung, sich der eigenen Philosophie verpflichtet zu fühlen

und infolgedessen Verantwortung nicht nur für sich selbst, sondern gleichzeitig auch für die Nachwelt zu übernehmen. Entscheidend ist, dass aufgrund der direkten persönlichen Erfahrung von Entrechtung und Demütigung die Ressource des abstrakten Idealismus für Oskar Scherzer eine höhere Relevanz erhält. Der zunächst eher dominierende Selbstbezug allein reicht zur Bewältigung des Skizzierten nicht aus, weshalb der Blickwinkel zunächst beständig zwischen sich und anderen Betroffenen, dem Kollektiv der Juden, wechselt. In der Wendung ‚nicht nur für die Zukunft anderer auch für deine‘ zeigt sich letztlich sowohl die Bedeutung des Selbstbezuges als auch die der Lebensphilosophie.

Zusammenfassend kann im Hinblick auf die biographischen Ressourcen, die hier zur Bewältigung bedrohlicher Lebensverhältnisse zum Zuge kommen, konstatiert werden, dass sie abhängig von der jeweiligen Anforderung über eine differente Relevanz verfügen. Dennoch existiert keine hierarchische Struktur. Die Absenz der distinguierten Antezedenz in dem skizzierten Bewältigungsprozess zeugt beispielsweise nicht von ihrer Bedeutungslosigkeit, sondern von Ereignissen, die nicht einzig durch die aus vorherigen Erfahrungen abgeleiteten Bedeutungszuschreibungen verstanden werden können. Dennoch ist genau diese Ressource die entscheidende Stütze zur sofortigen Wahrnehmung der bedrohten Lebenssituation.

Die in der Anwendung, im Bewältigungsprozess aufgezeigten Funktionen der biographischen Ressourcen werden abschließend in einer Übersicht zusammengefasst. Die Zuordnung eines Anwendungsbereiches zu den einzelnen Ressourcen gibt vor allem Auskunft über deren Spezifik und schließt weitere Komponenten und reziproke Strukturen nicht aus. So beeinflusst das distanzierte Gesellschaftsbild beispielsweise gleichermaßen die Wahrnehmung von Ereignissen. Auf eine Zuordnung der einzelnen Fähigkeiten zu einer spezifischen Ressource wird verzichtet, da eine eingleisige Festlegung vermieden werden sollte. Sie widerspräche zudem dem komplexen und flexiblen Ressourcenprofil von Oskar Scherzer.

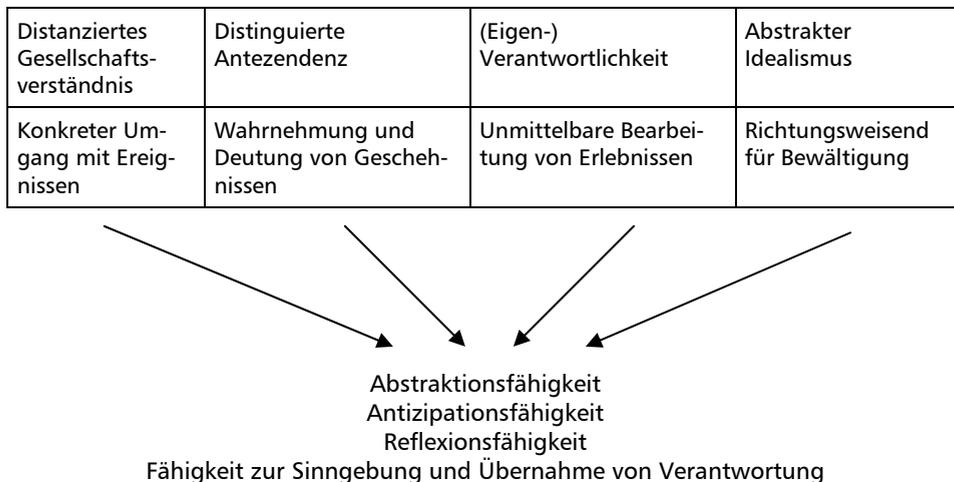


Abb. 4: Übersicht der biographischen Ressourcen sowie ihrer Funktionen und den ihr zugeordneten Fähigkeiten

Abschließende Anmerkungen

Die in komprimierter Form vorgestellte Rekonstruktion biographischer Ressourcen zeigt – neben einer (inhaltlichen) Fallspezifität – auch eine Art von Ressourcenprofil, das als reflexiv bezeichnet werden kann. Oskar Scherzer verfügt über mehrere Ressourcen, die sich wechselseitig beeinflussen. Persönliche Einstellungen erfahren durch normativ ausgerichtete und gesellschaftliche Erfahrungen Korrekturen, sie wirken aber auch reziprok auf die Gestaltung eines Weltbildes ein. Diese Wechselwirkung birgt einerseits ein Verständnis von Gesellschaft, in dem diese als ‚Raum‘ angesehen wird, der verantwortlich (mit-)gestaltet werden kann. Andererseits existiert eine Aufmerksamkeit in Richtung auf die eigene Person und deren Entwicklung. Dieses im biographischen Verlauf erworbene Ressourcenprofil zeigt sich in konkreten Handlungen insbesondere durch oft vollzogene Perspektivenwechsel, die ein aufmerksames Wahrnehmen und ein achtsames Agieren ermöglichen. Aus diesem Grund kann sich Oskar Scherzer in Folge der Besetzung Österreichs augenblicklich als verfolgt und gefährdet begreifen; das Gefühl der Bedrohung bleibt durchweg und unabhängig vom situativen Geschehen präsent. Sein Agieren ist dabei ab dem Zeitpunkt der Besetzung Österreichs auf das Ziel ausgerichtet, die nationalsozialistische Sphäre baldigst zu verlassen, verknüpft mit der Intention, sich (und andere) in der verbleibenden Zeit zu schützen.

Insgesamt gibt die Rekonstruktion der biographischen Ressourcen Aufschluss darüber, in welchem Maße und in welcher Konstellation frühere biographische Erfahrungen für die Haltung zum Nationalsozialismus ausschlaggebend waren. Ihr Verständnis zeigt, wie in der sich entsolidarisierenden Gesellschaft des Nationalsozialismus eine stabilisierende Haltung zu sich selbst und zur Welt erarbeitet werden konnte. Das Fallbeispiel hat darüber hinaus gezeigt, dass biographische Ressourcen nicht einzig in der Bildung von Haltungen zu finden sind, sondern auch im Umgang und in der Bewältigung konkreter Ereignisse sowie aktueller Handlungszusammenhänge zum Ausdruck kommen. Dabei nimmt die Thematisierung biographischer Ressourcen gerade auch von Personen, die allgemein als Opfer betrachtet werden eine Perspektivenerweiterung vor, da Betroffene als Akteure verstanden werden.

Anmerkungen:

- 1 In diesen Beitrag sind Anregungen von Birgit Griese und Sandra Tiefel eingegangen. Dafür herzlichen Dank.
- 2 Andere Haltungen zum Nationalsozialismus, die jeweils einen Typus kennzeichnen, sind der Unverwundbare, der Geschützte und der Nichtbetroffene. (Vgl. Bartmann 2005)
- 3 Distinguierte Antezedenz meint die Hervorhebung früherer Lebenserfahrungen, denen besondere Aufmerksamkeit gewidmet wird und die sich sowohl auf die eigene Person als auch auf die Familiengeschichte beziehen können.
- 4 Als 20jähriger gehörte Oskar Scherzer 1940 zu den jüngsten Teilnehmern des von der Harvard-University initiierten Preisausschreibens.
- 5 Abitur in Österreich.
- 6 Sämtliche Zitatbelege bezogen auf die Autobiographie sind wie folgt strukturiert: Die erste Zahl bezieht sich auf die Manuskriptnummer, anschließend wird die Seitenzahl

- genannt. Einzusehen sind das Original bzw. Kopien im Houghton-Archiv der Harvard-University in Cambridge (USA) und an der Johannes Gutenberg Universität in Mainz.
- 7 Zwei dieser biographischen Ressourcen sind stärker mit der Entwicklung eines spezifischen Weltbildes verknüpft: Sowohl das distanzierte Gesellschaftsverständnis als auch der abstrakte Idealismus verweisen auf Oskar Scherzers Annahmen über die Bedingungen und Gegebenheiten der ihn umgebenden Gesellschaft. Demgegenüber stehen die biographischen Ressourcen distinguierte Antezedenz und (Eigen-)Verantwortlichkeit in enger Beziehung zur Wahrnehmung seiner eigenen Person und lassen sich mit der Ausbildung seines Selbstbildes in Verbindung bringen.

Literatur

- Bartmann, S.: ‚Flüchten oder Bleiben‘. Rekonstruktion biographischer Verläufe und Ressourcen von Emigranten im Nationalsozialismus. (In Vorbereitung) Wiesbaden 2005
- Bartmann, S./Blömer; U./Garz, D. (Hrsg.): ‚Wir waren die Staatsjugend, aber der Staat war schwach‘. Jüdische Kindheit und Jugend in Deutschland und Österreich zwischen Kriegsende und nationalsozialistischer Herrschaft. Oldenburg 2003
- Blumer, H.: Der methodologische Standort des symbolischen Interaktionismus. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.): Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit. Symbolischer Interaktionismus und Ethnomethodologie. Bd. 1. Reinbek 1973, S. 80-146
- Bourdieu, P.: Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, R. (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten. Bd. Soziale Welt. Sonderband 2. Göttingen 1983, S. 183-198
- Garz, D.: Jüdisches Leben vor und nach 1933. In: Einblicke. Forschungsmagazin der Carl-von-Ossietzky Universität Oldenburg. Heft 32. Oldenburg 2000, S. 17-20
- Hanses, A.: Biographie und Epilepsie: Forderungen an eine Soziale Arbeit zur Unterstützung einer „Biographizität“ anfallskranker Menschen. In: Stark, A. (Hrsg.): Leben mit chronischer Erkrankung des Zentralnervensystems. Krankheitsbewältigung – Rehabilitation – Therapie. Tübingen 1998, S. 117-140
- Hurrelmann, K.: Gesundheitssoziologie. Eine Einführung in sozialwissenschaftliche Theorien von Krankheitsprävention und Gesundheitsförderung. München 2000 (4., völlig überarbeitete Auflage von ‚Sozialisation und Gesundheit‘)
- Hurrelmann, K.: Einführung in die Sozialisations-theorie. Über den Zusammenhang von Sozialstruktur und Persönlichkeit. Weinheim und Basel 72001
- Hoerning, E. M.: Biografische Konstruktion und Verarbeitung von Lebensereignissen. In: Buttgeriet, M. (Hrsg.): Lebensverlauf und Biografie. Werkstattberichte. Bd. 18. Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung der Gesamthochschule Kassel. Kassel 1987, S. 95-122
- Keupp, H.: Psychosoziale Praxis im gesellschaftlichen Umbruch. Sieben Essays. Bonn 1987
- Marotzki, W.: Sinnkrise und biographische Entwicklung. In: Garz, D./Kraimer, K. (Hrsg.): Qualitativ-Empirische Sozialforschung. Konzepte, Methoden, Analysen. Opladen 1991, S. 409-439
- Marotzki, W.: Forschungsmethoden und -methodologie der Erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. In: Krüger H.-H./Marotzki, W.: Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen 1999, S. 109-133
- Marotzki, W.: Qualitative Biographieforschung. In: Flick, U./Kardorff, E.v./Steinke, I.: Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek 2000, S. 175-186
- Schütze, F.: Biographieforschung und narratives Interview. In: Neue Praxis, Heft 13 (1983), S. 283-293
- Son, Seung-Nam: Wilhelm Dilthey und die pädagogische Biographieforschung. Opladen 1997

- Straus, F./Höfer, R.: Kohärenzgefühl, soziale Ressourcen und Gesundheit. Überlegungen zur Interdependenz von (Widerstands-)Ressourcen. In: Wydler, H./Kolip, P./Abel, Th. (Hrsg.): Salutogenese und Kohärenzgefühl. Grundlagen, Empirie und Praxis eines gesundheitswissenschaftlichen Konzepts. Weinheim und München 2002, S. 115-129
- Tiefel, S.: Reflexion als zentrale Kompetenz professionellen Beratungshandelns in der Moderne. Eine qualitative Analyse und theoriebasierte Definition professioneller Reflexion im Beratungskontext. Wiesbaden 2004
- Wilson, Th. P.: Theorien der Interaktion und Modelle soziologischer Erklärung. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.): Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit. Symbolischer Interaktionismus und Ethnomethodologie. Bd. 1. Reinbek 1973, S. 54-79

Theodor Schulze

Strukturen und Modalitäten biographischen Lernens.

Eine Untersuchung am Beispiel der Autobiographie von Marc Chagall

Structures and modalities of biographical learning as revealed in Marc Chagall's autobiography

Zusammenfassung:

Über elementare und in ihrer Leistung fest umrissene Lernprozesse wissen wir schon sehr viel, über komplexe und längerfristige Lernprozesse noch relativ wenig. Wir sind nicht einmal in der Lage, sie deutlich voneinander zu unterscheiden und in ihrer Eigenart zu bestimmen. In der vorliegenden Untersuchung wird biographisches Lernen als eine solche besondere und unterscheidbare Form eines komplexen und längerfristigen Lernprozesses vorgestellt und beschrieben. Unter biographischem Lernen werden hier alle diejenigen Lernprozesse zusammengefasst, die wesentlich zur Organisation und Ausgestaltung einer individuellen Biographie im wirklichen Leben beitragen. Diese Form des Lernens ist nicht direkt beobachtbar. Aber sie kommt in autobiographischen Erzählungen und Texten zur Sprache und kann über deren Analyse und Interpretation erschlossen werden. Anhand der Autobiographie des Malers Marc Chagall werden grundlegende Strukturen und Modalitäten biographischen Lernens aufgezeigt und erläutert. Dabei erweisen sich vor allem zwei Sachverhalte als besonders bedeutsam: Das ist zum einen die Akkumulation von Lernprozessen in einem das Lernen aktivierenden Kraftfeld, und das ist zum anderen die Einbettung individueller Lernprozesse in Prozesse und Institutionen kollektiven Lernens.

Schlagworte: Biographisches Lernen; Biographisches Lernfeld; Kollektives Lernfeld; Lernpotential; Akkumulation von Lernprozessen

Abstract:

While knowledge about basic learning processes with clearly defined outcomes is well advanced, comparatively little is known about complex and long-term learning processes. We are as yet unable even to clearly distinguish among and specify such processes. The present study presents and describes biographical learning as a specific and distinct form of a complex and long-term learning process. Biographical learning is seen as comprising all those learning processes that substantially contribute to the organization and shaping of an individual biography in real life. This mode of learning cannot be directly observed, but is expressed in autobiographical narrations and texts and can be inferred from them through analysis and interpretation. The painter Marc Chagall's autobiography is taken as a case in point, allowing for an illustration and explanation of the basic structures and modes of biographical learning. Two major facts emerge: first, in a field of forces where learning is activated, learning processes tend to accumulate; second, individual learning processes are embedded in collective learning processes and institutions

Keywords: biographical learning; biographical learning field; collective learning field; learning potential; accumulation of learning processes

Wenn von „Lernen“ die Rede ist, dann denken wir zunächst an das Erlernen grundlegender Fähigkeiten wie Laufen und Sprechen in der frühen Kindheit oder an schulisches Lernen, an das Lernen von speziellen Fertigkeiten und Kenntnissen unter Anleitung eines Lehrers. Und die wissenschaftlichen Disziplinen, die sich ausdrücklich mit Lernen befassen – die Lernpsychologie, die Verhaltensbiologie und neuerdings die Hirnforschung – konzentrieren ihr Interesse auf die Erforschung elementarer Vorgänge und formaler Mechanismen des Lernens bei Tieren und Menschen, auf relativ einfache und kurzfristige Lernprozesse. Sie beschäftigen sich mit dem Erlernen von Verhaltensmustern und Verhaltensstrategien, von Signalen, Zeichen und kognitiven Schemata, mit dem Lösen begrenzter Probleme. Diese Arten von Lernen sind zweifellos höchst bedeutsam für Menschen. Aber sie machen doch nur einen begrenzten Sektor in dem Gesamtphänomen des menschlichen Lernens aus.

Ich gehe dagegen in meinen Überlegungen von dem aus, was ich die „außerordentliche Tatsache des menschlichen Lernens“ nenne (Schulze 2001 und 2003a). Ich meine damit den Sachverhalt, dass nicht nur alle unsere Verhaltensweisen und Denkgewohnheiten, sondern auch die Instrumente, Maschinen und Apparate, deren wir uns bedienen, und die Institutionen, Organisationen und Sozialen Systeme, in denen wir unser Leben gestalten, im wesentlichen auf Lernen, auf den menschlichen Möglichkeiten und Arten zu lernen beruhen. Lernen ist nicht nur ein innerpsychischer Vorgang, den wir unter bestimmten Umständen beobachten oder auch hervorrufen können, sondern Motor und Medium der soziokulturellen Entfaltung der menschlichen Gattung. In den herkömmlichen Beobachtungen und Untersuchungen zum Lernen kommen nur die elementaren Prozesse und Mikrostrukturen des Lernens in den Blick, nicht aber die komplexeren Lernprozesse und ihr umfassender Zusammenhang in der humanen Evolution. Für die wissenschaftliche Erschließung dieses Zusammenhanges kommt dem biographischen Lernen eine besondere strategische Bedeutung zu.

Von „biographischem“ oder „lebensgeschichtlichem“ Lernen oder Lernen in der Biographie ist in der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung schon seit einiger Zeit gelegentlich die Rede (Maurer 1981; Schulze 1985; Marotzki 1990; Schulz 1996; Ecarius 1998 und 1999; Schulze 2002, S. 139 f. und 2003a, S. 207 ff.). Bedeutung und Umfang des Begriffs sind noch klärungsbedürftig. Doch einstweilen so viel: Unter biographischem Lernen werden hier alle diejenigen Lernprozesse verstanden, die wesentlich zur Organisation und Ausgestaltung einer individuellen Biographie im wirklichen Leben beitragen und über die wir vornehmlich in autobiographischen Erzählungen und Texten informiert werden. Sie unterscheiden sich von denen des schulischen oder curricularen Lernens und auch von denen, die Gegenstand der Lernforschung sind, in mehrfacher Hinsicht: Sie sind längerfristig und komplexer. Sie sind inhaltlich bestimmt; sie beziehen sich auf bestimmte soziokulturell und historisch bedingte Inhalte und Probleme. Lernbedingungen sind wichtiger als Lernmechanismen. Gefühle und Interessen spielen in ihnen eine bedeutende Rolle. Und vor allem: Sie sind eingebunden in kollektive Lernprozesse. Sie stellen eine Verbindung her zwischen den Lerngeschichten einzelner menschlicher Individuen und der Lerngeschichte der menschlichen Gattung. Sie vermitteln zwischen den Mikro- und Makrostrukturen des Lernens. Ihre Erschließung kann nicht allein von einer Psychologie, Biologie oder Neurologie des Lernens geleistet werden. Sie erfordert die Einrichtung einer Soziologie und Kulturgeschichte des menschlichen Lernens.

Aufgabe, Material und Verfahren der Untersuchung

Angesichts des gänzlichen Fehlens einer Soziologie und Kulturgeschichte des menschlichen Lernens oder entsprechender theoretischer Ansätze halte ich es für eine vordringliche Aufgabe der Untersuchung von biographischen Lernprozessen, anhand von autobiographischen Erzählungen und Texten Kategorien zu entwickeln, in denen die längerfristigen und komplexen Prozesse menschlichen Lernens empirisch fassbar, beschreibbar und erschließbar werden.

Grundsätzlich könnte eine solche Untersuchung bei irgend einer beliebigen Autobiographie bzw. irgend einem beliebigen biographischen Interview ansetzen. Dem folgenden Versuch habe ich die Autobiographie des Malers Marc Chagall zugrundegelegt. Für diese Entscheidung gab es mehrere Gründe: Ich hatte mich unter einem anderen Gesichtspunkt schon längere Zeit mit diesem Text beschäftigt (Schulze 2003b). Er ist sehr dicht geschrieben mit großen Anteilen an Selbstreflexionen und subtilen Beschreibungen von Gefühlen, Beziehungen und Intentionen. Er beschreibt die Entwicklung eines namhaften Künstlers. In ihm kommen nicht nur biographische Lernprozesse besonderer Art zur Sprache. Sie greifen auch ein in umfassendere kollektive Lernprozesse und die Veränderungen des Universums bildhafter Vorstellungen.

Diese Autobiographie hatte Marc Chagall um 1922 in Moskau begonnen und dann in Paris vollendet. Er war damals ungefähr 35 Jahre alt. Sie wurde 1931 in einer Übersetzung aus dem Jiddischen durch seine Frau Bella in französischer Sprache unter dem Titel „Ma vie“ veröffentlicht und 1959 ins Deutsche übersetzt (Chagall 1959¹). Ich habe diesen Text mehrfach durchgearbeitet, aber nicht in der Art der Ackerbauern unter den Biographieforschern, die einen Text Abschnitt für Abschnitt durchpflügen und jeden Satz mehrfach umwenden, sondern mehr wie ein Jäger und Sammler, der aufmerksam durch den Text streift, offen für jeden bedeutsamen Hinweis, bald vor- und bald zurückspringt, bei einer dichten oder interessant erscheinenden Stelle verharret, sie umkreist und in sie eindringt, um dann zu einer anderen zu eilen, die die gerade gewonnene Einsicht bestätigt, ergänzt, erweitert, irritiert oder abwandelt und in einen neuen Zusammenhang einfügt.

Natürlich bleibt zu bedenken, dass der Autor seinen Text rückblickend schreibt, von einer Position aus, die er inzwischen erreicht hat. Das heißt: Er beschreibt seine Lernprozesse nicht, wie sie wirklich abgelaufen sind, sondern wie er sie aus der Erinnerung rekonstruiert. Aber auch dies ist zu bedenken: Nur auf dem Weg der Erinnerung sind längerfristige Lernprozesse für uns überhaupt erreichbar.

Signaturen und Konturen biographischen Lernens

Einer der Gründe, warum wir Schwierigkeiten haben, das Phänomen des Lernens zu beschreiben und zu begreifen, liegt darin, dass Lernen ein Vorgang ist, der sich der Beobachtung und auch der Selbstbeobachtung weitgehend entzieht.

Wir können nicht sehen, was und wie ein anderer Mensch lernt, und auch wir selber wissen meistens nicht, wann und wie wir lernen, weil unsere Aufmerksamkeit ganz auf die Handlung und nicht auf das Lernen der Handlung gerichtet ist. Und wenn uns bewusst ist, dass wir lernen, dann handelt es sich meistens um geplante und von anderen angeleitete oder erwartete Lernprozesse. So ist auch in Chagalls Autobiographie nur an wenigen Stellen ausdrücklich von „lernen“ die Rede (z.B. S. 91). Wie aber können wir offene biographische Lernprozesse in einem autobiographischen Text identifizieren, wenn das Wort „lernen“ nicht vorkommt?

Wir müssen zunächst so etwas wie ein Gespür für den Vorgang des biographischen Lernens entwickeln, für seine Merkmale, Umrisse und Bedingungen, Es gibt da so etwas wie Signaturen, die sich aus unserem Verständnis des Lernens ergeben: „Zum ersten Mal“ und „Immer wieder neu“ (Schulze 1993) oder „Von da an“ oder „Früher ...“ und „Später ...“. In Chagalls Autobiographie begegnen wir mehrfach solchen Kennzeichnungen eines besonderen Zeitpunktes. So erzählt er, wie er mit seiner Mutter zum ersten Mal das Atelier eines Künstlers betritt (64), wie er zum ersten Mal Bella, seine Braut, nackt vor sich sieht und malt (70) oder wie er zum ersten Mal zwei Bilder verkauft (95). Und es gibt viele andere Stellen, die sinngemäß denselben Charakter haben.

Das sind wichtige Hinweise auf den Beginn oder auch auf den erstrebten Höhepunkt eines biographisch bedeutsamen Lernprozesses. Aber diese Hinweise allein reichen noch nicht aus, um den Lernprozess in seinem ganzen Umfang zu erfassen. Es erscheint mir wichtig, dass man die Konturen des umfassenderen Lernprozesses gleichsam wie einen Flusslauf aus der Vogelperspektive in den Blick bekommt. In der Psychologie wird Lernen als „relativ dauerhafte Änderung von Verhalten auf Grund der Erfahrung, d.h. von Interaktionen eines Organismus mit seiner Umwelt“ definiert (Skowronek 2001, S. 212). Aber wie können wir wissen, ob sich ein Verhalten dauerhaft verändert? Während des Vorgangs ist das schwer zu beurteilen, zumal wenn der sich über viele Jahre erstreckt. Erst wenn die Veränderung deutlich in Erscheinung getreten ist und das Ergebnis in der Lebensgeschichte seinen offenkundigen Ausdruck gefunden hat, also erst im Rückblick lässt sich der gesamte Prozess überblicken. Das ist einer der Gründe, warum wir nur über die Erinnerung biographisches Lernen zu erfassen vermögen.

Biographische Lernfelder

Im Alltag vollziehen wir, ohne besonders darauf zu achten, eine Vielzahl von kurzfristigen Lernvorgängen: ein neues Gesicht, ein neuer Name, ein neuer Weg, eine neue Adresse, ein neues Rezept, eine neue Nachricht usw. Doch sie gewinnen eine biographische Bedeutung erst, wenn sie sich mit anderen Lernvorgängen in einer andauernden Beziehung oder Aktivität oder einem anhaltenden Interesse vereinigen. Biographisch relevante Lernprozesse entstehen in der Akkumulation vieler einzelner Lernprozesse. Sie etablieren eine neue Potenz oder Ebene des Lernens. Sie sind in einer Autobiographie in der Regel präsent, nicht in der Beschreibung einzelner Lernvorgänge und auch nicht in kleinen Geschichten, sondern in der wiederkehrenden Thematisierung eines Erfahrungszusam-

menhanges. Gabriele Rosenthal spricht von „Thematischen Feldern“ (Rosenthal 1995); ich nenne solche thematischen Zusammenhänge hier „Biographische Lernfelder“.

Ein „biographisches Lernfeld“ ist zu verstehen als eine Art Kraftfeld, das eine selektive Beziehung zwischen einem Individuum und einem Ausschnitt oder Aspekt seiner Umwelt in der Weise herstellt, dass in ihm eine sich steigernde und verändernde Akkumulation von Lernvorgängen stattfinden kann und stattfindet. – Ein solches Lernfeld ist interessenbestimmt und interessengeleitet. Der emotional verankerten Zuwendung kommt eine konstituierende Bedeutung zu. Das heißt aber nicht, dass das Lernfeld allein durch die Interessen des Individuums bestimmt wird. Es schließt zugleich Angebote, Widerstände und Vorgaben der Umwelt ein, und es ist eingelagert in umfassendere kollektive Lernfelder.

Ein biographisches Lernfeld hat eine temporale Struktur. Es erstreckt sich nicht nur im Raum, sondern auch in der Zeit. Es entsteht, wächst, stagniert, schrumpft, dehnt sich aus oder verlagert sich, wird unterbrochen, beiseitegeschoben und wieder aktiviert. Es ist auch temporal ausgerichtet. Die Ausrichtung lässt sich in einer „Von-Zu-Relation“ ausdrücken, die eine Bewegung, einen Positionswechsel im soziokulturellen Raum kennzeichnet. Sie ist weniger durch ein angestrebtes Ziel, eher durch eine nachhaltige Thematik oder Problematik charakterisiert. – In einer autobiographischen Erzählung lassen sich in der Regel mehrere Lernfelder ausmachen, die entweder miteinander konkurrieren oder einander untergeordnet oder miteinander verbunden sind. Einige tauchen nur vorübergehend oder beiläufig auf. Andere beherrschen die gesamte Erzählung. Das sind vor allem diejenigen, die mit dem Beruf, mit einer engeren Beziehung oder mit einem besonderen Engagement zusammenhängen. Letzteres gilt insbesondere für Künstlerbiographien.

Konstituierung eines zentralen biographischen Lernfeldes

Auch in Chagalls Autobiographie stoßen wir natürlich auf unterschiedliche Lernfelder. Da ist die soziale Thematik des mittellosen Arbeiterkindes, das aus einem dörflichen Vorort einer russischen Kleinstadt stammt und in die vornehmeren Kreise der Gesellschaft in Petersburg und Paris eindringt. Da ist die kulturelle Thematik des Sohnes gläubiger jüdischer Eltern aus einem Shtetl im zaristischen Russland, der sich von den Einschränkungen des Glaubens wie der ethnischen Zugehörigkeit zu befreien sucht und dabei an seinem Judentum festhält. Da ist die vitale Thematik eines hübschen, aber schüchternen, ahnungslosen Knaben, der zu einem leidenschaftlichen Liebhaber erwacht und eine Frau heiratet, die er bis zu ihrem Tode und darüber hinaus verehrt. Doch alle diese Lernfelder sind überlagert und beherrscht von einem einzigen Lernfeld: dem unbändigen Ehrgeiz eines Künstlers, der Bilder malen will, „die ganz anders sind, als alle Welt sie macht“ (S. 65).

Dieses Lernfeld tritt in Chagalls Lebensgeschichte erst relativ spät bewusst in Erscheinung. Er erzählt die Bewusstwerdung in einer geradezu dramatischen

Zuspitzung. Er ist zu der Zeit etwa 17 Jahre alt². Bis zu diesem Zeitpunkt war ihm zwar schon klar, dass er nicht ein Arbeiter, wie es sein Vater war, und auch nicht ein Commis, wie es seine Mutter wünschte, werden wollte. Er fühlte, dass er anders ist als die Menschen seiner Umgebung (S. 22; 54). Aber er schwankte noch, ob er Sänger werden sollte oder Geiger oder Tänzer oder Dichter (S. 35/36).

Eines Tages, in der Schule, zeigt ihm ein Mitschüler stolz eine Zeichnung, die der aus einer Zeitschrift kopiert hatte. Da erwacht in Chagall „ein Schakal“, wie er schreibt, sein Ehrgeiz. Er kopiert aus derselben Zeitschrift das Porträt des Komponisten Rubinstein und einer Griechin, und er heftet die Zeichnungen über sein Bett. Dort sieht sie, Victor Meckler, ein anderer Mitschüler, mit dem er befreundet ist. Der sagt begeistert: „Hör mal, du bist ja ein richtiger Künstler!“ „Was ist denn das, Künstler? Wer ist ein Künstler? Sollte ich etwa auch...?“ Da erinnert er sich, dass er in der Stadt schon mehrfach ein großes Schild bemerkt hatte. Auf dem stand zu lesen: Mal- und Zeichenschule des Malers Pen. „Ich dachte: ‚Das Schicksal hat entschieden. Es kommt nichts anderes in Frage, als in diese Schule zu gehen, und dann werde ich Künstler...‘“ (S. 52/53). Das zentrale, Chagalls Leben bestimmende Lernfeld war konstituiert.

Widerstände und Ressourcen in der Lernumwelt

Dass sich dieses Lernfeld überhaupt konstituieren konnte, erschien zunächst sehr unwahrscheinlich. Chagall wuchs in einer Umwelt heran, in der es nur wenige Bilder gab und in der man der Bildenden Kunst misstraute. „... das Wort ‚Künstler‘, ja vielleicht hatte ich es schon gehört, aber in meiner Stadt hatte es noch keiner je ausgesprochen“ (S. 52). Die Mutter wehrt entsetzt ab: „Was? Ein Maler? Du bist verrückt ...“ (S. 54). Auch der Vater gibt unmissverständlich seine Ablehnung und Enttäuschung zu erkennen (S. 64/65). Die Schwestern benutzen arglos seine Mal-Leinwände als Abtreter und Putzlappen (S. 58/59). Sein Onkel Israel hat Angst, ihm die Hand zu geben, weil er fürchtet, er könnte ihn malen: „Gott erlaubt es nicht. Sünde“ (S. 21). Onkel Sussi lehnt ein Porträt dankend ab. Es erscheint ihm zu fremdartig, zu hässlich (S. 22). Der Großvater schaut weg, als er die Zeichnung einer nackten Frau sieht. „Und da begriff ich, dass mein Großvater und mein runzliges Großmütterchen und all die Meinen ganz und gar nichts für meine Kunst übrig hatten ...“ (S. 16) Erhebliche Widerstände vereinigen sich hier zu einer fast unüberwindlichen Barriere: Kunstferne und Klassenhabitus des ländlichen Proletariats um 1900, jüdisches Bilderverbot, Abwehr von Sinnlichkeit und Unverständnis der modernen Kunstentwicklung. Für den Habitus des Künstlers war hier kein Nährboden.

Aber Chagall findet auch Gegenkräfte und Unterstützung in seiner Lernumwelt. Das religiöse Bilderverbot ist nicht lückenlos. In der Haggada, aus der sein Vater an Festtagen liturgische Texte vorliest, findet er Bilder (S. 39), und er erinnert sich an einen fernen Vorfahren, „der die alte Synagoge von Mohilew ausgemalt hat“ (S. 158). Die hebräischen Buchstaben, die er bei einem Rabbi im Religionsunterricht lernt (S. 43), haben einen ornamentalen Charakter; sie regen ihn zu bildhafter Ausgestaltung an. Aber auch die technische Entwicklung trägt zu einer Auflockerung des Bilderverbots und zur Überwindung der Kunstferne

bei. Die Technik der graphischen Reproduktion verhilft ihm zu seinen ersten Bildvorlagen, und die Photographie eröffnet ihm Zugänge zur Produktion von Bildern. Als Chagall fünf oder sechs Jahre alt war, ließ sich seine Mutter zum ersten Mal photographieren. Die gesamte Familie musste sie begleiten, damit es sich lohnte. Doch man wurde sich hernach nicht handelseinig, und da zerriss der Photograph das Bild in lauter Stücke. „Verdutzt, wie ich war, habe ich dann doch die Schnipsel aufgelesen und sie zu Hause wieder zusammengeklebt.“ (S. 64) Später geben die Eltern Chagall zu einem Photographen in die Lehre (S. 63 f.). Wenn er denn schon Bilder machen muss, dann als Photograph, da wird er gebraucht, da verdient er Geld. Doch schon nach kurzer Zeit bricht Chagall die Lehre ab. „Das Wesentliche ist die Kunst, die Malerei, eine Malerei, die ganz anders ist, als alle Welt sie macht.“ (S. 65)

Aufbau eines biographischen Lernpotentials

Wie war es möglich, dass Marc Chagall in einer so kunstfernen Umwelt, die einer Beschäftigung mit Bildern und Bildender Kunst so ablehnend entgegenstand und so wenig Anreize und Vorbilder bot, den Wunsch entwickeln konnte, ein Bildender Künstler zu werden, und diesen Wunsch auch gegen alle Widerstände durchsetzte?

Man wird antworten: Das ist „Begabung“, ein „angeborenes Talent“. Die Frage nach dem „Talent“ spielt auch in der Autobiographie eine nicht ganz unwichtige Rolle. Seine Mutter, nachdem sie dem Drängen des Sohnes nachgegeben hat, geht mit ihm zu dem Maler Jehuda Pen, um zu erfahren, ob er „Talent“ hat: „Wenn er Talent hat, vielleicht lohnt es sich dann, wirklich, Stunden zu nehmen, wenn aber nicht ...“ Ihr geht es anscheinend um die Investition von Kapital, für den Sohn um eine Chance. Pen betrachtet die vorgelegten Zeichnungen, ohne mit der Wimper zu zucken. Schließlich sagt er: „Ja, er hat Anlage ...“ (S. 57/58). Auch er besorgt sein Geschäft. – Später, als Chagall sich in Petersburg um die Aufnahme in das Atelier des renomierten Malers Leon Bakst bemüht, wiederholt sich eine ähnliche Szene: „Würde er bei mir Talent erkennen, ja oder nein?“ Jetzt geht es um mehr, um Anerkennung und Aufstieg. Bakst betrachtete die vorgelegten Blätter: „Jawo-hl, jawo-hl, da ist Talent; aber man hat Sie verdorben, Sie auf einen verkehrten Weg gebracht ...“ (S. 88/89).

Was heißt hier „Talent“? Man denkt da zunächst an eine angeborene Anlage, an eine genetisch verankerte Ausstattung. Es gibt vermutlich eine genetisch bedingte Auge-Hand-Koordination, ein genetisch bedingtes visuelles Gedächtnis, einen angeborenen Sinn für räumliche Verhältnisse, für Formen und Farben, und Chagall hat vermutlich dergleichen besessen. Aber gibt es ein Genom für Bildende Kunst? Talent ist mehr als eine angeborene Anlage. Es ist eine in Produkten sichtbar gewordene Anlage. Es muss einen geeigneten Nährboden finden, geeignete Inhalte und Werkzeuge und Gelegenheiten, sich zu entfalten.

Den Nährboden und die Inhalte findet Chagall nicht, wie viele andere Maler, in Bilderbüchern und Wandbildern, bei Kunstliebhabern und in Kunstwerken seiner Umgebung, wohl aber in dem bildhaften Charakter seiner Umwelt, in ihren Gestalten, Gebäuden und Szenen:

„Irgendwo dahinten sitzen sie und warten auf mich: Rabbis in Grün, badende Bauern, Juden, rothaarig, gut und klug, ihre Stöcke, ihre Tragtaschen, auf den Straßen, in den Häusern und sogar auf den Dächern. Sie warten auf mich, ich warte auf sie, wir warten aufeinander.“ (S. 96)

Schon als kleines Kind nimmt er alles dies intensiv in sich auf (S. 6). Es prägt sich seinem visuellen Gedächtnis ein. So trägt er schon lange, bevor er mit Farben zu malen beginnt, einen Schatz farbiger Bilder in sich, so wie der alte Jude, den er immer wieder malt, seine Vergangenheit im Sack auf dem Rücken mit sich schleppt. Chagall malt aus der Erinnerung. „Das alles steckt in mir, verborgen, wirbelt und schwebt als Erinnerung.“ (S. 22) Diese Erinnerung ist vermutlich auch eine Kraft, die ihn zum Malen treibt.

Die Gelegenheit und das Werkzeug zur Entfaltung seines Talents findet er dann in der Schule. Ob er schon als kleineres Kind gemalt hat, erfahren wir nicht. Doch in der Schule beginnt er „wie wild“ zu zeichnen. Er ist ein schlechter Schüler. Doch er liebt Geometrie: „Darin war ich nicht zu schlagen. Linien, Winkel, Dreiecke, Quadrate entrückten mich in verführerische Fernen.“ Und während der Zeichenstunden: „Da war ich der Mittelpunkt der Klasse, Ihr Vorbild und fand Anerkennung.“ (S. 50) Und hier erwacht auch sein Ehrgeiz, der „Schaikal“, die große Leidenschaft, die den zentralen biographischen Lernprozess, der sein weiteres Leben beherrscht, in Bewegung setzt und erhält.

Biographisches und institutionalisiertes Lernen

Die Gesellschaft verhält sich gegenüber den individuellen, biographischen Lernprozessen nicht gleichgültig. Sie schafft Konventionen und Institutionen, Anreize und Barrieren, die die individuellen Lernprozesse unterstützen und beschleunigen, aber auch hemmen und kanalisieren. So gibt es zu Beginn des 20. Jahrhunderts in Europa eine Vielzahl von Institutionen, die die Entwicklung eines bildenden Künstlers fördern. Chagall besucht die Malschule von Jehuda Pen in Witebsk und dann in Petersburg die „Kaiserliche Gesellschaft für die Unterstützung der Künste“ und die Privatschule des Baron Sainenberg. Für die staatliche Akademie fehlen ihm die Voraussetzungen, und in die staatliche Kunstgewerbeschule wird er nicht aufgenommen. Alle diese Kunstschulen sind institutionalisierte, kollektive Lernfelder. Sie bündeln gleichsam eine Vielzahl von individuellen Lernprozessen und unterwerfen sie der Anleitung, aber auch Steuerung, Kontrolle und Bewertung durch Lehre, in der frühere, durch andere Mitglieder der Gesellschaft bereits vollzogene Lernprozesse aufgehoben, überliefert, verdichtet und verfestigt sind.

Hier interessiert uns das Verhältnis des biographischen zum institutionalisierten Lernen. Chagall spricht ziemlich negativ über die Kunst- und Malschulen. Er beklagt sich über die Vorschriften, Vorgaben und Vorurteile, über das Abzeichnen von Gipsköpfen und Gipsornamenten und über die ungerechten Urteile einiger Lehrer. Er bezeichnet seine Mitschüler als „Klippschüler“ und spricht arrogant von ihrem „Geschmiere“ (S. 78/79 und S. 86/87). Natürlich lernt er eine Menge: Farben anmischen und Malgründe zubereiten, Licht und Schatten verteilen, Hintergründe gestalten und Körper plastisch hervortreten lassen. Wichtiger

ist vielleicht noch, dass er auch Anpassung und Ordnung lernt, mit einflussreichen Menschen umzugehen und Zeiten einzuhalten. Dennoch erfüllt ihn diese Zeit im Rückblick mit Bitterkeit. „Zwei verlorene Jahre auf diesen Schulen.“ (S. 86)

Etwas anderes ist es mit der Malklasse von Leon Bakst in der alternativen Swansewa-Schule, für die er sich schließlich bewirbt. Leon Bakst ist ein anerkannter Maler, und er ist für ihn ein wirklicher Lehrer, eine Autorität, deren Urteile er anerkennt. Hier akzeptiert Chagall auch seine Mitschüler, die Gräfin Tolstoi, den Tänzer Nijinski, vielleicht weil sie aus einer höheren Bildungsschicht stammen oder schon Erfolg haben. Doch das wichtigste ist die neue französische Malerei, die er hier kennenlernt: Cézanne, Manet, Monet, Matisse. „Ich, der ich nicht einmal einen Schimmer davon hatte, dass es auf der Welt so etwas wie Paris gäbe, ich habe in der Schule von Leon Bakst ein Europa en miniature ange-troffen.“ (89)

Trotzdem schreibt er auch im Hinblick auf diese Schule:

„Ich bin nicht fähig etwas zu lernen. Oder man kann mir eben nichts beibringen Ich begreife nichts, es sei denn durch meinen Instinkt. Versteht ihr? Und die Theorie der Schule verfängt bei mir nicht. Kurz gesagt, die Schule war für mich mehr eine Informationsstätte und ein Ort, wo man Beziehungen anknüpfen konnte, als ein ausgesprochenes Lehrinstitut.“ (S. 91)

Die Erwartungen des Schülers stimmen nicht mit denen der Lehrer überein. Biographisches Lernfeld und institutionalisiertes Lernfeld kommen nicht zur Deckung.

Als Leon Bakst Chagalls Studien in mehreren Besprechungen wenig beachtet und mit einer vieldeutigen, ironischen Bemerkung beiseite schiebt, reagiert dieser empfindlich. Er verlässt das Atelier und Petersburg und kehrt für drei Monate nach Witebsk zurück. Doch hier ist er bereit, um seine Anerkennung zu kämpfen. Er malt in der Zeit seine ersten bedeutenden Bilder: „Der Tote“, „Die Geburt“, „Die Hochzeit“, „Die Heilige Familie“ und „Meine Braut mit den schwarzen Handschuhen“. Als er mit seinen Bildern in das Atelier von Bakst zurückkehrt, erntet er das Lob des Meisters und die Bewunderung seiner noblen Mitschüler. Doch jetzt ist er entschlossen, auf eigene Faust nach Paris zu gehen.

Paris – ein zentrales kollektives Lernfeld

Paris ist in der Zeit vor und nach 1900 für Maler und Malerinnen ein zentrales kollektives Lernfeld, das man vielleicht als einen „Schmelztiegel des Lernens“ bezeichnen könnte. Ich versuche so ein kollektives Lernfeld zu charakterisieren, das sich durch eine hohe Attraktivität auszeichnet. Es zieht gleichsam wie ein Magnetberg die sich auf einem bestimmten Gebiet formierenden biographischen Lernprozesse an und akkumuliert sie. Es unterscheidet sich wesentlich von einem institutionalisierten Lernfeld. Es ist offen zugänglich, und es vereinigt in sich eine Vielzahl von Institutionen, aber es legt die individuellen Lernprozesse nicht fest. Es gibt ihnen Gelegenheit, sich frei zu entfalten. Auch hier gibt es Belehrung, aber nicht im Modus der Lehre, sondern in dem der Mitteilung, Präsentation und Nachahmung.

Chagall beschreibt diesen „Schmelztiegel“ folgendermaßen:

„Keine Akademie hätte mir das alles geben können, was ich entdeckte, als ich mich in die Ausstellungen von Paris verbiss, in die Schaufenster, Museen. Vom Markt angefangen, auf dem ich mir mangels Geld ein Stück von einer langen Gurke kaufte, über den Arbeiter in seinem blauen Kittel bis zu den eifrigen Jüngern des Kubismus zeugte alles von einem sicheren Gefühl für Maß und Klarheit, von einem exakten Sinn für Formen, von einer überaus malerischen Malerei, sogar auf den Bildern der zweitrangigen Künstler.“ (S. 101)

Im Louvre entdeckt er die Vorbilder, die ihm gefehlt hatten: „Hier im Louvre, vor den Bildern von Manet, Millet und anderen, habe ich begriffen, warum meine Bindung an Russland und die russische Kunst so locker gewesen ist. Warum ihnen sogar meine Sprache fremd ist.“ (S. 100) – Aber noch wichtiger sind die Besuche im „Salon des Indépendants“, in den Gallerien von Durand-Ruel, Vollard, Bernheim und in den Ausstellungen. Hier begegnet er den Bildern der Avantgarde: „Ich stieß bis ins Herz der modernen französischen Malerei vor.“ (S. 101)

So wenig wie Lernprozesse im Leben eines Individuums gleichmäßig verteilt sind, so wenig sind sie es in der Entwicklung der Gattung. Es gibt unterschiedlich attraktive Gebiete mit unterschiedlichen Schwerpunkten und wechselnden Aktivitäten. Immer wieder bilden sich gleichsam erogene Zonen heraus, in denen die kollektiven Lernprozesse aktiv vorangetrieben werden. Auf dem Gebiet der Malerei bildet Paris zu dieser Zeit eine solche Zone. Hier löst sich die Malerei von den Gegenständen und erprobt den Eigenwert der Farben, Formen und Strukturen. Chagall überlässt sich fasziniert den Anregungen und Herausforderungen. Er gewinnt schärfere Konturen, transparentere Hintergründe und leuchtendere Farben. Bakst, dem er hier wieder begegnet, sagt: „Jetzt singen ihre Farben.“ (S. 105)

Doch so ein Schmelztiegel ist nicht nur anziehend und anregend, er birgt auch vielerlei Gefahren, Abwege und Abgründe, Anforderungen, denen man nicht gewachsen ist, und Anreize, die in die Irre führen. Da ist die verwirrende und zeitraubende Vielfalt der Angebote, die im Vergleich sich aufbausende Rangordnung und Hierarchie der Künstler, die verdrängende und missgünstige Konkurrenz, die oft hämische und erbarmungslose Kritik, und dazu der Kampf um Verdienstmöglichkeiten und die Existenzsorge. Chagall war keineswegs nur begeistert, nach Paris zu gehen:

„Ich kann wirklich nicht behaupten, dass mich Paris heftig angezogen hätte ... Wollte ich nicht unter den dreißigtausend Künstlern, die aus allen Ländern und Nationen nach Paris gekommen waren, zugrunde gehen, so musste ich mir vor allem eine sichere Lebens- und Arbeitsmöglichkeit suchen.“ (S. 94/95).

Nur mit einem bereits einigermaßen gefestigten biographischen Lernfeld konnte man die Herausforderungen dieses „Schmelztiegels“ erfolgreich nutzen und bestehen.

Modalitäten des biographischen Lernens

Ein biographisches Lernfeld ist ein Ensemble aus Orten, Aktivitäten und Strategien. Das wird besonders deutlich bei dem Versuch, sich in einem offenen und

komplexen, kollektiven Lernfeld einzurichten und zu behaupten. Die vielen Aktivitäten lassen sich unter dem Gesichtspunkt des Lernens zu Modalitäten mit unterschiedlichen Lernformen und unterschiedlichen Aufgaben zusammenfassen. Ich werde im Folgenden einige dieser Modalitäten vorstellen, auf die sich Chagall im Bemühen, Paris und die neue französische Malerei zu erobern, einlässt.

Die große Stadt: Hier geht es zunächst darum, sich zurechtzufinden. Wo sind die Hallen, der Markt von Paris? Wie kommt man zum Louvre oder zum Salon des Indépendants? Wo sind die Kunstläden und Galerien? Und wo finde ich ein Zimmer, ein Atelier? Viele Wege sind zu gehen, viele Adressen zu erfragen? Das ist Lernen im Modus des Kennenlernens, der Erkundung und Orientierung.

Der Markt: Da geht es vor allem um Ernährung, um Lebensunterhalt. Wie viel kann ich mir noch leisten? Wo bekomme ich es am billigsten? Von der langen Gurke nur ein Stück. „Auf den Dielen lagen ... die Reste eines Herings, den ich in zwei Teile geteilt hatte, den Kopf für den ersten Tag, den Schwanz für den nächsten, und – Gott sei Dank – Brotkrusten.“ (S. 102) Das ist Lernen im Modus der Triebbeherrschung und Haushaltung.

Die Museen: Hier geht es um Aufnehmen und Entdecken. Veronese, Rembrandt, Chardin, Delacroix, Courbet, Manet, Cézanne, Van Gogh, Gauguin, Matisse und viele andere. Auch hier handelt es sich um Kennenlernen, aber in einem anderen Bereich: um das Kennenlernen von Malweisen, Bildkonzeptionen und Kunstauffassungen. Angesichts der überwältigenden Fülle von Bildern entwickelt Chagall seine eigene Strategie: „... eilig durchschritt ich die ersten Säle, als würde ich von einer Springflut verfolgt, und wandte mich zu den Mittelsälen. So schonte ich meine Kräfte“ (S. 101). Das ist Lernen im Modus des Urteilens und Auswählens.

Das Kopieren: Hier geht es um Verstehen und Aneignen. Chagall kopiert häufiger Bilder von anderen Malern. So hatte er schon in der Schule begonnen. In seinem Atelier liegen neben den Resten des Herings Reproduktionen von El Greco und Cézanne. So lernt er den Strich, die Farbgebung, die Bildkonstruktion anderer Maler kennen und mit seiner eigenen Handschrift zu verschmelzen. Er versucht eine Landschaft á la Corot nach einer Photographie zu malen: „... doch je mehr ich mich bemühte, einen Corot zu machen, desto weiter entfernte ich mich davon, und am Ende war es ein Chagall!“ (S. 106) Das ist Lernen im Modus der Nachahmung und des Nachvollzugs. Das ist eine besondere Art der Selbstbelehrung.

Die Ateliers, Salons, Cafés, Theater und Ausstellungen: Hier geht es darum, sich in der Szene bekannt zu machen, andere Maler, Opinionleader und Interessenten persönlich wahrzunehmen, sich mit einigen zu befreunden, die Ablehnung anderer zu ertragen und – vor allem – die Anerkennung einflussreicher Kunstkritiker zu erreichen. Chagall verkehrt vornehmlich unter den jüdischen Malern und Dichtern. Aber er findet auch eine Verbindung zu dem orphischen Maler Delaunay, die Unterstützung des Verlegers Canudo und – besonders wichtig – die Anerkennung des wortführenden Essayisten Apollinaire. Doch: „Picasso? Haben Sie Selbstmordgelüste?“ (S. 102) Das ist Lernen im Modus der Kontaktaufnahme und Beziehungspflege.

Probleme des biographischen Lernens

Die Aktivitäten, die ich hier als Lernmodalitäten zusammengefasst habe, gruppieren sich um bestimmte Probleme, die zu lösen sind. Viele dieser Probleme sind begrenzt, Probleme von der Art, wie sie uns in großer Zahl in unserem Alltag beschäftigen. Ihre Lösung ist vorgezeichnet. Sie sind in der Regel auch nicht Gegenstand biographischer Erinnerung und Reflexion. Aber es gibt da auch umfassendere Probleme, die den Zusammenhang und die Ausrichtung der Lebensweise insgesamt betreffen. Sie sind komplexer und schwieriger zu lösen. Sie beanspruchen daher auch eine gesteigerte und andauernde Aufmerksamkeit und kompliziertere Modalitäten des Lernens. Sie sind Probleme nicht nur des alltäglichen, sondern des biographischen Lernens. Ich will zwei dieser Probleme, mit denen Chagall es in Paris zu tun hat, hier andeuten.

Eines der wichtigen Lernprobleme, das Chagall während seines ersten Aufenthalts in Paris zu bewältigen hat, ist es, eine Gefühlshaltung zu entwickeln, die es ihm erlaubt, die vielen Anregungen und Anfechtungen produktiv zu verarbeiten, ohne in Depression oder Resignation zu verfallen. Die Entwicklung von Gefühlshaltungen und Interessen spielt im Bereich des biographischen Lernens eine enorme Rolle. Ohne die Ausformung und Ausrichtung nachhaltiger Interessen sind lebensgeschichtliche Ziele kaum zu erreichen, und ohne die Ausgestaltung stabiler Gefühlshaltungen sind lebensgeschichtliche Konstellationen kaum aufrechtzuerhalten. Lernen erscheint hier im Modus der Gestaltung von Gefühlen durch die Verarbeitung von Erwartungen und Erfahrungen.

Für Chagall war es wichtig, die große Diskrepanz zwischen seinen hohen Erwartungen und seinen realen Aussichten zu ertragen und auszugleichen. In diesem Zusammenhang ist sein Gefühl der „Schüchternheit“ bemerkenswert. Mehrfach spricht er davon, dass er schüchtern sei und die Menschen fürchte (S. 87, 90, 95, 108, 121). So wagt er es nicht, seinen Gönner Winawer, den er sehr verehrt, zu bitten, ein Bild von der Wand zu nehmen, das er kopieren möchte, oder ihm Porträt zu sitzen (S. 95, 97). So wagt er es nicht, den Laden des berühmten Kunstsammlers Vollard zu betreten (S. 105). Und so wagt er es nicht, seine Bilder Apollinaire zu zeigen (S. 112). Man könnte meinen, diese Schüchternheit sei angeboren und zudem höchst unvorteilhaft. Doch vieles spricht dafür, dass diese Eigenschaft erlernt ist. Innerhalb der Beschreibung seiner Schulzeit findet sich in Chagalls Autobiographie folgende Passage: „Ich weiß nicht warum, in dieser Zeit begann ich zu stottern. (Ein Streik, wie?)“ (S. 48). Es scheint, als wenn Schüchternheit eine Gefühlshaltung ist, mit der er sich auf hohe Erwartungen und Anforderungen einstellt, um wahrscheinliche Enttäuschungen abzufangen. Sie ist vermutlich das Gegenstück zu seinem außerordentlichen Ehrgeiz und Übermut. Sie hält ihn da zurück, wo er fürchtet, abgewiesen zu werden.

Das wichtigste Problem für einen Maler dieser Zeit ist natürlich, im Kontext der zeitgenössischen Malerei zu einem eigenen Stil und zu eigenen Themen zu finden. Und da zeigt sich etwas Merkwürdiges: Chagall lässt sich auf die neuen Richtungen in der Malerei – auf den Fauvismus, den Kubismus und den Orphismus – ein, aber er folgt ihnen nicht. Er übernimmt ihre Gestaltungsprinzipien, aber nicht ihre Intentionen und Themen. Statt dessen greift er auf Themen zurück, die ihn schon in Petersburg beschäftigt hatten und durchdringt sie jetzt mit den neu gewonnen bildnerischen Mitteln. Die Erinnerungen an Witebsk, die inneren Bilder, die er seit seiner Kindheit mit sich trägt, drängen jetzt hervor und

verwandeln sich im Fluidum der neuen Gestaltungsmöglichkeiten auf der Leinwand in Traumbilder und Visionen. So „Russland, den Eseln und den anderen“, so „Ich und das Dorf“, so „Das brennende Haus“, so „Golgatha“ oder „Christus gewidmet“. Lernen im Modus der Ausarbeitung von bildhaften Vorstellungen, im Modus des Ausdrucks und des künstlerischen Schaffens.

Chagall überwindet seine Schüchternheit und zeigt Apollinaire seine neuen Bilder. Der ist beeindruckt, murmelt betroffen: „Surnaturel!“ Das ist: „Übernatürlich!“ (S. 113). Und er macht Chagall mit Heribert Walden bekannt, der für ihn in Berlin, in den Räumen der Redaktion der Zeitschrift „Sturm“, eine Ausstellung ausrichtet, die erste Einzelausstellung. Der Durchbruch zur Spitze ist geschafft.

Anpassung an die Wirklichkeit

Bisher haben wir uns – der autobiographischen Erzählung folgend – auf die Konstituierung und Entfaltung eines zentralen Lernfeldes konzentriert. Das heißt: wir haben uns ausschließlich mit dem künstlerischen Leben Marc Chagalls befasst. Doch das künstlerische Leben ist nicht sein ganzes Leben, und was er in der Schule und Malschule von Witebsk, in den Kunstschulen von Petersburg oder in den Pariser Museen und Ateliers lernt, ist nicht das einzige, was er lernt. In der Autobiographie ist auch noch von anderen „Lektionen“ die Rede. Ein biographisches Lernfeld ist immer etwas Hinzukommendes. Es schwebt wie ein Ölfleck oder ein Ölteppich auf der Oberfläche des normalen Lebens, gespeist von der Energie des Lernenden, die in das Feld einströmt, und getragen von der Spannung, die sich in der Auseinandersetzung mit bestimmten Inhalten immer wieder aufbaut. Die Auseinandersetzung wird laufend unterbrochen von notwendigen oder ablenkenden Geschäften und ihre Inhalte umfassen nur einen begrenzten Ausschnitt der sozialen Wirklichkeit, in der das Individuum existiert. Dies gilt besonders für eine Künstlerbiographie. Der Ausschnitt der Wirklichkeit, mit der sich ein Künstler auseinandersetzt, ist wahrscheinlich sehr viel enger und zentrierter als bei vielen anderen Menschen. Andererseits ist diese Auseinandersetzung vermutlich viel intensiver und kontinuierlicher. Trotzdem ist er ebenso wie alle Menschen genötigt, sein Leben in der sozialen Wirklichkeit zu erhalten und seinen Platz in ihr zu behaupten.

Die soziale Wirklichkeit bietet zunächst die Existenzgrundlagen. Sie hält die notwendigen Lebensmittel bereit. Der heranwachsende Mensch muss lernen, sich einen selbständigen Zugang zu ihnen zu verschaffen. Für Chagall sind die Voraussetzungen dazu schwierig. Die Familie kann und will ihn nicht unterstützen. Siebenundzwanzig Rubel Reisegeld – das ist alles (S. 64). „Wie soll ich denn, als Siebzehnjähriger, meinen Lebensunterhalt und mein Studium bestehen können“ (S. 80). Es gibt für ihn nur wenige beschränkte Möglichkeiten: Stipendien (S. 79), Zuwendungen von Mäzenen (S. 80 f. und 95 f.), Dienstleistungen als Hausdiener (S. 81), Lehrlingsarbeiten bei einem Schildermaler (S. 85). Er lernt es, bei wohlhabenden Juden um Unterstützung zu betteln und seine physischen Bedürfnisse auf ein Minimum einzuschränken. „Als ich in Petersburg lebte, hatte ich weder eine Aufenthaltsgenehmigung noch ein winziges Eckchen zum Wohnen: kein Bett, überhaupt kein Geld.“ (S. 96) Es gibt Augenblicke, da wünscht er, die ganze

Last der Lebenserhaltung und Selbstbehauptung los zu ein. „Ich sagte oft, ein kleiner Verschluss mit einem Guckloch in der Tür, durch das man mir das Essen reichte, würde mir für alle Zeiten genügen.“ (S. 95) Als man ihn, wegen eines fehlenden Passierscheins, für ein paar Tage in ein Gefängnis einsperrt, fühlt er sich dort geborgen (S. 83).

Aufstieg im sozialen Raum

Die soziale Wirklichkeit ist nicht nur die Sphäre der Lebenserhaltung und Existenzsicherung. Sie ist auch der Raum der sozialen Differenzierungen, Abhängigkeiten, Entfernungen und Einflüsse. Pierre Bourdieu hat diesen Aspekt unter dem Begriff „Sozialer Raum“ betont und ausgearbeitet. Er schreibt:

„Die ‚soziale Wirklichkeit‘ ist ein Ensemble unsichtbarer Beziehungen, die einen Raum wechselseitig sich äußerlicher Positionen bilden, Positionen, die sich wechselseitig zueinander definieren, durch Nähe, Nachbarschaft oder Ferne sowie durch ihre relative Position, oben oder unten oder auch zwischen bzw. in der Mitte usw.“ (Bourdieu 1992, S. 138).

Dieser „Soziale Raum“ ist ein „Macht-Feld“, ein „Raum der Machtpositionen“ (a.a.O. S. 139). Er ist bestimmt durch die Konzentration von Kräften und die Ansammlung von Kapitalbesitz, gegliedert in Einflussbereiche und Produktionsfelder und hierarchisch geordnet (a.a.O. S. 155 ff.). Er wird bewegt und beherrscht durch Anziehung und Abwehr, Einflussnahme und Widerstand, Ausdehnung und Eingrenzung, Unterordnung und Freisetzung.

Chagall bekommt in den Versuchen, sein Leben zu fristen und den Spielraum für seine künstlerischen Aktivitäten zu erweitern, die Machtverhältnisse und Distanzen des „Sozialen Raumes“, in dem er sich bewegt, zu spüren. Als Jude erfährt er die Nachteile und Vorzüge seines kulturellen Kapitals. Er bekommt keine Zulassung zur Akademie in Petersburg und hat dort Schwierigkeiten, eine Aufenthaltsgenehmigung zu erhalten. Er wird an vielen Stellen benachteiligt (S. 78 und 82 f.), aber auch von reichen Juden gefördert. Zugleich erfährt er auch die Arroganz und Distanz des ökonomischen Kapitals. So beispielsweise in dem gönnerhaften Verhalten des Baron David Ginzburg (S. 80) oder in den abschätzigen Äußerungen über ihn in der Verwandtschaft seiner Braut (118 ff.).

Doch bemerkenswerter als die Wahrnehmungen sozialer Differenzen, Distanzen und Schranken ist im Zusammenhang des biographischen Lernens die Art und Weise, wie Chagall sie überwindet, wie er in soziale Schichten oder Einfluss-sphären eindringt, die ihm fremd sind und die ihn zunächst zurückweisen. Entscheidend für sein Fortbewegung im sozialen Raum sind persönliche Begegnungen und Beziehungen – so die Begegnungen mit Leon Bakst (S. 87 ff. und 103 ff.), mit dem Dumaabgeordneten Winawer (S. 95 ff.), mit dem Dichter Cendrars (S. 108) oder mit dem Kritiker Apollinaire (S. 111 ff.). Er beschreibt diese Begegnungen ausführlich, wie eine Schicksalsfügung oder einen Glücksfall. Scheinbar ohne sein Zutun wird er entdeckt und auserwählt. Doch die Darstellung täuscht. Die Begegnungen werden von ihm gesucht und herbeigeführt. Und er weiß, was ihm die Begegnung wert ist. Er wählt selber aus.

Zu seinem Erfolg trägt wohl auch bei seine interessante äußere Erscheinung und seine irgendwie rätselhafte und zugleich anziehende Persönlichkeit (siehe

Bella Chagall 1973, S. 20 ff.). Chagall ist ein Aufsteiger besonderer Art. Die Welt, aus der er stammt, nennt sein Biograph „kleinbürgerlich“, die familiären Verhältnisse „keineswegs ärmlich“, aber doch „bescheiden“ (Meyer 1961, S. 21 und 23). Jedenfalls reichten sie nicht aus, ihm ein ausreichendes ökonomisches oder soziales Kapital mit auf den Weg zu geben. Aber offenbar waren sie fähig, sein Selbstbewusstsein zu stärken. Er war der Älteste unter neun Geschwistern, der Liebling seiner Mutter. Und sowohl der Vater wie auch die Großväter waren angesehene Mitglieder in ihrer jüdischen Gemeinde. Man könnte von einem „emotionalen Kapital“ sprechen, mit dem ihn seine Familie ausstattet.

Dies alles wird besonders deutlich auf einem Nebenschauplatz, der scheinbar wenig und tatsächlich doch sehr viel mit seiner künstlerischen Entwicklung zu tun hat. Das ist der Bereich der Liebesbeziehungen. Chagall beschreibt, wie er beginnt, sich dem anderen Geschlecht zuzuwenden, wie er den „kleinen Mädchen den Hof“ macht (S. 67 ff.). Zunächst sind es Mädchen aus der Verwandtschaft, aus der Nachbarschaft und aus der Schule: die Kusine Nina, die Gymnastin Olga, dann Anjuta und noch andere. Doch er scheint zu wissen, dass dies nicht die Kreise sind, in denen seine Muse auf ihn wartet. „Von einem Jahr zum anderen erloschen die Abende über mir, und hinter den Hecken starb unerfüllt die kaum geborene Liebe.“ (S. 72). Doch dann lernt er, vermittelt durch seinen Schulfreund und Studiengefährten Victor Meckler, Thea, die Tochter eines jüdischen Arztes kennen. Hier trifft er auf eine andere Welt. Thea spielt Klavier, spricht deutsch, deklamiert Gedichte, schreibt lange gefühlvolle Briefe. Und sie hat beschlossen, den jungen jüdischen Malern in ihrer Stadt zu helfen:

„Du ahnst nicht, unter wie schweren Bedingungen sie arbeiten. Ihre Familien sind gegen das, was sie tun. Sie können keine Modelle finden, weil es viel Geld kostet. Aber wir werden helfen, wir werden Modell stehen – für ihre Aktstudien...“ (Bella Chagall 1973, S. 28).

Und bei Thea begegnet er Bella Rosenfeld, der Tochter eines jüdischen Juweliers. Vom ersten Augenblick an fühlt er, dass er „mit ihr zusammen sein muss“ (S. 73). Sie wird nicht nur sein Modell und seine Braut, dann seine Frau. Sie ist auch seine Muse. Sie bewahrt seine Bilder mehr als einmal „vor dem dunklen Schicksal“ (S. 146), und sie belebt in seiner Palette die helleren und heiteren Farbtöne.

Biographisches Lernen in Zeiten des Umbruchs

Historische Umbrüche vollziehen sich nicht nur in benennbaren Ereignissen und betreffen nicht nur die unmittelbar Beteiligten, die Akteure und Kombattanten. Sie greifen in das Leben vieler Menschen ein, in das Leben all der Menschen, die in den Sog der Ereignisse hineingezogen werden. Sie verändern ihren Alltag und ihre Lebensbedingungen, aber auch ihre Pläne und Vorhaben, ihre Entscheidungen und Erfahrungen.

Als Chagall im Sommer 1914, anlässlich seiner ersten großen Ausstellung in Berlin, einen Abstecher in seine Heimatstadt Witebsk macht, um seine Eltern und Geschwister und seine Braut wiederzusehen, bricht der erste Weltkrieg aus. Er kann nicht nach Paris zurückkehren, muss in Russland bleiben. Der Krieg und dann die Revolution verändern sein Leben und damit auch sowohl die Vor-

aussetzungen wie die Inhalte und die Ausrichtung des zentralen Lernfeldes in seinem Leben.

Die Veränderungen betreffen zunächst die Grundlagen seiner künstlerischen Existenz. In Paris war er so weit gelangt, dass er vom Verkauf einiger Bilder allein für sich leben konnte. Jetzt ist er abgeschnitten von den vielen Bildern, die in Paris und Berlin lagern. Er muss den Bestand neu aufbauen und neue Käufer finden. Aber es ist Krieg. Um der Einberufung zur Armee zu entgehen, arbeitet er in einem Militärbüro in Petersburg, ordnet Eingänge und Ausgänge, schreibt Berichte (S. 127/128). Außerdem heiratet er Bella im Sommer 1915, und ein Jahr später wird ihre Tochter Ida geboren. Jetzt muss er nicht nur für sich allein, sondern für eine Familie sorgen. Andererseits gewinnt er Unterstützung durch Bellas Familie. Sein Schwager leitet das Büro, in dem er arbeitet. – Als der Krieg zu Ende ist, wird die Situation noch schwieriger. Zwar verschieben sich mit der Revolution die Machtpositionen und Einflussphären im sozialen Raum. Juden werden nicht mehr diskriminiert – zumindest offiziell. Der neue Kommissar für Volksbildung, Lunatscharski, der Chagall in Paris kennen gelernt hatte, bietet ihm die Leitung einer neu zu gründenden Kunstakademie in Witebsk an. Das bedeutet Einkommen, Versorgung und Einfluss, aber auch viel, sehr viel organisatorische Arbeit. Und die Lebensbedingungen sind noch schlechter. Das Land ist ausgeblutet und in weiten Teilen zerstört. Lebensmittel sind knapp. Es fehlt am Nötigsten.

Aber auch die künstlerische Arbeit selbst verändert sich. Zurückgekehrt in die Heimatstadt und das Elternhaus, malt Chagall zunächst Bilder seiner alltäglichen Umwelt: die Eltern, Geschwister, Bella, Blicke aus dem Fenster, Häuser und Straßen in Witebsk, den Frisiersalon seines Onkels Sussi und den Laden seiner Mutter, den Friedhof und immer wieder alte Juden. Es ist als zöge er sich aus den großen Traumbildern und Visionen seiner Pariser Zeit wieder zurück auf Bilder der unmittelbaren Anschauung in der Gegenwart. Die kubistischen Elemente – die gebrochenen Graden, die scharfen Winkel, die geometrischen Formen – scheinen wieder zu verschwinden, erscheinen zumindest gemildert, abgerundet und dem Wirklichen angenähert. „Meine Malerei wurde stumpf“ (S. 131). Nur in den Farben bleibt er stark und krass: „Der Jude in Rot“, „Der Jude in Grün“, „Die Liebenden in Blau“. Doch dazwischen tauchen neue Figuren und Figurationen auf: Soldaten und fliegende Liebespaare. Nach dem Krieg experimentiert er wieder mit ganz abstrakten Formelementen – so in der „Kubistischen Landschaft“ oder in der „Komposition mit Kreisen und Ziege“. Und dann – 1920/1921 – in den Wandgemälden zum jüdischen Kammertheater in Moskau erwachen wieder die großartigen Träume vom friedlichen und verrückten jüdischen Leben, durchdringen sich erneut abstrakte Form und menschliche Gestalt. Doch die tiefer nachwirkenden Erfahrungen von Krieg und Revolution treten erst viel später, gegen Ende der dreißiger Jahre, an die Oberfläche seiner Bilder.

Die vielseitigen Beanspruchungen – die Aufgaben eines Akademie-Direktors und Kunst-Kommissars, die zeitraubenden Auseinandersetzungen mit Funktionären und Bürokraten, die weltanschaulichen Richtungskämpfe unter den Künstlern und Auftraggebern, die Sorgen um seine Familie und seine Verwandtschaft, der neu aufflackernde Antisemitismus und der Tod seiner Eltern – alles das erschöpft seine Schaffenskraft. Noch einmal reduziert er den Kreis seiner Wirksamkeit und seiner Lernaktivitäten radikal. Er verlässt mit Frau und Kind Russland – für immer – und zieht nach Frankreich, um sich dort ganz auf seine Malerei zu konzentrieren. Einer der ersten Aufträge, die er erhält, ist ein Zyklus von Radierungen zu seiner Autobiographie „Mein Leben“.

Die universelle Bedeutung des biographischen Lernens

Als Marc Chagall seine Autobiographie schrieb, war er bereits ein bekannter Maler, und inzwischen ist er in die Kunstgeschichte, in das „Imaginäre Museum“ (Malraux 1957) der modernen Malerei eingegangen. Doch welchen Platz soll man ihm dort zuweisen? Die Kunsthistoriker wissen nicht, wo sie ihn einordnen sollen. War er ein Realist oder war er ein Nachfolger und Mitläufer der Fauves, der Kubisten oder der Orphisten? War er ein Begründer des Expressionismus oder ein Wegbereiter des Surrealismus? Oder war er der Mitbegründer einer eigenständigen, modernen jüdischen Malerei? Oder war er im Grunde ein tief religiöser Maler, der Erneuerer einer religiösen jüdischen Malerei in der Moderne? Er war alles dies und war es nicht und auch noch mehr.

Dies sind Fragen der Kunstgeschichte. Sie müssen zunächst von Kunsthistorikern bearbeitet und beantwortet werden. Doch sie berühren auch Fragen einer Lern- oder Bildungsgeschichte. Chagalls zentrales biographisches Lernfeld hat ihn zu dem Ziel, ein „Künstler“ zu werden, geführt, hat ihn zu einem anerkannten Maler gemacht. Aber in diesem Lernprozess ist auch ein beachtliches Werk entstanden. Er hat eine Fülle von Bildern gemalt, von denen einige in den angesehensten Museen der Welt zu sehen sind oder in wohlfeilen Reproduktionen in Wohnzimmern und Arztpraxen hängen und als Glückwunschkarten zu Geburtstagen und Hochzeiten verschickt werden. Das bedeutet: Chagalls künstlerischer Lernprozess, den ich hier nachzuzeichnen versucht habe, reicht weit über seine Biographie hinaus. Er greift nicht nur in die Lernprozesse derer ein, die mit ihm zusammen lebten, arbeiteten, planten und diskutierten, sondern auch vieler Menschen, die nur einige seiner Bilder gesehen haben. Wenn man diesem Zusammenhang nachgeht, stellt sich die Frage nach der universellen Bedeutung des biographischen Lernprozesses des Künstlers Marc Chagall oder – allgemeiner gefasst – nach der universellen Bedeutung des biographischen Lernens überhaupt.

Ich will diese Frage, bevor ich sie für Chagall zu beantworten suche, noch erläutern und etwas genauer fassen. Ihr liegt die Annahme zugrunde, dass Lernen nicht nur die Verhaltens- und Vorstellungsmöglichkeiten eines einzelnen Menschen verändern und erweitern kann, sondern auch die einer Gruppe von Menschen oder der Menschheit insgesamt. Beim einzelnen Menschen sprechen wir von einer Erweiterung des Verhaltensrepertoires, des Handlungspotentials, des Erfahrungszusammenhanges. In bezug auf Kollektive ist diese Rede missverständlich, weil Kollektive nicht als solche handeln und entscheiden, sondern durch ihre individuellen Mitglieder. Ich spreche daher – in Anlehnung an Pierre Bourdieu – von der Erweiterung eines „Universums“, einer „Welt“. Mit „Universum“ ist hier der Inbegriff bzw. die Grundgesamtheit aller in einem bestimmten Gebiet menschlicher Aktivität verfügbaren Verhaltens- und Vorstellungsmöglichkeiten oder Optionen gemeint. Viele unterschiedliche Universen sind denkbar, je nachdem welche Art von Aktivitäten man zusammenfasst und auf welche Art von Kollektiv man sich bezieht. So kann man vom Universum moderner Malerei oder dem der Bildenden Kunst allgemein sprechen, aber auch von dem der Kunst überhaupt oder von dem aller bildlichen Vorstellungen oder dem aller menschlichen Aktivitäten insgesamt. Und ebenso kann von dem Universum der Juden im Ghetto von Witebsk oder dem des Judentums oder dem des Abendlandes oder dem der menschlichen Gattung die Rede sein. Die Annahme oder These

ist also, dass ein solches Universum der Möglichkeiten – welcher Art auch immer – durch schöpferische, originäre Lernprozesse einzelner oder mehrerer Individuen verändert und erweitert werden kann. Die Frage nach der universellen Bedeutung biographischen Lernens gilt der überindividuellen Auswirkung individueller Lernprozesse: Eignet sich der Lernende nur eine der vielen in den kollektiven Universen bereits vorgebildeten Optionen persönlich an oder fügt er ihm eine neue hinzu? Das ist die Frage.

Diese Frage ist nicht leicht zu beantworten, auch wenn ich mich auf Chagall beschränke. Viele Untersuchungen sind denkbar zu der Art und Weise, wie Chagalls Bilder in unterschiedlichen Kreisen wahrgenommen, beurteilt, gedeutet und benutzt werden. Doch sie würden den Rahmen und die Möglichkeiten dieser Untersuchung bei weitem überschreiten. Außerdem vermute ich, dass sie wenig einbringen, so lange nicht in einer vorgängigen inhaltlichen Rekonstruktion der zu der Zeit gegebenen Richtungen und Optionen zu erkennen ist, an welcher Stelle Chagall in das Universum der Bildenden Kunst und der bildlichen Vorstellungen eingreift. Ich begnüge mich im Folgenden damit, anhand einiger Äußerungen Chagalls zu seiner Position unter den Malern seiner Zeit einige Linien in der möglichen Skizze zu einer solchen Rekonstruktion vorzustellen.

Chagalls Position im Universum der modernen Malerei

Chagall war 1910 nach Paris gegangen, um sich der französischen Avantgarde anzuschließen. Bereitwillig hatte er sich den neuen Ideen geöffnet, sie in seine eigene Seh- und Malweise eingearbeitet. Doch dann merkte er, als er begann selber Bilder im „Salon des Indépendants“ auszustellen, an den Reaktionen und Vergleichen, dass man sich über seine Bilder amüsierte, dass man ihn nicht verstand und dass er etwas anderes wollte als die Anführer der Avantgarde.

„Und ich dachte: ‚Nieder mit dem Naturalismus, dem Impressionismus und dem realen Kubismus!‘ Sie machen mich traurig und verkrampft. Die ganzen Fragen – Volumen, Perspektive, Cézanne, die Negerplastik – werden wieder aufs Tapet gebracht. Wohin gehen wir? Was ist das für eine Epoche, die Hymnen auf die Technik singt und den Formalismus vergöttlicht?“ (S. 109, vgl. auch 113 und 155)

Er verweigert sich bewusst der allgemeinen Einstellung, die von da an die moderne Kunst zu beherrschen scheint. Er verweigert sich ihrem Gestaltungsprinzip des Formalismus, d.h. der reinen Verwendung malerischer Mittel ohne Bezug auf die außerbildliche, gegenständliche Wirklichkeit. Und er verweigert sich ihren Inhalten, den Errungenschaften der Technik, der Wissenschaft und des Marktes: keine Elektrizität, keine Autos und Flugzeuge, keine Hochhäuser und Megastädte. Damit erscheint er in seiner Kunstauffassung konservativ und unmodern. Man nennt seinen Malstil mit einem leichten Unterton der Geringschätzung „lyrisch“, „poetisch“, „literarisch“ oder „alogisch“ und „phantastisch“. Er fühlt sich missverstanden: „Nennt mich nicht einen Phantasten. Im Gegenteil, ich bin ein Realist. Ich liebe die Erde.“ (S. 109) Später fügt er hinzu: „Ich spreche nicht von dem alten Realismus, auch nicht von dem romantischen Symbolismus, der wenig hinzugebracht hat; auch nicht von Mythologie noch von irgend welcher Phantastik, aber wovon denn, mein Gott?“ (S. 113).

Ja, wovon denn? Die positiven Aussagen sind spärlich und vieldeutig. Wenn Chagall sich einen Realisten nennt, dann meint er offenbar mit Realität nicht, was die anderen, die „alten Realisten“ darunter verstehen: die wahrnehmbare Oberfläche der Erscheinungen oder ihre Rekonstruktion auf der Netzhaut oder auf der Leinwand. Er meint eine andere Wirklichkeit, eine Wirklichkeit hinter der Wirklichkeit. Er spricht von „Un-Wirklichkeit“ und „Über-Wirklichkeit“ (Mayer 1961, S. 15). Apollinaire nannte sie „übernatürlich“ (S. 113). Sie ist in einem doppelten Sinne wirklich. Sie ist an sich wirklich, aber jenseits der normalen Wahrnehmungswelt, und sie tritt unter bestimmten Umständen im Wirklichen in Erscheinung. Dieses Erscheinen des „Über-Wirklichen“ im Wirklichen ist es, was Chagall in seinen Bildern festzuhalten sucht. Das Bild gewinnt auf diese Weise eine doppelte Bedeutung: Es zeigt, was man auf ihm sieht, und zugleich noch etwas anderes. Das Bild wird zum Symbol (Mayer 1961, S. 12 ff.), zur Metapher (Haftmann 1972, S. 74/76). So erklärte André Breton, der Wortführer des Surrealismus, dass „1911, und durch Chagall allein, die Metapher ihren triumphalen Einzug in die moderne Malerei hielt“ (a.a.O. S. 7). Mit dem „Einzug der Metapher in die Malerei“ ist, wohlgemerkt, nicht gemeint, dass in einem Bild eine sprachliche Metapher oder ein Symbol zitiert wird, sondern dass das Bild selbst zum Symbol oder zur Metapher wird, zu einer Bild-Metapher. Es bringt seinen metaphorischen Gehalt mit den Mitteln der modernen Malerei zum Ausdruck. Bei den Kubisten und Orphisten hatte Chagall gelernt, eine „evokative Fläche“, einen „Erscheinungsraum“ heranzuzüchten (a.a.O. S. 72, 82, 84) und eine transparente Farbigkeit zu entfalten, wie hinter Glas gemalt, die geeignet waren, Gefühle, Assoziationen und Einfälle freizusetzen und damit das Verborgene zum Vorschein zu bringen.

Und was kommt da zum Vorschein? Ein „Seelenzustand“. Chagall schreibt: „Kunst scheint mir vor allem ein Seelenzustand zu sein“ (S. 113) – die Kunst und das, was sie sichtbar macht. Wieder ist nicht das allgemein Bekannte und Zu-Erwartende gemeint – Psychologie, Darstellung von Affekten, Eigenschaften und Charakterzügen –, sondern etwas Besonderes: ein Ausnahmezustand, ein ekstatischer Moment, das Außer-sich-geraten in einem Augenblick von lebhafter Freude, sehnsüchtiger Erwartung, schrecklicher Angst, schwebender Leichtigkeit, tiefer Trauer oder unsäglichem Leiden, von Trunkenheit, Verrücktsein oder Begeisterung. In solchen Augenblicken zeigt sich der Mensch in seinem wahren Wesen, wie Chagall es sieht: „Die Seele eines jeden ist heilig, eines jeden Zweibeiners an jedem Punkt der Erde. Nur das rechtschaffene Herz, das seine eigene Logik, seine eigene Vernunft hat, ist frei.“ (S. 113) Immer wieder wehrt sich Chagall gegen die Kennzeichnung seiner Bilder als „irrational“ und „alogisch“. Der ekstatische Zustand ist nicht unvernünftig. Er offenbart eine höhere Vernunft. Er gibt jedem Menschen seine besondere Würde. Das ist ihm wichtig. Als man in den Tagen der Revolution unter den Malern über die Aufgaben der Kunst in der neuen Gesellschaft diskutiert – vom „Tod dem Bild!“ ist die Rede, vom Bekenntnis zur Materie und von der Überflüssigkeit der Seele –, bricht es aus ihm heraus: „Genug! Ich will meine Seele behalten. Und ich denke, die Revolution könnte eine große Sache sein, wenn sie die Achtung vor dem anderen bewahrt.“ (S. 155)

Chagall zeigt in vielen seiner Bilder einen einzelnen Menschen – oder auch viele – in einem ekstatischen Zustand des Außer-sich-seins. Und zugleich bringt er auch in den Blick, was ihn oder sie aus sich heraustreibt, was sie in Freude oder Schrecken versetzt, was sie begeistert oder leiden macht. Das ist ein besonderes Ereignis, in dem sich das Leben verdichtet, in dem Verschiedenartiges auf-

einander trifft und Fremdartiges sich einmischt. Das Ereignishafte nimmt im Bild die Gestalt einer Szene an. Das Aufeinandertreffen und Einmischen des Verschieden- und Fremdartigen wird im Simultanbild darstellbar. Auf bewegtem Untergrund, verbunden und zugleich geschieden in farbigen Zonen, eingebettet in verfließende Landschaften und angesiedelt in einem zerfallenden Raum begegnen sich Gegenwärtiges und Vergangenes oder Zukünftiges, Traum und Wirklichkeit, Mensch und Tier und Engel. Das besondere Ereignis kann eingebunden sein in den geordneten Gang des alltäglichen Lebens wie Geburt, Hochzeit oder Tod. Aber es kann auch unerwartet hereinbrechen und das alltägliche Leben wie ein Sturm durcheinanderwirbeln und die gewohnte Umwelt zerstören. Zum Ausbruch des ersten Weltkrieges schreibt Chagall: „Was tun, wenn die Weltereignisse uns nur hinter der Leinwand erscheinen, durch die Farbe und das Stoffliche hindurch, und sich flimmernd verdichten wie Giftgas?“ (S. 115) Zwischen 1937 und 1947 gelingt es Chagall, drei der großen Weltereignisse seiner Zeit in außerordentlich verdichteten, visionären Bildern zu deuten: die russische Revolution, den Krieg und die Shoah.

Man wird Chagall nicht gerecht, wenn man ihn allein mit Jackson Pollock, Mark Rothko, Victor Vasarely oder Andy Warhol vergleicht. Man muß weiter in die Geschichte zurückgehen. Chagalls Autobiographie endet mit dem Satz: „Ich bin sicher, dass Rembrandt mich liebt.“ (S. 172)

Schluss: Akkumulation von Lernprozessen

Was ich hier an der biographischen Lerngeschichte Marc Chagalls vorgestellt habe, ließe sich in abgewandelter Form an den Autobiographien anderer Künstler und Künstlerinnen ablesen, aber auch an denen von Wissenschaftlern, Unternehmern oder Politikern. Ja, auch in den autobiographischen Erzählungen von jederman würden Spuren davon zu erkennen sein. Mir kam es hier vor allem darauf an, Kategorien herauszuarbeiten, die geeignet sein könnten, biographisches Lernen differenzierter zu erschließen und Gesichtspunkte hervortreten zu lassen, die in der bisherigen Lernforschung vernachlässigt oder übersehen worden sind. Der wichtigste ist wohl der der Akkumulation von Lernprozessen. In der bisherigen Lernforschung wurden Lernvorgänge isoliert und vornehmlich relativ elementare Lernformen und Lernmechanismen untersucht. Hier dagegen hatten wir es mit integrierten und integrierenden Lernprozessen zu tun. In biographischen Lernprozessen werden, wie ich gezeigt habe, eine Vielzahl von einzelnen alltäglichen Lernprozessen akkumuliert. In kollektiven Lernprozessen werden wiederum eine Vielzahl individueller biographischer Lernprozesse akkumuliert. Und diese sich steigernde Akkumulation des menschlichen Lernens treibt am Ende die soziokulturelle Evolution der Gattung voran.

Anmerkungen

- 1 Wenn im Folgenden eine Textstelle zitiert wird nur mit einer Seitenzahl ohne Angabe des Autors, dann ist immer dieses Buch gemeint.
- 2 Chagall berichtet, dass ihn sein Vater in der Geburtsurkunde um zwei Jahre älter gemacht habe, um gewisse Vergünstigungen zu erreichen (S. 67). Danach wäre er nicht 1887 sondern erst 1889 geboren.

Literatur

- Chagall, B.: Erste Begegnung. Reinbek bei Hamburg 1973
- Chagall, M.: Mein Leben. Stuttgart 1959
- Bourdieu, P.: Rede und Antwort. Frankfurt am Main 1992
- Ecarius, J.: Biographie, Lernen und Gesellschaft. Erziehungswissenschaftliche Überlegungen zu biographischem Lernen in sozialen Kontexten. In: Bohnsack, R./Marotzki, W. (Hrsg.): Biographieforschung und Kulturanalyse. Transdisziplinäre Zugänge qualitativer Forschung. Opladen 1998, S. 129-151
- Ecarius, J.: Biographieforschung und Lernen. In: Krüger, H.-H./Marotzki, W. (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen 1999, S. 98-105
- Haftmann, W.: Marc Chagall. Köln 1972
- Malraux, A.: Psychologie der Kunst. Das imaginäre Museum. Reinbek bei Hamburg 1957
- Marotzki, W.: Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften. Weinheim 1990
- Maurer, F.: Lebensgeschichte und Lernen. In: Maurer, F. (Hrsg.): Beiträge zu einer biographischen Anthropologie. Frankfurt a. M. 1981, S. 105-132
- Mayer, F.: Marc Chagall. Leben und Werk. Köln 1961
- Rosenthal, G.: Erlebte und erzählte Lebensgeschichte. Frankfurt am Main 1995
- Schulz, W. (Hrsg.): Lebensgeschichten und Lernwege. Anregungen und Reflexionen zu biographischen Lernprozessen. Hohengehren 1996
- Schulze, Th.: Lebenslauf und Lebensgeschichte. Zwei unterschiedliche Sichtweisen und Gestaltungsprinzipien biographischer Lernprozesse. In: Baacke, D./Schulze, Th. (Hrsg.): Pädagogische Biographieforschung. Orientierungen, Probleme, Beispiele. Weinheim und Basel 1985, S. 29-63. Wiederabgedruckt in: Baacke, D./Schulze, Th. (Hrsg.): Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens. Neuausgabe Weinheim/München 1993, S. 174-226
- Schulze, Th.: Zum ersten Mal und immer wieder neu. Skizzen zu einem phänomenologischen Lernbegriff. In: Bauersfeld, H./Bromme, R. (Hrsg.): Bildung und Aufklärung. Studien zur Rationalität des Lehrens und Lernens. Münster/New York 1993, S. 241-269
- Schulze, Th.: Die außerordentliche Tatsache des Lernens. Oldenburger Universitätsreden Nr.132. Oldenburg 2001
- Schulze, Th.: Allgemeine Erziehungswissenschaft und erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 5 (2002), Beiheft 1/02, S. 129-146
- Schulze, Th.: Der Horizont der Erziehung. Vorschläge zur Entfaltung eines umfassenden Lernbegriffs. In: Jahrbuch für Bildungs- und Erziehungsphilosophie 5. Hohengehren 2003a, S. 201-224

- Schulze, Th.: Bild und Biographie. Untersuchung zur Selbstkonstitution durch Bilder und Geschichten. Am Beispiel des jungen Marc Chagall. In: Fröhlich, V./Steger, U. (Hrsg.): Das Unsichtbare sichtbar machen. Weinheim 2003b, S. 103-123
- Skowronek, H.: Lernen und Lerntheorien. In: Roth, L. (Hrsg.): Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis. München 2001 (2. Aufl.), S. 212-224

Sandra Tiefel

Kodierung nach der Grounded Theory lern- und bildungstheoretisch modifiziert:

Kodierungsleitlinien für die Analyse biographischen Lernens

Coding in terms of Grounded Theory:

modifying coding guidelines for the analysis of biographical learning
within a theoretical framework of learning and education

Zusammenfassung:

In der deutschen Forschungslandschaft beziehen sich viele Qualitative Studien und insbesondere Qualifikationsarbeiten seit Jahren auf die Prämissen der Grounded Theory. Dies geschieht unabhängig davon, in welcher Disziplin sie verankert sind und welche Methoden sie anwenden, so dass diese von Strauss und Glaser erstmals 1967 publizierte Methodik inzwischen der Status einer allgemeinen Methodologie qualitativer Sozialforschung zugesprochen werden kann. Methodologische Prinzipien wie Offenheit, Parallelität von Datenerhebung und -auswertung, theoretisches Sampling und kontrastierender Vergleich sind auf theoriegenerierende qualitative Sozialforschung insgesamt übertragbar. Die Grounded Theory weist aufgrund ihrer soziologischen Herkunft eine starke handlungstheoretische Fundierung auf. Wenn das Erkenntnisinteresse nicht vorrangig auf die Exploration von Handlungsbedingungen und -abläufen in Interaktionen und Institutionen zielt, werden methodische Anpassungen nötig. Besonders in der Betrachtung biographischer Lern- und Bildungsprozesse, die ein größeres Emergenzpotential aufweisen, stoßen ForscherInnen bei der Anwendung des Kodierparadigmas auf Schwierigkeiten. Denn bei Phänomenen, die über längere Lebenszeitspannen immer wieder virulent werden, ist nicht rekonstruierbar, welche *Bedingungen*, *Interaktionszusammenhänge*, *Handlungsstrategien* und *Konsequenzen* relevant sind oder waren. Dieser Artikel greift diese

Abstract:

In the field of German research, many qualitative studies and, in particular, much of the work done for obtaining academic grades, rely on the premises of Grounded Theory. This is true irrespective of their disciplinary frame of reference as well as of the methods used. Grounded Theory, originally published by Strauss and Glaser in 1967, can thus be seen as having acquired the status of a common methodology for qualitative research in the social sciences. Methodological principles such as openness, parallelism of data collection and data analysis, theoretical sampling and contrasting comparison can be applied to the whole range of theory-generating qualitative social research. Given its origin in sociology, Grounded Theory strongly relies on action theory. If, however, research is not focused on the conditions for and processes of action as occurring in interactions and institutions, methods need to be adjusted. In particular when processes of learning and education characterized by a high potential for emergence are explored in a biographical perspective, researchers meet with difficulties when using the coding paradigm, since for phenomena that are resurgent over the lifespan, the *conditions*, *contexts of interaction*, *strategies* of action, and *consequences* that once were, or currently are, relevant cannot be reconstructed. In view of this problem, and relying on Strauss and Corbin's coding guidelines as well as on assumptions based on the theory of learning

Problematik auf und entwickelt angelehnt an die Kodierleitlinien von Strauss und Corbin und basierend auf lern- und bildungstheoretischen Annahmen ein Kodierparadigma, das die Analyseperspektiven auf die Rekonstruktion subjektiver Sinn- und Zusammenhangsbildung lenkt. Die veränderte Auswertungspraxis wird an einem Interviewausschnitt exemplarisch dargestellt.

Schlagworte: Grounded Theory, Kodierparadigma, biographische Lernprozesse, Profession, Bildungstheorie

and education, a modified coding paradigm is proposed, with analytical perspectives geared to the reconstruction of subjective processes of making sense and constructing coherence. An analysis of part of an interview is presented as an illustration of this modified approach.

Keywords: Grounded Theory, coding paradigm, biographical learning processes, profession, theory of education

1. Einleitung

Die erziehungswissenschaftliche Biographieforschung (vgl. z.B. Krüger/Marotzki 1996, 1999) hat auf der Basis von Narrationsanalysen biographischer Interviews fundierte Konzepte und Theorien zu biographischem Handeln (z.B. Kraul/Marotzki/Schwepe 2002), biographischer Entwicklung (vgl. z.B. Filipp 1981; 1982) und Biographien als Lern- und Bildungsgeschichten (vgl. z.B. Baacke/Schulze 1979, 1985) im Spannungsfeld zwischen gesellschaftlichen Anforderungen und individuellen Optionen entwickelt. Hierbei wurden einerseits verschiedene Aspekte „biographischer Arbeit“ beleuchtet und individuelle Verläufe und subjektive Sichtweisen von ausgewählten Personengruppen (chronisch Kranke, Flüchtlinge, EmigrantInnen, junge Mütter, Jugendliche usw.) zumeist in Typologien oder anhand der Rekonstruktion von Prozessstrukturen (vgl. z.B. Reim 1996, 1997; Riemann 1987) systematisiert. Dabei stehen seit Mitte der 1990er Jahre verstärkt auch die biographischen Lern- und Bildungsprozesse pädagogischer Akteure im Fokus der Forschung (einen Überblick geben z.B. Fabel/Tiefel 2003). Es sind nicht zuletzt solche Studien, die Biographie wieder in den Fokus erziehungswissenschaftlicher Diskurse gerückt haben. Biographie wird hier als Konstrukt verstanden und es wird analysiert, wie moderne Individuen in einer aktiven Auseinandersetzung mit den Lebensereignissen ein eigenes Verhältnis zu sich selbst und zu der sie umgebenden Welt aufbauen. Ausgehend von einer sich stetig modernisierenden Moderne interessiert erziehungswissenschaftliche Forschung insbesondere, wie Individuen Selbst- und Weltansichten sowie Handlungsvollzüge im Kontext sozialer und gesellschaftlicher Prozesse entwickeln und modifizieren, die einerseits Halt und Sinn geben, andererseits aber auch Flexibilität ermöglichen.

Ergänzend zu der Narrationsanalyse bietet das Kodiervorgehen nach Strauss und Corbin die Möglichkeit, die (sozialen) Kontexte der Subjekte und deren Wechselwirkung mit biographischen Lernprozessen gezielter in den Blick zu nehmen. Dazu bedarf es jedoch – wie folgend gezeigt wird – einer Modifikation des Kodierparadigmas unter lern- und bildungstheoretischer Perspektive. Das methodische Repertoire – die Kodierung – ist entgegen der allgemeinen Prämissen der Grounded Theory keineswegs für alle Forschungsfragen in gleicher Weise konzipiert, sondern die Kodierungsleitlinien wurden dezidiert für handlungstheoretische Fragestellungen entwickelt (vgl. Strauss/Corbin 1996). „Das Ziel der Grounded Theory ist es, eine Theorie zu generieren, die ein Verhaltensmuster erklärt, das für die Beteiligten relevant und problematisch ist.“ (Strauss 1998, S.

65). Lern- und Bildungsorientierte Biographieforschung interessiert neben dieser Verhaltens- bzw. Handlungsperspektive vor allem aber auch die Orientierungs- und Deutungsmuster, die die handelnden Subjekte im Biographieverlauf erwerben, modifizieren oder stabilisieren.

Da sich in Interpretationsgruppen mit Studierenden und Promovierenden gerade im Kontext erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung trotz des detaillierten Methodenmanuals von Strauss und Corbin immer wieder Probleme bei der Kodierung von Lern- und Bildungsverläufen zeigen, möchte ich im Folgenden zunächst noch einmal die handlungsbezogenen Prämissen des Kodiervorgangs nach Glaser und Strauss/Corbin sowie die damit einhergehenden Perspektiven auf das Material veranschaulichen (2). Kontrastierend dazu entwickle ich auf der Grundlage ausgewählter theoretischer Ansätze zu dem Gegenstandspaar Lernen und Biographie ein modifiziertes Kodierparadigma, das die Auswertungsperspektive auf Lern- und Bildungsprozesse lenkt und erprobe dieses beispielhaft an einem Interviewausschnitt (3). Ich ende mit einem Fazit zu den Chancen des modifizierten Kodierparadigmas für die qualitative Lern- und Bildungsforschung (4).

2. Grounded Theory – Rekonstruktion des impliziten Handlungs- und Verhaltensfokus' bei der Analyse empirischen Materials

Glaser und Strauss verorten die Grounded Theory in ihren gemeinsamen Publikationen aufgrund oder trotz ihrer methodologischen Differenzen (vgl. Strübing 2004) sehr allgemein in der Soziologie in Abgrenzung zu damals vorherrschenden hypothesenprüfenden und deduktiven Forschungsvorgehen (vgl. Glaser/Strauss 1979). Ihr Anliegen, das Interpretative Paradigma zu stärken und qualitativ-hypothesengenerierende Perspektiven und Forschungsdesigns auszuweiten, führt dabei – so erscheint es jedenfalls aus der Retrospektive – zu einer Vernachlässigung der Explizierung ihrer forschungstheoretischen Grundlegungen.

Sie konzentrieren sich stattdessen auf die möglichen Erkenntnisgewinne für die Soziologie, die mit einem Wechsel der Forschungslogik und der Generierung datenbasierter Theorien zu gewinnen sind. In dieser Abgrenzung legen sie besonderen Wert auf die konsistente Darlegung der einzelnen Schritte ihres Forschungsverfahrens (vgl. z.B. Glaser/Strauss 1993), so dass es notwendig ist, die in der Methodik der Grounded Theory impliziten erkenntnis- und wissenschaftstheoretischen Verortungen anhand ihrer Argumentationslinien zu rekonstruieren.¹

In den folgenden Ausführungen orientiere ich mich an der von Strauss und Corbin weiterentwickelten Grounded Theory, welche durch den klassischen amerikanischen Pragmatismus (besonders durch J. Dewey und C.S. Peirce) und die Chicago School (z.B. durch E. H. Hughes und H. Becker) geprägt ist und „einen pragmatistischen Theoriebegriff zu Grunde legt, der sich durch Prozessualität und Perspektivität auszeichnet“ (Strübing 2004, S. 60). Diese theoretische Verortung schlägt sich m.E. in einem Handlungs- bzw. Verhaltensfokus im Kodiervorgang nach Strauss und Corbin nieder, und lässt sich in den theoretischen und methodologischen Vorüberlegungen zur Entwicklung von Forschungsfragen und -designs

(2.1) ebenso aufzeigen wie an ihren Ausführungen zum schrittweisen Erlernen des Kodierverfahrens (2.2), das an einem Textbeispiel expliziert wird (2.3).

2.1 Forschungsfragen und -designs in der Forschungslogik von Strauss/Corbin²

Das Verfahren der Grounded Theory gibt Analysehilfen an die Hand, um Theorien über Phänomene auf der Basis empirischer Daten zu generieren. Welche Phänomene Gegenstand der Untersuchung werden, ist abhängig von der Forschungsfrage:

„Die Fragestellung in einer Untersuchung mit der Grounded Theory ist eine Festlegung, die das Phänomen bestimmt, welches untersucht werden soll. Sie beinhaltet, was man schwerpunktmäßig untersuchen und was man über den Gegenstand wissen möchte. Fragestellungen in der Grounded Theory besitzen darüber hinaus immer eine Handlungs- und Prozessorientierung“ (Strauss/Corbin 1996, S. 23)

Zur Spezifizierung welche Handlungs- und Prozessphänomene mit dem Kodierverfahren bearbeitet werden können, nennen Strauss und Corbin drei verschiedene Ebenen des Erkenntnisinteresses:

- Fragestellungen, die *Interaktionen* in spezifischen Situationen oder Kontexten in den Mittelpunkt der Analyse stellen; z.B.: Was passiert wenn die Schmerzen eines Patienten vom Pflegepersonal nicht geglaubt werden?
- Fragen, die *organisationsspezifische Abläufe, Aufgaben oder Dynamiken* untersuchen wollen; z.B.: Welchen organisatorischen und politischen Umgang mit Drogenkonsum gibt es? Und schließlich
- forschungsleitende Fragen, die *biographische Perspektiven* in den Mittelpunkt ihrer Analyse stellen; z.B.: Welchen Einfluss haben langjährige medikamentöse Schmerzbehandlungen auf die Patientenreaktion bei der Einnahme von Schmerzmedikamenten? (vgl. Strauss/Corbin 1996, S. 23f.)

Anhand dieser exemplarisch ausgewählten Fragestellungen wird deutlich, dass egal welche der drei Phänomenebenen analysiert wird – ob Interaktion, Organisation oder Biographie – rekonstruierbare *Reaktionen* und damit Handlungs- und Interaktionskontexte sowie -strategien im Fokus der Aufmerksamkeit stehen. Dieser Interessenfokus hat sich auch in der Kodiertechnik niedergeschlagen ohne dort noch einmal explizit benannt zu werden.

2.2 Kodierung nach Strauss/Corbin³

Das Kodieren ist ein Prozess zur Entwicklung von Konzepten in Auseinandersetzung mit dem empirischen Material:

„Durch den Kodiervorgang werden 1.) generative Fragen weiter verfolgt wie auch generiert, 2.) die Daten aufgebrochen, so dass der Forscher von der reinen Beschreibung zur Interpretation auf höhere Abstraktionsebenen gelangt. Der Kodiervorgang ist das zentrale Verfahren, mit dem 3.) eine Schlüsselkategorie entdeckt werden kann und 4.) folglich die Integration der ganzen Analyse eingeleitet wird. Der Kodiervorgang bringt 5.) die gewünschte konzeptuelle Dichte, d.h. die Zusammenhänge zwischen den Codes und die Entwicklung jedes einzelnen Codes“ (Glaser 1979 zitiert nach Strauss 1998, S. 91).

Zentral für den Kodierprozess ist das ständige Vergleichen der Daten miteinander. Strauss und Corbin haben mit dem Konzept-Indikator-Modell⁴ ein Verfahren (Kodierparadigma, Memos schreiben ...) entwickelt, die dieses Vergleichen systematisieren soll, ohne damit den Forschungsprozess durch äußere Annahmen festzulegen. Ziel dabei ist, nicht nur das Forschungsvorgehen zu erleichtern, sondern auch die intersubjektive Nachvollziehbarkeit des Forschungsprozesses und der Forschungsergebnisse zu ermöglichen und damit Gütekriterien der qualitativen Sozialforschung zu genügen (vgl. Strauss/Corbin 1996, S. 214f.).

Das Finden und Benennen von Phänomenen stellt einen kreativen zirkulären Prozess dar, in dem induktive, abduktive und deduktive Perspektiven und Ideen zusammenwirken und sich wechselseitig beeinflussen bis sie zu einem Kodennamen führen, der wiederum durch Detaillierungen und Vergleiche verifiziert werden muss (vgl. Strauss 1998, S. 37f.). Mit der Benennung der Codes werden beim Kodieren auch Hinweise auf den Indikator näher expliziert. Dies geschieht durch den zirkulären Prozess des Fragenstellens, um neue Fragen und Antworten aus dem Text heraus zu generieren. Dieses Fragenstellen ist nicht willkürlich, sondern orientiert sich, wie an folgendem Text- und Kodierbeispiel von Strauss gezeigt wird, an der zuvor verdeutlichten Handlungs- und Prozessorientierung.

2.3 Ein Kodierbeispiel „Bin ich erstmal im Badezimmer...“

„Bin ich erstmal im Badezimmer, komme ich fast ohne fremde Hilfe aus. Ich habe einen Drahtstuhl, den ich in der Badewanne benutze, und eine Haltestange über der Wanne und ich stehe auf, indem ich mich über die Wanne hänge. Ich gehe halb rüber zur Wanne und setze mich in den Stuhl. Ich habe einen Stuhl genau am Rand der Wanne, wie auf einer Rampe; wenn ich mich dann setze und in dem Sitz ausgestreckt bin, hebt mein Begleiter meine Beine an und drückt mich das Stück bis zur Wand zurück. Bin ich erstmal dort, sind die Griffe für das heiße und kalte Wasser genau vor mir. Wenn ich bade lasse ich meinen Begleiter die Handtücher und das Zeug vorbereiten noch bevor ich mich ausgezogen habe, und das Wasser ein bisschen anwärmen. Aber hat das Wasser erstmal die richtige Wärme für mich, dann stelle ich das Wasser ab. So hat das Wasser beim Einsteigen eine angenehme Temperatur, die ich dann nachregulieren kann; ich muss nicht in die Wanne gehen und das Wasser dann völlig kalt werden lassen.“ (Lifchez/Winslow 1981 zitiert nach Strauss 1998, S. 92)

Dieses Material stammt aus einem Forschungsprojekt einer Studentin, die über „Behinderung“ forschte (vgl. Corbin/Strauss 1996, S. 62f.). Strauss zeichnete anhand dieses Beispiels das offene Kodieren innerhalb einer Studierendengruppe nach (vgl. Strauss 1998, S. 92f.). Er zeigt auf, wie die Gruppe anhand einer Wort-für-Wort-Analyse theoretisch geleitete Fragen generiert und mögliche Antworten darauf gibt, interne und externe Vergleiche angestellt sowie Ähnlichkeiten und Unterschiede herausarbeitet (vgl. Strauss 1998, S. 94). Auf diese Weise – so Strauss – entwickeln die Studierenden nicht nur den Kodennamen zu dem zentralen Phänomen dieser Textstelle: „*komme ich fast ohne Hilfe aus*“, sondern benennen auch Subkategorien und beziehen diese aufeinander. Sie stellen ohne, dass dies zuvor strukturiert worden wäre, Fragen zu folgenden Wahrnehmungsbereichen:

- a) zu den *Bedingungen* für das Phänomen „fast ohne fremde Hilfe auszukommen“;
- b) zu den *Interaktionszusammenhängen* (Wie leistet der Begleiter die geringe Hilfe?),

- c) zu den *Handlungsstrategien* (Was tut der behinderte Mann? Was tut sein Begleiter?) und
- d) zu den *Konsequenzen* (Ergebnisse oder Resultate von Handlung und Interaktion).

Als vorläufiges Ergebnis können die Studierenden mithilfe der Detaillierungen zu den oben genannten Bereichen den Kode „fast ohne fremde Hilfe auskommen“ als bedeutsam für den Informanten nicht nur in Bezug auf das Baden bestimmen. Sie können die genannten Strategien und Bedingungen für den Erhalt seiner (eingeschränkten) Eigenständigkeit auf andere Situationen übertragen und nach weiteren Belegen im Text suchen. Zur Systematisierung dieses Kodiervorgehens haben Strauss und Corbin ein an den oben generierten Fragen ausgerichtetes Kodierparadigma⁵ entwickelt, das sie vor allem beim axialen Kodieren einsetzen.

2.4 Das handlungsbezogene Kodierparadigma in seiner Anwendungspraxis

Um eine dichte Grounded Theory entwickeln zu können, bedarf es nach Strauss und Corbin des Kodierparadigmas, mit dem sie Subkategorien einer Kategorie herausarbeiten, vergleichen und präzisieren, indem sie in strukturierter Weise auf Bedingungen, Kontexte, Handlungs- und interaktionale Strategien sowie Konsequenzen verweisen“ (vgl. Strauss/Corbin 1996, S. 78). Konkret schlagen beide vor, Kodes mit Hilfe von Memos zu spezifizieren, indem Notizen zu dem o.g. Satz von Beziehungen aufgeschrieben und Verweise detailliert werden.⁶ Obwohl das Prinzip der Offenheit: „Die theoretische Strukturierung des Forschungsgegenstandes zurückzustellen, bis sich die Strukturierung des Forschungsgegenstandes durch die Forschungssubjekte herausgebildet hat“ (Hoffmann-Riem 1980, S. 343) durch das Kodierparadigma nicht gefährdet wird, geben die Kausalannahmen des paradigmatischen Modells Orientierungsrahmen für die Analyse vor. Für die „Beschreibung des Behinderten, wie er badet“ sähe die Analyse mit dem Kodierparadigma wie folgt aus:

1. Benennen des Phänomens/ der Kategorie:
 - Die ursächliche Bedingung des zu analysierenden Phänomens ist die körperliche Behinderung.
 - Das Phänomen wurde als „fast ohne fremde Hilfe auskommen“ begrifflich gefasst – also kodiert.
2. Nennen von Details/ Subkategorien/ Beziehungen zur Konkretisierung der genannten Kategorie
 - Zur *Konkretisierung des Handlungszusammenhangs* dieses Kodes soll zunächst der Kontext des „Fast-ohne-fremde-Hilfe-auskommens“ beschrieben werden: Baden als ein wichtiger Bestandteil von Hygieneverrichtungen gehört zu den elementaren Grundversorgungen menschlicher Existenz wie Nahrungsaufnahme, Bekleiden, Wohnen, soziale Kontakte pflegen etc. und dient zugleich auch der individuellen Selbstpräsentation. „Fast ohne Hilfe“ baden zu können, kann in diesem Kontext als Aufrechterhaltung von Autonomiepotentialen und Selbstbestimmung interpretiert werden.

- Als *intervenierenden Bedingungen* sind räumliche Gegebenheiten, wie die Halterung an der Badewanne oder die Stellung des Badestuhls aber auch das Verfügen über einen Begleiter und dessen Vorbereitungen (Bereitlegen der Handtücher etc.) oder der Aktionsradius des Behinderten (sich Aufstellen können, die Hände bewegen können usw.) interpretiert werden, da sie grundlegend für das „Fast-ohne-fremde-Hilfe-auskommen“ sind.
- *Handlungen und Interaktionen* werden in der Situation des Badens von dem Behinderten mit der Unterscheidung „was kann ich selbst ausführen“ und „wobei benötige ich Hilfe“ thematisiert. Das „fast ohne fremde Hilfe auskommen“ wird durch ein chronologisch geordnetes Ineinandergreifen von vorbereiteten Handlungen (Handtuch zurechtlegen) und definierten Hilfsgriffen in der Situation (an die Wand geschoben werden) organisiert. Die auf einen strukturierten Ablauf verweisende Formulierung „Bin ich erstmal...“ verdeutlicht dabei die Strategien und Techniken zur Herstellung und Aufrechterhaltung des „fast-ohne-Hilfe-auskommens“: Im Vorfeld muss der Badende Sorge tragen für die notwendige dinglich-räumlichen Gegebenheiten, Arbeitsteilung zwischen ihm und dem Begleiter absprechen und zeitlich koordinieren sowie Handgriffe aufeinander abstimmen etc.
- Die direkte *Konsequenz* in der Situation wird vom Informanten als „ich muss nicht in die Wanne gehen und das Wasser dann völlig kalt werden lassen“ resümiert. Bezogen auf das Phänomen „fast ohne Hilfe auskommen“ zeigt sich aber noch eine andere Konsequenz: Das Gefühl kaum eingeschränkter Eigenständigkeit kann von dem Behinderten durch eine Reihe von Bedingungen und Strategien hergestellt werden, die alle im Rückgriff auf die Ausführungen zuvor in ihrer Ausprägung und Beziehung zueinander beschrieben werden können.

Durch das Heranziehen weiterer Textstellen und kontrastierender Vergleiche mit anderen Interviews könnte das Phänomen „Fast ohne fremde Hilfe auskommen“ mit Hilfe des Kodierparadigmas noch präzisiert werden. Dabei kann z.B. mit einer biographischen Perspektive auf das Material herausgearbeitet werden, welche Strategien und Techniken der Informant in verschiedenen Situationen seines Lebens entwickelt, um seine Eigenständigkeit trotz seiner körperlichen Einschränkungen so weit wie möglich beibehalten zu können. Über das selektive Kodieren⁷ wäre die Generierung einer Grounded Theory zum Gegenstandsbereich „Aufrechterhaltung von Autonomie bei körperlicher Behinderung“ denkbar, die die notwendigen intervenierenden Bedingungen wie räumlich-dingliche Umwelt, personengebundene Hilfstätigkeiten, subjektive Aktionsformen, Ressourcen etc. zueinander in Beziehung stellt und Ablaufschemata rekonstruiert.

2.5 Fazit: Prozess- und Handlungsperspektive des Kodierverfahrens

Strauss und Corbin bieten mit der Kodierung ein Verfahren, dass Strukturen, Handeln und Subjektivität unter einer Prozessperspektive miteinander in Beziehung setzen kann. Entsprechend ihrer soziologischen Verortung legen sie einen Erkenntnisfokus auf die Voraussage und Erklärung von (sozialem) Verhalten und (gesellschaftlichen) Prozessen (vgl. Glaser/Strauss 1979, S. 64). Die Phänomene, die

ihre Aufmerksamkeit erregen, stehen dabei in engem Zusammenhang mit pragmatistischen Vorstellung einer aktivistischen, durch Handeln bzw. Arbeiten hervorgebrachten Bedeutung von Objekten, die sich in Interaktion und über die Zeit hinweg verändert. Datenbasierte Theorien zielen in diesem disziplinären Kontext auf die *Erklärung* der Bedingungen, Bedeutungen und Handlungsabläufe, die die Menschen in unterschiedlichen Situationen und Bereichen bei der aktiven Gestaltung der Welt beeinflussen.

„Die interaktionistische Theorietradition aus der die grounded theory hervorgegangen ist, würde hier (...) das Bild einer situativ gebundenen Rekonstruktion von Strukturzusammenhängen in der handelnden Auseinandersetzung mit den sozialen und materiellen Gegebenheiten der Situation wählen.“ (Strübing 2004, S. 29)

Obwohl auch die Erziehungswissenschaft die Analyse der Wechselwirkungen zwischen biographischen und strukturellen Prozessen anhand ausgewählter Kontexte und Situationen als ein zentrales Anliegen definiert (vgl. z.B. Schulze 1992), lässt sich ihr Erkenntnisinteresse im Dilthey'schen Sinn stärker im Verstehenwollen individueller Entscheidungs- und Handlungsweisen verorten. Erziehungswissenschaftliche Forschungsfoki konzentriert sich demnach eher auf die Rekonstruktion biographischer Prozesse in ihrer Wechselwirkung mit sozialen Bedingtheiten. Ein Kodierparadigma für Lern- und Bildungsprozesse müsste Verstehensfragen stellen, um diesen Fokus auf das Material zu unterstützen.

3. Kodierung biographischer Lernprozesse

„Biographie“ gehört zu den zentrale Kernkategorien der Erziehungswissenschaft; nach Schulze ist „der biographische Bezug (...) der Pädagogik in ihrem Gegenstand vorgegeben“ (Schulze 1993, S. 269). „Lernen“ zählt ebenso unstrittig zu den Grundbegriffen der Pädagogik. Trotzdem stecken die erziehungswissenschaftlichen und methodologischen Diskurse über die Wechselbeziehungen zwischen Biographie und Lernen noch in den Kinderschuhen⁸, wohingegen es dank Marotzki ein theoretisch fundiertes Konzept über den Zusammenhang von Bildung und Biographie gibt (vgl. Marotzki 1988, 1991; Nittel/Marotzki 1997) welches unter anderem hoch anschlussfähig an Schützes Narrationsanalyse und damit auch empirisch validierbar ist.

Aufgrund der inhaltlichen Nähe von Lern- und Bildungsprozessen lassen sich viele Grundannahmen biographieorientierter Bildungsforschung und -theorie auch auf die Analyse von Lernprozessen übertragen. Die strukturelle Bildungstheorie (vgl. Marotzki 1991) beschäftigt sich mit der reflexiven Verortung des Menschen in der Welt und thematisiert diese in einer doppelten Perspektive: hinsichtlich der Bezüge, die Menschen zu sich selbst entwickeln und solchen, die sie zur Welt aufbauen. Hierbei interessieren insbesondere die Prozesse der Zusammenhangs- und Sinnbildung im individuellen Lebensverlauf jedes Einzelnen. Da das Konstrukt Biographie durch die Dialektik zwischen Gesellschaft und Individuum gekennzeichnet ist, lassen sich anhand qualitativer Biographieforschung sowohl Selbst- als auch Weltreferenzen in ihrer Wechselbezogenheit rekonstruieren.⁹ In dieser Perspektive bauen Bildungsprozesse auf Lernprozessen

auf und führen in Reflexion mit dem Selbst und der Welt zu neuen Sichtweisen, Interpretationsmustern und Sinnzusammenhängen.

Die Analyse von biographischen Lernprozessen beinhaltet dementsprechend stärker als das Verstehen von Bildungsprozessen, denen ein größeres Emergenzpotential zu eigen ist (vgl. Alheit 1999), die Frage nach institutionellen Rahmen und Einflüssen und damit implizit auch die Frage nach dem Einfluss pädagogischer Umgebungen oder Interventionen. Und so thematisieren Baacke und Schulze schon Ende der 1970er Jahre in ihrem Sammelband „Aus Geschichten lernen“ (ebd. 1979) den pädagogischen Blick auf biographische Erzählungen. Alheit betont in seinem Artikel „Biographizität als Lernpotential“ (1999), dass die moderne Biographie ebenso das biographische Lernen in den strukturalen Kontexten gesehen werden muss und dass sich z.B. die Erwachsenenbildung verstärkt dieser Aufgabe zu stellen habe. Und auch Ecarius verknüpft in ihren „erziehungswissenschaftlichen Überlegungen zu biographischem Lernen in sozialen Kontexten“ (Ecarius 1999) die biographische Analyse von subjektiven Lernprozessen mit der Analyse sozialer Interaktionen und Rahmenbedingungen. Die Grounded Theory bietet m.E. durch ihren Doppelbezug auf Prozesse und Handlungsstrukturen genau diese Möglichkeiten, biographische Prozesse des Lernens anhand der Rekonstruktion von sozialen Kontexten und Interaktionszusammenhängen zu analysieren. Strauss weist ausdrücklich darauf hin, dass die von ihm aufgestellten Leitlinien und Faustregeln des Kodierens an die Erfordernisse der jeweiligen Forschungsfrage angepasst werden müssen (vgl. Strauss 1998, S. 32f.). Und so stellt sich bei der Analyse biographischer Prozesse der Welt- und Selbstverortung als Resultate erlebter und im Bildungsfall auch reflektierter Interaktionen die Frage, welche Modifizierung der Kodierungsleitlinien erziehungswissenschaftlichen Erkenntnisinteressen dienen.

3.1 Erziehungswissenschaftliche Forschungsfragen mit einem Fokus auf Biographie und Lernen und deren Konsequenz für Analyseperspektiven

Im Vergleich zu dem von Strauss und Corbin favorisierten soziologischen Erkenntnisinteresse sind erziehungswissenschaftliche Fragestellungen durch einen stärkeren Bezug auf Zusammenhangs- bzw. Persönlichkeitsbildung gekennzeichnet. In modernen Gesellschaften wird die Herstellung subjektiven Sinns als zentrale Aufgabe aller Individuen gesehen (vgl. Marotzki 1988), damit diese trotz der ständig wachsenden Varianzen möglicher Lebensgestaltungen in sozialen und personalen Entwicklungen auch noch Kontinuität und Stabilität erleben.

„Biographie ist etwas, was uns auferlegt ist und dem wir nur begrenzt entkommen können, doch zugleich etwas, was wir selber gestalten, verändern ‚machen‘. (...) Wichtig ist nun der Befund, dass unser Grundgefühl relativ selbständig über unsere Biographie verfügen zu können, offenbar nicht notwendig mit der Tatsache in Konflikt gerät, dass der größte Teil unserer biographischen Aktivitäten entweder weitgehend festgelegt ist oder von verschiedenen Prozessoren erst angestoßen wird. Es erscheint deshalb plausibel, dass jenes ‚Gefühl‘ in Wahrheit gar kein intentionales Handlungsschema, kein bewusstes und gewollter biographischer Plan ist, sondern eine Art versteckter „Sinn“ hinter den abwechselnden Prozessstrukturen unseres Lebensablaufs: die zweifellos virulente, aber strategisch nicht unbedingt verfügbare *Intuition*, dass es sich bei aller Widersprüchlichkeit doch um unser Leben handelt

(...) Diese einzigartige „Hintergrundidee“ von uns selbst haben wir nicht trotz, sondern gerade wegen der strukturellen Begrenzung unserer sozialen und ethischen Herkunft, unseres Geschlechts und der Zeit, in der wir leben.“ (Alheit 1999, S. 287)

Eine Analyse biographischer Lernprozesse muss demnach zuerst an der subjektiven Sinn- und Zusammenhangsbildung ansetzen, um die Strategien der Selbst- und Weltbildstabilisierung und -modifizierung im Biographieverlauf nachzeichnen zu können.

Die Wechselwirkung zwischen Struktur und Subjektivität ist nicht nur nach Alheit für biographische Lernprozesse konstitutiv, da erst in Interaktion mit der Welt und ihren Beschränkungen subjektiv Sinn geschaffen werden kann. Die Rekonstruktion der Wahrnehmung und des Umgangs der Individuen mit den gesellschaftlichen Vorgaben, Regeln, Instanzen etc. in ihrem Biographieverlauf gäbe dementsprechend Auskunft darüber, wie das Individuum lernt, auf lebensweltliche Sicherheiten und Konventionen zu verzichten und sich neue Orientierungsrahmen und Handlungsressourcen zu sichern. Da diese aktive Lernleistung vom Subjekt nicht zwangsläufig immer bewusst erlebt oder reflektiert wird, bedarf es bei der empirischen Analyse Methoden, die auch die „virulente, aber strategisch nicht unbedingt verfügbare Intuition“ zu erfassen vermögen. Ecarius schlägt vor, biographisches Lernen stärker in Interaktionsbedingungen und soziale Kontexte eingebunden zu sehen und auch hier mit der empirischen Analyse anzusetzen:

„Hierin liegt auch die strukturelle Differenz zum Lernbegriff. Lernen bedarf nicht unbedingt einer besonderen Bewusstheit oder Reflexivität. (...) Lernprozesse sind Wandlungsprozesse, bei denen keine Neustrukturierung vorgenommen wird. Vergangene Ordnungsstrukturen setzen sich in der Gegenwart fort. Lernen vollzieht sich vor allem langsam und kaum merkbar. In der Regel sind es die sich wandelnden Interaktionsbezüge, die eine Erweiterung oder Korrektur des bisher gelernten erfordern.“ (Ecarius 1998, S. 139f.)

Folglich sind gerade auch solche Erfahrungsprozesse interessant, die sich nicht durch radikalen Sinnwandel, sondern durch die Herstellung von Kontinuität und Kohärenz auszeichnen, weil sie langsam, gleichsam unbemerkt vom Individuum, über viele kleine Veränderungen zu weiteren Orientierungsrahmen führen. Damit geraten zur Rekonstruktion biographischer Lernprozesse neben der Frage nach der Sinnherstellung verstärkt auch die Biographie umgebenden Strukturen ins Blickfeld der Analyse, da der soziale Rahmen den Kontext für Lernprozesse abgibt. Hierbei lassen sich in Anlehnung an die soziologische Unterscheidung zwischen Makro-, Meso- und Mikroperspektiven drei verschiedenen Ebenen der sozialen Interaktion und Kontextualisierung voneinander unterscheiden: der kulturhistorische Rahmen, Institutionsbedingungen und soziale Beziehungen. Eine Analyse biographischen Lernens muss folglich zweitens ihre Perspektive darauf richten, welche Interaktionsbezüge und sozialen Kontexte wann Relevanz für individuelle Lernprozesse entwickeln:

„Biographische Lernprozesse sind häufig sensible Synchronisationsversuche des Außen- und Innenaspekts. Sie finden gleichsam am „Schnittpunkt“ zwischen Subjekt und Struktur statt. (...) Aber was wissen wir wirklich über die Wechselbeziehung von Außen- und Innenaspekt moderner Biographien? Was wissen wir über die Beziehung von Struktur, Subjekt und Lernen? Ist es mehr als uns gängige Sozialisationstheorien über die „Zweiwegigkeit“ sozialisatorischer Interaktion verraten? Ist es konkreter als die Einsicht, dass unsere Identität immer zwei Seiten hat, eine „soziale“ und eine „persönliche“, und dass organisierte Lernprozesse beiden Seiten Rechnung tragen müssen?“ (Alheit 1999, S. 293)

Alheits Fragen thematisieren das „Wie“ der strukturellen Relevanzgewinnung bei der individuellen Sinnherstellung und verdeutlichen damit, dass zur Analyse biographischer Lernprozesse drittens auch die Rekonstruktion der Lernstrategien und -techniken in das Zentrum des erziehungswissenschaftlichen Forschungsinteresses rücken müssen.

Die generelle Systematik des Kodierverfahrens nach Strauss und Corbin als Prozess stetigen Vergleichens mit dem Ziel über beschreibende Kategorien zu analytischen Konzepten zu gelangen, die Zusammenhänge explorieren und verdeutlichen, bleibt auch für das Kodieren von biographischen Prozessen und Phänomenen des Lernens bestehen. Durch die Integration der Sinnperspektive ändert sich aber die Blickrichtung auf das empirische Material. Wie gezeigt, sollten bei der Analyse biographischer Lernprozesse die subjektiven *Sinnkonstruktionen* und *Orientierungsrahmen*, die (sozialen) *Strukturen* und *Kontexte*, in die die Biographie eingebettet ist und die *Handlungsweisen* der untersuchten Akteure Berücksichtigung finden. Die Komplexität dieser drei explorierten Analyseperspektiven kann dabei durch ein lern- und bildungstheoretisch modifiziertes Kodierparadigma systematisiert werden.

3.2 Modifikation des Kodierparadigma zur Analyse biographischer Lernprozesse

Angelehnt an die Kodierungsleitlinien nach Strauss und Corbin wird der folgende Interviewausschnitt anhand der zuvor beschriebenen Annahmen zum biographischen Lernen analysiert, indem zur Detaillierung des Phänomens Fragen zu den drei zuvor genannten Analyseperspektiven¹⁰ entwickelt wurden:

- *Sinnperspektive* (vor allem bezogen auf die Rekonstruktion des Selbstbildes): Wie präsentiert sich der Informant/ die Informantin? Was sagt die Person über sich? Wie stellt sie sich dar? Was wird nicht genannt? Welche Orientierungen sind für die Informantin/ den Informanten relevant? (Normen, Werte, Wissenschaften, Allgemeinplätze etc.)
- *Strukturperspektive* (vor allem die Rekonstruktion des Weltbildes): Welche Rahmen und Bedingungen werden als wichtig oder relevant für die Möglichkeiten und den Aktionsraum der eigenen Person dargestellt/ deutlich? Was sind orientierungsgebende Annahmen, Vorstellungen oder Positionen? Welche sozialen Beziehungen, institutionellen oder gesellschaftlich/ historischen Zusammenhänge werden für die eigene Person als wichtig gekennzeichnet?
- *Handlungsweisen*: welche Aktivitäten/ Interaktionen beschreibt die Informantin/ der Informant? Wie ist es mit der Wahrnehmung von und dem Umgang mit Optionen bestellt? Sind die Strategien eher aktiv oder passiv, zielgerichtet oder tentativ suchend?

Der folgende Transkriptausschnitt stammt aus dem narrativen Interview mit einer Erziehungsberaterin zu ihrer Berufsbiographie, dem ein zweites Leitfadeninterview zur beruflichen Praxis folgte. Die Forschungsfrage zielte auf die Exploration der Lern- und Bildungsprozesse, die das Beratungshandeln der AkteurInnen beeinflussen. Die Annahme war, dass beraterisches Handeln nur zum Teil auf ausbildungsbedingten Wissenshorizonten und erlernbarem Methodenrepertoire beruht. Und so sollten insbesondere die biographischen Lern- und Bildungserfahrungen

der BeraterInnen, also ihre Selbst- und Weltreferenzen, und in einem zweiten Schritt deren Einfluss auf das Beratungshandeln untersucht werden (ausführliche Falldarstellung in Tiefel 2004).

Die Kontaktaufnahme zu der Erziehungsberatungsstelle in D-Kleinstadt verlief in standardisierter Form: Dem Brief zur Vorstellung des Forschungsvorhabens wie der Forscherin folgten zwei Telefonate mit der Leiterin zwecks Erläuterung der Interviewführung, Zusicherung der Anonymisierung und letztlich der Terminabsprache. Bei der Ankunft der Forscherin wird diese in ein Büro geführt, in dem eine Frau sitzt, die diese für die Leiterin hält. Erst auf wiederholtes Nachfragen, ob es noch Fragen oder Zweifel gäbe, wird deutlich, dass die Frau nicht die Leiterin, sondern eine Mitarbeiterin ist, der der Termin von der Chefin ohne Informationen in den Kalender geschrieben wurde. Die Interviewerin ist perplex, erläutert das Vorhaben und bietet an, bei Interesse zu einem späteren Zeitpunkt wiederzukommen. Frau D. erklärt sich aber spontan bereit, das Interview zu geben.

Die Beraterin D. ist 45 Jahre alt und seit 1995 Mitarbeiterin in einer konfessionellen Beratungsstelle in einer ostdeutschen Kleinstadt, in der neben ihr noch die Leiterin (Diplompsychologin) und eine Verwaltungskraft arbeiten. Sie ist gelernte Krankenschwester, wurde noch zu DDR-Zeiten zur Fürsorgerin und nach der Wende durch eine Anpassungsfortbildung zur Sozialarbeiterin qualifiziert. Parallel zu ihrem Arbeitsbeginn in der Erziehungsberatung hatte sie eine Zusatzausbildung in systemischer Familientherapie begonnen, die inzwischen abgeschlossen war. In der Haupterzählung beschreibt Frau D. – das Interview hat sehr wenig narrative Passagen – ihren Berufsverlauf als über die Wende kontinuierlich verlaufenden Prozess von der Krankenschwester zur Familientherapeutin. In dem Interviewausschnitt berichtet sie auf Nachfrage durch die Interviewerin über ihre mögliche weitere berufliche Entwicklung:

„Ja, also daß ich das bis zum Rentenalter mache, mit Kindern, nein, das will ich nicht. (..) das weiß ich, ne. Ich hab' vorher, bevor ich eh hier angefangen habe, habe ich gesagt mmh, dadurch, daß ich immer mit Kindern zu tun hatte, ich möchte wieder was mit Kindern machen und irgendwie ist das auch so gekommen, ne. Aber jetzt im Nachhinein sage ich mal das hat sich so entwickelt die Einstellung nach der Ausbildung zur Familientherapeutin, ja, das ich so sage, ehm (..) so überwiegend Kinder, nee, das möchte ich nicht, ja. (5 sec.) Vielleicht doch lieber so mehr mit Erwachsenen zu tun oder kann mir auch vorstellen irgendwann mal was ganz anderes zu machen, ich weiß es nicht. (.) Aber bis zum Rentenalter (Lachen) möchte ich 's nicht, ob es so kommt weiß ich nicht. Kann sein, daß ich im Rentenalter auch noch hier sitze ja. Und die Vernunft sagt, ‚Du mußt Geld verdienen. (...) Und du mußt das erstmal hier weitermachen‘, ja, (..) hmhm.“ (DI: 851f.)

Die Interpretationsgruppe, die anhand des Kodierparadigmas offen kodierte, suchte nach interessanten Phänomenen und generierte neue Fragen aus dem Material, um Vergleiche mit weiteren Textstellen vornehmen zu können. Soweit entspricht das Kodiervorgehen dem zuvor genannten Verfahren nach Strauss und Corbin (vgl. 2.2). Angelehnt an die Systematik von Strauss/Corbin kann man diesen Analyseprozess wie folgt dokumentieren:

1. Benennen des Phänomens

In der Diskussion kristallisierte sich das Abstandnehmen von eigenen Interessen zugunsten pragmatischer Lösungen als zentrales Phänomen heraus, das begrifflich nach längerer Diskussion als „selbstgewählte Außenlenkung“ beschrieben wurde.

2. Nennen von Details zur Bestimmung von Codes zu biographischen Lern- und Bildungsprozessen

Die *Sinnperspektive* lässt sich vor allem durch Details zur Bestimmung des Selbstbildes konkretisieren, indem bei der Selbstpräsentation der Beraterin Inhalt und Form der Artikulation in Beziehung gesetzt werden: Frau D. benennt bei sich einen Wechsel ihres Klientelinteresses in Folge einer Familientherapieausbildung. Wie es zu diesem „Einstellungswechsel“ kommt („sage ich mal, das hat sich so entwickelt die Einstellung nach der Ausbildung, ja“) wird dabei ebenso wenig konkretisiert wie eine anzustrebende alternative Tätigkeit („irgendwann mal was ganz anderes zu machen“). Zum Interviewzeitpunkt steht aber zweifelsfrei fest, dass sie auf keinen Fall bis zum Rentenalter (das wären ca. noch 20 Jahre) mit Kindern arbeiten „will“, obwohl die berufliche Kontinuität bislang trotz des häufigen Wechsels von Tätigkeiten und der aufsteigenden Qualifizierungen gerade durch diese Klientel gekennzeichnet war. Ihrer einführenden starken Positionierung „nein, das will ich nicht“ folgen aber eher vage und abschwächende Ausführungen „dass ich so sage, ehm, so überwiegend Kinder, nee“ oder „doch lieber so mehr mit Erwachsenen“ bis hin zu der Annahme, dass sich dieser Wille nicht realisieren lässt „Kann sein, daß ich im Rentenalter auch noch hier sitze, ja“. Frau D. relativiert so in diesem kurzen Segment ihre sehr vehement vertretene Anfangsposition ohne Umsetzungsmöglichkeiten aufzuwerfen. Schon der Entwurf von Handlungsmöglichkeiten scheitert dabei offensichtlich an der Haltung, dass eigene Wünsche sich der Macht des Faktischen – hier der finanziellen Absicherung – unterzuordnen haben: „Die Vernunft sagt: Du musst Geld verdienen“. Frau D. präsentiert sich hiermit als Person, die sich der Entwicklung ihrer Wünsche und Interessen bewusst ist, diese aber nicht zur Basis ihrer Orientierungen macht, sondern sich freiwillig stattdessen eher einer pragmatischen Lösung unterordnet.

Die Detaillierung der *Strukturperspektive* schließt direkt an die Rekonstruktion des Selbstbildes von Frau D. an und versucht das Weltbild zu rekonstruieren: Mit dem Wissen, dass Elternarbeit in der Erziehungsberatung ein zentraler Tätigkeitsbereich ist, verwundert es, dass Frau D. keine Ideen entwickelt, wie ihr neues Klientelinteresse in ihrer jetzigen Arbeitsstelle umgesetzt werden könnte. Es scheint als verbiete sie sich in einer Art vorausseilendem Gehorsam sogar Überlegungen und Planungen, die auf Interesse und nicht institutionellen Fakten und Gegebenheiten beruhen. Die Notwendigkeit, Geld zu verdienen, wird damit pauschal zur orientierungs- und handlungsleitenden Maxime, ohne dass institutionelle Möglichkeitsräume antizipiert geschweige denn aktiv ausgenutzt werden. Z.B. stellt sie auch den Fakt, dass sie bislang immer mit Kindern gearbeitet hat, nicht als Resultat ihres eigenen Bemühens heraus („und irgendwie ist das auch so gekommen“). Ihr Arbeitsverständnis ist demnach vor allem durch eine Arbeitsmoral geprägt, die (vermeintliches) Pflichtbewusstsein und die freiwillige Anpassung an Gegebenheiten vor individuelle Beteiligung oder Befriedigung stellt. Falls beides – Pflichten und Interesse zusammenkommen, scheint das für Frau D. eher Zufall aber nicht das Produkt eigenen Bemühens zu sein. Daran erinnernd, dass Frau D. der Interviewtermin von ihrer Chefin ohne vorherige Absprache in den Kalender getragen wurde, kann hier auch eine Anpassung an die in der Beratungsstelle eingeübten Routinen vermutet werden: Frau D. scheint es gewohnt, ihr zugewiesene Aufgaben zu übernehmen. Obwohl sie darunter auch leidet, macht sie diese Rollenerwartungen zu ihren eigenen und akzeptiert die damit

diese Rollenerwartungen zu ihren eigenen und akzeptiert die damit einhergehenden persönlichen Unzufriedenheiten. Zusammenfassend zeigt Frau D. hier ein Weltbild, das den Menschen eher als ausführendes Organ institutioneller und gesellschaftlicher Gegebenheiten interpretiert: Wünsche gehören da eher in das Reich der Phantasie, in der realen Welt bestimmen die Pflichten die Handlungsmöglichkeiten.

Da in dieser Textsequenz keine Interaktionen beschrieben werden, können nur *implizite Handlungs- oder Verhaltensweisen* expliziert werden. Deutlich werden Handlungsmuster, die das zuvor heraus gearbeitete Selbst- und Weltverständnis stützen. Frau D. entwickelt trotz Unzufriedenheit mit ihren gegenwärtigen Tätigkeiten keine aktiven Strategien zur Umsetzung ihrer Wünsche, obwohl diese mit den genuinen Anforderungsbereichen in der Erziehungsberatung vereinbar wären. Sie antizipiert stattdessen, dass sie aus Vernunftgründen auch noch im Rentenalter mit Kindern arbeiten wird und resümiert „Du musst das erstmal hier weitermachen“. Der Wechsel des Personalpronomens erinnert an eine Durchhalteparole: nicht die aktive Gestaltung der Arbeitsbedingungen, sondern das Durchstehen und Durchhalten wird als adäquate Bewältigung der seit einiger Zeit als unangenehm empfundenen Arbeitsaufgaben propagiert. Denn mit dem Begriff „erstmal“ zeigt sich auch eine Hoffnung, dass die Situation sich auch ohne Zutun von Frau D. bessern könnte und damit einen ähnlichen Verlauf nimmt, wie zuvor im Berufsverlauf die kontinuierliche Arbeit mit Kindern, die „irgendwie dann auch so gekommen“ ist. Als zentrale Handlungsweisen sind hier „Pflicht erfüllen“ und „Abwarten, dass sich etwas zum Besseren entwickelt“ begrifflich zu fassen.

Mit dieser ersten Kodierung, die Frau D. in ihrem Sein, Denken und Handeln durch eine „selbstgewählte Außenlenkung“ charakterisiert, wurde dem Phänomen nicht nur ein Kodename gegeben, sondern dieser auch durch das Kodierparadigma mit dem Fokus auf Sinn-, Struktur- und Handlungsparadigma detaillierter beschrieben. Mit der Analyse weiterer Textstellen wurde nun gezielter nach minimalen und maximalen Kontrasten im Fall gesucht. Bei Frau D. kann dabei gezeigt werden, dass sie sich in ihrem Lebensverlauf immer wieder freiwillig in Situationen begibt, in denen ihr gesagt wird, was sie zu tun hat oder wo Regeln und Normen ihr Handeln bestimmen. Ihre Orientierung an gesetzten Rahmenbedingungen ist dabei jedoch nicht streng bürokratisch an Richtlinien oder Gesetzen ausgerichtet, sondern wird in der Interaktion mit anderen intuitiv erfahren. Dieses Muster galt, so lässt sich an vielen Textstellen mit Hilfe des Kodierparadigmas aufzeigen, sowohl bei der Berufswahl, im Kontext ihrer unterschiedlichen Tätigkeiten und auch bei den Entscheidungen für ihre Weiterbildungen (vgl. Tiefel 2004, S. 107f.). Erst mit der Qualifizierung zur Familientherapeutin fällt eine Veränderung in Frau Ds. starker Außenorientierung auf:

„...Eh eigentlich bin ich immer so eh von draußen angeschubst worden, ja. Daß man mir das so angetragen hat, ich könnte doch das machen ehm (..) ja. Und dann habe ich mich eben halt so dazu entschlossen, hmhm. Aber von mir selber aus kam das eigentlich nicht. (..) Sagen wir mal die Fürsorgerinnen-Ausbildung, das war dann immer so bedingt mit diesen Arbeitsplatzwechsel, ja, mit diesen Stellenwechsel. Und dann habe ich das halt eben so gemacht, aber das letzte mit der Familientherapeutin, also das war schon mein Anspruch auch und das wollte ich, ja (.) hmm.“ (DII: 51f.)

Diese neue Sicht auf sich selbst und die eigenen Interessen lassen einen biographischen Lern- wenn nicht sogar einen beginnenden Bildungsprozess vermuten. Im

Prozess des axialen Kodierens wurde nun nach Textsegmenten gesucht, die den Beginn dieser biographischen Entwicklung sichtbar werden ließen. In der Analyse zeigt sich, dass Frau Ds. Selbstwahrnehmung zunächst damit beginnt, dass sie Gegebenheiten nicht mehr nur über sich ergehen lässt und auf Besserungen wartet, sondern angeregt durch die Wut der Kollegin ärgerlich über fehlende Strukturen wird: „es war irgendwie so fußlos, kann ich mich dran erinnern, man kann nicht irgendwo zu alten Leuten gehen mmh (.) des (..) ja. (...) Ja, man wußte eigentlich gar nicht so recht (Lachen), was man machen sollte, hmhm.“ (DI: 156f.). Diese Erfahrung der „Auftragslosigkeit“ wollte sie nicht noch einmal wiederholen, und so wird sie gemeinsam mit einer Kollegin aktiv als sie sich bei einer zweiten ABM in ein ähnlich diffuses Aufgabenfeld geworfen fühlt:

„...Da hatten wir auch so den Auftrag bekommen und eh (..) es war auch zu Anfang alles so kopflos und (..) ja da haben wir dann einfach selbst was draus gemacht und denn is‘ so ‘n Jugendclub entstanden. (.) Ja. Und da waren wir zwei Jahre, hmhm. (..) das war eigentlich ‘ne sehr schöne Zeit.“ (DI: 223f.)

Auch in diesem Fall ist das „Wir“ und damit die Orientierung an der Kollegin ausschlaggebend für Frau Ds. veränderte Sicht auf die eigenen Handlungsmöglichkeit ohne institutionelle Vorgaben. Ausschlaggebend für die beginnende Selbstaufmerksamkeit waren demnach zunächst der Verlust von institutionellen Planmäßigkeiten und Systematiken im Zuge der Wiedervereinigung. Doch neben der Verunsicherung aufgrund der institutionellen Regellosigkeit war es vor allem die Unterstützung und Vorbildfunktion durch Kolleginnen, welche Frau D. durch ihre zurückhaltende Art selbst mit herausfordert und auch erhält. In der Analyse wurde für diese Selbstvergewisserungsstrategie der Kode „interpersonale Legitimation“ gewählt.

Obwohl Frau Ds. gute Erfahrung mit der eigenen Gestaltungsfähigkeit zunächst mit der Arbeitslosigkeit nach Beendigung der ABM keine weiteren Früchte trägt, kann die eigenverantwortliche Wahl einer weiteren Qualifikation nach Antritt der Stelle in der Erziehungsberatung als Fortführung dieser gemeinsam mit der Kollegin erfahrenen Selbständigkeit interpretiert werden. In der Fortbildung findet der von Frau D. begonnene biographische Lernprozess, nicht nur Erwartungen zu erfüllen, sondern auch sich selbst als handelndes Subjekt mit Gestaltungsspielraum wahrzunehmen, seine Fortsetzung:

„...ich fand obwohl, wir so ‘ne große Gruppe waren, also da ist so ‘ne Atmosphäre entstanden, wo das eben auch möglich war, daß man (..) Dinge angesprochen hat, sage ich mal, (..) ja mmh (..) wo man sich das woanders nie getraut hätte oder gar nicht dran gedacht hat, daß man das überhaupt mal zu Sprache bringt so, ne. Das war ‘ne ganz tolle Erfahrung, so was zu machen.“ (DI: 737f.)

Und der Lernprozess sollte nicht mit der Wahrnehmung eigener Wünsche und Interessen enden. Frau D. wird sich offenbar im Interview ihrer Unzufriedenheit mit ihrer Arbeit bewusst und kann diese in einem Teamgespräch zum Ausdruck bringen: Sie berichtet bei dem zweiten Interviewtermin, dass sie im Anschluss an das Erstinterview ein Gespräch mit der Leiterin initiierte und dabei Veränderungen der eigenen Aufgabengebiete und so eine höhere Arbeitszufriedenheit erreicht habe (vgl. DII: 10-39).

Der Auslöser für die Auseinandersetzung mit der eigenen Person und der Arbeitssituation war entsprechend früherer Erfahrungen ein von außen, durch das Interview, initiiertes Impuls. Der biographische Lernprozess konnte mit Hilfe des

Kodierparadigmas und die Perspektive auf Sinn-, Struktur und Handlungsaspekte anhand verschiedener Schlüsselszenen nachgezeichnet werden. Dabei wurde der Prozess zunächst als „beginnende Selbstaufmerksamkeit“ kodiert. In dem zweiten Interview konnte der Lernprozess noch durch einen weiterführenden Kode als „Aktivierung von Gestaltungspotential“ präzisiert werden, so dass sowohl die ergänzende Sicht auf sich selbst als auch der Handlungswechsel weg vom passiven Abwarten hin zu einer aktiveren Gestaltung des eigenen Arbeitsbereiches als Merkmale ein und desselben biographischen Lernprozesses erkannt werden konnten.

4. Fazit: Chancen eines lern- und bildungsbezogenen Kodierverfahrens

Mit der Kodierung anhand der Detaillierung der Sinn-, Struktur- und Handlungsperspektive konnte im Fall von Beraterin D gezeigt werden, welche biographischen Ereignisse zu einer selbstbewussteren Sichtweise auf sich und zu der Ausprägung aktiverer Handlungsstrategien führten, obwohl es keine chronologische Erzählung über diesen der Beraterin in weiten Teilen unbewussten Lernprozess gibt.

Die Kodierung explorierte, wie Frau D. schrittweise routinierte Sichtweisen auf sich und die Welt durch neue Wissensbestände ergänzte und diese über weite Strecken im Biographieverlauf unreflektiert an ihre gewohnten biographischen Sinnressourcen anschloss ohne eine vollständige Neustrukturierung ihrer Sinnbezüge vorzunehmen: Trotz ihrer Erweiterung der Sicht- und Handlungsweisen haben die Kodes „selbstgewählte Außenlenkung“ und die Motivierung zur Eigenverantwortlichkeit durch den Austausch mit anderen – im letzten Fall mit der Interviewerin – also die „interpersonale Legitimation“ für Frau D. weiter Bestand. *Damit kann ein Lernprozess, der im Sinne Ecarius' als langsamer, unbemerkter Wandlungsprozess und nicht als bewusste Umstrukturierung erfolgt, in den Daten aufgespürt werden.* Mit dem lernbezogenen Kodierparadigma scheint folglich auch ein methodisches Vorgehen gefunden zu sein, das biographische Lernprozesse von biographischen Bildungsprozessen zu unterscheiden vermag, da damit ebenso Aussagen zu stabilen Kodes personaler Entwicklung als auch zu emergenten Phänomenen getroffen werden konnten (vgl. Wodrich 1998).

Zudem können mit dem Kodieren von Sinn-, Struktur- und Handlungsaspekten nicht nur allgemeine Aussagen darüber getroffen werden, wie Individuen institutionelle, soziale und personale Bedingungen, Bedeutungen und Handlungsabläufe wahrnehmen, deuten und interpretieren, sondern *auch darüber*, welche Einflüsse Individuen den pädagogischen Institutionen und Interventionen bei der Ausbildung ihrer Selbst- und Weltsicht einräumen, wie sie unterschiedliche Lernumgebungen und -kontexte wahrnehmen und beurteilen, und schließlich ob und wie pädagogische Interaktions- und Handlungsstrategien Eingang in die individuelle Lebensgestaltung finden konnten. Bei Frau D. böte sich in diesem Kontext eine detaillierte Analyse der Beschreibungen und Narrationen zu ihrer Familientherapieausbildung als ein solches pädagogisches Handlungsfeld mit Relevanz für die individuelle Sinn- und Zusammenhangsbildung an.

Geht man mit Alheit zudem davon aus, dass im Zuge radikaler Modernisierung Individuen mit dem Verlust von Traditionen und überlieferter oder fraglos geteilter Erfahrung nicht nur die Vernetzbarkeit in kollektive Zusammenhänge verloren geht, sondern auch die zentrale biographische Kompetenz des Erzählens chronologischer Lebensgeschichten, werden ErziehungswissenschaftlerInnen und PädagogInnen zukünftig häufiger mit Biographien konfrontiert werden, die keine „narrativ rekonstruierbare Lebensgeschichte mehr produzieren (...). Denn die narrative Struktur der Erfahrung ist auf eine Vernetzung mit der Geschichte von Kollektiven angewiesen“ (Alheit 1999, S. 289). Das durch Konzepte biographischen Lernens modifizierte Kodierverfahren der Grounded Theory bietet auch in Fällen diskontinuierlicher und emergenter Entwicklungen einen methodischen Zugang zur Detaillierung der Wechselwirkungen zwischen den personalen und sozialen Bedingungen biographischen Lernens unabhängig von chronologischen Erzählungen.

Anmerkungen

- 1 Diese Feststellung ist besonders Strübing zu verdanken, der 2004 erstmals im deutschsprachigen Raum die sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierungen des Verfahrens der Grounded Theory herausarbeitet. Er zeigt dabei auf, dass die Differenzen zwischen Glaser und Strauss sich zu zwei verschiedenen Varianten der Grounded Theory entwickelt haben (vgl. Strübing 2004).
- 2 Methodologische und methodische Differenzen zwischen den beiden Begründern der Grounded Theory haben in ca. zwei Jahrzehnten zu starken Unterschieden zwischen den Kodierungsverfahren bei Glaser und Strauss geführt (vgl. Strübing 2004). Da Glaser im deutschsprachigen Raum seltener rezipiert wird, beziehe ich mich im Folgenden explizit auf das didaktisch aufbereitete Kodierverfahren von Corbin und Strauss (1996).
- 3 Die Veröffentlichungen von Strauss 1991 sowie Strauss und Corbin 1996 zu den Grundlagen qualitativer Sozialforschung sind als zentrale Lehrbücher zum Einüben ihres Kodierverfahrens sowohl in Lehrveranstaltungen und Methodentrainings als auch im Selbststudium weit verbreitet. Den meisten LeserInnen werden dementsprechend die Einführungen in die Methode wie das verwendete Beispielmateriale, an dem ich die Handlungs- bzw. Verhaltensperspektive der Grounded Theory exemplarisch verdeutlichen möchte, vertraut sein.
- 4 Die Kritik an diesem Modell wurde von Kelle/Kluge auch „Induktionistisches Selbstmissverständnis“ genannt (vgl. Kelle 1994, S. 341, Kelle/Kluge 1999). Zur notwendigen Integration von Vorwissen siehe Strauss/Corbin 1996, S. 25f.
- 5 Im Gegensatz zu dem Ableiten von Hypothesen aus theoretisch fundierten Zusammenhängen, die es an der Empirie zu überprüfen gilt (quantitative Logik/ hypothetiko-koduktive Forschungslogik) stellt das Kodierparadigma nur eine formale Hilfe zur Ordnung sensibilisierender Konzepte dar, ohne die inhaltlichen Prämissen vorzugeben. Es soll helfen generative Fragen an das Material anhand des Erkenntnisinteresses und der Fragestellungen zu systematisieren, indem ein ‚offener Fokus‘ vorgegeben wird, der durch die minimalen und maximalen Kontrastierungen in der Datenanalyse beständig modifiziert wird, bis sich zentrale Kategorien und Konzepte herauskristallisieren.
- 6 Eine detaillierte Beschreibung zum Kodierparadigma findet sich bei Strauss/Corbin 1996, S. 75.
- 7 Da das selektive Kodieren nicht zentral für das diesem Artikel zugrunde liegende Ziel der Entwicklung eines lern- und bildungsbezogenen Kodierparadigmas ist, verzichte ich hier auf die Darstellung dieses Kodierschrittes. Zum Verfahren des selektiven Kodierens mit dem Schwerpunkt der Entwicklung von Schlüsselkategorien über die Rekonstruktion von Prozessen im Rahmen der gewählten Bedingungsmatrix geben Strauss und Corbin ausführliche Hinweise (vgl. Strauss/Corbin 1996, S. 94f.)

- 8 Konzepte und Theorien zum „Lebenslangem Lernen“ liegen hingegen sehr wohl in verschiedenen Teildisziplinen der Erziehungswissenschaft differenziert und fundiert vor (vgl. hierzu z.B. Giesecke 2003; Kade/Seittner 1999). Ich beziehe mich in diesem Artikel aber nicht auf diese Diskurszusammenhänge, weil es dabei zum großen Teil um Institutionalisierungs- und Professionalisierungsfragen in der Erwachsenenbildung geht, welche hier thematisch nicht berührt werden sollen.
- 9 „Biographie besitzt ja in der Tat *beide* Aspekte: Sie ist einerseits die soziale „Hülle“ des Individuums, eine Art äußerliches Ablaufprogramm, ohne das eine moderne Lebensführung unmöglich geworden ist, und andererseits eine ganz spezifische und intime Binnensicht des Subjekts, die Synthese einer einzigartigen Erfahrungsaufschichtung“ (vgl. Fischer/Kohli 1987). Hier zeigen insbesondere Studien, die Bildungsprozesse mit Hilfe der Narrationsanalyse als Wandlungsprozesse nachzeichnen können, wie Menschen in Wechselwirkung mit der Welt sich ein Bild von sich in der Welt schaffen, erweitern und modifizieren (vgl. z.B. Engelmeyer 1997; Reim 1996, 1997; Riemann 2000; Fabel-Lamla 2004)
- 10 Die Trennung dieser Analyseebenen ist eine analytische, im empirischen Vorgehen sind alle drei Bereiche stark miteinander verknüpft und erklären sich aus der wechselseitigen Bezugnahme. Trotzdem erleichtert diese Perspektivenunterscheidung die lern- und bildungsbezogene Annäherung an das Material.

Literatur

- Alheit, P.: „Biographizität“ als Lernpotential: Konzeptionelle Überlegungen zum biographischen Ansatz in der Erwachsenenbildung. In: Krüger, H.-H./Marotzki, W. (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen 1999, S. 276-307
- Baacke, D./Schulze, Th. (Hrsg.): Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens. München 1979
- Baacke, D./Schulze, Th. (Hrsg.): Pädagogische Biographieforschung. Orientierungen, Probleme, Beispiele. Weinheim 1985
- Bohnsack, R./Marotzki, W. (Hrsg.): Biographieforschung und Kulturanalyse: transdisziplinäre Zugänge qualitativer Forschung. Opladen 1998
- Böhm, A.: Theoretisches Codieren: Textanalyse in der Grounded Theory. In: Flick, U. et al. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek 2000, S. 475-484
- Bittner, G.: Lebensgeschichten: über das Autobiographische im pädagogischen Denken. Symposium über das Vielfältige Leben in der Einfältigen Pädagogik. Würzburg 1997
- Dausien, B.: Biografieforschung als „Königinnenweg“? Überlegungen zur Relevanz biografischer Ansätze in der Frauenforschung. In: Dietzinger, A./Kitzer, H. et. al. (Hrsg.): Erfahrung mit Methode. Wege sozialwissenschaftlicher Frauenforschung. Freiburg 1994, S. 129-153
- Ecarius, J.: Biographie, Lernen und Gesellschaft. Erziehungswissenschaftliche Überlegungen zu biographischem Lernen. In: Krüger, H.-H./Marotzki, W. (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen 1996, S. 129-151
- Ecarius, J.: Biographieforschung und Lernen. In: Krüger, H.-H./Marotzki, W. (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen 1999, S. 89-105
- Engelmeyer, E.: Berufliche Identität in der Krebsnachsorgeklinik. Arbeitsstrukturen und biographische Prozesse Berufstätiger in Krebsrehabilitationskliniken. Frankfurt a.M. u.a. 1997
- Fabel-Lamla, M.: Professionalisierungspfade ostdeutscher Lehrer. Biographische Verläufe und Professionalisierung im doppelten Modernisierungsprozess. (Biographie und Profession Bd. 2.) Opladen 2004
- Fabel, M./Tiefel, S.: Biographie als Schlüsselkategorie qualitativer Professionsforschung. Ein Vergleich empirischer Studien über professionelles Handeln in etablierten und neuen Berufsgruppen. – Einleitung. In: Fabel, M./Tiefel, S. (Hrsg.): Biographische Risi-

- ken und neue professionelle Herausforderungen. (Biographie und Profession Bd. 1.) Opladen 2003
- Faulstich-Wieland, H.: Biographieforschung und biographisches Lernen. In: Report - Literatur und Forschungsreport Weiterbildung 19 (1996) (a) Nr. 37
- Faulstich-Wieland, H.: Kommentierte Bibliographie zur erziehungswissenschaftlichen/erwachsenenpädagogischen Biographieforschung. In: Report 19 (1996) (b) Nr. 37, S. 116-122
- Flick, U. et al. (Hrsg.): Handbuch qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. Weinheim 1991
- Flick, U./Kardorff, E.v./Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek 2000
- Giesecke, W.: Individuelle Bildungsgeschichte und das Interesse an lebenslangem Lernen. In: Verhaltenstherapie und psychosoziale Praxis 35 (2003), S. 47-56
- Glaser, B.G./Strauss, A.L.: Die Entdeckung begründeter Theorie. In Gerdes, K. (Hrsg.) Explorative Sozialforschung. Stuttgart 1979a, S. 63-67
- Glaser, B.G./Strauss, A.L.: Die Entdeckung gegenstandsbezogener Theorie. Eine Grundstrategie qualitativer Sozialforschung. In: Hopf C./Weingarten E. (Hrsg.): Qualitative Sozialforschung. Stuttgart 1979b, S. 91-111
- Glaser, B.G./Strauss, A.L.: Grounded Theory: Strategien qualitativer Sozialforschung. Bern 1988
- Hanes, A.: Epilepsie als biographische Konstruktion: eine Analyse von Erkrankungs- und Gesundungsprozessen anfallserkrankter Menschen anhand erzählter Lebensgeschichten. IBL Forschung, Band 2. Bremen 1996
- Hildenbrand, B.: Anselm Strauss. In: Flick U. et al. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek 2000, S. 32-41
- Hofmann-Riem, Ch.: Die Sozialforschung einer interpretativen Soziologie – der Datengewinn. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 32 (1980), S. 339-372
- Kade, J./Seitter/W.: Fortschritt und Fortsetzung. Biographische Spuren lebenslangen Lernens. In: Krüger, H.-H./Marotzki, W. (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen 1999, S. 308-331
- Kelle, U.: Empirisch begründete Theoriebildung: Zur Logik und Methodologie interpretativer Sozialforschung. Weinheim 1994
- Kelle, U./Kluge, S.: Vom Einzelfall zum Typus. Opladen 1999
- Kohli, M.: Normalbiographie und Individualität. Zur institutionellen Dynamik des gegenwärtigen Lebenslaufregimes. In: Brose, H.- G./Hildenbrand, B. (Hrsg.): Vom Ende des Individuums zur Individualität ohne Ende. Opladen 1988, S. 33-53
- Kraul, M./Marotzki, W. (Hrsg.): Biographische Arbeit. Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung. Tagung der Kommission Biographieforschung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen 2002
- Kraul, M./Marotzki, W./Schweppe, C. (Hrsg.): Biographie und Profession. Bad Heilbrunn/Obb. 2002
- Krüger, H.-H.: Reflexive Erziehungswissenschaft und kritische Bildungsforschung – ein Ausblick. In: Krüger, H.-H.: Einführung in die Theorie und Methoden der Erziehungswissenschaft. Opladen 1997, S. 243-254
- Krüger, H.-H./Marotzki, W. (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen 1996
- Krüger, H.-H./Marotzki, W. (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen 1999
- Marotzki, W.: Bildung als Herstellung von Bestimmtheit und Ermöglichung von Unbestimmtheit. Psychoanalytisch – lerntheoretisch geleitete Untersuchung zum Bildungsbegriff in hochkomplexen Gesellschaften. In: Hansmann, O./Marotzki W. (Hrsg.): Diskurs Bildungstheorie I. Systematische Markierungen. Weinheim 1988, S. 311-333
- Marotzki, W.: Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung in hochkomplexen Gesellschaften. Weinheim 1991

- Marotzki, W.: Forschungsmethoden der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. In: Krüger, H.-H./Marotzki, W. (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen 1995, S. 55-89
- Nittel, D./Marotzki, W. (Hrsg.): Berufslaufbahn und biographische Lernstrategien. Eine Fallstudie über Pädagogen in der Privatwirtschaft. Hohengehren 1997
- Reim, Th.: Die Weiterbildung zum Sozialtherapeutenberuf. Bedeutsamkeit für Biographie, professionelle Identität und Berufspraxis. Eine empirische Untersuchung von Professionalisierungstendenzen auf der Basis narrativ-autobiographischer Interviews. Dissertation. Universität Gesamthochschule Kassel 1996
- Reim, Th.: Auf der Suche nach biographischen Passungsverhältnissen – die Prozessierung durch Möglichkeitsstrukturen anstelle biographischer Arbeit. In: Nittel, D./Marotzki, W. (Hrsg.): Berufslaufbahn und biographische Lernstrategien: eine Fallstudie über Pädagogen in der Privatwirtschaft. Baltmannsweiler 1997, S. 175-213
- Riemann, G.: Das Fremdwerden der eigenen Biographie. Narrative Interviews mit psychiatrischen Patienten. München 1987
- Riemann, G.: Die Arbeit in der sozialpädagogischen Familienberatung. Weinheim-München 2000
- Schütze, F.: Biographieforschung und narratives Interview. In: Neue Praxis 3 (1983), S. 283-293
- Schütze, F.: Kognitive Strukturen autobiographischen Stegreiferzählens. In: Kohli, M. et al. (Hrsg.): Biographie und soziale Wirklichkeit. Neue Beiträge und Forschungsperspektiven. Stuttgart 1984, S. 78-117
- Schütze, F.: Das narrative Interview in Interaktionsfeldstudien: erzähltheoretische Grundlagen. Teil 1: Merkmale von Alltagserzählungen und was wir mit ihrer Hilfe erkennen können. Studienbrief der Fernuniversität Hagen. Hagen 1987
- Schütze, F.: Verlaufskurven des Erleidens als Forschungsgegenstand der interpretativen Soziologie. In: Krüger, H.-H./Marotzki, W. (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen 1995, S. 116-157
- Schulz, W.: Lebensgeschichten und Lernwege: Anregungen und Reflexionen zu biographischen Lernprozessen. Hohengehren 1996
- Schulze, Th.: Biographisch orientierte Pädagogik. In Petersen, J./Reinert, G.-B. (Hrsg.): Pädagogische Konzeptionen. Eine Orientierungshilfe für Studium und Beruf. Donauwörth 1992, S. 269-294
- Schulze, Th.: Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Anfänge, Fortschritte, Ausblicke. In: Krüger, H.-H./Marotzki, W. (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen 1995, S. 10-31
- Strauss, A./Corbin, J.: Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung. Weinheim 1996
- Strauss, A.: Grundlagen qualitativer Sozialforschung: Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen und soziologischen Forschung. München ²1998
- Strübing, J.: Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung. Qualitative Sozialforschung Band 15. Wiesbaden 2004
- Tiefel, S.: Beratung und Reflexion. Eine qualitative Studie zum professionellen Beratungshandeln in der Moderne. (Biographie und Profession Bd. 3.) Opladen 2004
- Woderich, R.: Biographie und Transformation. Transformation der Biographie. [[http://www.biss-online.de/htm_beitraege/Transformation und Biographien.htm](http://www.biss-online.de/htm_beitraege/Transformation%20und%20Biographien.htm)] 1998 (31.12.2004)

David L. Rennie

Die Methodologie der Grounded Theory als methodische Hermeneutik: Zur Versöhnung von Realismus und Relativismus*

Grounded Theory Methodology as Methodical Hermeneutics: Reconciling Realism and Relativism

Zusammenfassung:

Dieser Beitrag geht davon aus, dass die Dualität zwischen Realismus und Relativismus, auf die die Methode der Grounded Theory in der qualitativen Forschung verweist, am besten Berücksichtigung findet, wenn diese Methode als ein induktiver Zugang zur Hermeneutik verstanden wird. Phänomenologie, C. S. Peirce's Theorie des Schließens, philosophische Hermeneutik, Pragmatismus und Neue Rhetorik werden als Unterstützung für dieses Argument herangezogen. Es wird außerdem angenommen, dass das vorgeschlagene Verständnis der Methode der Grounded Theory die Möglichkeit eröffnet, bisherige Ansätze der methodischen Hermeneutik zu verbessern. Als ein Ergebnis dieser Formulierung erscheint die Debatte um Validität und Reliabilität der mit dem Grounded Theory Ansatz gewonnenen Ergebnisse in einem neuen Licht. Die neue methodische Hermeneutik wird diskutiert im Zusammenhang mit früheren Versuchen der Verknüpfung von Hermeneutik und Methode.

Schlagworte: Methodologie der Grounded Theory, Hermeneutik, Induktion und Abduktion, qualitative Forschung

Abstract:

In this article it is argued that the realism-relativism duality addressed by the grounded theory approach to qualitative research is best accounted for when the method is understood to be an inductive approach to hermeneutics. Phenomenology, C. S. Peirce's theory of inference, philosophical hermeneutics, pragmatism, and the new rhetoric are drawn upon in support of this argument. It is also held that this formulation of the grounded theory method opens the possibility that the method improves on earlier approaches to methodical hermeneutics. As an outcome of this formulation, the debate on the validity and reliability of returns from the grounded theory approach is cast in a new light. The new methodical hermeneutics is discussed in terms of prior attempts to relate hermeneutics to method.

Key Words: grounded theory methodology, hermeneutics, induction and abduction, qualitative research.

Die Methode der Grounded Theory wurde von Glaser und Strauss (1967) als eine Alternative zu dem aus ihrer Sicht damals vorherrschenden normativen Paradigma (rational approach) der Theoriebildung in der Soziologie entwickelt. Im Gegensatz zum Vorgehen rationalistischer Ansätze, die zuerst eine Theorie konzeptualisieren und diese dann auf der Basis von empirischen Daten überprüfen, nimmt die Theorieentwicklung in der Grounded Theory ihren Ausgangspunkt bei den Daten selbst. Seit ihrer Einführung hat die Methode über die Soziologie hinaus in verschiedenen anderen Disziplinen, einschließlich der Psychologie (z.B. Pilowski 1993; Watson/Rennie 1994) Verbreitung gefunden. Die Anwendung der Methode beinhaltet das Verstehen der Bedeutung von verschiedenartigen Textsorten, wie Aufzeichnungen aus teilnehmender Beobachtung sozialen Verhaltens, vorhandenen Schriften oder Interviewtranskripten. Glaser und Strauss haben immer darauf hingewiesen, dass eine Grounded Theory abhängig ist von den Perspektiven der sie entwickelnden Personen und dass unterschiedliche Forschergruppen, die mit den gleichen Dateninformationen arbeiten, zu verschiedenen Theorien gelangen können. Diese Besonderheit wird nach ihrer Auffassung dadurch kompensiert, dass die Perspektivenabhängigkeit akzeptabel ist, solange abstrakt-theoretische Schlußfolgerungen auf die ihnen zugrunde liegenden Dateninformationen zurückgeführt werden können. Auf diese Weise wird sowohl der Relativität als auch der Realität Rechnung getragen, jedoch nur inexplizit. Vor kurzem habe ich das der Grounded Theory inhärente Problem von Realität und Relativität offen thematisiert und habe die These vertreten, dass weder die von Glaser (1992) zuletzt vertretene Methodologie noch diejenige von Strauss (1987; Strauss/Corbin 1990, 1994) das Verhältnis zwischen beiden adäquat bestimmen. Ich habe die Auffassung vertreten, dass es notwendig ist, die Grounded Theory als eine Form der Hermeneutik zu charakterisieren, um das beschriebene Spannungsverhältnis in der methodologischen Grundposition unter Berücksichtigung des Gegenstands der Grounded Theory und ihrer methodischen Prozeduren aufzulösen. Entsprechend habe ich auf die Phänomenologie, C.S. Peirce's Theorie des Schließens, die philosophische Hermeneutik und den Pragmatismus zurückgegriffen, um zu zeigen, dass die Grounded Theory auf eine Einheit von Hermeneutik und Methode hinausläuft, die ich methodische Hermeneutik genannt habe (Rennie 1998a, 1998b, 1999; vgl. Corbin 1998; Madill/Jordan/Shirley 2000).

Bislang wurde diese methodische Hermeneutik nur grob skizziert. In diesem Beitrag möchte ich umfassendere Argumente dafür entfalten. Dabei beginne ich mit einer Untersuchung des Gegenstandsverständnisses, von dem Grounded Theory-Studien typischerweise ausgehen, um von hier aus das Verhältnis zur Hermeneutik zu bestimmen. In diese Untersuchung wird die kontinentaleuropäische Philosophie einbezogen, um zu untermauern, dass das Verhältnis zwischen Realismus und Relativismus die Grounded Theory-Methode genauso betrifft wie die hermeneutische Methode. Anschließend komme ich zur Verortung der Induktion in diesen methodologischen Kontext. In diesem Zusammenhang ist C. S. Peirce's Theorie des Schließens von Bedeutung, in der Peirce davon ausgeht, dass Induktion selbstkorrigierende Prozesse beinhaltet, was die Annahme untermauert, dass die Grounded Theory eine selbständige und vollständige wissenschaftliche Methode darstellt, und nicht nur für den ersten Schritt in wissenschaftlichen Studien brauchbar ist. Dieses Resultat stimmt überein mit der Intention hermeneutischer Analysen, ein Verständnis eines Textes herzuleiten, das auf eigenen Füßen steht. Darüber hinaus ging Peirce als Pragmatist davon aus, dass die Produktion von Wissen die Perspektive derjenigen enthält, die in diesen Prozess involviert sind, was wiederum auf das Verhältnis zwischen Realismus und Relativismus verweist.

Somit hat dieser Aufsatz verschiedene Ziele. Sein unmittelbares Bestreben ist, zu vermitteln, dass die Methode der Grounded Theory tatsächlich hermeneutisch ist. Der zweite Zweck ist es, die Möglichkeit zu erwägen, dass die Grounded Theory bezüglich bestimmter Aspekte eine bessere Alternative darstellt im Vergleich mit früheren Versuchen, die Hermeneutik als Methode empirischer Forschung nutzbar zu machen, obwohl die Grounded Theory nicht mit dieser Absicht entwickelt wurde. Damit ist ein drittes Ziel verbunden, nämlich die Auffassung der philosophischen Hermeneutik zu hinterfragen, dass methodische Strenge in diesem Ansatz nur geringe Bedeutung habe. Viertens besteht das praktische Bestreben, mit diesem Aufsatz einen konstruktiven Beitrag zur Debatte über Validität und Reliabilität im Kontext der Grounded Theory vorzulegen. Schließlich basieren alle genannten Ziele auf dem Versuch, die für diese Methode spezifische Spannung zwischen Realismus und Relativismus auszusöhnen. Dieser Ausgleich ist natürlich nur schwer herzustellen und ich möchte ausdrücklich darauf hinweisen, dass mein Aufsatz dieses Problem nicht abschließend lösen kann. Statt dessen wird hier nur ein Beitrag zu seiner Lösung vorgeschlagen.

Das hermeneutische Wesen der Grounded Theory

Hermeneutik wurde oft definiert als „theory of the operation of understanding in its relation to the interpretation of text“ (Ricoeur 1978, S. 141). Sie ist eine antike Tradition, die mit der griechischen und jüdischen Auslegung von gesetzlichen und religiösen Schriften begann und die während der Reformation besonders intensiv praktiziert wurde. Die Rolle des Hermeneuten ist es demnach, die Bedeutung eines Textes zu verstehen, wenn diese verwirrend oder undeutlich ist (Taylor 1971). Damit ist nicht gesagt, dass Texte, die einfach zu verstehen sind, keiner Interpretation im weitesten Sinne bedürfen. Philosophische Hermeneutik (siehe unten) hat zu der gegenwärtigen Sichtweise beigetragen, dass Verstehen unaufhebbar verschiedene Perspektiven und daher Interpretation impliziert (für historische Sachverhalte dazu vgl. Kuhn 1970).

Ricoeur unterscheidet zwischen semantischen und strukturellen Aspekten von Text und weist darauf hin, dass strukturelle (z.B. syntaktische) Merkmale konstitutiv für den Text selbst sowie leicht sichtbar und damit objektiv sind (Ricoeur 1981). Der semantische Aspekt hat dagegen mit der Bedeutung des Textes zu tun, die gegebenenfalls der Interpretation bedarf. Folglich ermöglicht nach Ricoeur die Betrachtung der Struktur die Erklärung eines Textes, wohingegen die Auseinandersetzung mit der Semantik eine Sache des Verstehens ist. Wenn Text schwer zu verstehen ist, erscheint Hermeneutik dann als eine Form vertieften Verstehens. Glaser und Strauss waren interessiert an der Erklärung sozialen Verhaltens auf der Basis der Analyse von Beobachtungen, Berichten, die von teilnehmenden Akteuren angefertigt wurden und /oder vorhandener Literatur über dieses Verhalten. Erklärung meint in diesem Zusammenhang das Verhältnis zwischen Strukturen. Das System von Kategorien (siehe unten) und das Verhältnis zwischen ihnen, in dem die Theorie zum Ausdruck kommt, setzen diese Form voraus. Aber all das verweist nicht auf Strukturen im syntaktischen Sinn. Es hat nichts zu tun mit der Struktur eines Satzes auf einem Blatt. Der hier gemeinte Strukturalismus hat vielmehr zu tun mit der Bedeutung eines Textes.

Auch wenn Strauss und Corbin (1994) deutlich machen, dass der Grounded Theory-Ansatz interpretativ ist, so tun sie das vom Standpunkt des Amerikanischen Pragmatismus (insbesondere den Arbeiten von Dewey [1938/1991] und Mead [1917]) aus. Der Pragmatismus ist zeitgemäß in seiner Einsicht, dass jedwede Forschung in allen Bereichen Perspektivität involviert und daher interpretativ ist. Aber er zieht nicht adäquat in Betracht, dass Soziologie (und damit jede Sozialwissenschaft, wie hinzugefügt werden kann) das involviert, was Giddens (1976) doppelte Hermeneutik genannt hat. Giddens schreibt dazu:

„Sociology (...) deals with a pre-interpreted world where the creation and production of meaning-frames is a very condition of that which it seeks to analyze, namely human social conduct“ (zitiert bei Habermas 1981/1984, Bd. 1, S. 110).

Darüber hinaus betrifft doppelte Hermeneutik menschliches Handeln. Als Handelnde wählen Menschen aus, wie sie ihre Erfahrungen repräsentieren, und optieren entweder dafür, sie auszublenden oder sich ihnen zu öffnen. Ohne Rücksicht auf den Umfang, in dem Personen bereit sind, ihre Erfahrung nach bestem Wissen und Gewissen zu repräsentieren, ist diese Erfahrung zumindest zum Teil konstituiert und beeinflusst durch Interessen, Werte, Überzeugungen etc.. In diesem Sinne sind Personen Interpretierende der Erfahrung ihrer selbst.

Die Erfahrungen eines Menschen sind für andere Personen Teil der äußeren Welt; und wie Schütz (1967) bemerkt hat, ist die Person, die eine Erfahrung hat, in der Begegnung mit Anderen in einer besseren Position, wenn sie die Bedeutung ihrer Erfahrung kennt. Es mag jedoch der Fall sein, dass eine Erfahrung für die Person, die sie gemacht hat, unzugänglich und schwer auszudrücken ist (Taylor 1989). Unter diesen Umständen kann der Andere bei ihrer Artikulation hilfreich sein. In jedem Fall erlauben gemeinsame Sprache und Gewohnheiten, viel von dem zu verstehen, was eine Person mitteilt. Nichtsdestotrotz wird auch dieses Verstehen beeinflusst von den Werten, Überzeugungen und Erfahrungen dieses Anderen. Deshalb ist jedes Verstehen von Äußerungen und Darstellungen einer Person eine Interpretation eines bereits interpretierten Textes. Dieser Tatbestand bedeutet, dass Forscher darüber entscheiden müssen, wie tief sie einen Text interpretieren wollen. Wenn sie vorsichtig sind, bleiben sie nah an der denotativen Bedeutung eines Textes. Alternativ dazu können sie sich mit dem befassen, was Ricoeur verschiedentlich als ‚Tiefenhermeneutik‘ oder ‚Hermeneutik des Verdachts‘ bezeichnet hat. Nach dieser Herangehensweise ist es mehr die latente als die manifeste Bedeutung eines Textes, die interpretiert wird (Ricoeur 1981). Während die erste Strategie dem Interesse nach Objektivität verbunden ist, basiert die zweite auf dem Anspruch auf das Erreichen eines tieferen Verständnisses – mit dem Risiko einer höheren Relativität.

Kategorisierung als Ausdruck von Verstehen

Weil die Grounded Theory mit der Bedeutung der semantischen Aspekte des Texts zu tun hat, handelt jede Theorie, die durch die Anwendung dieser Methode gewonnen wird, von Verstehen, nicht von Erklären. Wissenschaftler, die mit der Grounded Theory arbeiten, stellen ihr Verstehen dar in Form von Kategorien und den Verhältnissen zwischen diesen Kategorien. Für gewöhnlich ist der erstrangige Forscher beides: Entdecker des Phänomens, das ihn interessiert und Analytiker von

Informationen über es. Diese Taktik hat sich eingebürgert, weil allgemein Übereinstimmung darüber herrscht, das es keine gute Praxis ist, die Gewinnung eines Textes, auf den die Analyseschritte angewandt werden, an jemand anderes zu delegieren. Deshalb verfügt der Analytiker, wenn Interviews als Erhebungsmethode genutzt werden, bereits über ein Verständnis des Textes als Empfänger, noch bevor er transkribiert wurde. Überdies vertieft der Prozess der Transkription das Verständnis, so dass der Forscher unabhängig davon, ob der Text als ein ganzer gelesen und nochmals gelesen wurde, bereits vor der sequenziellen Analyse der Textbestandteile über ein Gesamtverständnis verfügt. Auf diese Weise erfolgt der Einstieg in den hermeneutischen Zirkel. Mit anderen Worten: das Verständnis des ganzen Textes beeinflusst die Auslegung seiner Teile und das Verständnis jedes Teils beeinflusst die Deutung des Ganzen. Diese Kreisbewegung vom Teil zum Ganzen und andersherum führt zu einem fortschreitenden Verständnisprozess, der im Prinzip unendlich ist – auch wenn er schließlich eine gewisse Stabilität erreicht, zumindest innerhalb des Horizonts des jeweiligen Hermeneuten (für genauere Ausführungen zum hermeneutischen Zirkel vgl. Dilthey 1976).

Glaser und Strauss entwickelten ein Verfahren, das sie als ‚andauernde vergleichende Analyse (constant comparative analysis)‘ beschrieben und in dem das Verständnis eines gegebenen Fragments eines Textes (oder einer Bedeutungseinheit) ständig mit dem Verständnis anderer Teile verglichen wird¹. Das Ziel dieses Verfahrens ist es, den Analytiker zu zwingen, nah an der Bedeutung des Textes zu bleiben, oder, aus einer anderen Perspektive betrachtet, ihn davor zu bewahren, das Verständnis des Textes zu subjektivieren, indem rational-deduktive Deutungen an ihn herangetragen werden. Wie diese Analyse durchzuführen ist, ist nie dogmatisch festgelegt worden. In den Prozeduren, die Glaser und Strauss (1967) im Rahmen ihrer ersten Darstellung der Methode spezifiziert haben, empfehlen sie, Fragmente des Textes in Kodes (codes) umzuwandeln, die ihrerseits zu Kategorien zusammengefügt werden. Es scheint, dass die Bezeichnung ‚code‘ in diesem Zusammenhang für die Reduktion einer bestimmten Texteinheit steht. Die Kodes werden entlang gemeinsamer Bedeutungen zu Clustern zusammengestellt, und die Bedeutung jedes Clusters wird wiederum als eine Kategorie dargestellt. Die Kodes werden wiederholt zu unterschiedlichen Clustern gruppiert, bis sich keine neuen sinnhaften Ordnungen mehr ergeben. Dementsprechend kennzeichnet die Kategorisierung die Ebene, auf der Sättigung erreicht ist.

Alternativ dazu haben sich Turner (1981) und Rennie, Phillips und Quartaro (1988) unabhängig voneinander dazu entschieden, bei der Anwendung des Verfahrens auf einen Text fortschreitend von Bedeutungseinheit (meaning unit) zu Bedeutungseinheit zu kategorisieren. So entsteht bei diesem Verfahren während des Fortschreitens der Analyse eine Liste von Kategorien, auf die bei jeder neuen Bedeutungseinheit, die analysiert wird, Bezug genommen wird. Wenn neue Bedeutungen gefunden werden, werden Kategorien, die diese beschreiben, der bestehenden Liste hinzugefügt. Das Verstehen der Beziehungen zwischen den Kategorien kann unterstützt werden durch Graphiken, Flußdiagramme, narrative Schematisierungen usw. in Abhängigkeit von den Darstellungsgewohnheiten des Analytikers. Wie bei dem zuerst genannten Verfahren wird die Erhebung neuer Texte, die mit dem interessierenden Phänomen zu tun haben, fortgesetzt, bis immer weniger neue Kategorien nötig sind, um die neuen Texte zu analysieren. An diesem Punkt wird schließlich angenommen, dass der Kategorienapparat gesättigt sei.

Im Interesse der entdeckungsorientierten (discovery-oriented) Zielstellung der Grounded Theory-Analyse sind Forscher gehalten, sich mit ihren Annahmen, Ah-

nungen, Erwartungen, Hypothesen usw. über das interessierende Phänomen zurückzunehmen. Deshalb hat bei Glaser und Strauss, auch wenn sie diese Verbindung niemals bestätigt haben, die phänomenologische Technik der Einklammerung in ihre Methode Eingang gefunden, ohne dass allerdings die komplexe Frage diskutiert wurde, inwieweit diese Aktivität gelingen kann (für eine exzellente Erläuterung der Einklammerung in der Phänomenologie vgl. Zaner 1970). Zusätzlich werden Forscher, die mit der Grounded Theory arbeiten, ermutigt, ein Forschungstagebuch zu führen, in dem sie ihre Ahnungen, Spekulationen und Gedanken über Beziehungen zwischen Kategorien etc. festhalten, wie sie auftauchen, sobald die Studie begonnen hat (Theoriememos, wie Glaser und Strauss es ausdrücken). Diese verschiedenartigen Ausdrucksformen von Reflexivität werden vertreten im Interesse der Objektivität des Verständnisses der untersuchten Phänomene.

Dieses Streben muss im Licht der Hermeneutik betrachtet werden. Die philosophisch-hermeneutische Kritik (Gadamer 1960/1992; Heidegger 1927/1962) an Husserls Transzendentalphänomenologie (z.B. Husserl 1913/1962) enthält ein wichtiges Argument gegen die Vorstellung, dass es möglich sei, transzendente Objektivität durch das Verfahren der Einklammerung zu erzielen. Diese Kritik betont, dass bestimmte Aspekte des individuellen Horizonts des Verstehens unaufhebbar unzugänglich sind für Selbstreflexion. Der Stärke dieses Arguments zum Trotz ist es jedoch genau so Tatsache, dass es Aspekte dieses Horizonts gibt, die der Selbstreflexion zugänglich sind (vgl. Nisbett/Wilson 1997; Ericsson/Simon 1980), wenn auch nicht in einem transzendentalen Sinn. Sobald sie expliziert sind, werden die der Selbstreflexion zugänglichen Aspekte objektiviert in der Form lokaler Kultur, deren Teil sie sind. Das Resultat ist, dass das Bestreben der Grounded Theory, Schief lagen durch Reflexivität unterschiedlicher Art zu vermeiden, in eine Vermittlungsposition zwischen Realismus und Relativismus mündet².

Die Aktivität des Kategorisierens kann als ein Durchschreiten verschiedener Stufen steigenden Abstraktion verstanden werden. Forscher sind gehalten, ihre anfänglichen Kategorien nahe an der Sprache des Textes zu halten. Diese Kategorien beschreiben Glaser und Strauss als ‚deskriptive‘, auch wenn, wie dargelegt, bereits die Beschreibung interpretativ angelegt ist. Das Ziel der Analyse ist es, eine ‚höhere Ordnung‘ zu entwickeln, oder, abstrakter, Kategorien zu generieren, die die deskriptiven Kategorien zusammenfassen. Der Abschluß dieses Vorgangs ist die Konzeptualisierung einer letzten übergeordneten oder Kernkategorie, die die Bedeutungen aller anderen Kategorien zusammenfasst. Glaser und Strauss weisen darauf hin, dass die Identifikation von Kategorien höherer Ordnung am besten durch das Sortieren von ‚Theoriememos‘ (z.B. Einträge im Forschungstagebuch) über die (interpretierten) Beziehungen zwischen den Kategorien niederer Ordnung erzielt werden kann. In jedem Fall erleben Forscher in der anfänglichen Phase der Analyse beträchtliche Entscheidungsprobleme bezüglich der Frage, ob konkretere oder abstraktere Kategorien entwickelt werden sollen. Im Interesse der Konkretheit ist es reizvoll, die Bedeutungseinheiten klein zu halten und nahe an den denotativen Textbedeutungen zu bleiben. Diese Strategie führt jedoch leicht zu hunderten von Kategorien, die wenig mehr leisten als den Text zu wiederholen. Vor allem die von Turner und Rennie et al. entwickelte Kategorisierungsmethode kann zu dieser Versuchung führen (in der Sprache des Ansatzes von Glaser und Strauss: die Codes werden voreilig in Kategorien umgewandelt). Sogar der zuletzt genannte Ansatz bringt eine ähnliche Gefahr mit sich, in Abhängigkeit davon, wie der Forscher an seine Aufgabe herangeht: vor allem positivistisch eingestellte Forscher können geneigt sein, die Bedeutung von

Kode-Clustern eng an die Worte des Textes anzulehnen, auf den sich die Codes beziehen, was zu einer Vielzahl an Codes und Kategorien führt.

Wenn man davon ausgeht, dass es sehr schwierig wird, ein System mit mehr als 50 Kategorien ausführlich darzustellen (Glaser und Strauss schlugen eine Begrenzung auf 20 vor), dann steht Abstraktion auf der Tagesordnung. Sie geschieht entweder sofort in der Phase ‚deskriptiver‘ Kategorisierung oder später, wenn viele durch konkrete Konzeptualisierung gewonnene ‚deskriptive‘ Kategorien zu Kategorien höherer Ordnung zusammengefasst werden (oder fallengelassen werden, weil sie nur eine begrenzte Anwendbarkeit auf den interpretierten Text als ganzen aufweisen). Unabhängig davon, wie das getan wird, spielt bei der Entstehung von übergeordneten Kategorien Interpretation eine zunehmende Rolle.

Die Entwicklung von Kategorien und einer mit ihnen in Zusammenhang stehenden Theorie durch Grounded Theory-Analyse ist eine komplexe Angelegenheit, die viel mit Kreativität zu tun hat. Nutzer der Methode haben darauf hingewiesen, wie sie selbst in das untersuchte Phänomen eintauchen bis zu dem Punkt, an dem das Phänomen zu ihrem Leben wird: die Artikulation des Verstehens eines Phänomens reift in Wochen oder Monaten, aber sogar dann ist das daraus resultierende Verständnis immer noch offen für neue Interpretationen. Es ist aus dem Prozess heraus schwer zu entscheiden, wann eine Analyse abgeschlossen ist; dennoch ist es notwendig, irgendwann ein Ende zu finden (Watson 1999).

Im Verlauf dieses kreativen Prozesses arbeiten Grounded Theory-Forscher mit ihren eigenen Erfahrungen, wenn sie versuchen, die Erfahrungen anderer so, wie sie der Text ihnen vermittelt, nachzuvollziehen. Die Kunst einer guten Interpretation liegt im Ineinandergreifen von äußerer und innerer Erfahrung. Zu viel Vorsicht, die sich im Widerstreben äußert, die eigene Subjektivität zuzulassen, kann dazu führen, dass die Lebendigkeit der Erfahrung, um die es geht, verfehlt wird. Andererseits kann eine zu wenig gezügelte Subjektivität dazu führen, dass die Interpretation mehr über das Leben des Textinterpreten aussagt, als über den Texterzeuger. Eine gute Interpretation beinhaltet daher das Leben in der inneren und äußeren Erfahrung und überwacht den Grad der Passung zwischen diesen beiden Aspekten.

Als Ergebnis dieser Bemühung sind gute Kategorien oft metaphorisch, weil Metaphern komplexe Bedeutungen prägnant ausdrücken. In einer Studie zum Einfluss der Phantasien des Therapeuten auf den Prozess der Psychotherapie interpretiert Shaul (1994) zum Beispiel anhand der Grounded Theory Transkripte von tonbandaufgezeichneten Berichten über Momente, in denen im Therapeuten ein Bild entstand als Antwort auf die Äußerungen des Klienten. Shaul kam zu dem Ergebnis, dass die Therapeutenäußerungen beeinflusst wurden durch diese Bilder und zwar unabhängig davon, ob die Vorstellung den Klienten mitgeteilt wurde oder nicht. Er führte auch Interviews mit den Klienten der Therapeuten zu deren Erleben des therapeutischen Diskurses vor und nach dem Zeitpunkt, an dem die imaginierten Bilder im Therapeuten aufgetaucht waren und interpretierte auch diese Berichte nach der Grounded Theory. Die Analyse zeigte, dass die Gesprächsbeiträge der Therapeuten nach dem Auftreten der Imaginationen besser zum inneren Erleben der Klienten paßten als die Gesprächsbeiträge vor dem Auftreten der Bilder im Therapeuten. Shaul schlussfolgerte, dass die Vorstellungskraft des Therapeuten als eine Art empathischer Vergrößerungslinse (*emphatic lens*) fungiert – eine Metapher, die treffend den Effekt der Imagination erfasst.

Die Bedeutung von Induktion in der Grounded Theory-Methode

In ihrer ursprünglichen Form dient die Methode Grounded Theory eher der Betonung des Kontexts von Entdeckung als dem der Rechtfertigung (Reichenbach 1949). Obwohl sie dies nie explizit bestätigt haben, sind sowohl Glaser als auch Strauss implizit dem Konzept der Verifizierung im Sinne des Logischen Positivismus verpflichtet. Dementsprechend wird in der ursprünglichen Version der Methode (und in den Versionen von Glaser 1978, 1992) eine Unterscheidung getroffen zwischen Verifikation und Validierung. Verifikation stellt dabei eine strengere Fassung von Glaubwürdigkeit dar als Validierung.

Die Validierung von Kategorien und deshalb auch der im Forschungsprozess gewonnenen Theorie entsteht aus der Anwendung der methodischen Prozeduren der Grounded Theory, aber ihre Verifikation ist auf die Entwicklung von aus den Ergebnissen der Grounded Theory-Analyse entwickelten Hypothesen und deren Prüfung durch die Verfahrensweisen der Normalwissenschaft angewiesen.

Die Schwierigkeit, die aus dem Anspruch der Validierung resultiert, besteht vor allem darin, dass Aussagen allein durch Induktion entwickelt werden, während Deduktion aus der Methode, die zur Entwicklung einer Theorie führt, ausgeschlossen und statt dessen der normalwissenschaftlichen Prüfung der Ergebnisse der Grounded Theory-Analyse vorbehalten bleibt. Glaser (1978, 1992) behauptet, dass Validierung durch die Überprüfungen und Ausbalancierungen stattfindet, die für die Grounded Theory-Methode konstitutiv sind, d.h., durch ständiges Kontrastieren, Einklammern und Schreiben von Theoriememos. Das ist kein schlagendes Argument, jedoch motivierte es Strauss (1987; Strauss/Corbin 1990, 1994), die Hypothesentestung explizit in die Grounded Theory-Methode einzuschließen. Nach seinem Verständnis wird die traditionelle Herangehensweise der Kategorisierung durch Gruppieren von Codes ersetzt durch eine Erforschung von Text, bei der Hypothesen über eine bestimmte Bedeutungseinheit erklärt werden können, unabhängig davon, ob es sich dabei um Aufzeichnungen aus Verhaltensbeobachtungen oder um andere Textsorten handelt. ‚Was könnte zu dieser spezifischen im Text auftauchenden Tatsache geführt haben?‘ ist die hier zu stellende Frage. Die Annahme ist, dass sich im Verlauf der Analyse Beweise ansammeln, die differenziert einige Hypothesen gegenüber anderen unterstützen. Deshalb können ausgehend von einem gegebenen Textfragment Vorhersagen über das getroffen werden, was nachfolgende Textstellen erwarten lassen. Dementsprechend werden im Verlauf einer Analyse einige Hypothesen bestätigt werden und andere nicht. Am Ende der Auswertungen hat der Forscher, wenn alles gut geht, eine Kategorienstruktur entwickelt, die intern verifiziert ist.

Glaser (1992) kritisiert diesen Ansatz der Kategorisierung dahingehend, dass er voreilige Sprünge in die Theorie unterstütze, so dass der Forscher leicht in idiosynkratisch geprägte Hypothesenbildungen verfallen könne, wenn er nicht sehr vorsichtig vorgehe. Folgt man den Transkripten von Strauss' Interaktionen mit Studierenden, die er in der Anwendung seines Ansatzes unterrichtete (vgl. Strauss 1987) so scheint auch er Glasers Annahme unterstützt zu haben. Strauss' Vorschlag der Hypothesengenerierung und -prüfung von Textstelle zu Textstelle ist sehr ermüdend. In diesem Ansatz wird bis zu einer Stunde und länger aufgewendet, darüber zu spekulieren, wie eine Textstelle erklärt werden könnte. Wenn ein Transkript aus einer Vielzahl von Sequenzen besteht, ist der Anspruch einer

permanenten Wiederholung einer solch intensiven Analyse durch und durch entmutigend. Vielleicht ist aus diesem Grund aus den Transkripten seiner Schulungssitzungen ersichtlich, dass Strauss dazu tendierte, bestätigte Hypothesen schon nach dem Durchgang durch wenige Textstellen festzuschreiben und danach die Bedeutung weiterer Fragmente unter dem Aspekt der Bestätigung bzw. Wiederlegung zu behandeln. Damit schien eine Auswertungsprozedur gefunden zu werden – allerdings auf Kosten anderer Interpretationen, zu denen man gelangen würde, wenn man den Text mehr als Ganzes behandeln würde.

Aus dem zuletzt genannten Grund ist es schwierig, zuversichtlich zu sein im Hinblick auf den Vorteil, der durch Strauss' und Corbins Innovation gewonnen wurde, wenn dieser auf Kosten der Entdeckungsorientierung geht, die in der traditionellen Grounded Theory angelegt war. Auf der anderen Seite ist es auch nicht einfach, überzeugend zu argumentieren, dass das Festhalten an der ursprünglichen Methode der Grounded Theory berechtigt ist, wenn die Passung zwischen den bevorzugten Auswertungsverfahren und ihrer logischen Begründung nicht überzeugend ist.

Die Theorie des Schließens von Peirce

Die vorgetragenen Überlegungen werfen folgende Frage auf: Ist es möglich, überzeugende Argumente für Strauss' These zu finden, dass die Methode der Grounded Theory von Grund auf stärker verifizierend (oder besser, validierend) angelegt ist als ursprünglich angenommen wurde?³ Wie wir gesehen haben, scheint die Beantwortung dieser Frage etwas mit Hypothesenprüfung zu tun zu haben. Ist es darüber hinaus möglicherweise der Fall, dass obwohl Glaser die ursprüngliche Methode der Kategorisierung nie so charakterisiert hat, auch in seinem Verständnis Hypothesenprüfung eine Rolle spielt? Es ist schwierig, diesem Gedanken in Begriffen der konventionellen Theorie des Schließens Rechnung zu tragen, weil diese, wie dargestellt wurde, beschränkt ist auf die Fälle Induktion und Deduktion. Möglich ist es dagegen in den Begriffen von C. S. Peirce's Theorie des Schließens (Peirce 1965).

Peirce behauptet, dass zusätzlich zu Induktion und Deduktion die Abduktion einen weiteren Modus des Schließens darstellt. In seinen Augen ist Deduktion tautologisch, weil die Bedeutung, die in der Schlußbildung gezogen wird, bereits in den Prämissen des Schlusses enthalten ist. In seiner Sicht entsteht neues Wissen nicht aus Deduktionen, sondern durch das Wechselspiel zwischen Abduktion und Induktion. Abduktion ist die imaginative Kreation einer Hypothese und zugleich der ‚Notanker‘ der Wissenschaft, wie er sich ausdrückt (Peirce 1965, VI, S. 531; VII, S. 220; vgl. Tursman 1987), weil neue Ideen immer abduktiv sind.

Peirce erklärt Abduktion wie folgt. Angenommen ein Wissenschaftler arbeitet mit Daten einer bestimmten Sorte und findet ein Ergebnis, das nicht erklärt werden kann. Der Wissenschaftler wird sich dann eine mögliche Ursache vorstellen, die, wenn sie stimmt, die Erklärung für das Ergebnis bietet. Er bringt diesen Zusammenhang in die Form eines Beweises:

Die überraschende Tatsache C wird beobachtet;
 aber wenn A wahr wäre, würde C eine Selbstverständlichkeit sein;
 folglich besteht Grund zu vermuten, daß A wahr ist.
 (Peirce 1965, V, S. 189; vgl. ders.: 1991, S. 129).

Kürzlich hat Curd (1980) dieses Argument wie folgt modifiziert, weil er die Schlussfolgerung nicht überzeugend fand:

Eine überraschende Tatsache C wird beobachtet.
 Die Hypothese A ist imstande, C zu erklären.
 Folglich gibt es prima facie Gründe, A weiter zu verfolgen.
 (S. 213, zit. nach Tursman 1987, S. 14)

Auf diese Weise schließt der normale Gang der Wissenschaft für Peirce das Sammeln von Fakten ein (Induktion), die Anlass zur Abduktion geben, die dann durch weitere Induktion getestet wird. Die bedeutsame Konsequenz ist, dass Induktion selbstkorrigierend ist (Tursmann 1987).

Peirce's Interesse war es, Logik auf naturwissenschaftliche Erkenntnis anzuwenden. Daher ist Vorsicht geboten bei dem Versuch, seine Logik auf die Humanwissenschaften auszudehnen. Dennoch scheint eine solche Ausdehnung begründet. Indem er erstens der Imagination (Abduktion) eine hohe Bedeutung beimisst, macht Peirce den Weg frei für Interpretationen und stellt damit eine Verbindung zur Hermeneutik her. Zweitens hat Peirce im Sinn, dass Wissen immer unsicher ist, niemals vollkommen. Er versteht die Konstituierung von Wissen als eine Angelegenheit wachsenden Konsenses unter denen, die auf einem bestimmten Gebiet forschen. Auch diese Position steht im Einklang mit der Hermeneutik.

Innerhalb der Methode der Grounded Theory kann Peirce's Theorie folgendermaßen angewandt werden: Unabhängig von den konkreten Verfahrensweisen, die eingesetzt wurden, um Kategorien zu konzeptualisieren, stellt eine Kategorie tatsächlich eine Abduktion (Hypothese) dar, die auf die Validierung wartet, welche die Grounded Theory-Analyse dann im Weiteren vornimmt. Demzufolge wird Peirces' Abduktionskonzept nicht strapaziert, wenn es für die Hermeneutik wie folgt modifiziert wird:

Diese (interessante, überraschende etc.) Textpassage C wird entdeckt.
 Die Bedeutung A für C kann auf den Text als Ganzes angewandt werden.
 Deshalb bestehen prima facie Gründe, A weiter zu verfolgen.

Im Falle der Kategorienbildung folgt Abduktion der induktiven Sortierung von Kodes zu Gruppen. Sie tritt auf, indem die gruppierten Kodes als Kategorie benannt werden, und sie wird durch die nachfolgende induktive Analyse des Textes getestet. Wenn sich abduktive Schlüsse schon früh in der Analyse einstellen, beinhaltet die induktive Analyse überwiegend die Einbeziehung von neuen und zusätzlichen Texten, die im weiteren Verlauf der Untersuchung gewonnen werden. Wenn sich alternativ hierzu abduktive Schlüsse erst später in der Analyse ergeben, besteht die induktive Analyse sowohl im Einbeziehen neuer Texte als auch in der Untersuchung des bereits vorhandenen Texts. In dem von Turner und Rennie et al. vorgeschlagenen Kategorisierungsverfahren wird abduktives Schließen auf ein neues Textsegment angewandt, sobald dieses Segment im Verlauf des Forschungsprozesses im Text wahrgenommen wird. Nachdem daraus eine Hypothese entstanden ist, wird diese durch die induktive Analyse des Textes getestet. So entsteht Abduktion im traditionellen Sinn aus Induktion und mündet in diese wieder ein. Schlussbildung beginnt mit Abduktion und wird von Induktion abgelöst. Andererseits ist Induktion die Informationsquelle für Abduktion. Kategorien (oder abduktive Schlüsse, Hypothesen) werden verändert, fallen gelassen oder mit anderen Kategorien verschmolzen in Abhängigkeit von den Interpretationen, die sich aus dem nachfolgend analysierten Text ergeben. Darüber hinaus werden die bereits untersuchten Texte im Licht der nachfolgend entwickelten Kategorien erneut in

die Analyse einbezogen, um zu prüfen, ob diese Kategorien zu den früher untersuchten Texten passen (im Sinne des hermeneutischen Zirkels).

Es ist wichtig darauf hinzuweisen, dass das Wechselspiel zwischen Abduktion und Induktion unabhängig davon stattfindet, ob der Text von einem einzelnen Produzenten stammt oder aus Berichten verschiedener Individuen stammen. Je nachdem wie man sein Werk interpretiert, lässt sich dieses Verfahren aus Diltheys methodischer Hermeneutik direkt ableiten oder zumindest als Ergänzung dazu konzipieren. Meine Lesart von Übersetzungen und Kommentaren zu Diltheys Werk (z.B. Dilthey 1961, 1976, 1977; Makkreel 1977/1992; Rickman 1988) führte mich zu der Annahme, dass sein Begriff von Hermeneutik im Sinne einer Methode darauf ausgerichtet war, einzelne Ereignisse oder Akteure zu verstehen. Wenn diese Interpretation zutreffend ist, dann könnte die hier vorgeschlagene Version der methodischen Hermeneutik als ein Weg verstanden werden, Dilthey dahingehend zu ergänzen, dass nicht nur Einzelnes sondern auch Allgemeines in das Verstehen einbezogen wird. Teo (1999) hat unlängst herausgearbeitet, dass die gängige Interpretation von Diltheys Methode tatsächlich davon ausgeht, dass Verstehen auf Individuen eingeschränkt ist. Teo argumentiert allerdings dahingehend, dass diese Diltheyinterpretation falsch ist. Statt dessen macht Teo geltend, Dilthey sei an Typen ebenso interessiert gewesen wie an einzelnen Zeichen. Wenn Teos Interpretation Resonanz beschieden sein wird, dann kann der hier vorgeschlagene Ansatz als Ergänzung zu Diltheys Methode verstanden werden (siehe Anmerkung 6).

Methodische Hermeneutik und Rhetorik

Wenn die Tatsache der Objekterkenntnis durch Einklammern in Verbindung mit dem Wechselspiel zwischen Abduktion und Induktion in der Begründung der Grounded Theory-Methodik in Betracht gezogen wird, dann unterstützt dies den Wahrheitsanspruch dieser Methode. Damit ist eine Verbindung hergestellt zwischen dieser Methode und der Cartesianisch-Kantischen Epistemologie. Andererseits kommt in dem Umfang, in dem die hermeneutische Natur dieser Herangehensweise eine grundsätzliche Relativierung objektiver Wahrheitsansprüche (Relativismus) beinhaltet, Rhetorik ins Spiel. Rhetorik wurde als Kunst der Überredung eines Publikums zu einem bestimmten Standpunkt über einen unklaren Sachverhalt definiert (Aristoteles 1954). Dass sie eng mit Hermeneutik verbunden ist, wurde sowohl mit Bezug auf die antike (Eden 1987) als auch auf die zeitgenössische Hermeneutik (Hernadi 1987) festgestellt. Als Folge von Aristoteles' Verteidigung der Rhetorik wurde sie im Mittelalter und in der Renaissance hoch geschätzt, kam dann aber im Zeitalter der Aufklärung in denselben Misskredit, der ihr schon bei Plato zuteil geworden war (Vickers 1988).⁴ Im gegenwärtigen Diskurs über die Entstehung von Erkenntnis gewinnt die Rhetorik jedoch erneut Ansehen und ihr Geltungsbereich wird über die traditionelle Beschränkung auf die Redekunst hinaus ausgeweitet auf schriftliche Dokumente (z.B., Bazerman 1988; Dearin 1969; Nelson, Megill & McCloskey 1987; Perelman & Olbrechts-Tyteca 1958/1969). Diese Erneuerung wird unterstützt durch Überlegungen, wie sie vom amerikanischen Pragmatismus (z.B., Dewey 1938; Peirce 1965), Postmodernismus (z.B., Rorty 1979), Sozialkonstruktivismus (Gergen 1985) und der philosophischen Hermeneutik (Gadamer 1960/1992; Heidegger 1927/1962) formuliert wurden. Diesen Schulen ist die Betonung der Tatsache gemeinsam, dass Wissensproduktion relativiert wird

durch die Perspektiven ihrer Produzenten (für einen guten Überblick vgl. Fay 1996, ergänzend s. Bernstein 1983; Kvale 1996; Margolis 1986)

Die Einbeziehung von Rhetorik in die Grounded Theory-Methodik ist konkret darzulegen: Um zu begründen, dass eine mit dem Grounded Theory-Ansatz gewonnene Theorie plausibel ist, beziehen sich Strauss und Corbin (1994) durchgängig auf den Pragmatismus. Sowohl bei Peirce als auch bei Dewey argumentiert der Pragmatismus dahingehend, dass Wissensproduktion stets aus einer bestimmten Perspektive erfolgt und dass Wahrheitsbelege eine Sache des Konsenses zwischen den Mitgliedern einer Gemeinschaft von Forschenden sind. Pragmatismus unterscheidet dabei nicht zwischen Natur- und Humanwissenschaften. Obwohl Peirce' Pionierarbeit in der Semiotik Implikationen für die Humanwissenschaften hat (Hernadi 1987), war es sein Hauptanliegen, eine moderne Logik zu entwerfen, die auch auf die modernen Naturwissenschaften anwendbar ist (Tursman 1987). Auch wenn sich Dewey in hohem Maße mit sozialen Themen befasst hat, ist seine Charakterisierung des Experiments als Ausdruck höchster Wissenschaftlichkeit am Modell des naturwissenschaftlichen Experiments orientiert (vgl. Dewey 1938/1991). Wie dargestellt, tragen die wiederholten Vergleichsprozesse, die als Abduktion und Induktion zu verstehen sind, dazu bei, Hermeneutik methodisch anwendbar zu machen, und das sichert gewissermaßen die Annahme ab, dass die Forschungsergebnisse interne Gültigkeit besitzen. Es wäre dagegen ein Fehler, daraus zu schlußfolgern, dass die Methode der Grounded Theory dadurch in den Bereich der Naturwissenschaft gerückt wird, und zwar deshalb, weil diese Methode doppelte Hermeneutik einschließt. Als Ergebnis kann festgehalten werden, dass die Methode Rhetorik in einem größeren Ausmaß einschließt, als sichtbar ist, wenn man sie allein vor dem Hintergrund des Pragmatismus versteht.

Qualitative Forschungsmethodologien, die durch Grounded Theory-Methode beeinflusst sind, sich aber zugleich mit dem Positivismus identifizieren, sind geneigt, ein naturwissenschaftliches Verständnis von Reliabilität und Validität zu importieren (z.B. Miles/Huberman 1984; Hill/Thompson/Williams 1997; für die Charakterisierung dieses Ansatzes als wissenschaftlicher Realismus vgl. Madill/Jordon/Shirley 2000). In dieser Tradition werden die Forscher ermutigt (oder in manchen Fällen sogar aufgefordert), die Ergebnisse den Beforschten vorzulegen, um von ihnen die Formulierungen prüfen zu lassen („member checking“) (Guba/Lincoln 1982) Sie werden gezwungen, Ergebnisse zu ‚triangulieren‘ (d.h. nach alternativen Evidenzen zur Unterstützung ihrer Formulierungen zu suchen). Sie können auch angehalten werden, in Teams zu arbeiten und Kategorisierung von einer Konsensfindung in der Forschergruppe abhängig zu machen. Die Aufnahme dieser Prozeduren in ein Grounded Theory-Forschungsprojekt gibt der Studie einen objektivistischen Schein und kann ihre rhetorische Wirkung erhöhen – zumindest für diejenigen Leser, die sich mit der positivistischen Epistemologie identifizieren. Ironischerweise folgt im Gegensatz hierzu aus dem Verständnis der Grounded Theory als methodischer Hermeneutik, dass die beschriebenen Prozeduren die Güte der Studie mindern, wenn sie mit der Fundierung der Studie im untersuchten Material (groundedness of the study) interferieren und damit zugleich die Resonanz beim Leser schwächen. Dabei soll erstens nicht bestritten werden, dass die Prüfung der Forschungsergebnisse durch die Beforschten der qualitativen Forschung dadurch nützt, dass sie die kollegiale Zusammenarbeit fördert und dazu dient, Werthaltungen zu explizieren. Member checking hilft darüber hinaus, wie von seinen Verfechtern intendiert, bei der Identifizierung von Verzerrungen. Es wirft jedoch auch die mühselige Frage danach auf, wem geglaubt werden kann, wenn die Forscherinter-

pretation eines vom Beforschten produzierten Textes der Interpretation des Beforschten widerspricht. Obwohl es wahr ist, dass die Beforschten die Bedeutung ihrer Texte besser kennen können als irgendjemand anderes, ist es auch wahr, dass das nicht der Fall sein muss, je nachdem, ob die Beforschten die Erfahrungen und Gedankengänge, die in ihren Texten dargestellt werden, abwehren oder nicht. Zweitens kann Triangulation die Überzeugungskraft zweifelsohne erhöhen, wenngleich ihre Anwendung schwierig ist. Zum Beispiel könnten Bekannte von Beforschten aufgefordert werden, ihre Eindrücke von den Erfahrungen und dem Verhalten des Beforschten darzustellen, um einen objektiveren Eindruck von diesen Erfahrungen zu bekommen, aber diese ‚Objektivität‘ erfordert ebensoviel Interpretation wie die Berichte des Beforschten. Schließlich erhöht zweifelsohne der Konsens im Forschungsteam bei der Konzeptualisierung von Kategorien deren Reliabilität, wenn auch auf Kosten ihrer Validität. Denn Interpretationen, die von bestimmten Mitgliedern des Forschungsteams vorgelegt werden, setzen sich in der Regel eher durch als die anderer Mitglieder, aber sie können auch zensiert werden, weil die anderen sie nicht ‚sehen‘ können (für ähnliche Kritik vgl. Giorgi 1988, 1989; Madill/Jordan/Shirley 2000; Packer/Addison 1989a, 1989b; Stiles 1993, 1997). Wenn einmal verstanden wurde, dass die Methode der Grounded Theory sowohl hermeneutisch als auch rhetorisch ist, dann wird klarer, dass allen Objektivierungsbestrebungen eine Relativierung innewohnt, unabhängig davon, ob sie positivistisch geprägt sind oder nicht.

Auf der anderen Seite der Münze muss betont werden, dass die Grounded Theory nicht nur leere Rhetorik ist, die auf der Verwendung von Tropen und Gestalten (*tropes and figures*) basiert. Eine Vielzahl von Überlegungen zu dieser Methode unterstützen die Annahme, dass aus ihrer Anwendung Erkenntnis entsteht. Rhetorische Figuren mögen tatsächlich Verwendung finden (wie beim Gebrauch von Metaphern zur Konzeptualisierung von Kategorien). Nichtsdestotrotz besteht der Nutzen dieser Figuren in ihrem Beitrag zur Beweisführung, wenn die Absicht besteht, Verständnis zu vermitteln und nicht nur Effekte zu erzeugen, obwohl es sich nicht um die Form der Beweisführung handelt, die aus der Anwendung des logischen Syllogismus herrührt. Zweitens helfen Reflexivität und die Kommunikation über das Reflektierte in allen Phasen der Untersuchung bei der Objektivierung des Verständnisses des Forschers und tragen dadurch zur Beweisführung bei. Drittens kann der Forscher den Leser durch Detaildarstellungen der angewandten Auswertungsprozeduren darüber informieren, dass die Analyse sorgfältig, gewissenhaft und systematisch durchgeführt wurde, wodurch dem Leser versichert wird, dass die Ergebnisse auf einer strengen Methodik (*rigorous method*) basieren. Viertens erhöht die Textbezogenheit der Interpretation die Überzeugungskraft: Wie Glaser und Strauss immer betont haben, wird eine passende Grounded Theory in den Ohren des Lesers (der aus der gleichen Kultur kommt wie der Autor der Theorie) wahr klingen und muss nicht ausführlich illustriert werden. Gleichwohl gibt es dem Leser Sicherheit, im Stande zu sein, die Theorie und die Kategorien, die sie untermauern, anhand der erforschten Textstellen zu ‚sehen‘, unabhängig davon, in welchem Maße er die Kategorien unmittelbar einleuchtend findet. Schließlich gibt es hinsichtlich der Überzeugungskraft gegenüber dem Leser, wie bei jeder anderen Form des Schreibens auch, keinen Ersatz für eine klare, anschauliche Sprache.

Zusammenfassend ist die Methode der Grounded Theory sehr verschieden vom positivistischen Ansatz in der Sozialwissenschaft wenn man die doppelte Hermeneutik, die ihr innewohnt, in Rechnung stellt. Dementsprechend müssen Anwender dieser Methode einem Abgleiten in die Art des Objektivismus, den der Positivismus

vertritt, widerstehen, weil er das Risiko birgt, das Kind mit dem Bade auszuschütten. Das ‚Leben‘ des beforschten Subjekts konstituiert die Bedeutung des Textes, und die Festlegung dieser Bedeutung ist eine Sache der Interpretation, die immer relativ zum Interpretieren ist. So ist die Anwendung der Grounded Theory-Methode von der Annahme geleitet, dass die Bedeutung eines Textes, die durch die Untersuchung ans Licht gebracht wurde, in dem Leser, der mit dem Interpretieren zusammen der gleichen Kultur entstammt, so Wiederhall findet, dass die Zuhörerschaft sich mit der Interpretation identifiziert und von ihr bewegt wird. Diese Prinzipien sind dargestellt worden in einer jüngeren Arbeit von Elliott, Fischer und Rennie (1999), die vorläufige Leitlinien für die Veröffentlichung von qualitativer Forschung in der Psychologie und verwandten Disziplinen entwickelten.

Diskussion und Schlussfolgerungen

Auch wenn Strauss und Corbin die Grounded Theory als interpretative Methode kennzeichnen, gehen sie nicht soweit, sie als Form der Hermeneutik zu beschreiben, während Glaser abgesehen von seiner Anerkennung der Perspektivität von Erkenntnis weniger dazu tendiert, zu erwähnen, dass die Methode Interpretation einschließt. Die andere Seite der Münze ist, dass die qualitativen Forscher, die sich mit der Beziehung zwischen Hermeneutik und Grounded Theory beschäftigt haben, nicht den Schritt gegangen sind, die Methode der Grounded Theory zu einem Teil der Hermeneutik zu machen. So weist Addison (1989) darauf hin, dass er einzelne Verfahrensweisen der Grounded Theory zur Unterstützung seiner hermeneutischen Studie an Ärzten während ihrer Facharztausbildung (Addison 1984) eingesetzt hat, sieht aber die Methode der Grounded Theory als auf anderen Annahmen beruhend als die Hermeneutik. In ähnlicher Absicht haben Wilson und Hutchinson (1991) theoretisch begründet, dass Hermeneutik als Ergänzung von Grounded Theory-Analysen eingesetzt werden kann, sehen aber nicht, dass Letztere eine Form der Ersteren darstellt. Insgesamt ist keiner der genannten Autoren so weit gegangen, zu schlussfolgern, dass der Wahrheitsanspruch des Verstehensbegriffs der Grounded Theory sowohl Rhetorik als auch relativistische Beweisführung impliziert.

Ob von Schleiermacher (vgl. Bleicher 1980; Palmer 1967), Dilthey (1961, 1976, 1977) oder Betti (vgl. Bleicher 1980) vorangebracht, war die methodische Hermeneutik stets ein Versuch, dem Cartesianisch-Kantischen Verständnis von Erkenntnis in den Humanwissenschaft Raum zu verschaffen. In ihrem Bestreben, den Realismus zu vertreten angesichts der Unabweisbarkeit des Relativismus, der in der doppelten Hermeneutik begründet liegt, schauten diese Vertreter der Hermeneutik in der einen oder anderen Weise alle auf die Hegelsche Grundlegung der Philosophie. So war bereits Schleiermachers theologisch beeinflusste Methode der Interpretation der Intentionen des Autors eines Textes von Hegels Gedanken über den transzendentalen Absoluten Geist beeinflusst (Dilthey 1977). Diltheys Ansatz ging von Einwänden gegen die Idealistischen Geschichtsphilosophien einschließlich Hegel aus (Bleicher 1980). Nichtsdestotrotz hat Dilthey sich an Hegels Konzept des Objektiven Geistes insofern angeschlossen, als er kulturellen Objekten unterschiedlichster Art die Funktion überindividueller Sinnstiftung zuschrieb; obwohl Dilthey empfänglich für den Relativismus war, fühlte er sich doch nach allgemeiner Einschätzung damit unbehaglich (vgl. Rickmans Einführung zu Dilthey 1976). Schließlich hat sich auch Betti (1962/1980) auf Hegel bezogen in seinem Versuch, einen

objektiv-idealistischen Ansatz zum Konzept des Verstehens zu entwickeln (Bleicher 1980).⁵ Das Plädoyer für die epistemologische Betrachtungsweise in Schleiermachers, Diltheys und Bettis Konzept der methodischen Hermeneutik wird herausgefordert durch Heideggers Priorisierung der Ontologie gegenüber der Epistemologie und durch Gadamers (1960/1992) Gedanken der Fusion des Verstehenshorizonts des Interpretieren mit dem im Text enthaltenen Horizont. Im Licht seiner philosophischen Hermeneutik ist das epistemologische Projekt der methodischen Hermeneutik unhaltbar wegen der unauflöselichen Einbettung jeglicher Verstehensversuche – insbesondere derjenigen in den Humanwissenschaften – in Kultur und Sprache. Diese Position hat zu einer Debatte zwischen Habermas, Betti und Gadamer über die Beziehung zwischen Hermeneutik und Epistemologie geführt, in der Habermas und Betti auf der Seite der Epistemologie und Gadamer auf der Gegenseite standen (für nützliche Kommentare dazu vgl. Bleicher 1980; Teigas 1995; Warnke 1987). Entfacht durch den radikal relativistischen Wind des Postmodernismus, den die philosophische Hermeneutik zu entwickeln half, besteht in der gegenwärtigen Anwendung hermeneutischer Methoden in der humanwissenschaftlichen Forschung die Tendenz, auf Gadamer zu verweisen. Diese Anwendung kommt in Addisons Position zum Verhältnis von Hermeneutik und Grounded Theory zum Ausdruck.

Der Ausgangspunkt, den ich vorschlagen möchte, ist die Integration von Cartesianisch-Kantischer Epistemologie, Hermeneutik und Rhetorik. Der Relativismus, wie er in der philosophischen Hermeneutik betont wird, unterstützt diesen Aufbruch. Aber die Auseinandersetzungen enden hier nicht: Heideggers Ontologie behandelt das In-der-Welt-sein als Entgegensetzung zu der dualistischen Trennung zwischen Subjekt und Welt und in diesem Sinne vertritt er den Realismus. Andererseits hat Gadamer auf die Rolle der Tradition bei menschlichen Belangen besonderen Wert gelegt. Beide Positionen unterstützen die Auffassung, dass Realismus die Berücksichtigung von Gegebenheiten erfordert, die durch Sprache und Kultur hervorgebracht werden. Bezüglich der Verschmelzung der Verstehenshorizonte bestreitet die hier vertretene Version der methodischen Hermeneutik, wie beschrieben, das Argument der philosophischen Hermeneutik, wonach es sinnlos ist zu versuchen, den eigenen Verstehenshorizont zu überschreiten. Statt dessen wird behauptet, dass ein relativierendes Verständnis von Husserls Technik der Einklammerung eine Mittelposition zwischen Realismus und Relativismus ermöglicht, wenn dafür Sorge getragen ist, dass der Forschende gewissenhaft bestrebt ist, selbstreflexiv zu sein und den Ergebnissen seiner Reflexionen Ausdruck zu verleihen. Insgesamt steht die hier vertretene methodische Hermeneutik in einer Reihe mit anderen Autoren in ihrer Argumentation gegen die Annahme Gadamers, dass, abgesehen von der philosophischen Hermeneutik selbst, Methode in der Hermeneutik keinen Platz hat. Obwohl uns eine detaillierte Auseinandersetzung mit diesem Thema vom Gegenstand dieses Beitrags abbringen würde, bedeutet die hier vorgeschlagene Charakterisierung der Grounded Theory als methodischer Hermeneutik im Vergleich mit früheren Ansätzen zur methodischen Hermeneutik, dass induktive Erkenntnisgewinnung in systematischer Form innerhalb der Hermeneutik einen Platz findet. Wenn dem zugestimmt werden kann, dass dieser Schritt dadurch vollzogen wird, dass die methodische Hermeneutik in eine Mittelposition zwischen Realismus und Relativismus gerückt wird, dann resultiert eine Stärkung der Argumentation gegen die Position der philosophischen Hermeneutik⁶.

Ein möglicher Kritikpunkt könnte sein, dass eine Beschreibung der Methode der Grounded Theory als Hermeneutik die Betonung der Praxis oder des Engagements in der Welt durch die zeitgenössische Hermeneutik ignoriert zugunsten der

reinen Beschreibung dieses Engagements. Addison (1989) beispielsweise vertritt diese Position. Auch wenn zuzugestehen ist, dass die Rückmeldungen in den Ergebnissen seiner teilnehmenden Beobachtung an Ärzten in der Ausbildung wunderbar sind, unterscheidet er sich nicht sehr von dem Weg, über den Glaser und Strauss ihre Krankenhausstudie realisiert haben (vgl. Glaser/Strauss 1965). Auf jeden Fall ist es wichtig, Hermeneutik an sich zu unterscheiden von der Hermeneutik, die mehr beeinflusst ist von Heideggers Beschäftigung mit dem vorreflexiven In-der-Welt-Sein als mit Reflexion über die Welt. Wie oben bereits beschrieben, wurde Hermeneutik traditionell definiert als die Theorie der Interpretation von schwer verständlichem Text und deshalb ist sie, wie die Heideggerianer betont haben, umfassender als das Verstehen von Text. In diesem breiten Rahmen ist der Gegenstand der Grounded Theory hermeneutisch, auch wenn er ohne Berichte über Erfahrungen nicht denkbar ist.

Abschließend wirft die vorliegende Darstellung der methodischen Hermeneutik die provokative Frage auf, ob sie ausreichend stabil ist, um auf alle Ansätze qualitativer Forschung angewandt zu werden. Ich habe diesbezüglich bereits einigen spekulativen Gedanken Ausdruck verliehen (Rennie 1999), aber die grundlegende Beantwortung dieser Frage erfordert, wie ich dargestellt habe, eine umfassendere Studie. Folglich müssen die Vertreter anderer qualitativer Methodologen vorerst ihre eigenen Schlüsse ziehen.

Anmerkungen:

- * Dieser Artikel begann als Vortrag mit dem Titel ‚The Rocky Middle Path: Reconciling Realism and Relativism‘, der auf der First International Conference on Qualitative Research in Psychotherapy in Düsseldorf 1996 gehalten wurde. Der Autor dankt David Bakan, David Barone, Kurt Danziger, Robert Elliott, Constance Fischer, Gary Johnston, Jack Martin, John McLeod, Norman Phillion, Milan Pomichalek, Thomas Teo, Kimberly Watson, und zwei anonymen Gutachtern sowie Henderikus Stam, dem Herausgeber von *Theory & Psychology*, für Kommentare. Dank geht auch an das Social Sciences and Humanities Research Council of Canada für die Unterstützung der Studie. Unter dem Titel ‚Grounded Theory Methodology as Methodical Hermeneutics: Reconciling Realism and Relativism‘ ist dieser Aufsatz erstmalig erschienen in: *Theory & Psychology*, Band 10 (2000), S. 481-502 und wurde wieder abgedruckt in Frommer, J./Rennie, D. L. (Eds.): *Qualitative Psychotherapy Research: Methods and Methodology*. Lengerich 2001, S. 32-49. Die vorliegende Übersetzung besorgten Nicolle Pfaff und Jörg Frommer, die redaktionelle Betreuung übernahm Walter Bauer. Die Herausgeber danken dem Verlag Sage Publications Ltd für die freundliche Erlaubnis, die deutsche Fassung des Beitrags hier zu veröffentlichen.
- 1 Um der Komplexität des Textes gerecht zu werden, werden die Berichte, Transkripte etc., die den zu analysierenden Text darstellen, aufgebrochen in Analyseeinheiten oder in ‚Bedeutungseinheiten‘, um einen Begriff von Giorgi (1970) zu verwenden, der damit das analoge Vorgehen in der empirischen phänomenologischen Psychologie bezeichnete. Die Größe dieser Einheiten liegt im Ermessen des Forschenden, ist aber selten länger als eine Seite im Transkript.
- 2 Es besteht ein Unterschied zwischen der Art universeller, ahistorischer Objektivität, nach der Husserl suchte, und die Objektivität, die mit lokalen Kulturen zu tun hat. Diese zweite Art der Objektivität ist meines Erachtens in der Grounded Theory-Analyse gemeint.
- 3 Der Begriff der Verifikation wurde von den logischen Positivisten betont aber auch wieder aufgegeben (Christopher Green, personal communication, 1996)
- 4 Rhetorik hat schon immer den Gebrauch von Tropen und Gestalten (tropes and figures) eingeschlossen. Dabei ist ‚trope‘ definiert als „A figure of speech which consists in the use of a word or phrase in a sense other than is proper to it; also, in casual use, a

figure of speech; figurative language“, während ‚figure‘ definiert ist als „Any form of expression which deviates from the normal; e.g., Aposiopesis, Hyperbole, Metaphor, etc“ (*Oxford Shorter Dictionary*). Plato hat auf diese Elemente der Rhetorik hingewiesen, indem er sie in ihrem Wesen verurteilte, weil ihr Gebrauch in wortgewandtem Vortrag mehr mit der Produktion von überzeugender Wirkung zu tun habe als mit der von Wissen und Wahrheit. Als Antwort auf Plato hat Aristoteles (1954) betont, dass die Verwendung von Figuren wie Metaphern zu wirksamer Artikulation von unklaren Bedeutungen führen könne, die mit menschlichen Belangen zu tun haben. Darüber hinaus zeigt er, dass Rhetorik zusätzlich zu bildlichen und gestalthaften Ausdrücken darstellungstechnisch auch auf Induktion zurückgreift, einschließlich der Verwendung von Beispielen. Auch wenn diese Darstellungsmittel Wahrscheinlichkeit einschließen und nicht so genau sind wie die Anwendung logischer Syllogismen, haben sie doch nichtsdestotrotz mit Wissen zu tun und ihr Gebrauch trägt dazu bei, mehr aus Rhetorik zu machen als den cleveren Einsatz von Worten für Effekthascherei (vgl. auch Vickers 1988).

- 5 *Verstehen* kann im Englischen sowohl als „understanding“ wie auch als „knowing how and knowing what“ übersetzt werden.
- 6 Unter diesen drei methodisch-hermeneutischen Theorien ist Diltheys Ansatz derjenige, der am dichtesten an den zeitgenössischen Begriff der Induktion heran kommt. Diltheys historische Interpretation wurde von Rickman (1961, S. 47f.) wie folgt beschrieben: „In the interpretations which men of the past and, indeed, in whole ages, have given to their lives and actions lies a firm starting point for the historian and, in grasping it, he can unify historical method. Of course, if matters are as Dilthey suggests, we cannot first establish the facts scientifically, collect, arrange and interpret them and afterwards exercise our historical imagination on them. There must, rather, be a pendulum movement between the processes. Having got hold of some facts we try to glean from them some imaginative insight; this will help us to arrange these facts and to discover the relevance of others. In the light of the new facts we can test, and perhaps modify, our original imaginative conclusions. Thus, gradually, we widen and deepen our inquiry through the interplay of these complementary methods. Historical imagination helps us to decide what the relevant historical facts are but the imaginative reconstruction is, in turn, based on these facts.“ (S. 47f) Das Wechselspiel zwischen Fakten und Einbildungskraft, für das Dilthey eintritt, zeichnet sehr gut das Wechselspiel zwischen Induktion und Abduktion nach, das Peirce formuliert hat. Die Wirkung der Interpretation des Ansatzes von Dilthey zielt, in den Begriffen von Peirce's Theorie des Schließens, darauf, die Induktion stärker ins Zentrum zu rücken. Bislang habe ich keine Hinweise darauf gefunden, dass entweder Dilthey oder Rickman versucht haben, Peirces Sichtweise auf Diltheys methodische Hermeneutik anzulegen.

Literatur

- Addison, R. B.: *Surviving the residency: A grounded, interpretive investigation of physician socialization*. Unpublished doctoral dissertation, University of California, Berkeley 1984 (University Microfilms No. 84-268-89)
- Addison, R. B.: *Grounded interpretive research: An investigation of physician socialization*. In: Packer M. J./Addison R. B. (Eds.): *Entering the circle: Hermeneutic investigation in psychology*. Albany, NY: State University of New York Press 1989, S. 39-57
- Aristotle: *Rhetoric and poetics*. (W. Rhys Roberts & I. Bywater, Trans.). New York: Random House 1954
- Bazerman, C.: *Shaping written knowledge: The genre and activity of the experimental article in science*. Madison: University of Wisconsin Press 1988
- Bernstein, R.: *Beyond objectivism and relativism*. Philadelphia: University of Philadelphia Press 1983
- Betti, E.: *Hermeneutics as the general method of the Geisteswissenschaften*. In: Bleicher, J. 1980 (J. Bleicher, Trans.), S. 51-94 (Original work published in 1962)

- Bleicher, J.: *Contemporary hermeneutics: Hermeneutics as method, philosophy and critique*. London and Boston: Routledge & Kegan Paul 1980
- Corbin, J.: *Alternative interpretations: Valid or not?* In: *Theory & Psychology* 8 (1998), S. 121-128
- Curd, M.: *The logic of discovery: An analysis of three approaches*. In: Cohen, R. S./Wartofsky, M. W. (Series Eds.): *Boston studies in the philosophy of science: Vol. 56: Nickles, T. (Ed.): Scientific discovery, logic and rationality*. [Volume 56 of *Boston Studies in the Philosophy of Science*]. Dordrecht, Holland/Boston/London: Reidel 1980, S. 201-219
- Dearin, R. D.: *The philosophical basis of Chaim Perelman's theory of rhetoric*. In: *Quarterly Journal of Speech* LV (1969), S. 213-224
- Dewey, J.: *Logic: The theory of inquiry*. Carbondale: University of Illinois Press 1991 (Original work published 1938)
- Dilthey, W.: *Meaning in history: W. Dilthey's thoughts on history and society*. (H. P. Rickman, Ed., Trans. and Intro.). London: Allen & Unwin 1961
- Dilthey, W.: *W. Dilthey: Selected writings*. (H. P. Rickman, Ed., Trans., & Intro.). Cambridge, UK: Cambridge University Press 1976
- Dilthey, W.: *Descriptive psychology and historical understanding*. (R. M. Zaner & K. L. Heiges, Trans; R. A. Makkreel, Intro.). The Hague: Martinus Nijhoff 1977
- Eden, K.: *Hermeneutics and the ancient rhetorical tradition*. In: *Rhetorica* V (1987), S. 59-86
- Elliott, R./Fischer, C. T./Rennie, D. L.: *Evolving guidelines for the publication of qualitative research in psychology and related fields*. In: *British Journal of Clinical Psychology* 38 (1999), S. 215-229
- Ericsson, K. A./Simon, H. A.: *Verbal reports as data*. In: *Psychological Review* 87 (1980), S. 215-251
- Fay, B.: *Contemporary philosophy of social science: A multicultural approach*. Oxford: Basil Blackwell 1996
- Gadamer, H-G.: *Truth and method*. (2nd rev. ed.; J. Weisheimer & D. G. Marshall, Trans.). New York: Crossroad 1992 (Original work published 1960)
- Gergen, K.: *The social constructionist movement in modern psychology*. In: *American Psychologist* 49 (1985), S. 412-416.
- Giddens, A.: *New rules for sociological method*. New York: Basic Books 1976
- Giorgi, A.: *Psychology as a human science: A phenomenologically based approach*. New York: Harper Row 1970
- Giorgi, A.: *Validity and reliability from a phenomenological perspective*. In: Baker, M./Mos, L./Rappaport, H./Stam H. (Eds.): *Recent trends in theoretical psychology*. New York: Springer-Verlag 1988, S. 167-176
- Giorgi, A.: *The status of qualitative research from a phenomenological perspective*. Paper presented at the annual meeting of the Human Science Research Conference (August 1989), University of Aarhus, Aarhus, Denmark 1989
- Glaser, B. G.: *Theoretical sensitivity: Advances in the methodology of grounded theory*. Mill Valley, CA: Sociology Press 1978
- Glaser, B. G.: *Emergence vs. forcing: Basics of grounded theory analysis*. Mill Valley, CA: Sociology Press 1992
- Glaser, B. G./Strauss, A.: *Awareness of dying*. Chicago: Aldine 1965
- Glaser, B. G./Strauss, A.: *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine 1967
- Guba, E./Lincoln, Y.: *Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry*. In: *Education Communication and Technology Journal* 30 (1982), S. 233-252
- Habermas, J.: *The theory of communicative action. Vol. 1: Reason and the rationalization of society*. (T. McCarthy, Trans.). Boston: Beacon 1984 (Original work published 1981)
- Heidegger, M.: *Being and time*. (J. Macquarrie & E. Robinson, Trans.). San Francisco: Harper & Row 1962 (Original work published 1927)
- Hernadi, P.: *Literary interpretation and the rhetoric of the human sciences*. In: Nelson, J. S./Megill, A./McCloskey, D. N. (Eds.): *The rhetoric of the human sciences: Language*

- and argument in scholarship and public affairs. Madison: University of Wisconsin Press 1987, S. 263-275
- Hill, C. E./Thompson, B. J./Williams, E. N.: A guide to conducting consensual qualitative research. In: *The Counseling Psychologist* 25 (1997), S. 517-572
- Husserl, E.: *Ideas: General introduction to phenomenology*. New York: Colliers 1962 (Original work published 1913)
- Kuhn, T.: *The structure of scientific revolutions* (2nd ed.). Chicago: University of Chicago Press 1970
- Kvale, S.: *InterViews: An introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks, CA/London: Sage 1996
- Madill, A./Jordan, A./Shirley, C.: Objectivity and reliability in qualitative analysis: Realist, contextualist, and radical constructionist epistemologies. In: *British Journal of Psychology* 91 (2000), S. 1-20
- Makkreel, R. A.: *Dilthey: Philosopher of the human studies*. Princeton, NJ: Princeton University Press 1992 (Original work published 1977)
- Margolis, J.: *The persistence of reality 1: Pragmatism without foundations: Reconciling realism and relativism*. Oxford/New York: Blackwell 1986
- Mead, G. H.: *Scientific method and the individual thinker*. In: Dewey, J. (Ed.): *Creative intelligence*. New York: Holt 1917, S. 167-227
- Miles, M./Huberman, M.: *Drawing valid meaning from qualitative data: Toward a shared craft*. In: *Educational Researcher* 13 (1984), S. 20-30
- Nelson, J. S./Megill, A./McCloskey, D. N. (Eds.): *The rhetoric of the human sciences: Language and argument in scholarship and public affairs*. Madison: University of Wisconsin Press 1987
- Nisbett, R. E./Wilson, T. D.: *Telling more than we know: Verbal reports on mental processes*. In: *Psychological Review* 84 (1977), S. 231-259
- Packer, M. J./Addison, R. B.: *Introduction*. In: Packer, M. J./Addison, R. B. (Eds.): *Entering the circle: Hermeneutic investigation in psychology*. Albany: State University of New York Press 1989a, S. 13-26
- Packer, M. J./Addison, R. B.: *Evaluating an interpretive account*. In: Packer, M. J./Addison, R. B. (Eds.): *Entering the circle: Hermeneutic investigation in psychology*. Albany: State University of New York Press 1989b, S. 275-292
- Palmer, R.: *Hermeneutics: Interpretation theory in Schleiermacher, Dilthey, Heidegger, and Gadamer*. Evanston, IL: Northwestern University Press 1969
- Peirce, C. S.: *Vorlesungen über Pragmatismus*. Hamburg: Felix Meiner Verlag 1991
- Peirce, C. S.: *Collected papers of Charles Sanders Peirce*. Cambridge, MA: The Belknap Press of Harvard University Press 1965
- Perelman, C./Olbrechts-Tyteca, L.: *The new rhetoric: A treatise on argumentation*. (J. Wilkinson & P. Weaver, Trans.). South Bend, IN: University of Notre Dame Press 1969 (Original work published 1958)
- Pilowski, J. E.: *The courage to leave: An exploration of Spanish-speaking women victims of spousal abuse*. In: *Canadian Journal of Community Psychology* 12 (1993), S. 15-30
- Reichenbach, H.: *The theory of probability*. (E. H. Hutton and M. Reichenbach, Trans.). Berkeley: University of California Press 1949
- Rennie, D. L.: *Grounded theory methodology: The pressing need for a coherent logic of justification*. In: *Theory & Psychology* 8 (1998a), S. 101-119
- Rennie, D. L.: *Reply to Corbin: From one interpreter to another*. In: *Theory & Psychology* 8 (1998b), S. 129-135
- Rennie, D. L.: *Qualitative research: A matter of hermeneutics and the sociology of knowledge*. In: Kopala, M./Suzuki, L. (Eds.): *Using qualitative methods in psychology*. Thousand Oaks, CA/London: Sage 1999, S. 3-19
- Rennie, D. L./Phillips, J. R./Quartaro, G. K.: *Grounded theory: A promising approach to conceptualization in psychology?* In: *Canadian Psychology* 29 (1988), S. 139-150

- Rickman, H. P.: Introduction. In: W. Dilthey, *Meaning in history: Wilhelm Dilthey's thoughts on history and society* (H. P. Rickman, Ed., Trans., & Intro.). London: Allen & Unwin 1961, S. 11-63
- Rickman, H. P.: *Dilthey today: A critical appraisal of the contemporary relevance of his work*. New York: Greenwood 1988
- Ricoeur, P.: The task of hermeneutics. In: Murray, E. (Ed.): *Heidegger and modern philosophy: Critical essays*. New Haven, CT/London: Yale University Press 1978, S. 141-160
- Ricoeur, P.: *Hermeneutics and the human sciences*. (J. B. Thompson, Ed., Trans., & Intro.). Cambridge: Cambridge University Press 1981
- Rorty, R.: *Philosophy and the mirror of nature*. Princeton, NJ: Princeton University Press 1979
- Schuetz, A.: *The phenomenology of the social world*. Evanston, IL: Northwestern University Press 1967
- Shaul, A.: *Therapists' symbolic visual imagery: A key to empathic understanding*. Dissertation Abstracts International 54 (1994), 5953-B. Order Number: DANN84217
- Stiles, W. B.: Quality control in qualitative research. In: *Clinical Psychology Review* 13 (1993), S. 593-618
- Stiles, W. B.: Consensual qualitative research: Some cautions. In: *The Counseling Psychologist* 25 (1997), S. 586-598
- Strauss, A.: *Qualitative analysis for social scientists*. Cambridge: Cambridge University Press 1987
- Strauss, A./Corbin, J.: *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park, CA/London: Sage 1990
- Strauss, A./Corbin, J.: Grounded theory methodology: An overview. In: Denzin, N. K./Lincoln, Y. S. (Eds.): *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA/London: Sage 1994, S. 273-285
- Taylor, C.: Interpretation and the sciences of man. In: *Review of Metaphysics* 25 (1971), S. 3-51
- Taylor, C.: *Sources of the self: The making of modern identity*. Cambridge, MA: Harvard University Press 1989
- Teigas, D.: *Knowledge and hermeneutic understanding: A study of the Habermas-Gadamer debate*. London/Toronto: Associated University Press 1995
- Teo, T.: *The socio-historical conceptualization of the mind: Karl Marx and Wilhelm Dilthey on its nature and methodology*. Unpublished ms., Department of Psychology, York University, Toronto, Ontario 1999
- Turner, B.: Some practical aspects of qualitative data analysis: One way of organizing process associated with the generation of grounded theory. In: *Quality and Quantity* 15 (1981), S. 225-247
- Tursman, R.: *Peirce's theory of scientific discovery: As system of logic conceived as semiotic*. Bloomington: Indiana University Press 1987
- Vickers, B.: *In defence of rhetoric*. Oxford: Clarendon Press 1988
- Warnke, G.: *Gadamer: Hermeneutics, tradition, and reason*. Stanford, CA: Stanford University Press 1987
- Watson, J. C./Rennie, D. L.: A qualitative analysis of clients' subjective experience of significant moments in therapy during the exploration of problematic reactions. In: *Journal of Counseling Psychology* 4 (1994), S. 500-509
- Watson, K.: *The way I research is who I am: The subjective experiences of qualitative researchers*. Unpublished MA thesis, Department of Psychology, York University, Toronto, Ontario 1999
- Wilson, H. S./Hutchinson, S. A.: Triangulation of methods: Heideggerian hermeneutics and grounded theory. In: *Qualitative Health Research* 1 (1991), S. 263-276
- Zaner, R. M.: *The way of phenomenology: Criticism as a philosophical discipline*. New York: Pegasus 1970

Ralf Bohnsack

„Social Worlds“ und „Natural Histories“.

Zum Forschungsstil der Chicagoer Schule anhand zweier klassischer Studien

„Social Worlds“ and „Natural Histories“.

Regarding the research style of the Chicago School in light of two classic studies

Zusammenfassung:

Der hier vorgelegte Versuch einer Rekonstruktion des *Forschungsstils* der Chicagoer Schule ist zu unterscheiden von einer Rezeption ihrer theoretischen und methodologischen Schriften. Es geht hier vielmehr um eine Re-Analyse klassischer Studien im Hinblick auf deren Forschungspraxis und auf die darin implizierte, d.h. zumeist nicht oder nur ansatzweise explizit dargelegte, Methodik und Grundbegrifflichkeit. Diese Re-Analyse wird vor dem Hintergrund des aktuellen Standes qualitativer Methodologie am Beispielfall zweier Studien aus dem „golden age“ der Chicagoer Schule geleistet: „The Gang“ von Frederic M. Thrasher und „The Taxi-Dance Hall“ von Paul G. Cressey. Im Zentrum stehen die Grundbegriffe der „social world“, der „natural history“, sowie der „Karriere“ und des „Lebenszyklus“. Die Analyseeinstellung oder analytische Mentalität der Chicagoer Schule wird vor allem unter den Aspekten einer prozessanalytischen Einstellung, einer methodischen Fremdheit und der „nicht-moralischen“ Haltung der Beobachter/innen und Forscher/innen beleuchtet. Beachtung findet auch die komparative Analyseeinstellung sowie das Problem der Marginalität der Beobachter/innen im Sinne ihrer Positionierung zwischen den sozialen Welten. – Diese Grundbegrifflichkeiten und Elemente des Forschungsstils der Chicagoer Schule werden dann zum Teil ins Verhältnis gesetzt zu denjenigen der dokumentarischen Methode.

Abstract:

The reconstruction of the Chicago School *style of research* which is attempted here is quite different from the reception of the theoretical and methodological writings of that school. In this case it is a re-analysis of classical research studies with respect to their practice of research and to those methodical and categorical basics which are implied and not or only partly explicated. This re-analysis is done against the backdrop of current discussions on qualitative methods using the examples of two studies from the „golden age“ of the Chicago School: „The Gang“ by Frederic M. Thrasher and „The Taxi-Dance Hall“ by Paul G. Cressey. At the center are the basic concepts of the „social world“, „natural history“, „career“, and „life cycle.“ The analytic stance or analytic mentality of the Chicago School is examined mainly within the aspects of process analysis, strangeness as a methodical device, and the „non-moral“ position of the observer and researcher. Notice is also given to the point of comparative analysis as well as the problem of the marginalization of the observers in the context of their positioning between different social worlds. These basic concepts and elements of the Chicago School style of research are compared in part to those of the documentary method.

Schlagworte: Chicagoer Schule; soziale Welten; Natural History; rekonstruktive Sozialforschung; komparative Analyse; methodische Fremdheitshaltung; Gang-Forschung; Geschlechterforschung; Jugendkriminalität; Prostitution; Lebenslaufforschung; Prozessanalyse; teilnehmende Beobachtung; dokumentarische Methode

Keywords: Chicago School, social worlds, natural history, reconstructive social research, comparative analysis, strangeness as a methodical device, gang research, gender research, juvenile delinquency, prostitution, life course research, process analysis, participant observation, documentary method

Der Forschungsstil und die begrifflich-theoretischen Konzepte der Chicagoer Schule des „golden age“, d.h. der Phase der 1920er bis Anfang der 1930er Jahre, sind auch heute noch von wegweisender Bedeutung für die qualitative Forschung. So verdienstvoll jene Arbeiten sind, welche die Bedeutung der Studien der Chicagoer Schule in Bezug auf ihre gegenstandsbezogenen Ergebnisse, beispielsweise im Hinblick auf die „Entdeckung der Stadtkultur“ (vgl. Lindner 1990), beleuchtet haben, so konnten die methodologischen Implikationen der Grundbegrifflichkeiten und des Forschungsstils der klassischen Studien der Chicagoer Schule bisher nur ansatzweise rekonstruiert werden. Auch theoretische Bestandsaufnahmen wie die von Joas (1988) oder solche, die lediglich die methodologischen Schriften berücksichtigen, wie diejenige von Strübing/Schnettler (2004; Kap. II), müssen ohne eine Rekonstruktion der klassischen Studien und das bedeutet auch: ohne Rekonstruktion der Forschungspraxis unvollständig bleiben.¹ Glaser/Strauss (1967) haben mit ihrer Grounded Theory Ansätze einer solchen Rekonstruktion geleistet und somit – in zeitlicher Hinsicht betrachtet – ziemlich genau in der Mitte zwischen diesen klassischen Studien der 1920er Jahre und der Gegenwart einen Brückenpfeiler verankert. Insbesondere auch einigen Arbeiten von Howard S. Becker (1963 u. 1966) sowie den späteren Arbeiten von Fisher u. Strauss (1978) und auch denjenigen von Bulmer (1983) und Kurtz (1984) kommt eine ähnliche Bedeutung zu (für eine knappe Zusammenfassung siehe: Riemann 2003).

Vom heutigen Stand qualitativer Forschung betrachtet lassen sich die Verdienste wie auch die Grenzen der Chicagoer Schule aber noch einmal neu und z.T. weitergreifender beurteilen. Dazu bedarf es einer erneuten intensiven Lektüre und Re-Analyse dieser klassischen Studien. Im Rahmen der Ausarbeitung der für die Fortentwicklung der qualitativen Methoden notwendigen *Grundbegrifflichkeiten* und der darin implizierten methodologischen Implikationen hat diese Aufgabe im deutschsprachigen Raum zuerst und in umfassender Weise Fritz Schütze (1987) in Angriff genommen.

Im Folgenden unternehme ich den Versuch einer Re-Analyse zweier Studien aus dem „golden age“ der Chicagoer Schule: „The Gang“ von Frederic M. Thrasher und „The Taxi-Dance Hall“ von Paul G. Cressey. Dabei geht es mir zum einen darum, wichtige und – wie sich zeigen wird – auch heute noch bedeutsame (gegenstandsbezogene) *Ergebnisse* der Studien herauszuarbeiten. Zum anderen aber – und vor allem – sollen am Beispiel dieser Studien zentrale Begrifflichkeiten der Chicagoer Schule – wie unter anderem die theoretischen Konzepte der „sozialen Welt“ („social world“) und der „naturwüchsigen Entwicklungsgeschichte“ („natural history“) – zusammen mit wesentlichen Elementen des *Forschungsstils* der

Chicagoer Schule exemplarisch rekonstruiert werden. Weitergehend werden Grundbegrifflichkeiten und Elemente des Forschungsstils der Chicagoer Schule an einigen Punkten ins Verhältnis gesetzt zu Grundbegrifflichkeiten und Elementen des Forschungsstils der Wissenssoziologie in der Tradition von Karl Mannheim bzw. der dokumentarischen Methode.

Unter „Grundbegrifflichkeiten“ verstehe ich mit Bezug auf die Chicagoer Schule jene (wie ich es nenne) „metatheoretischen“ Konzepte, die in die Forschungspraxis eingelassen und nur ansatzweise begrifflich expliziert sind. Sie müssen somit überwiegend an dieser Forschungspraxis rekonstruiert werden. Mit den „formalen Begriffen“ („formal categories“) im Sinne der Grounded Theory (vgl. Glaser/Strauss 1969, Kap. IV) sind sie nicht identisch. „Natural history“ und „social world“ sind Beispiele für derartige Grundbegrifflichkeiten (vgl. auch Schütze 1987, S. 525 u. S. 540f.). Beispielsweise steht hinter der Analyse von Entwicklungsstadien der „gang“ bei Thrasher als einer *gegenstandsbezogenen* Konzeption die metatheoretische, den Forschungsstil markierende, Rahmenkonzeption der „natural history“ (von Gruppen und sozialen Welten).

Zum Zwecke der Charakterisierung des Forschungsstils erscheint es mir aber ebenso wichtig, Elemente der in der Forschungspraxis sich dokumentierenden Methodik zu rekonstruieren, die sich bspw. hinter dem Begriff „descriptive definition“ verbirgt. Darüber hinaus geht es dann auch um die Rekonstruktion der ‚methodologischen Einstellung‘ oder ‚analytischen Mentalität‘. Ein wesentliches Element letzterer möchte ich als „prozessanalytische Einstellung“ oder auch „genetische AnalyseEinstellung“ bezeichnen. Es geht dabei um jene AnalyseEinstellung, die es ermöglicht, sich von einer verdinglichenden und (damit zusammenhängend) beurteilenden, insbesondere moralisierenden Betrachtung gesellschaftlicher Tatsachen zu lösen, indem man diese vom (interaktiven und erlebnismäßigen) *Prozess ihrer Herstellung* oder Entstehung her interpretiert. Die Ethnomethodologie, die diese Einstellung im Sinne der Fokussierung auf das „practical accomplishment“, die alltagspraktische „Herstellung“ oder „Durchführung“, gesellschaftlicher Tatsachen pointiert und radikalisiert hat (vgl. Garfinkel 1967), ist in dieser Hinsicht zu einem Teil durch die Chicagoer Schule beeinflusst. Sie hat diese AnalyseEinstellung aber nicht nur weiterentwickelt, sondern in spezifischer Hinsicht auch eingeengt.

Die neuere Diskussion um den methodologischen Stellenwert gesellschaftlicher Tatsachen, die in mancher Hinsicht an die Ethnomethodologie anknüpft, zeigt, welche Bedeutung einer Weiterentwicklung dieser prozessanalytischen oder genetischen Einstellung (vgl. Bohnsack 2003a, Kap. 3 u. 11) nicht nur in forschungspraktischer Hinsicht zukommt, sondern auch im Hinblick auf die Klärung des wissenschaftlichen Selbstverständnisses der Soziologie und im Hinblick auf die Bestimmung ihrer Beziehung zum Common Sense und der Abgrenzung, d.h. der Markierung der erkenntnislogischen Differenz, ihm gegenüber.

1. Prozessanalytische Betrachtung, „descriptive definition“, „natural history“ und komparative Analyse

Das Erkenntnisinteresse der Studie von Cressey zur „Taxi-Dance Hall“ erläutert Burgess in der von ihm verfassten Einleitung dahingehend, dass diese dazu beitragen solle, den moralischen Kreuzzügen („crusades“), wie sie damals in einigen amerikanischen Städten gegen die taxi-dance halls geführt wurden, ein „wirkliches Verständnis der sozialen Kräfte, die ihrem Ursprung und ihrer Entwicklung zugrundeliegen“ (Burgess 1932, S. i), gegenüberzustellen.

Wenn wir uns angesichts der gesamten Studie fragen, in welcher Weise denn nun dieser Anspruch oder dieses Programm eines „wirklichen Verständnisses“ realisiert wird, so kann als eines der prägnantesten Merkmale des hier wie auch in der Studie von Thrasher gewählten theoretisch-methodischen Zugangs die prozessanalytische Einstellung oder Betrachtungsweise angesehen werden. Deren Grundlage ist die genaue Beschreibung der Alltagspraxis bzw. der diese konstituierenden Interaktions- und Entwicklungsverläufe. Sie findet sich in Form konkreter Beschreibungen ebenso wie in Form abstrakterer Analysen. Sie umfasst die Skizze des (chronologischen) Ablaufs eines typischen Abends in der taxi-dance-hall ebenso wie die Rekonstruktion des „life-cycle“ der jungen Frauen, die in der Tanzhalle arbeiten, d.h. die Rekonstruktion der biografischen Verläufe und der entwicklungstypischen Stadien, in die sie durch ihre Arbeit hineingeraten.

Die in den Studien von Thrasher und Cressey am Anfang stehende Definition des jeweiligen Untersuchungsgegenstandes ist nicht eine begrifflich-theoretische, sondern vielmehr eine „deskriptive“ Definition („descriptive definition“; Thrasher 1927, S. 46), die somit als Definition zunächst nicht so ohne weiteres erkennbar ist. In der Studie von Thrasher begegnen uns derartige „deskriptive Definitionen“ in Form von Beschreibungen der räumlich-geografischen Territorien der gangs (Kap. I: „Gangland“) und ihrer alltäglichen Aktivitäten (Kap. II: „Ganging“) auf der Grundlage von Falldarstellungen am Anfang des Buches.

Dem entspricht in der Studie von Cressey die an den Anfang gestellte *Beschreibung* eines (ganz normalen) Abends in der Tanzhalle (Kap. I: „A Night in a Taxi-Dance-Hall“), in dem es im Wesentlichen um die zu beobachtenden Interaktionsprozesse zwischen den Besuchern („patrons“) und den jungen Frauen geht, die gegen ein an der Kasse zu entrichtendes Entgelt den Besuchern ihre Dienste als Tanzpartnerin anbieten.

Dabei gelingt es in beiden Studien, gleich zu Beginn die Spannweite möglicher Verhaltensweisen der jugendlichen Gruppen und gangs bzw. der Aktivitäten innerhalb der Tanzhalle zu skizzieren, sodass fließende Übergänge zwischen auffälligen und weniger auffälligen, moralisch problematischen bzw. kriminalisierungsfähigen und moralisch unproblematischen Verhaltensweisen sichtbar werden. Diese empirische Fundierung der beiden Studien auf der Basis der komparativen Analyse bietet somit von vornherein keine Grundlage für eine Grenzmarkierung zwischen normalem und abweichendem Verhalten und somit auch keine Grundlage für moralische Ausgrenzung.

So wird bei Thrasher in dem Kapitel „Ganging“ sehr deutlich, dass zwischen den spontanen Spielgruppen gleichaltriger Jugendlicher, den peer groups (wie wir heute sagen), und den gangs der Unterschied nicht ein wesensmäßiger ist, sondern

einer der entwicklungstypischen Kontingenzen: „Innerhalb dieser allgegenwärtigen Schar von Kindern formieren sich die spontanen Spielgruppen zu überall vorhandenen gangs im Embryo-Stadium“ (Thrasher 1927, S. 26). Und: „Die Mehrheit der gangs entwickelt sich aus den spontanen Spielgruppen“ (Thrasher 1927, S. 29).

In Kapitel I („A Night in a Taxi-Dance-Hall“) stellt Cressey ein breites Spektrum, eine Vielfalt der Tanzformen dar, denen eine ebensolche Vielfalt unterschiedlicher Typen von jungen Frauen entspricht. Die komparative Analyse zeigt allerdings, dass sie eines gemeinsam haben: „Überwiegend scheint es sich um flatterhafte junge Frauen zu handeln, in der ersten Blüte der Begeisterung über die erregenden Erlebnisse, die Anerkennung und das Geld, welches diese Übergangswelt der taxi-dance hall bereithält“ (Cressey 1932, S. 7).

Wenn zunächst der fließende, übergangshafte, kontingente und in der Entwicklung sich befindende Charakter dieser Welt der jungen Frauen herausgearbeitet wird, können dann auf diesem Hintergrund die Weichenstellungen oder Bedingungen markiert werden für die weitere Entwicklung. D.h., es wird die jeweils unterschiedliche Interaktionsdynamik herausgearbeitet, deren Entwicklungsverläufe die jungen Frauen entweder auf den Weg des „regressiven“ bzw. „retrogressiven“, d.h. in den sozialen Abstieg gerichteten, „life-cycle“ und damit endgültig in die Prostitution führt oder aber auch in die feste Beziehung, in die Ehe.² Für die prozessanalytische Rekonstruktion dieser Entwicklungsverläufe wurde in jener Zeit, möglicherweise von Robert E. Park, der Begriff der „natural history“ geprägt. Analog zum „life-cycle“ bei Cressey wird bei Thrasher die „naturwüchsige Ablaufgeschichte“ der Gruppe, der gang, in ihren Entwicklungsstadien nachgezeichnet. Wirth (1928) rekonstruiert die „natural history“ des jüdischen Ghettos in Chicago.

2. The Gang

Nun ist das Konzept der „natural history“ – obgleich von metatheoretischem oder formalsoziologischem Stellenwert – weniger begrifflich-theoretisch ausgearbeitet denn forschungspraktisch umgesetzt worden. Wie aus dem Vorwort von Park (1927) zu der Studie von Thrasher hervorgeht, hat dieser Begriff seinen Namen wohl in Abgrenzung von dem theoretischen Gegenhorizont formal organisierter Entwicklungsverläufe erhalten. In Abgrenzung von deren geplanter Programmatik und Zielgerichtetheit (Zweckrationalität) verläuft diese Entwicklung quasi ‚naturwüchsig‘:

„Die formale Gesellschaft ist sich immer mehr oder weniger des Ziels bewusst, für welches sie existiert, und die Organisation, mit deren Hilfe dieses Ziel erreicht wird, ist immer mehr oder weniger ein Produkt der Planung. Aber gangs wachsen wie Unkraut, ohne Bewusstsein ihrer Ziele und ohne einen administrativen Apparat, um diese Ziele zu erreichen“ (Park 1927, S. i).

Thrasher hat seinen eigenen Angaben zufolge (1927, S. v) sieben Jahre lang Daten gesammelt und aufbereitet. Zwar werden manche Beschreibungen in den Fußnoten als „eigene Beobachtungen“ ausgewiesen (die auch durch Fotos angereichert sind), allerdings haben diese bei weitem nicht die Bedeutung wie in der etwas späteren Studie von Cressey. Thrasher stützt sich in seiner Studie vor allem auf Interviews mit gang-Mitgliedern, aber auch auf die in den Fußnoten häu-

fig erwähnten und von (ehemaligen) gang-Mitgliedern selbst verfassten „Manuskripte“. Häufig wird auf Informationen von Seiten der Einrichtungen der Jugendclubs sowie des Jugendgerichts verwiesen in Form von Akten, Interviews mit deren Mitarbeitern, vor allem aber auch auf Berichte und Manuskripte der „boy's worker“. – Insgesamt gesehen finden sich bei Thrasher wie auch bei Cressey nur sehr wenige und verstreute Hinweise auf die methodische Vorgehensweise, was wir – wie Bulmer (1984, S. 90) es ausdrückt – auf einen „Mangel an Selbstvergewisserung im Hinblick auf Forschungsmethoden in der Soziologie zur damaligen Zeit“ zurückführen können.

Die „natural history“ der gang zeichnet sich durch folgende *Entwicklungsstadien* aus:

- Am Anfang steht das gemeinsame gewohnheitsmäßige „Herumhängen“ an der Straßenecke.
- Aufgrund des gemeinsamen Weglaufens vor der Polizei und erster gemeinsamer Auseinandersetzungen mit den Anwohnern und anliegenden Geschäftsleuten entwickelt sich bei den Beteiligten ein rudimentäres *Gang-Bewusstsein*.
- Das nächste Stadium ist dasjenige der *Namensgebung* (z.B. auf der Grundlage eines sich entwickelnden Selbstbewusstseins als Wettkampfmannschaft beim Ballspiel).
- Aufgrund der äußeren Bedrohung durch eine oder mehrere gangs aus der Nachbarschaft und hierdurch ausgelöster Kämpfe kommt es zur „vollständigen *Verfestigung*“ („fully solidifying“) der gang.
- Das nächste Stadium ist nun entweder dasjenige der „*Konventionalisierung*“, indem die gang sich allmählich zum Club entwickelt mit eigenem Raum, eigener Satzung und möglicherweise als eingetragener Verein (die Initiative dazu kann auch von außen kommen: durch Politiker, durch Sozialarbeiter etc.). Die dominante Variante der Konventionalisierung ist der Sportclub.
- Wenn die gang in jener Phase, in der ihre Mitglieder ca. 16 - 18 Jahre alt sind, eine Konventionalisierung, also eine Eingliederung in den Gemeindegemeinschaften nicht erreicht, „treibt sie oft in die gewohnheitsmäßige Kriminalität oder wird vollständig delinquent“, wie es bei Thrasher (1927, S. 66) heißt.

Entsprechend den Stadien, die eine gang erreicht, unterscheidet Thrasher den *diffusen*, den *verfestigten* und den *konventionalisierten* bzw. *kriminellen* Typ von gang.

Ob eine Gruppe das Stadium der Verfestigung erreicht oder vielleicht in einem der vorhergehenden Stadien verbleibt, die Thrasher dem diffusen Typ zuordnet, ist abhängig von der Ausbildung jenes spezifischen Selbst-Bewusstseins („group-awareness“ oder „group-self-consciousness“; a.a.O., S. 55), welches im Wesentlichen aus der interaktiven Auseinandersetzung mit der Umwelt, also aus der Konflikterfahrung, resultiert.

Das, was der gang überhaupt – auch bereits schon im diffusen Stadium – ihre Gruppenhaftigkeit, ihre (wenn auch noch so diffuse oder vage) Kontinuität verleiht und somit für die Definition von *Gruppe* und *Gruppenhaftigkeit* allgemein konstitutiv ist, sie also von anderen Formen kollektiven Verhaltens unterscheidet, ist die *gemeinsam erinnerte Geschichte*, ein „Erbe von Erinnerungen“ („heritage of memories“, a.a.O., S. 55). Dieses auch von Seiten der modernen Gruppentheorie (bis hin zu den systemtheoretischen Ansätzen; vgl. Luhmann 1975 und Neidhardt 1979) heute noch angeführte und auch nicht entscheidend veränderte Kriterium für Gruppenhaftigkeit, welches sich auch als „kollektives Gedächtnis“

fassen lässt (vgl. Halbwachs 1985), leistet sowohl die Abgrenzung der Gruppe von der Organisation wie auch von der „Masse“ bzw. dem „Mob“. Formen wie der Club oder die „secret society“ (z.B. die Mafia) verfügen über beides: eine gemeinsam erinnerte Geschichte wie auch Elemente formaler Organisation.

Diese gemeinsam erinnerte Geschichte ist wesentliches Konstituens dieser Art von „natural history“ mit ihren Entwicklungsstadien. Sie unterscheidet sich vom life-cycle der taxi-dancer als einer anderen Art von natural history, welche sich in wesentlichen Elementen als „Erleidensprozess“ im Sinne von Fritz Schütze (1987, S. 525; sowie 1999) fassen lässt. Die gemeinsam erinnerte Geschichte der gang konstituiert die „natural structure“ der Gruppe. Dies unterscheidet sie von organisierten Formen mit ihrer Orientierung an „Codes“, an satzungsmäßigen Regeln und formeller Mitgliedschaft.

Der methodische Weg der Ausdifferenzierung dieser Typen des kollektiven Verhaltens wie auch der Ausdifferenzierung von Typen der gang ist die *komparative Analyse*. Die Typenbildung, wie sie von Thrasher entwickelt wurde, zeichnet sich deshalb in hohem Maß durch intersubjektive Überprüfbarkeit aus, durch Glaubwürdigkeit („credibility“), wie Glaser/Strauss (1967) es nennen würden, weil – aufbauend auf deskriptiven Definitionen anhand von Fallanalysen – aus dem Vergleich dieser deskriptiven Definitionen heraus Typen gebildet werden. Dies vor allem auf der Grundlage der deskriptiven Definitionen von sogenannten ‚Eckfällen‘, wie wir heute sagen würden, also von Fällen, die für die komparative Analyse besonders geeignet erscheinen.

Eine weitere – gruppen- bzw. jugendsoziologisch interessante – Typengenerierung auf der Grundlage einer komparativen Analyse ist diejenige der Abgrenzung der gang gegenüber der „orgiastic“ oder „festive group“, die zwar die Grundmerkmale der Gruppe im Unterschied zu organisierter Form aufweist (also vor allem ihre „natürliche Struktur“) sowie ein unkonventionelles Verhalten, sich allerdings nicht auf der Grundlage von Konflikten und Kämpfen und der ihnen zugrunde liegenden zielgerichteten („linearen“) Aktivitäten („action-group“) konstituiert, sondern durch zirkuläre, rituelle, in sich selbst kreisende Handlungen – wie Fêtes feiern, exzessiver Alkoholkonsum, Essgelage, Musizieren und Tanzen. Es geht um die „Ausbeutung der Sinne“ („exploiting the senses“), wie Thrasher (1927, S. 52) dies anschaulich genannt hat.

Angesichts dieser in den zwanziger Jahren ausgearbeiteten Typenkomplexität von „gang“ und „orgiastic group“ erweist sich jene von „Rockern“ und „Hippies“ in den siebziger bzw. Anfang der achtziger Jahre, wie sie vor allem von Willis (1981) entworfen und empirisch fundiert worden ist, als eine Kategorisierung von grundlegender Bedeutung für die Jugendforschung. Willis konnte auch die Verankerung dieser unterschiedlichen Jugendstile in der sozialen Lagerung (Arbeiter- und Mittelschichtkultur) herausarbeiten.

Auch bei Thrasher wurden Bezüge hergestellt zwischen dem Phänomen der gang und den Bedingungen sozialer Lagerung – allerdings nicht den Lage- oder Seinsbedingungen *spezifischer Ausprägungen* oder *Typen* von gangs, sondern solchen, die für das Phänomen der gang im allgemeinen und mehr noch: auch schon für dasjenige der peergroup verantwortlich sind. In der Gruppe bzw. in der gang findet eine spezifische kollektive Verarbeitung und Bewältigung gemeinsamer biografischer Erfahrungen statt, eine Auseinandersetzung mit der sozialen Lagerung, genauer: mit spezifischen (gemeinsam erfahrenen) Brüchen oder Diskontinuitäten in der bisherigen Lebensgeschichte der Jugendlichen bzw. in ihrer sozialen Lagerung.

Die gang und auch schon die peergroup ganz allgemein sind soziale Phänomene, welche sozial, räumlich und biografisch in den „Zwischenräumen“ angesiedelt sind, Phänomene der Zwischenlagerung: „interstitial phenomenons“: „Die gang kann als ein zwischengelagertes Element im Rahmenwerk der Gesellschaft angesehen werden und das Gebiet der gangs (gangland) als eine zwischengelagerte Region in der Anlage der Stadt“. Vorher heisst es: „In der Natur neigen Fremdkörper dazu, sich in jeder Spalte, Ritze und in versteckten Zwischenräumen zu sammeln und festzusetzen. Auch in der Struktur sozialer Organisationen gibt es Risse und Brüche“ (Thrasher 1927, S. 22).

Die Zwischenlagerung der gang findet ihren homologen Ausdruck zunächst ganz anschaulich darin, dass sie – hinsichtlich ihrer Genese – in sozialräumlich-geografischer Hinsicht an jene Regionen der Stadt, die „interstitial areas“, gebunden sind, die als zwischengelagerte Bereiche im Zuge des Eindringens der Industrie von jenen, die es sich leisten konnten, zugunsten besserer Wohngebiete verlassen wurden. Es sind also vor allem die Slums, die in diesem „poverty belt“ angesiedelt sind. Thrasher kann in dieser Hinsicht an die sogenannte Zonentheorie von Burgess (1925) anschließen.

Ist der soziale Ort der Genese der gang und ihr Wohnsitz derjenige des Grenzlandes zwischen Industriegebiet und Wohnbereich, so ist – noch konkreter – der Ort des Aufenthalts und des Unterschlupfs der gang derjenige des Wildwuchses neben und zwischen den Eisenbahntrassen, den Flüssen, Kanälen und größeren Straßen als zwischengelagerten Sozialräumen.

Schließlich finden sich bei Thrasher (wenn auch theoretisch nur ansatzweise explizierte) Hinweise auf ontogenetische oder biografische Aspekt der Zwischenlagerung: „Auch unter diesem Gesichtspunkt erscheint die gang als eine zwischengelagerte Gruppe, eine Manifestation jener Phase der Neuorientierung zwischen Kindheit und Reife“ (Thrasher 1927, S. 36f.).

Mit dieser Konzeption der Zwischenlagerung gelingt hier schon sehr früh ein zwar eher metaphorischer, d.h. begrifflich-theoretisch wenig explizierter, dafür aber ‚ganzheitlicher‘ (weil an Fallrekonstruktionen ansetzender) Zugang auf ein Phänomen, welches in der späteren jugendtheoretischen Diskussion dann zwar begrifflich-theoretisch präziser definiert, dafür aber in Teilaspekte zergliedert wurde. Die peer-group, die Gruppe der Gleichaltrigen (und mit ihr die gesamte Jugendphase) ist ein Phänomen der Zwischenlagerung, der Übergangssituation im Hinblick auf die institutionelle Integration: Jugend ist als Übergangsphase „sekundär institutionalisiert“ (Eisenstadt, Parsons). Jugend ist ebenso ein Phänomen der Zwischenlagerung im Hinblick auf die in der Adoleszenzphase stattfindende Kompetenzentwicklung und die Lösung aus der Herkunftsfamilie (Erikson, Piaget, Habermas), und sie ist dies auch in generationsspezifischer Hinsicht: Sie ist der soziale Ort der (kollektiven) Verarbeitung des Erfahrungsumbruchs von einer Generation zur anderen (vgl. dazu vor allem Mannheim 1964b).

Da seit der klassischen Studie „The Polish Peasant“ von Thomas und Znaniecki (1918-1922) die Einwanderer und deren Nachfolgenerationen Gegenstand der Analyse der Chicagoer Schule sind, ist auch eine durch die *Immigration* bedingte Zwischenlagerung in den Studien der Chicagoer Schule immer mit im Spiel – wenn nicht sogar als der zentrale Faktor. Diese migrationsbedingte Zwischenlagerung (die Jugendlichen sind *nicht mehr* – wie noch die Eltern – in der Herkunftskultur und *noch nicht* in der amerikanischen Kultur verankert)³ ist nicht nur eine kulturelle, ethnische und möglicherweise religiöse, sondern auch eine zwischen der zumeist noch ausgeprägt partikularistisch organisierten Her-

kunftsgesellschaft einerseits und der universalistischen Orientierungsstruktur urbaner Vergesellschaftung andererseits. Die migrationsbedingte Zwischenlagerung überlagert und verschärft jene jugendtypische Problematik der Zwischenlagerung, so dass es plausibel wird, dass das allgemein jugendtypische Phänomen der peer group bzw. gang gerade in dieser zeitgeschichtlichen Phase (der 1920er und 1930er Jahre) als der Jugendphase der zweiten Generation, also der Nachkommen der zweitgrößten Einwandererwelle, offensichtlich besonders problematisch wird.

Bedingt durch den methodischen Zugang dieser Studie gewinnen sowohl Phänomene der Zwischenlagerung als auch Phänomene der Lagerung ganz allgemein lediglich insoweit empirisch-methodisch gesicherte Relevanz, als sie sich materialisiert haben: sei es im sozialräumlichen Verhalten der gangs (Aufenthaltsorte) oder in deren sozialräumlicher Herkunft. Dies gilt vor allem für den Slum als einem sozialräumlich sich materialisierenden Phänomen der Zwischenlagerung, der als vorübergehender Wohnsitz für alle Immigranten offensichtlich „unvermeidbar“ ist, wie Thrasher (1927, S. iii.) betont.

Die „natural area“ ist der sozialräumlich und geographisch sich materialisierende Ausdruck der natural history (der Bewohner des jeweiligen Viertels) und unterscheidet sich als lebensgeschichtlich gewachsener, gelebter und erlebter Raum vom administrativ-organisatorischen Raum der Aufteilung in Stadtteile und Bezirke – homolog zum Unterschied der ‚Naturwüchsigkeit‘ der natural history gegenüber der Programmatik und Zielgerichtetheit formal organisierter Entwicklungsverläufe.⁴

Jenseits dieser im beobachtbaren Verhalten der gangs und in ihrer sozialräumlichen Herkunft sich materialisierenden Phänomenen sozialer (Zwischen-)Lagerung vermag diese Studie einen systematischen methodisch-theoretischen Zugang zur sozialen Lagerung (wie er auf der Grundlage der Erfahrung der Erforschten zu leisten wäre) nicht zu bieten. Erst ein derartiger Zugang würde es ermöglichen, nicht lediglich Typen von gangs in komparativer Analyse auszudifferenzieren, sondern auch die (auf dem Wege von Erzählungen und Beschreibungen zugänglichen) sozialisationsgeschichtlichen bzw. lagemäßigen Bedingungen für die Konstitution dieser Typen herauszuarbeiten.⁵ Auf diese Art und Weise könnte z.B. der Frage nachgegangen werden, warum spezifische gangs das Stadium der Konventionalisierung nicht erreichen, sondern in die „gewohnheitsmäßige Kriminalität“ hineingeraten, oder der Frage nach den Hintergründen für die unterschiedlichen Entwicklungen entweder hin zur „orgiastic group“ oder zur eigentlichen gang als der „conflict group“.

Während in den „orgiastic groups“ Mädchen durchaus integriert sein können, ist dies in den gangs allenfalls in den Phasen vor ihrer Verfestigung („solidifying“) zu beobachten, die sich ja im Kern auf der Grundlage von Konflikten mit der sozialen Umwelt vollzieht. Nach der Beobachtung von Thrasher ist die Mitgliedschaft von Mädchen in diesen gangs der späteren Adoleszenz ebenso eine Rarität wie es die Mädchengangs selbst sind (vgl. dazu Thrasher 1927, S. 161f.). Obwohl nach Thrasher (1927, S. 170) „sogar in den desorganisierten Regionen des Gangland“ sexuelle Beziehungen zu Mädchen bei den Jungen zur festen Bindung und schließlich zur Ehe führen, ist Sex „wohl als die vorrangige desintegrierende Kraft in der gang“ anzusehen. Entsprechend sind in dieser Phase der Verfestigung und im „kriminellen“ Typ der gang Beziehungen zu Mädchen mehr oder weniger verboten (vgl. auch Thrasher 1927, S. 49). – Auf die Frage, welche Formen der kollektiven Bewältigung von Problemen der sozialen Lagerung bei den Mädchen und jungen

Frauen zu beobachten sind, verweist Thrasher auf die „Cliques“ oder das „set“ als Analogon zur gang der Jungen, gibt aber insgesamt eine nur spärliche Antwort.

Wie in einem Mosaik die Steine einander zu einem Gesamtbild ergänzen, so ergänzen – nach Ansicht von Becker in seiner Einleitung zur Neuauflage von Clifford R. Shaw's „The Jack-Roller“ (1966; S. XVII) – die klassischen Studien der Chicagoer Schule einander. In unserem Fall können wir jene im Hinblick auf die geschlechtsspezifische Dimension notwendige Ergänzung in der Studie von Cressey finden.

3. The Taxi-Dance Hall

Auch die soziale Welt der taxi-dance hall lässt sich als eine *zwischenlagerte* bezeichnen. Wenn auch Cressey selbst diesen Begriff hier nicht verwendet, so charakterisiert er doch die „Karriere“ der Taxi-Tänzerin als eine typischerweise „lediglich für den Übergangsbereich zwischen später Adoleszenz und Heirat“ (1932, S. 84) relevante. Die jungen Frauen, die in der taxi-dance-hall ihren Lebensunterhalt verdienen, sind aus Herkunftsfamilie und Nachbarschaft herausgefallen, ohne bereits den Weg in eine eigene Ehe und Familie gefunden zu haben.

Die im Zentrum der Untersuchung von Cressey stehende Methode war die verdeckte teilnehmende Beobachtung, an der Cressey selbst sowie erfahrene und ausgebildete studentische Mitarbeiter (vgl. Cressey 1932, S. x) beteiligt waren, die sich in der Rolle „anonymer Fremder“ (vgl. zu diesem Begriff des „anonymous stranger“ auch die Ausführungen weiter unten) und „Gelegenheitsbekannter“ unter die sonstigen Besucher der taxi-dance hall mischten.

Was die Informationen über die soziale und sozialräumliche Herkunft der jungen Frauen und über ihre Lebensgeschichte anbetrifft, so stützte sich Cressey neben den Berichten seiner Mitarbeiter auch auf Akten aus Einrichtungen der Sozialarbeit und auf Gerichtsakten sowie auf sonstige Informationen von Sozialarbeitern. Ihm lagen Daten über 700 junge Frauen vor. Von einer „so gut wie eben möglichen Zufallsauswahl“ (Cressey 1932, S. 58) von 30 jungen Frauen wurden lebensgeschichtliche Rekonstruktionen erstellt. Die Material- und Datensammlung erstreckte sich auf einen Zeitraum von fünf Jahren.

Die Studie von Cressey wurde fünf Jahre später abgeschlossen als diejenige von Thrasher und ist bereits ausgeprägter durch ein Gerüst formalsoziologischer Kategorien strukturiert. So z.B. durch die Kategorien „social world“, „scheme of life“ und „life-cycle“. Die in diesen klassischen Studien entfaltete Perspektive auf Gesellschaft vermochte bereits einen empirisch fundierten Zugang zu den *Ambivalenzen* und zur *Prozesshaftigkeit* sozialen Handelns herauszuarbeiten. Dabei werden diese Merkmale nicht als solche verstanden, die soziales Handeln *zusätzlich* auszeichnen, sondern als deren *konstitutive* Elemente und somit als Alternative zu den durch institutionalisierte oder rollenförmig organisierte und *eindeutige* Erwartungen (Normen) gekennzeichneten statischen und deterministischen Modellen sozialen Handelns (vgl. dazu auch Strauss 1978 sowie die Ausführungen weiter unten in diesem Beitrag).

Der für die Taxi-Tänzerin bzw. deren soziale Welt fundamentale (kollektive) *Lebensentwurf* („scheme of life“) ist ein ambivalenter: „Der dominante Lebensentwurf sowohl der Besucher (patrons) als auch der Taxi-Tänzerinnen erwächst

aus den miteinander kombinierten kommerziellen und romantischen Interessen“ (Cressey 1932, S. 39). D.h., der ansonsten für die Kontaktaufnahme zum anderen Geschlecht dominante „romantische Impuls“ („romantic impulse“) wird überlagert durch die kommerziellen Interessen, durch das „Ausbeutungsmotiv“ („exploitation motif“). Dies erhält seine biografisch relevante – d.h. den Lebensentwurf betreffende – Dimension dadurch, dass die Besucher der taxi-dance hall auch als potentielle Partner einer festen Beziehung und Ehe wahrgenommen werden. Dies führt zu einem flexiblen Jonglieren bzw. einem Oszillieren zwischen dem Sich-Einlassen auf den romantischen Impuls einerseits und dem Ausbeutungsmotiv andererseits – in Abhängigkeit von der Einschätzung der Motivlage des jeweiligen Besuchers:

„(...) das persönliche romantische Interesse des einen Tages wird möglicherweise zum utilitaristischen Interesse des folgenden. Falls vom Objekt der Zuneigung der Taxi-Tänzerin vermutet wird, dass es auf Ausbeutung aus ist, treten Desillusionierung, Zynismus und Groll sehr schnell an die Stelle des aufrichtigen romantischen Interesses“ (a.a.O., S. 52).

Zugleich ist das Jonglieren zwischen romantischem Impuls und dem Ausbeutungsmotiv aber auch abhängig vom sozialen Status der Besucher, wobei andererseits auch der Status der Taxi-Tänzerin wiederum abhängig ist von dem ihrer Kundschaft und von dem Ausmaß, in dem ihr Verhalten moralisch fragwürdig wird, d.h. zur Prostitution tendiert.

Die für die Taxi-Tänzerinnen charakteristische Struktur des Prozesses ihrer Alltagsbewältigung (die für ihr Handeln konstitutive Prozessstruktur) ist diejenige einer Balance zwischen dem Statusverlust gegenüber dem Kunden und auch gegenüber ihren Kolleginnen, wie er mit dem Sich-Einlassen auf moralisch fragwürdiges Verhalten und auf den Kontakt mit statusniedrigen Besuchern, den Asiaten („orientals“), vor allem Philipinos und Chinesen, verbunden ist, auf der einen Seite und dem finanziellen Gewinn, der oft allein auf diesem Wege zu erreichen ist, auf der anderen Seite. D.h., es geht um die Balance zwischen dem finanziellen Gewinn und dem Verlust an Attraktivität, da die Taxi-Tänzerin nur so lange und insoweit wirklich attraktiv ist, wie sie ihr moralisches Ansehen noch nicht verloren hat. Ihren habituellen Ausdruck findet diese Balance u.a. in den Praktiken des „sensual dancing“: Je mehr sich Taxi-Tänzerinnen auf den Körperkontakt beim Tanzen einlassen, desto lukrativer ist zwar der Abend, desto größer aber zugleich der Statusverlust – gegenüber den Kunden wie auch den Kolleginnen. Homolog dazu hat Cressey diese Balance dort herausgearbeitet, wo es um die Frage geht, ob der Besucher in moralisch fragwürdige Nachtclubs und Kabarettts begleitet werden soll, sowie um die Frage, auf welche Formen längerfristiger Beziehungen zu Besuchern außerhalb der taxi-dance hall die jungen Frauen sich einlassen.

Indem Cressey die Übergänge zur Prostitution herausarbeitet, markiert er zugleich die im Interaktionsprozess immer wieder herzustellen oder auszuhandelnden Grenzen der sozialen Welt der taxi-dance hall, wobei auf Grenzüberschreitungen in entgegengesetzter Richtung mit dem Begriff des „romantic impulse“ Bezug genommen wird.

Was die biografische Entwicklung („career“) der Taxi-Tänzerinnen anbetrifft, so führt eine derart balancierende Status-Ökonomie, die das prozessierende Potential dieser Entwicklung darstellt, systematisch in einen sogenannten *regressiven* oder *retrogressiven* (kollektiven) Lebenszyklus („retrogressive life-cycle“), dem zentralen (Prozess-) Strukturmerkmal der sozialen Welt der Taxi-Tänzerinnen.

Dieser Lebenszyklus führt also in einen sozialen Abstieg, den die jungen Frauen lediglich durch die Ehe (mit einem der Besucher) verhindern können:

Nachdem die Taxi-Tänzerin (1.) aus der sozialen Welt ihrer Herkunftsfamilie und Nachbarschaft herausgefallen ist, beginnt (2.) ihre Existenz als *Novizin* („novice“) in der taxi-dance-hall. Als solche ist sie zum einen aufgrund ihres Neuigkeitswertes attraktiv – ebenso aber auch, weil ihr ‚moralischer Kredit‘ noch unverbraucht, sie moralisch noch nicht diskreditiert ist. Somit hat sie Zugang zur staturhöchsten Gruppe der *weißen* Besucher (überwiegend: Italiener, Polen, Griechen und Juden; vgl. a.a.O., S. 110). Diese Erfolge als Novizin motivieren sie dazu, sich vollends auf diese neue aufregende soziale Welt einzulassen (sich z.B. in teure Nachtclubs ausführen zu lassen).

Mit dem Verbrauch ihrer Attraktivität als Novizin ist sie genötigt, schließlich auch zunehmend Angebote der Gruppe der Asiaten zu akzeptieren, was für sie innerhalb der Gruppe der Weißen mit einem Statusverlust verbunden ist, der sie (3.) schließlich zunehmend in die Gruppe der Asiaten führt. Innerhalb dieser Gruppe oder sozialen Welt kommt erneut ein Kreislauf des Statusverlustes in Gang: „Aber die Risiken der Bewahrung der eigenen Position dieser sozialen Welt sind derart, dass – wenn sie die Zuneigungen zu vieler Asiaten akzeptiert – sie von ihnen als ‚gewöhnlich‘ beurteilt wird und auf diese Weise ihre soziale Stellung verliert“ (a.a.O., S. 90).

Die Taxi-Tänzerin kann diesen Prozess des Statusverlustes eine Zeit lang aufhalten, indem sie „Techniken“ entwickelt, u.a. diejenige, sich als Novizin, d.h. als unerfahren – und „unverbraucht“ – darzustellen (als ein „unschuldiges kleines Mädchen in schwierigen Umständen“; a.a.O., S. 100).

Wenn die Taxi-Tänzerin auch innerhalb der Welt der Asiaten in den Zyklus des zunehmenden Statusverlustes hineingerät und ganz unten angekommen ist, kann sie (4.) lediglich innerhalb der social world der Schwarzen noch Ansehen und Attraktivität erreichen. Dies führt möglicherweise hin zur untersten Stufe der Karriere: zur Prostitution im „Black Belt“, also in den Slums der Schwarzen.

Im Unterschied zum Schicksal der *jungen Frauen und Mädchen*, die aus den konventionellen sozialen Beziehungen und deren moralischen Verhaltensmustern herausfallen, welches unvermeidlich in den *sozialen Abstieg* führt (dem sie allein auf dem Wege der Ehe entgehen können), stehen den jungen *Männern* aus den gangs Möglichkeiten des ‚sozialen Aufstiegs‘ im Bereich der professionellen Kriminalität offen. Auch Whyte (1955; Ersterscheinen 1943) hat den Übergang von der Zugehörigkeit zur gang zur Existenz des „racketeer“, des erwachsenen Gangsters (der das Glücksspiel und den Alkoholschmuggel kontrolliert), herausgearbeitet.

Was die *Bedingungen sozialer Lagerung* anbetrifft, die ausschlaggebend sind dafür, dass die jungen Frauen aus den konventionellen sozialen Zusammenhängen und Verhaltensmustern herausfallen, so vermag Cressey wenig Systematisches anzubieten – abgesehen von jenem (bereits erwähnten) Hinweis, dass es sich u.a. auch um ein Problem der Adoleszenzentwicklung handelt, d.h. ein Problem der Zwischenlagerung zwischen der Lösung aus der Herkunftsfamilie und der Bindung an eine eigene Familie. Der Versuch eines empirisch-methodischen Zugangs zur Sozialisationsgeschichte bzw. sozialen Lagerung der jungen Frauen und damit zu den Bedingungen des Einstiegs der jungen Frauen in die soziale Welt fällt hinter das methodische Niveau zurück, wie es mit der Analyse der sozialen Welt der taxi-dance hall selbst erreicht wird. Zwar basieren die Aussagen über die Familienverhältnisse der jungen Frauen, vor allem was ihre Herkunftsfamilien anbetrifft, zum Teil auf autobiografischen Erzählungen, zugleich werden

aber auch Informationen aus Akten der „Juvenile Protective Association“ und anderer Institutionen, somit also Definitionen von Kontrollinstanzen, unproblematisiert als Datengrundlage herangezogen. Da die letzten beiden Arten von Daten hinsichtlich ihrer Gültigkeit nicht differenziert behandelt werden, erscheint die auf diesem Wege gewonnene Typenbildung der familialen Situation („Types of Taxi-Dancers Families“, a.a.O., S. 59) ausgesprochen problematisch: Sie basieren zum Teil auf den in den Akten der Sozialarbeit enthaltenen moralischen Etikettierungen (a.a.O., S. 59 ff.) und bieten somit keine Grundlage für eine nüchterne Betrachtung von Entwicklungsverläufen, deren Datenbasis letztlich nur auf der Grundlage von Beschreibungen und Erzählungen der Erforschten selbst gesichert werden könnte. Dabei würde es darum gehen, die Einbindung jener Lebensphase in der taxi-dance hall, wie sie als typischer Entwicklungsverlauf („career“) von Cressey herausgearbeitet wurde, in übergreifende (milieu- oder lagetypische) biografische Entwicklungsverläufe einordnen zu können.

4. Gruppen, soziale Welten und konjunktive Erfahrungsräume

Konstitutives Element von Gruppen und sozialen Welten ist die „natural history“. Das meint, dass diese Kollektive sich auf der Grundlage der Einbindung ihrer Mitglieder in eine entweder gemeinsam oder strukturidentisch erfahrene Geschichte konstituieren, also auf der Grundlage *kollektiver Lebensverläufe*. In diesem Sinne werden in den klassischen Studien der Chicagoer Schule auch die abgeschlossenen Wohngebiete Chicagos – von den Ghettos bis hin zu den Villenvierteln der Reichen – als social worlds bezeichnet (vgl. Zorbaugh 1929 und Wirth 1928). In der Analyse von Thrasher wird, wie dargelegt, die *gemeinsam erinnerte Gruppengeschichte* („heritage of memories“) als konstitutives Moment der gang und von Gruppen im allgemeinen herausgearbeitet. Im Bereich der social world sind es die „careers“, d.h. kollektiv erfahrene bzw. erlittene Ablaufmuster, in die der Einzelne (teilweise unabhängig von und möglicherweise auch entgegen seinen Intentionen und Lebensentwürfen) hineingezogen wird und die für seine Einbindung in die soziale Welt ausschlaggebend sind.

Derartige „careers“ sind häufig an einen formal organisierten oder rollenförmig institutionalisierten Kern angebunden, um ihn herum und in Auseinandersetzung mit ihm gewachsen. Zu diesem Kern gehören auch formal strukturierte Ablaufmuster von Organisationen (z.B. Ausbildungskarrieren oder Dienstpläne) und auch institutionalisierte biografische Ablaufmuster (z.B. der weibliche Lebenszyklus). Auch derartige strukturelle oder „objektive“ Gegebenheiten gewinnen für den Forscher der Chicagoer Schule erst auf dem Wege über die Erfahrung der Erforschten empirische Evidenz. In diesem Sinne lässt sich auch die formalsoziologische oder metatheoretische Konzeption der „Definition der Situation“ nach Thomas (1965; ursprünglich: 1931) verstehen, nach der in die Definition der Situation sowohl „objektive“ als auch „subjektive“ Faktoren eingehen. Innerhalb bzw. unterhalb von Organisationen und auch Institutionen begegnen einander unterschiedliche soziale Welten: diejenigen der Lehrer und Schüler oder z.B. der Ärzte und Patienten wie auch diejenigen der Taxi-Tänzerinnen und ihrer Kunden. Durch diese Interaktion

unterschiedlicher sozialer Welten vermag sich dann ihrerseits eine eigenständige soziale Welt (der Schule, der Klinik, der taxi-dance hall) auszubilden.

Neben der Ausdifferenzierung von kollektiven (gleichartigen oder gemeinsam durchlaufenen) „careers“ mit ihren Entwicklungsstadien (der „life-cycle“ der Taxi-Tänzerin oder der Stadienablauf der Entwicklung der gang) zeichnen sich Gruppen und soziale Welten durch einen mehr oder weniger ausgeprägten Lebensentwurf („scheme of life“), ein biografisches Handlungsschema oder biografisch relevantes Orientierungsmuster aus. Schließlich gehören dazu auch: „forms of communication, symbolization, universes of discourse“ (Strauss 1978, S. 121) oder – wie es bei Cressey (1932, S. 33f.) ausgeführt wird – „unique activities and vocabulary“ und „unique meanings of conventional activity“.

Das, was Shibutani (1967; ursprünglich 1955) in der Tradition der Chicagoer Schule unter „Bezugsgruppe“ („reference group“) versteht, umfasst sowohl die Gruppe im eigentlichen Sinne, also die Realgruppe (Shibutani spricht von „membership group“), als auch die social world. Für beide gilt: „sie konstituieren die Erwartungsstruktur, die jenem Publikum zugeschrieben wird, für welches man sein Verhalten organisiert“ (Shibutani 1967, S. 164). Mit diesem „Publikum“ – dem „generalisierten anderen“ im Sinne von Mead (1968; ursprünglich 1934) – kann ich durch direkte, also durch face-to-face-Kommunikation verbunden sein, wie im Falle der Gruppe, oder durch andere „Kommunikationskanäle“, wie im Falle der social world, deren Angehörige durch face-to-face Kommunikation verbunden sein können, aber nicht müssen.

Während Gruppen („membership groups“) sich auf der Grundlage einer in face-to-face Interaktionen produzierten und gemeinsam erinnerten Geschichte (im Sinne von Thrasher: „heritage of memories“) konstituieren und ihre Struktur ausbilden, genügt im Falle der social world eine möglicherweise sehr abstrakte Verbindung zum kommunikativen Gegenüber – dem generalisierten anderen. Nach Shibutani sind die Grenzen sozialer Welten diejenigen der „effektiven Kommunikation“. Soziale Welten sind in ihrer Existenz an Kommunikationskanäle gebunden: „Welten gelangen auf dem Wege der Etablierung von Kommunikationskanälen zur Existenz; wenn die Lebensbedingungen („life conditions“) sich verändern, wandeln sich möglicherweise auch die sozialen Beziehungen und diese Welten können verschwinden“ (Shibutani 1967, S. 166).

Diese „Lebensbedingungen“, also die Merkmale soziale Lagerung, bleiben nun auch bei Shibutani wie allgemein in den Konzeptionen der social world der Chicagoer Schule eine relativ unbestimmte Größe – in *theoretischer* Hinsicht und was den *empirisch-methodischen* Zugang betrifft. Zwar ist Thrasher mit dem sehr allgemein gehaltenen theoretischen Konzept der „Zwischenlagerung“ auf das Problem der sozialen Lagerung als Konstitutionsbedingung der gangs in ausgesprochen kreativer Weise eingegangen, ohne aber einen systematischen empirisch-methodischen Zugang zu diesem Phänomen zu finden. Dies gilt, wie dargelegt, auch für die Studie von Cressey mit ihrem Versuch der Analyse des familialen und allgemeinen sozialen Hintergrunds der jungen Frauen, der weder theoretisch noch methodisch dem sonstigen Niveau dieser Studie entspricht.

Die in den Studien der Chicagoer Schule untersuchten Gruppen und sozialen Welten (wie gangs und taxi-dance halls) stellen *Formen der kollektiven Bewältigung* von Problemen sozialer Lagerung dar. Einen systematischen methodischen Zugang zu diesen Problemen sozialer Lagerung eröffnen uns die Studien der Chicagoer Schule nicht. Ein derartiger Zugang würde (in einer erweiterten Prozessanalyse) über die Rekonstruktion kollektiver Lebensverläufe führen (wie z.B.

die Rekonstruktion des kollektiven Schicksals von Einwanderern: ein Weg, zu dem in der Studie „The Polish Peasant“ von Thomas u. Znaniecki – 1918-1920 – noch ein Zugang gesucht wurde). Dies wäre einer der Wege der Milieuanalyse. Und hier unterscheidet sich die Milieuanalyse als Analyse *konjunktiver Erfahrungsräume* von der Analyse von Gruppen und sozialen Welten.

Milieus sind als „konjunktive“, also verbindende Erfahrungsräume im Sinne von Karl Mannheim (1980; ursprünglich 1922-1925) dadurch charakterisiert, dass ihre Angehörigen, ihre Träger durch Gemeinsamkeiten des Schicksals, des biographischen Erlebens und Gemeinsamkeiten der Sozialisationsgeschichte miteinander verbunden sind. Dabei ist die Konstitution dieses konjunktiven Erfahrungsraumes im Unterschied zur Kollektivität von Gruppen und sozialen Welten nicht an das gruppenhafte Zusammenleben und auch nicht an Kommunikationskanäle, sondern an eine gemeinsame Erlebnisschichtung, eine gemeinsame Sozialisationsgeschichte gebunden, die in Form von Beschreibungen und Erzählungen methodisch zugänglich wird. Im Sinne von Mannheim lässt sich die Generationszugehörigkeit, die Generationslagerung als konjunktiver Erfahrungsraum verstehen. Einer der entscheidenden Leistungen Karl Mannheims ist darin zu sehen, dass er in seinem Aufsatz zur Generationenbildung (1964a) diese sowohl mit Hilfe von (an Dilthey anschließenden) Kategorien der „Erlebnisschichtung“ wie auch mit dem (an Marx angelehnten) Begriff der „Lagerung“ zu erfassen sucht. Er verbindet somit den an Dilthey anschließenden hermeneutisch-sinnverstehenden Zugang mit einer objektivierenden sozialstrukturellen Betrachtung.

Die gemeinsame Erlebnisschichtung oder konjunktive Erfahrung und der daraus resultierende gemeinsame „Habitus“ sind nicht das *Produkt* der Kommunikation in Gruppen und sozialen Welten, sondern vielmehr die *Voraussetzung* für die Konstitution dieser Gruppen und sozialen Welten. Die prozessanalytische Einstellung – von Mannheim (1980) auch *genetische Einstellung* genannt – zielt darauf, die dem fremden Milieu zugehörigen Handlungen oder Äußerungen zu verstehen. Sie setzt voraus, dass wir uns „den hinter ihnen stehenden Erlebnis-zusammenhang irgendwie erarbeiten“ (Mannheim 1980, S. 272).

Dies vollzieht sich derart, dass der empirische Forscher jene (von den Milieugehörigen erlebten) Prozesse der Alltagspraxis, durch welche die für ihn interessanten Handlungen oder Orientierungen sich immer wieder konstituieren und reproduzieren, erlebnismäßig nachvollzieht und schließlich begrifflich-theoretisch expliziert, also interpretiert.

Louis Wirth (1952) hat im Vorwort zur englischen Ausgabe von Karl Mannheims „Ideologie und Utopie“ auf wichtige Übereinstimmungen zwischen „Mannheims Problemansatz“ und demjenigen der Chicagoer Schule hingewiesen. Diese wesentlichen Übereinstimmungen sehe ich vor allem in fünf miteinander verbundenen Hinsichten: Zunächst (1.) hinsichtlich der prozessanalytischen oder genetischen Einstellung, wie sie bei Mannheim methodologisch ausgearbeitet und begründet ist und in den Arbeiten der Chicagoer Schule an deren Forschungspraxis sich rekonstruieren lässt. Die prozessanalytische Einstellung ermöglicht (2.) einen Zugang zur Praxis des Handelns und deren Differenzierung vom theoretischen Selbstverständnis der Akteure. Die derart analysierte Praxis wird (3.) insoweit und in der Weise methodisch zugänglich, wie sie bei den Erforschten *erfahrungs-* oder *wissensmäßig* bzw. *symbolisch repräsentiert* sind.

Auf dieser Grundlage *gemeinsam erfahrener* Interaktionsprozesse und biographischer Entwicklungsverläufe konstituiert sich *Kollektives*. Somit wird (4.) in Mannheims Wissenssoziologie ebenso wie in der Chicagoer Schule ein Begriff des

Sozialen möglich, der weder individualistisch reduziert noch als ein den Individuen Exteriores verdinglicht wird. Als weitere Gemeinsamkeit der beiden Traditionen lässt sich (5.) die ‚Suspendierung der moralischen Einstellung‘ nennen, auf die ich weiter unten eingehen werden.

Die Chicagoer Schule richtet in ihren Arbeiten des „golden age“ – dies gilt aber auch für die in ihrer Tradition stehenden späteren Arbeiten (u.a. Strauss, Goffman, Becker) – ihre Aufmerksamkeit auf die Entwicklungsverläufe und Interaktionsprozesse *innerhalb* von Gruppen und sozialen Welten. Zu den Seinsbedingungen, den Bedingungen der sozialen Lagerung dieser Gruppen und sozialen Welten eröffnen uns – im Unterschied zur Wissenssoziologie – diese Studien, wie gesagt, keinen systematischen Zugang.

An jenen Stellen, an denen Thrasher und auch Cressey sich genötigt sehen, auf jene Bedingungen sozialer Lagerung einzugehen, verlassen sie eine prozessanalytische Betrachtung, die sich auf das Erfahrungswissen der Erforschten stützt und geraten in mehr oder weniger moralisierende Common Sense-Kausalitäten. So heisst es z.B. bei Thrasher (1927, S. 37) unter der Überschrift: „The Roots of the Gang“:

„Darauf, dass die normalerweise handlungsleitenden und kontrollierenden Gebräuche und Institutionen eine effektive Funktion für die Erfahrungsbildung der Jugendlichen nicht erfüllen, deutet die Desintegration des Familienlebens ebenso hin wie die Ineffektivität der Schule, Formalismus und die Äußerlichkeit der Religion, die Korruption und die Gleichgültigkeit in der Lokalpolitik, die niedrigen Löhne und die Monotonie des Arbeitslebens, die Arbeitslosigkeit und der Mangel an Möglichkeiten für eine gesunde Erholung“ (vgl. zu diesem Konzept der „Community Disorganization“ auch Thrasher 1926).

Dieses empirisch nicht eigentlich fundierte Konzept der Desorganisation tendiert zu einer Tautologie: Abweichung (kriminalisierungsfähiges Handeln) wird durch Abweichung (Desorganisation) ‚erklärt‘.

Vor allem Matza (1969) hat auf die Problematik des Konzepts der Desorganisation hingewiesen, d.h. auf die in den empirischen Studien der Chicagoer Schule zu beobachtende gespaltene Sichtweise, indem einerseits die kulturelle Vielfalt aus der Sicht der Angehörigen sozialer Welten und Subkulturen beschrieben, aber andererseits mit dem Konzept sozialer Desorganisation operiert wurde.

Je fundierter und systematischer der empirische Zugang zu den Erfahrungsräumen sozialer Welten ist, desto mehr tritt das Konzept der Desorganisation in den Hintergrund. Dies zeigt sich z.B. in der Studie „The Jack-Roller“ von Shaw, in der auf der Grundlage einer autobiografischen Erzählung (des ‚kriminellen‘ Jugendlichen „Stanley“) gesamtbiografische Entwicklungsverläufe herausgearbeitet und auf diesem Wege die über die social world-Perspektive hinausgreifenden Seinsbedingungen empirisch (auf dem Wege der Prozessanalyse) erschlossen werden – mit dem Ergebnis, dass „Persönlichkeiten vom Typ Stanleys möglicherweise unangepasst oder schlecht angepasst sind, sie sind aber nicht desorganisiert“ – so heißt es bei Burgess (1966, S. 193) im Nachwort zur Studie von Shaw.

Was hier herausgearbeitet wurde, ist allerdings, wie Burgess es nennt, der „personal type“, also (wie wir heute sagen würden) der persönliche, nicht der milieuspezifische „Habitus“. Der „personal type“ bleibt als Grundmuster durch unterschiedliche „social types“, d.h. unterschiedliche soziale Habitus oder soziale Identitäten, die „Stanley“ im Verlauf seines Lebens durchläuft (z.B. die kriminelle gang), erhalten. In dieser Unterscheidung von Burgess ist jene später von

Goffman vorgenommene Kategorisierung in „persönliche“ Identität einerseits und „soziale“ Identität andererseits bereits angelegt.

Was die spätere, in der Tradition der Chicagoer Schule stehende, kriminalsoziologische Forschung anbetrifft, so versucht Sutherland (1968; im Original 1939) die Konzeption der „sozialen Desorganisation“ durch jene der „differentiellen sozialen Organisation“ oder der „differentiellen sozialen Kontakte“ zu präzisieren.⁷

Im Unterschied zu Sutherland (1968, S. 399), der sich durch das Konzept der sozialen Desorganisation zwar „nicht gänzlich befriedigt“ sah, es aber auch nicht verwarf, kann Whyte (1955), der aufgrund seiner Ausbildung kulturanthropologische Einflüsse in die gang-Forschung hineinträgt (vgl. dazu auch Sack 1971) und sich als teilnehmender Beobachter dreieinhalb Jahre im Slum aufgehalten hat, zwar auch beobachten, dass im Slum kriminalisierungsfähiges und konventionelles Verhalten mehr oder weniger problemlos nebeneinander existieren, wendet sich aber vehement gegen die These von der Desorganisation des Slums.⁸ Whyte, der nicht eigentlich zur Chicagoer Schule gehörte (lediglich mit seiner bereits fertigen Studie in Chicago bei Everett C. Hughes promoviert hat), hat in seiner Studie den hohen Organisationsgrad des Slums („Cornerville“) herausgearbeitet: „Cornervilles Problem ist nicht ein Mangel an Organisation, sondern das Misslingen dieser eigenen Organisation, sich mit der Struktur der umgebenden Gesellschaft zu verbinden“ (a.a.O., S. 273).

5. Die prozessanalytische Einstellung und der Soziologe als Fremder: Marginalität und Teilnahme

Jener Anspruch auf ein „wirkliches Verständnis“ sozialer Kräfte, den Burgess (1932, S. i) im Vorwort zur Studie von Cressey in Abgrenzung von den moralischen Kreuzzügen formuliert hat, welche gegen die Taxi Dance-Hall geführt wurden, setzt das voraus, was ich die ‚Suspendierung der moralischen Einstellung‘ nennen möchte: „Auffallend ist jeweils die gewaltige Distanz zu einer – sei es moralistischen, sei es sozialreformerischen – Wahrnehmung der Phänomene vom Standpunkt der Mittelschichten aus“, schreibt Joas (1988, S. 435) mit Bezug auf die Chicagoer Schule.

Dies wirft die Frage auf nach dem Standort der Forscher/innen bzw. Beobachter/innen. Hierzu finden sich interessante Hinweise in einem 1927 verfassten, aber erst 1983 veröffentlichten Manuskript von Cressey. Wie Cressey mit Bezug auf die eigene Forschungspraxis in der Taxi-Dance Hall herausarbeitet, können die Forschenden entweder in der Rolle der soziologischen oder der anonymen Fremden ins Feld gehen. Vor allem die anonyme Beziehung erfordere eine „nicht-moralische“ Haltung. Diese Ausführungen sind bei Cressey aber lediglich auf die Rolle, also die Selbstpräsentation der Forschenden im Feld bezogen. Dies im Unterschied zur AnalyseEinstellung der Forschenden (bzw. Interpreten oder Interpretinnen) im Allgemeinen, die bei Cressey kaum expliziert wird, lediglich seinen (in diesem Aufsatz ebenfalls hergestellten) Bezügen zu Simmel zu entnehmen ist.

Der ursprünglich von Park (1928) mit Bezug auf Simmels Ausführungen zum Fremden herausgearbeitete Typ des „marginal man“ (vgl. auch: Hughes 1949) ist derjenige, der – als das Produkt von Migration oder Mobilität – in seiner Identität den Kultur-, Milieu- oder Gruppenkonflikt widerspiegelt. Im Unterschied zu Simmel (1992) werden bei Park die Konsequenzen dieses Standortes für die Analyseinstellung nicht explizit herausgearbeitet. Die nach Simmel aus der marginalen Positionierung des Fremden – genauer eigentlich: des „Wandernden“ (Simmel 1992, S. 764) – erwachsende größere ‚Objektivität‘ könnte in genauerer Ausdeutung für die Beantwortung der auch in der neueren methodologischen Diskussion weitgehend ungelösten Frage nach dem Standort des Forschers fruchtbar gemacht werden. Allerdings muss eine gedankenexperimentell-intellektuelle Fremdheit von der existenziell-lagemäßigen klar unterschieden werden. Nur in ersterem Sinne weist der soziologische Forscher in methodologischer Hinsicht Merkmale des „marginal man“ auf. Dabei ist die größere ‚Objektivität‘ des Fremden bzw. des Wandernden in direktem Zusammenhang mit seinen Möglichkeiten einer ‚Suspendierung der moralischen Einstellung‘ zu sehen, wie sie von Cressey (explizit allerdings lediglich mit Bezug die Beobachterrolle) als „nicht-moralische“ („non-moral“) Haltung bezeichnet wurde (Cressey 1983, S. 117). Hieran anknüpfend verwendet Bulmer (1983, S. 99) den Begriff der „amoralischen Haltung“ („amoral stance“).

Eine derartige Suspendierung der moralischen Einstellung ist nun aber nicht etwas, was zu der empirisch-methodischen Verfahrensweise bzw. zum Forschungsstil der Chicagoer Schule noch hinzutritt: Vielmehr ist sie mit der prozessanalytischen Vorgehensweise untrennbar verbunden, insofern als diese – nach Karl Mannheim – eine „Verschiebung“ voraussetzt, „die wir durch den Terminus ‚Einklammerung des Geltungscharakters‘ kennzeichnen“ (Mannheim 1980, S. 88). Es geht also um eine Einklammerung der seitens der Erforschten mit ihren Äußerungen und Handlungen verbundenen Ansprüche auf Wahrheit und normative Richtigkeit (vgl. dazu auch Bohnsack 2003a, S. 64f.).

Auch in den späteren Generationen der Chicagoer Schule begegnet uns diese Einstellung, gesellschaftliche oder kulturelle Tatsachen von den sie konstituierenden Interaktions- oder Kommunikationsprozessen her zu betrachten und dabei die mit ihnen verbundenen (moralischen) Geltungsansprüche einzuklammern, sehr deutlich: In der bekannten Arbeit Goffmans über „Die moralische Karriere des Geisteskranken“ wird sehr klar der Unterschied herausgearbeitet zwischen der Frage nach dem *Was* und der Frage nach dem *Wie* sozialer Phänomene. In diesem Fall geht es also um den Unterschied zwischen der Frage danach, *was* Geisteskrankheit ist und derjenigen, *wie* der Geisteskranke (als Produkt von Interaktionsprozessen) hergestellt wird. Hinsichtlich einer genaueren Bestimmung des Begriffes Karriere betont Goffman (1961, S. 119) „Es wird die Perspektive der natürlichen Entwicklungsgeschichte (natural history) eingenommen.“ Auch hier bleibt – wie dies typisch ist für die Chicagoer Schule – die prozessanalytische oder genetische Einstellung, die Goffman hier einnimmt, auf den Karriereverlauf selbst beschränkt, deren (soziogenetische) Bedingungen oder Ursachen sind (in strikter Abgrenzung gegenüber psychiatrischen Erklärungsmustern) nicht Gegenstand der Analyse. Diese existentiellen Bedingungen werden in der Analyse lediglich als „Kontingenzen“ gefasst. Nach Goffman (1961, S. 126) „könnte man behaupten, dass die Geisteskranken nicht an seelischen Krankheiten, sondern an Zufällen (contingencies) leiden.“

Ihre Fortsetzung und in spezifischer Hinsicht auch ihre Weiterentwicklung hat diese prozessanalytische Einstellung und die mit ihr verbundene Einklammerung des Geltungscharakters in der Tradition der Chicagoer Schule dann in dem zuerst von Becker (1963) formulierten labeling-approach gefunden und ihren pointiertesten Ausdruck in der Ethnomethodologie⁹.

Beeinflusst durch die Chicagoer Schule ebenso wie auch durch die phänomenologische Soziologie von Alfred Schütz vermochte die Ethnomethodologie gerade aufgrund ihrer Radikalität klar darzulegen, welche Analysemöglichkeiten sich eröffnen, wenn soziales Handeln „als eine fortlaufende Durchführung der aufeinander abgestimmten Aktivitäten des täglichen Lebens“ (Garfinkel 1967, S. vii) zum Gegenstand der soziologischen Analyse wird. Dabei verfährt sie derart, dass „eine Haltung der offiziellen Neutralität jenem Glauben gegenüber eingenommen wird, dass die Objekte der Welt so sind, wie sie erscheinen“ (Garfinkel 1967, S. 272f.).

Voraussetzung für eine derartige AnalyseEinstellung und die damit verbundene distanzierte Beobachtung ist die experimentell-intellektuelle (nicht: die existentielle) Marginalität der Forschenden.¹⁰ Diese stehen sozusagen *zwischen* den sozialen Welten oder konjunktiven Erfahrungsräumen. Diese Haltung hat in der Chicagoer Schule ihren Ausdruck in der Attitüde des Vergleichens, der *komparativen Analyse* gefunden, die – angelegt in den klassischen Studien des golden age – dann in der Grounded Theory von Glaser/Strauss (1969) zu ihrer umfassenden methodologischen Bedeutung und Explikation gebracht worden ist. Bei Mannheim wird diese Haltung mit dem Begriff der „Relationierung“ gefasst. Hiermit sind zwei Analyse-schritte gemeint: Die beobachteten Handlungen resp. Orientierungen sind (in einem ersten Schritt) nur *in Relation* zu der je dazugehörigen spezifischen Weltauslegung oder Weltanschauung in adäquater Weise interpretierbar, wobei deren Gesamtgestalt oder Totalität erst in Relation zu anderen Weltanschauungen bzw. vor deren Vergleichshorizont rekonstruierbar ist. Während dieser von Mannheim auch als *sinngenetische* Interpretation bezeichnete Schritt in der Chicagoer Schule umfassend herausgearbeitet wurde, ist der zweite Schritt der Relationierung, derjenige der *soziogenetischen* Interpretation, dort nur ansatzweise und zum Teil wenig systematisch beschrritten worden: Gemeint ist der Schritt, welcher die Weltanschauung selbst „wieder auf eine soziale Struktur als auf ihre Seins-Voraussetzung“ (Mannheim 1952b, S. 242), auf die Bedingungen der sozialen Lagerung (u.a. Klasse resp. Milieu, Generation, Zeitgeschichte) bezieht und der interpretativen bzw. rekonstruktiven Sozialforschung zugänglich macht.

Erst die vorgängige analytische Trennung einer existentiell-lagemäßigen von der experimentell-intellektuellen Positionierung ermöglicht die Beantwortung der Frage, welche lagemäßigen Standorte derartige experimentell-intellektuelle Leistungen fördern oder auch erzwingen. Mannheims Antworten auf letztere Frage sind nicht zuletzt aufgrund der Verwendung des Begriffs „sozial freischwebende Intelligenz“ (vgl. Mannheim 1952a, S. 135; ursprünglich: 1929) oft missverstanden worden. Mit diesem Begriff knüpft er (allerdings ohne dies explizit zu machen) an denjenigen des Erkennens als „freischwebenden Prozess“ bei Simmel an.¹¹ In diesem Bezug auf Simmel werden gemeinsame theoriegeschichtliche Wurzeln der Chicagoer Schule und der Wissenssoziologie Mannheims erkennbar.

Wenn wir diese Gemeinsamkeiten zwischen den beiden Theorietraditionen nicht allein theoriegeschichtlich und somit „sinngenetisch“ interpretieren, sondern – soziogenetisch – nach deren Verankerung in der sozialen Lagerung, in den „Seins-Voraussetzungen“, fragen wollen, so wird zunächst erkennbar, dass beide Theorietraditionen ihre Wurzeln ganz wesentlich in den Kulturkrisen der 20er

Jahre des 20. Jahrhunderts haben, in einer Zeit, in der das Individuum zur „Distanzierung“ (Mannheim 1952b, S. 241) befähigt bzw. genötigt wurde. „Es scheint ein Kennzeichen der Gegenwart zu sein, dass Normen und Wahrheiten, die einst für absolut, allgemein und ewig galten (...), in Frage gestellt werden“ heißt es bei Louis Wirth (1952; S. IX), einem der führenden Vertreter der Chicagoer Schule, in seinem (1937 erschienenen) Vorwort zur englischen Ausgabe von Mannheims „Ideologie und Utopie“.

Auf die Herausforderungen der Eigenlogiken der sich im Modernisierungsprozess Anfang des 20. Jahrhunderts ausdifferenzierenden sozialen Welten oder Erfahrungsräume mit ihren je unterschiedlichen Wahrheiten haben gleichermaßen die Chicagoer Schule wie Mannheims Wissenssoziologie mit einer distanzier-ten Analyseeseinstellung reagiert, die aber – in beiden Traditionen – dennoch einen Zugang zu den differenten sozialen Welten und Erfahrungsräumen auf der Basis einer virtuellen (erlebnismäßigen) und/oder realen Teilnahme sucht. Diese auf der Basis einer Suspendierung der Ansprüche auf Wahrheit und normative Richtigkeit operierende Analyseeseinstellung lässt sich u.a. als prozessanalytische oder genetische bezeichnen. Sie hat die sozialwissenschaftliche Methodologie von den 1920er Jahren bis ins nächste Jahrhundert hinein entscheidend beeinflusst.¹²

Anmerkungen:

- 1 Zur konstitutiven Eigenart qualitativer Methoden, ihre Standards aus der Rekonstruktion ihrer Forschungspraxis heraus zu entfalten, s. Bohnsack 2005.
- 2 In unseren eigenen Untersuchungen (vgl. u.a. Bohnsack 1989 u. Bohnsack et al. 1995) haben wir derartige, vor allem im Bereich der Adoleszenzentwicklung untersuchte, Entwicklungsverläufe als „Entwicklungstypik“ bezeichnet.
- 3 Zur Bedeutung der klassischen Studien des *golden age* (insbesondere Wirth 1928 und Zorbaugh 1929) für die Analyse der Migrationslagerung siehe Nohl 2003.
- 4 Lindner (1990, S. 106) weist daraufhin, dass unter all den in der Zonentheorie von Burgess (1925) unterschiedenen Zonen als „natural areas“ die klassischen Studien sich im Wesentlichen auf eine konzentrieren, dass „das große Thema nicht Chicago im ganzen, sondern die zweite Zone, die ‚zone in transition‘, ist. Alle klassischen Studien lassen sich in dieser Zone verorten, also in jener Zone, in der die immigrationsbedingte Zwischenlagerung sozialräumlich sich materialisiert.“
- 5 Vgl. dazu als Beispiel die Rekonstruktion der sozialisationsgeschichtlichen Bedingungen für die Unterschiede zwischen Hooligans und Rockbands der Nachwendezeit in Berlin in Bohnsack/Loos/Schäffer/Städtler/Wild 1995.
- 7 Bei Sutherland (1968, S. 399) heißt es : „Der Ausdruck ‚soziale Desorganisation‘ befriedigt nicht gänzlich, und man sollte ihm den Ausdruck ‚differentielle soziale Organisation‘ vorziehen.“ Eine Nachbarschaft, die in dem Sinne „desorganisiert“ (Sutherland 1968, S. 399) ist, dass in ihr gleichermaßen kriminalisierungsfähiges wie konventionelles Handeln zu beobachten sind, kann als das eigentliche Lernfeld für kriminalisierungsfähiges Handeln und den ‚Kriminellen‘ angesehen werden: Der einzelne, der – wie dies dem theoretischen Modell der Chicagoer Schule entspricht – im Schnittpunkt dieser unterschiedlichen *sozialen Welten* steht, gerät somit leicht in kriminalisierungsfähiges Handeln hinein.
- 8 In dem zur späteren Auflage (1955) seiner klassischen Studie „Street-Corner-Society“ hinzugefügten Anhang führt Whyte aus, dass die theoretische Konzeption der Desorganisation des Slums in den dreißiger Jahren in der soziologischen Abteilung der Chicagoer Schule eine derartige Prominenz erreicht hat, dass nach Whytes Ansicht der Blick für eine unvoreingenommene Betrachtung verstellt war. In seinem Rigorosum sah er

- sich gezwungen, seine Beobachtungen des hohen Organisationsgrades des Slums gegen die Kritik von Louis Wirth zu verteidigen (vgl. Whyte 1955, Appendix A, S. 356). Auch Whyte hielt die Rekonstruktion von Entwicklungsverläufen (wie sie aufgrund der dreieinhalbjährigen Dauer der Beobachtung möglich wurde) entscheidend für seine Vorgehensweise: „Ich merkte nun allmählich, dass die Zeit selbst eines der Schlüsselemente in meiner Studie darstellte. Ich hatte Gruppen in ihrer Entwicklung und ihrem Wandel im zeitlichen Ablauf beobachtet, beschrieben und analysiert“ (a.a.O., S. 323).
- 9 Zum Unterschied zwischen Ethnomethodologie und der Wissenssoziologie Mannheims s. auch Bohnsack (2003a, S. 57ff.).
 - 10 Lindner (1990, S. 210) spricht im Zuge seiner Bestandsaufnahme der Chicagoeer Schule auch von einem „experimentellen marginal man“.
 - 11 Zur Beziehung von Mannheim und Simmel s. auch Lichtblau (1996, S. 524 u. 527).
 - 12 Für eine Gegenüberstellung dieser Analyseinstellung mit derjenigen der sozialwissenschaftlichen Hermeneutik in der Tradition der Frankfurter Schule siehe Bohnsack (2003b).

Literatur

- Anderson, N.: *The Hobo. The Sociology of the Homeless Man.* Chicago 1923
- Becker, H. S.: *Outsiders.* New York/London 1963
- Becker, H. S.: Introduction. In: Shaw, C. R.: *The Jack-Roller. A Delinquent Boy's Own Story.* Chicago/London 1966
- Bohnsack, R.: *Generation, Milieu und Geschlecht. Ergebnisse aus Gruppendiskussionen mit Jugendlichen.* Opladen 1989
- Bohnsack, R.: *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden.* 5. Auflage Opladen 2003a
- Bohnsack, R.: Dokumentarische Methode und sozialwissenschaftliche Hermeneutik. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (ZfE)* 6 (2003b), Heft 4, S. 550-570
- Bohnsack, R.: Standards nicht-standardisierter Forschung in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (ZfE)*. 7. Jg. (2005). Beiheft 4 (Standards und Standardisierung in der Erziehungswissenschaft), S. 65-83
- Bohnsack, R./Loos, P./Schäffer, B./Städtler, K./Wild, B.: *Die Suche nach Gemeinsamkeit und die Gewalt der Gruppe. Hooligans, Musikgruppen und andere Jugendcliquen.* Opladen 1995
- Bulmer, M.: *The Methodology of The Taxi-Dance Hall. An Early Account of Chicago Ethnography from the 1920s.* In: *Urban Life*, Vol. 12 (1983), No 1, S. 1
- Bulmer, M.: *The Chicago School of Sociology: Institutionalization, Diversity, and the Rise of Sociological Research.* Chicago 1984
- Burgess, E. W.: *The Growth of the City.* In: Park, R. E. et al. (Hrsg.): *The City.* Chicago 1925, S. 37-44
- Burgess, E. W.: Introduction. In: Cressey, P. G.: *The Taxi-Dance Hall. A Sociological Study in Commercialized Recreation and City Life.* Chicago 1932
- Burgess, E. W.: Discussion. In: Shaw, C. R. (Hrsg.): *The Jack Roller. A Delinquent Boy's Own Story.* Chicago 1966, S. 184-205 (Ersterscheinen 1930)
- Cressey, P. G.: *The Taxi-Dance Hall. A Sociological Study in Commercialized Recreation and City Life.* Chicago 1932
- Cressey, P. G.: A Comparison of the Roles of the “Sociological Stranger“ and the “Anonymous Stranger“ in Field Research. In: *Urban Life*, Vol. 12 (1983), No 1, S. 102-119
- Fisher, B. M./Strauss, A.: Interactionism. In: Bottomore, T./Nisbet, R. (Hrsg.): *A History of Sociological Analysis.* New York 1978, S. 457-498
- Garfinkel, H.: *Studies in Ethnomethodology.* Englewood Cliffs/New Jersey 1967

- Glaser, B./Strauss, A.: *The Discovery of Grounded Theory*. Chicago 1969
- Goffman, E.: *Asylums: Essays on the Social Situation of Mental Patients and other Inmates*. Harmondsworth/Middlesex 1961
- Goffman, E.: *Stigma. Notes on the Management of Spoiled Identity*. Englewood Cliffs/N.J 1963
- Habermas, J.: *Theorie des kommunikativen Handelns*, Bd. 1. Frankfurt a. M. 1981
- Halbwachs, M.: *Das kollektive Gedächtnis*. Stuttgart 1985
- Hughes, E. C.: *Social Change and Status Protest. An Essay on the Marginal Man*. In: *Phylon*, Vol. 10 (1949), S. 58-65
- Joas, H.: *Symbolischer Interaktionismus. Von der Philosophie des Pragmatismus zu einer soziologischen Forschungstradition*. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 40 (1988), S. 417-446
- Kurtz, L. R.: *Evaluating Chicago Sociology: A Guide to the Literature, with an annotated Bibliography*. Chicago 1984
- Lichtblau, K.: *Kulturkrise und Soziologie um die Jahrhundertwende*. Frankfurt a. M. 1996
- Lindner, R.: *Die Entdeckung der Stadtkultur. Soziologie aus der Erfahrung der Reportage*. Frankfurt a. M. 1990
- Luhmann, N.: *Einfache Sozialsysteme*. In: Ders.: *Soziologische Aufklärung 2*. Köln/Opladen 1975, S. 21-50 (wieder abgedruckt in: Auwärter, M./Kirsch, E./Schröter, K. (Hrsg.): *Seminar: Kommunikation – Interaktion – Identität*. Frankfurt a. M. 1976, S. 3-34)
- Mannheim, K.: *Ideologie und Utopie*. Frankfurt a. M. 1952a (Ersterscheinen 1929)
- Mannheim, K.: *Wissenssoziologie*. In: Ders.: *Ideologie und Utopie*. Frankfurt a. M. 1952b, S. 227-267 (Ersterscheinen 1931, in: Vierkandt, A. (Hrsg.): *Handwörterbuch der Soziologie*. Stuttgart, S. 659-680)
- Mannheim, K.: *Beiträge zur Theorie der Weltanschauungsinterpretation*. In: Ders.: *Wissenssoziologie*. Neuwied 1964a, S. 91-154 (Ersterscheinen 1921-1922)
- Mannheim, K.: *Das Problem der Generationen*. In: Ders.: *Wissenssoziologie*. Neuwied 1964b, S. 509-565 (Ersterscheinen 1928, in: *Kölner Vierteljahreshefte für Soziologie*, 7. Jg. Heft 2, S. 157-185, 309-330)
- Mannheim, K.: *Strukturen des Denkens*. Frankfurt a.M. 1980 (unveröff. Manuskripte 1922-1925)
- Matza, D.: *Abweichendes Verhalten. Untersuchungen zur Genese abweichender Identität*. Heidelberg 1969
- Mead, G. H.: *Geist, Identität und Gesellschaft*. Frankfurt a. M. 1968 (Original: *Mind, Self and Society*. Chicago 1934)
- Neidhardt, F.: *Das innere System sozialer Gruppen*. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 31 (1979), S. 639-660
- Nohl, A.-M.: *Ethnisierungserfahrungen Jugendlicher – Zur vergleichenden Rekonstruktion sozialer Probleme in der Einwanderungsgesellschaft*. In: Groenemeyer, A./Mansel, J. (Hrsg.): *Die Ethnisierung von Alltagskonflikten*. Opladen 2003, S. 69-87
- Park, R. E.: *Editor's Preface*. In: Thrasher, F. M.: *The Gang*. Chicago 1927
- Park, R. E.: *Human Migration and the Marginal Man*. In: *American Journal of Sociology*, Vol. 33 (1928), S. 881-893
- Riemann, G.: *Chicagoer Schule*. In: Bohnsack, R./Marotzki, W./Meuser, M. (Hrsg.): *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung*. Opladen 2003, S. 24-29
- Sack, F.: *Die Idee der Subkultur. Eine Berührung zwischen Anthropologie und Soziologie*. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 23 (1971), S. 261-282
- Schütze, F.: *Symbolischer Interaktionismus*. In: Ammon, U./Dittmar, N./Mattheier, K. J. (Hrsg.): *Sociolinguistics/Sociolinguistik. Ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft*. Berlin 1987, S. 520-553
- Schütze, F.: *Verlaufskurven des Erleidens als Forschungsgegenstand der interpretativen Soziologie*. In: Krüger, H.-H./Marotzki, W. (Hrsg.): *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*. Opladen 1999, S. 191-223
- Shaw, C. R.: *The Jack-Roller. A Delinquent Boy's Own Story*. Chicago/London 1966 (im Original 1930)

- Shibutani, T.: Reference Groups as Perspectives. In: Manis, J.G./Meltzer, B. N. (Hrsg.): Symbolic Interaction. Boston 1967, S. 159-170 (Ersterscheinen, in: American Journal of Sociology 60 (1955), S. 562-569)
- Simmel, G.: Soziologie. Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung (Gesamtausgabe Band 11). Frankfurt a.M. 1992
- Strauss, A.: A Social World Perspective. In: Studies in Symbolic Interaction, Vol. 1 (1978), S. 119-128
- Strübing, J./Schnettler, B. (Hrsg.): Methodologie interpretativer Sozialforschung. Klassische Grundlagentexte. Konstanz 2004
- Sutherland, E. H.: Die Theorie der differentiellen Kontakte. In: Sack, F./König, R. (Hrsg.): Kriminalsoziologie. Frankfurt a. M. 1968, S. 395-399 (Ersterscheinen 1947)
- Thomas, W. I.: Person und Sozialverhalten. Berlin/Neuwied 1965 (Ersterscheinen: 1951, mit Arbeiten von 1927-1937)
- Thomas, W. I./Znaniecki, F.: The Polish Peasant in Europe and America. 5 Bde. Boston 1918-1920
- Thrasher, F. M.: The Gang as Symptom of Community Disorganization. In: Journal of Applied Sociology (1926), XI, S. 3-21
- Thrasher, F. M.: The Gang. Chicago 1927 (gekürzte Neuauflage 1956)
- Whyte, W. F.: Street Corner Society. Chicago 1955 (Ersterscheinen 1943)
- Willis, P.: „Profane Culture“ – Rocker, Hippies: Subversive Stile der Jugendkultur. Frankfurt a. M. 1981
- Wirth, L.: The Ghetto. Chicago 1928
- Wirth, L.: Vorwort. In: Mannheim, K.: Ideologie und Utopie. Frankfurt a. M. 1952
- Zorbaugh, H.: The Gold Coast and the Slum. Chicago 1929

Peter Faulstich, Christine Zeuner

Entwicklung, Situation und Perspektiven 'subjektorientierter Erwachsenenbildungsforschung'

Development, state of the art and perspectives of
„subject-oriented research in adult education“

Zusammenfassung:

„Subjektorientierung“ als Forschungsperspektive geht von dem lernenden Subjekt aus, seinen Lernbemühungen, den Lernumgebungen und deren Gestaltung. Diese Perspektive ist in der Erwachsenenbildungsforschung seit ihren Anfängen zu Beginn des 20. Jahrhunderts nachweisbar. In dem Aufsatz werden Ergebnisse subjektorientierter Forschung in ihrer historischen Entwicklung wie aktuellen Entfaltung unter Berücksichtigung von Ergebnissen der Lehr-Lernforschung, der Biographie- und Kompetenzforschung und der Interaktions- und Institutionenforschung dargestellt. Die Fokussierung auf die subjektorientierte Perspektive der Forschungsansätze verweist zum einen auf ihre Anschlussfähigkeit an qualitative Forschungstraditionen der allgemeinen Erziehungswissenschaft. Zum anderen verdeutlicht eine solchermaßen reflektierende, subjektorientierte empirische Erwachsenenbildungsforschung die Gütekriterien Reflexivität und Transparenz, Plausibilität und Adäquanz.

Schlagworte: Erwachsenenbildungsforschung, Subjektorientierung, lebenslanges Lernen, biographisches Lernen

Abstract:

“Subject orientation” as a research perspective is concerned with the learning individual and his or her learning efforts, with learning environments and their layout. This perspective can be traced back to the beginnings of research in adult education in the early 20th century. Results of subject-oriented research are presented in their historical as well as their current developments, taking into account the results of research in learning and instruction, research in biography and competencies and research in interaction and institutions. By focusing on the subject-oriented perspective of research approaches, these are shown to be in line with the traditions of qualitative research in the general field of the science of education. On the other hand, this type of reflective, subject-oriented empirical research in adult education elucidates the qualitative criteria of reflexivity and transparency, plausibility and adequacy.

Keywords: research in adult education, subject orientation, life-long learning, biographical learning

Erwachsenenbildungsforschung war lange Zeit gekennzeichnet von einer Diskrepanz zwischen der Bedeutungsexpansion des Weiterbildungssystems und den darauf bezogenen Forschungsaktivitäten. So stellt das im Auftrag der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE verfasste „Forschungsmemorandum für die Erwachsenen- und Weiterbildung“ einen erheblichen Forschungsbedarf fest:

„Die wachsende Bedeutung des lebenslangen Lernens und der Erwachsenenbildung erscheint in Wissenschaft und Öffentlichkeit als unstrittig. Als weniger bekannt oder sogar ungewiss erscheinen dagegen Ursachen, Bedingungen, Erscheinungsformen und Entwicklungen in ihrer Vielfalt sowie Veränderungstendenzen und Lösungsoptionen auf unterschiedlichen Ebenen. Diese offene Situation verlangt eine breite, intensive und nachhaltige empirische Forschung zur Erwachsenen- und Weiterbildung“ (Sektion 2000, S. 4).

Obwohl mittlerweile eine vielfältige Forschungslandschaft entstanden ist, besteht die Gefahr, dass ohne hinreichende methodologische Klärung die Unübersichtlichkeit des Feldes zunimmt. Denn die Erwachsenenbildungswissenschaft hat keinen abgeschlossenen, festen Gegenstandsbereich, keine konsensual diskutierten Erkenntnisinteressen und somit keine als verbindlich geltenden standardisierten Forschungsmethoden. Die Diskussion um Forschungsansätze in der Erwachsenenbildung entspricht weitgehend den „Wenden“ von Theoriemoden (Faulstich 2003, S. 82-159). Allerdings kann die Offenheit der Gegenstandskonstellation keinesfalls kompensiert werden durch Methodenvorschriften, die die Erwachsenenbildungsforschung in ein bestimmtes methodologisches Paradigma einbinden würden. Es ist aber mittlerweile durchaus Konsens, dass quantitative Methoden empirischer Sozialforschung bei Bildungsfragen eher einen rahmensetzenden, einordnenden Aussagewert haben, während das Verstehen und Begreifen individueller Handlungen den Wissenschaftskern ausmachen.

Dies ist gemeint mit einer „Subjektorientierung“ in der Erwachsenenbildungsforschung, welche auf der unhintergehbaren Intentionalität der Lernenden wie der Lehrenden beruht, eingebunden in interaktionelle, institutionelle und systemische Kontexte. Erwachsenenbildung orientiert sich demgemäß sinnvoller Weise nicht an einem Verhaltens-, sondern an einem Handlungsparadigma, nicht an einer Bedingtheits-, sondern an einer Begründungsperspektive. Ein solcher Ansatz rekuriert nicht primär auf systembezogene Funktionszusammenhänge, sondern begreift Erwachsenenbildung aus der Perspektive von Lernhandlungen und ihrer Sinnhaftigkeit für die Subjekte. Dies führt zu einer Hinwendung zu qualitativen Methoden, die aus Entscheidungen über Erkenntnisinteressen und Gegenstandskonstitution begründet wird.

1. Subjektorientierung als Ansatz der Erwachsenenbildungsforschung

Im Zentrum von subjektorientierten Forschungsansätzen in der Erwachsenenbildung steht demgemäß das lernende Subjekt, seine Lernbemühungen, Lernumgebungen und deren Gestaltung. Der resultierende Rekurs auf die „Subjektperspektive“ enthält eine Kritik an der Sinnblindheit und Neutralitätsillusion des Beobachtungsbzw. „Außenstandpunktes“. Demgegenüber geht es darum, die Sinnentwürfe der Lernenden „selbst“ zu verstehen und zu begreifen. „Subjektorientierung“ bezieht sich dabei allerdings nicht auf den internen Fluchtpunkt eines reinen Subjekts, sondern entscheidend ist die Willensbildung der Individuen aufgrund von Überlegung und Bewertung von Handlungserwartungen (Bieri 2003). Entsprechend müssen Forschungskonzepte in handlungstheoretische Kontexte eingebunden werden. Sie müssen die Offenheit und Freiheit der lernenden Subjekte berücksichtigen und sollen in diesem Sinn anschlussfähig an bildungstheoretische Diskussionen sein.

Diese Theorieranforderungen und resultierende Forschungskriterien verweisen auf die Tradition hermeneutischer Konzepte, wobei schon bei Wilhelm Dilthey damit keineswegs bloße Interpretationsmethoden, sondern grundsätzliche Konstitutionsprobleme von Wissenschaft gemeint waren und sind. Bei Dilthey findet sich bereits „Biographieforschung“, z.B. in seiner Schleiermacher-Biographie oder bei der Untersuchung des Problems, wie man Bismarck „verstehen“ könne (Dilthey 1970, S. 172-173). Besonders über Wilhelm Flitner (1982), die „Geisteswissenschaftliche Pädagogik“ und die „Neue Richtung“ war diese Tradition in der Erwachsenenbildung lange wirkmächtig, bevor sie als „reflexive Wende“ (Schlutz 1982) reaktiviert worden ist und zu zahlreichen Studien anregte.

2. Entwicklung „subjektorientierter“ Erwachsenenbildungsforschung

Im Zusammenhang biographischer Analysen bzw. Lerngeschichten (Schlutz 1985) war Erwachsenenbildungsforschung also immer schon auch einbezogen in qualitative Ansätze. Dies gilt zum Beispiel auch für Untersuchungen von historischen Biographien von Erwachsenenbildnern (Faulstich/Zeuner 2001a).

Wenn man von einem lange üblichen weiten Begriff von Erwachsenenbildung ausgeht, der Theater, Museen und Bibliotheken mit umfasste, kennzeichnet ein „subjektorientierter“ Schwerpunkt schon die Untersuchungen von Walter Hofmann, der das Leseverhalten von Mitgliedern in Volksbibliotheken in „Die Organisation des Ausleihdienstes in der modernen Bildungsbibliothek“ darstellt (Hofmann 1910). Ausgangspunkt Hofmanns ist eine Kritik an zeitgenössischen Einschätzungen der geistigen Fähigkeiten des Proletariats, der „Masse des Volkes“, dem von bekannten Autoren wie Werner Sombart die Möglichkeit der geistigen Entwicklung abgesprochen wurde, ohne dies, wie Hofmann bemängelt, empirisch nachweisen zu können (1910, S. 238). Er vertritt dagegen die These, dass das Proletariat nicht als homogene „Masse“ verstanden werden dürfe, vielmehr dürfe das „Typische“ nicht zugunsten des „Eigenen“ überschätzt werden (1910, S. 238). „Eigenes“ wird hier verstanden als „Seelisches“, womit Hofmann auch schon die Problematik eines Ansatzes charakterisiert, der „subjektorientiert“ arbeitet. Die Überwindung sozialer Distanz erweist sich als ein besonderes Problem, denn bei Beobachtungen oder Untersuchungen „(...) kommt in vielen Fällen eine bewußte Abwehr aller zu nahe herandringenden Aushorchungsversuche, ein Verstecken des eigentlichen Selbst hinter der Maske einer künstlichen typischen ‚Proletarierseele‘“ (1910, S. 239). Hinzu trete auf Seiten des Forschers die „Unvollkommenheit unserer Apperzeption“ (1910, S. 239).

Die von Hofmann einzige als adäquat akzeptierte Methode, belastbare Aussagen über den „geistigen Kräftestand“ des Volkes zu bekommen, ist das Sammeln und systematische Auswerten von Selbstzeugnissen. In seinen Ausführungen analysiert Hofmann die Schriften von fünf Arbeiterdichtern, Äußerungen des Gründers des Hamburger Volksheims, Walter Classens und Statistiken verschiedener Volksbüchereien, um die Frage zu beantworten, auf welche Interessen und intellektuellen Fähigkeiten beim Proletariat geschlossen werden kann. Es zeigt sich, dass die Arbeiterschaft intensive Zeitungslektüre betreibt, naturwissenschaftliche Bücher und Reisebeschrei-

bungen der Beschäftigung mit schöngeistiger Literatur vorzieht (1910, S. 262-263). Nach Auswertung seines empirischen Materials kommt Hofmann zu dem Ergebnis:

„Es gibt (...) nicht ‚den‘ Proletarier, es gibt nicht einfach ‚den‘ Arbeiter, nicht ‚den‘ Mann aus dem Volke, sondern es gibt neben und innerhalb der Gemeinsamkeiten eine kaum übersehbare Fülle von Individualitäten, von Mannigfaltigkeiten und Ansätzen zu Mannigfaltigkeiten in verschiedenster Hinsicht auf die Richtung, die Höhe und das Tempo der geistigen Entwicklung“ (1910, S. 289).

Bei Hofmann treten somit drei zentrale Probleme „subjektorientierter“ Methode auf: „soziale Distanz“, „Apperzeption“ und das Verhältnis von „Typischem“ und dem „Eigenen“ des Falls.

Einige herausragende Beispiele „subjektorientierter“ Erwachsenenbildungsforschung finden sich in den 1920er Jahren. So wertete Gertrud Hermes in ihrer Untersuchung „Die geistige Gestalt des marxistischen Arbeiters und die Arbeiterbildungsfrage“ (1926) 1300 Fragebögen aus, mit denen sie 1925 Arbeiterinnen und Arbeiter befragte. Ziel war es, über Auskünfte der Befragten zur Arbeitseinstellung, zum gewerkschafts- und gesellschaftspolitischen Engagement sowie ihren Bildungsinteressen eine aus den Bedürfnissen und Interessen der Arbeiterschaft abgeleitete theoretische Begründung der Arbeiterbildung zu verfassen. Hintergrund der Interpretation ist vor allem die eigene Erfahrung und das gemeinsame Erleben in den Leipziger „Volkshochschulheimen“, auf denen das Verstehen des Materials beruht. Aus einer Differenzierung der Arbeiterschaft in sechs Typen leitete sie ein theoretisch begründetes Arbeiterbildungskonzept ab, das im Wesentlichen folgende Punkte berücksichtigen sollte: Im Vordergrund des Bildungsprozesses sollten die Entwicklung einer mündigen Gesamtpersönlichkeit stehen (1926, S. 296) und nicht ausschließlich die Vermittlung von Fakten und Wissen sowie beruflich verwertbarer fachlicher Kenntnisse (1926, S. 262). Ziel der Arbeiterbildung war die Schaffung einer sozialistischen Kultur und eines gefestigten Klassenbewusstseins. Die Ausbildung geistiger Führer, womit sie zu dem in der Weimarer Republik häufig diskutierten Problem Massenbildung versus Elitebildung Stellung nahm, sollte diesen Entwicklung unterstützen (1926, S. 261).

Hendrick de Man, Lehrer an der Akademie der Arbeit in Frankfurt am Main, veröffentlichte 1927 die qualitative Studie „Kampf um die Arbeitsfreude“ mit dem Untertitel „Eine Untersuchung auf Grund der Aussagen von 78 Industriearbeitern und Angestellten“. Hierin wertete er 78 Aufsätze aus, die er von Teilnehmerinnen und Teilnehmern des Frankfurter Akademiekurses in den Jahren 1925 und 1926 zu der Frage schreiben ließ, welche Faktoren ihre Arbeitsfreude unterstützen und welche sie hemmen. Interessant an dieser Untersuchung ist, dass das Thema zunächst kaum Affinität zu Bildungsfragen zu haben scheint, die subjektiven Aussagen der Befragten aber auf eine hohe Korrelation zwischen Arbeitsfreude bzw. Arbeitszufriedenheit und dem individuellen Bildungsstand schließen lassen, der indirekt in fast allen Aufsätzen thematisiert wird.

In der kurzen Untersuchung „Die Hamburger Volkshochschule im Urteil ihrer Hörer“ befragte der Leiter der Hamburger Volkshochschule, Kurt Adams, im Wintersemester 1929/30 und im Sommersemester 1930 1251 Hörer zu ihren Bildungsinteressen, um das Programm der Volkshochschule entsprechend auszurichten (Adams 1931). Im Mittelpunkt der schriftlichen Befragung standen die Fragen „An welchen Arbeitsgemeinschaften der Volkshochschule habe ich mich in den letzten Jahren beteiligt?“ und „Aus welchen Beweggründen nehme ich an den Arbeitsgemeinschaften der Volkshochschule teil?“. Von den 1251 Antworten

wertete Adams 200 aus, da nur diese die zweite Frage substantiell beantwortet hatten. Die Systematisierung der Antworten machte verschiedene Interessen deutlich: im Vordergrund standen politische Bildung und Einsicht in volkswirtschaftliche Zusammenhänge, Gewinnung eines einheitlichen Weltbildes, Vertiefung des Gemeinschaftsgefühls, Unterstützung bei der Kindererziehung (vorwiegend Frauen), Volkshochschule als Gegengewicht zu eintöniger Berufsarbeit, Aneignung von Fachwissen. Volkshochschule diente in den Augen der Hörer der personalen Entwicklung und ist im weitesten Sinn „Lebenshilfe“.

Indirekt anknüpfend an die Tradition der 1920er Jahre wurden seit den 1950er Jahren erneut qualitative Untersuchungen zur Situation in der Erwachsenenbildung veröffentlicht. Schon in seiner frühen, bahnbrechenden Untersuchung über „Ansatz und Wirksamkeit der Erwachsenenbildung“ – der sog. „Hildesheim-Studie“ – diskutierte Wolfgang Schulenberg den Widerspruch zwischen der hohen Meinung über Bildung und dem eigenen Verhalten der Untersuchungspopulation, bei der 1039 Personen in 63 Diskussionsgruppen einbezogen waren (Schulenberg 1957, S. 10). Als Argumente gegen die Teilnahme werden zunächst Überbeanspruchung durch die Arbeit, ungenügende Vorbildung oder Geldmangel genannt. Dahinter findet Schulenberg aber eine Diskrepanz zwischen der Konformität der starken Bildungswertschätzung und faktischen eigenem Verhalten. Es fehlen „Anzeichen tiefen Betroffenenseins, drängender Unruhe oder Suche nach neuen Idealen“ (1957, S. 156). Schon Schulenberg gibt

„Hinweise, für welchen Preis man am ehesten bereit wäre, diese Anstrengungen zu übernehmen: für eine konkret erlebbare Steigerung der individuellen geistigen Potenz, für eine unmittelbar spürbare Erhöhung der persönlichen Sicherheit, für eine einsichtige und aktualisierbare Ausweitung des persönlichen Geltungsbereiches (im wörtlichen Sinne)“ (1957, S. 158).

In der „Göttinger Studie“ (Strzelewicz/Raapke/Schulenberg 1966) wurde eine dreistufige Untersuchung vorgelegt, welche eine Repräsentativumfrage, 34 Gruppendiskussionen und 38 Einzelinterviews umfasste. Anliegen war es, Bildungsvorstellungen und deren Differenzen nach der sozialen Lage herauszuarbeiten. Die Forscher wollten wissen, „welche Vorstellungen die breite Bevölkerung mit dem Wort Bildung verbindet, was nach Meinung der Bevölkerung zur Bildung gehört, wozu sie verhilft, was einen Menschen, den man für gebildet hält, auszeichnet“ (1966, S. 39). Ausgangspunkt der Interpretation ist die „eigenartige Mehrdeutigkeit“ des Bildungsbegriffs zwischen Innerlichkeitsideal und Statuszuweisung:

„Auf der einen Seite ist Bildung zum Merkmal einer Statushierarchie oder eines Rollensystems geworden. Auf der anderen Seite erschien Bildung als persönliche Ausformung, die von Charakter zeugte oder von geistigen Voraussetzungen oder der Gunst anderer Bedingungen abzuhängen schien und nicht mit gesellschaftlichen Unterschieden zu tun hatte“ (1966, S. 31).

Strzelewicz u.a. finden ein „sozial-differenzierendes Syndrom“ von Bildung, das auf Schulabschlüsse, soziale Position und Wissen abstellt, eher bei unteren, ein „personaldifferenzierendes Syndrom“ das auf Charakter, Einstellungen und Gesinnung verweist, eher bei gehobenen sozialen Schichten.

In der Tradition der Hildesheimer und Göttinger Studie steht auch die sog. „Oldenburg-Studie“ von 1978 (Schulenberg/Loeber/Loeber-Pautsch/Pühler 1978). Die Autoren nehmen ausdrücklich auf die beiden vorherigen Untersuchungen Bezug, entschieden sich aber methodisch für einen quantitativen Forschungsansatz, in dem ca. 4000 bundesweit repräsentativ ausgewählte Personen mit Unterstützung

des Instituts für angewandte Sozialforschung (Infas Bad-Godesberg) interviewt wurden. In den Fragebögen wurden Fragen der früheren Untersuchungen integriert, um eine Vergleichbarkeit herzustellen. Erweitert wurde die Erhebung um Fragenkomplexe zur Rolle des Berufs und dem Einfluss der familiären Situation auf das Weiterbildungsverhalten. Das Ergebnis der Göttinger Studie, Bildungseinstellungen in ein „personaldifferenzierendes Syndrom“ und ein „sozial-differenzierendes Syndrom“ zu unterscheiden, bestätigt sich und erfährt eine Verschiebung: Die Oldenburg-Studie konstatiert einen betonter und expliziter instrumentell geprägten Bildungsbegriff nicht mehr nur bei sozial benachteiligten, sondern auch bei sozial besser gestellten Personen. Dies erklärt sich aus der Einschätzung, Bildung als „Mittel oder Ausrüstung zur Bewältigung oder besseren Erfüllung des Lebens zu betrachten, wobei man dieses Mittel für (...) erwerbbar ansieht“ (Schulenberg u.a. 1978, S. 521). Allerdings sollten diese instrumentellen Erwartungen nicht als „bloßer Utilitarismus verstanden werden, denn sie zielen durchaus auf umfassendere Perspektiven der Lebensgestaltung“ (a.a.O. S. 521).

Diese Bezugnahme auf Differenzen der Wertschätzung von Bildung ist erst in den 1990er Jahren wieder umfassend empirisch aufgenommen worden, vor allem in der großangelegten Untersuchung des „Instituts zur Erforschung sozialer Chancen“ (ISO) über „Weiterbildungsabstinenz“ (Bolder/Hendrich 2000). Die methodische Erfassung der Projektfragestellung erfolgte auf einer Makroebene durch eine repräsentative, vollstandardisierte Befragung der „beschäftigungsnahen Bevölkerung“ der BRD, auf einer Mesoebene in den Regionen Herford und Halle/Saale durch sekundärstatistische Analysen und Experteninterviews, und auf einer Mikroebene durch problemzentrierte Interviews. Ergänzt wurde das Material durch eine Experimentalstufe in Gruppendiskussionen in einer Zukunftswerkstatt. Weiterbildungsteilnahme geht – so ein Hauptergebnis der Studie – aus von individuellen Interessen und, wo diese nicht eingelöst werden, folgt Abstinenz mit dem Risiko erhöhter Segregation.

Eine Hochwelle „subjektorientierter“ Forschungsvorhaben ist ausgelöst worden durch die „reflexive Wende“ (Schlutz 1982), wobei seit Ende der 1970er Jahre vor allem die Biographieforschung in den Vordergrund rückte.

3. Felder subjektorientierter Erwachsenenbildungsforschung

Einschlägige Forschungsansätze finden sich auf verschiedenen Ebenen. Im Vordergrund steht, obwohl auch auf den Ebenen von System und Institution entsprechende Ansätze zu finden sind, eine personenbezogene Forschung hinsichtlich Lernenden, Adressaten, Teilnehmenden und Personal. Personenbezogene Forschung in der Erwachsenenbildung bezieht sich auf die Lernenden und Lehrenden, ihre Prozesse des Lernens als Aneignung von Wissen (3.1), ihre Gebundenheit in Biographie (3.2) sowie Interaktionen in Lehr-/Lernkontexten als Vermittlungsprozessen (3.3).

3.1 Lernen

Das „Forschungsmemorandum für die Erwachsenen- und Weiterbildung“ der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE bezeichnet Forschen über Lernen als

„Herzstück an Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung“ (2000, S. 6). Dabei sind behavioristisch überformte Ansätze der „pädagogischen Psychologie“ angesichts der genannten Forschungskriterien weitgehend begrenzt in ihrer Verhaltensperspektive. Ansätze der Lehr-Lern-Forschung in der Erwachsenenbildung orientierten sich zunächst ebenfalls an diesem quantifizierenden, empirisch-analytischen Modell.

Dokumentiert ist dies z.B. in der von Horst Siebert und Hans Gerl vorgelegten „Hannover-Studie“ über „Lehr- und Lernverhalten von Erwachsenen“ (1975). Die Untersuchung ging in drei Phasen vor: Kern war Unterrichtsbeobachtung von je drei Veranstaltungen in 22 Kursen. In der zweiten Phase wurde eine Befragung von Teilnehmern am Beginn (700) und zum Schluss der Kurse (400) durchgeführt. Abschließend wurden Experimentalseminare durchgeführt. Schon während des Projektes drangen positivismuskritische Elemente in die Analyse ein, die von Horst Siebert selbst artikuliert wurden: Er betont die Anforderung, Lücken interpretativ zu füllen. Durch die Zerlegung des Lerngeschehens in beobachtbare Verhaltenseinheiten und Einzelantworten werden die angestrebten Standards des empirisch-analytischen Konzepts problematisiert und es wird nach dem Einbezug gesellschaftlicher Zusammenhänge gefragt. Im Verlauf der Studie entwickelte sich der Projektansatz von einem quantifizierend-analytischen zu einem qualitativ-interpretierenden Konzept.

In den letzten Jahren sind „subjektorientierte“ Ansätze, die Lerngründe Erwachsener und deren Handlungsperspektive in den Vordergrund der Untersuchung stellen, zunehmend anzutreffen. Es findet sich hier ein Übergang von einem Bedingtheits- zu einem Begründungsdiskurs, der von der Vorstellung ausgeht, dass jedes Außen nur wirksam wird, in dem es „innen“ aufgenommen, bedacht und bewertet wird.

Ausgehend von der „subjektwissenschaftlichen Lerntheorie“ Klaus Holzkamps hat Joachim Ludwig (2000) im Kontext eines betrieblichen Umstellungsprozesses Fallstudien ausgearbeitet und subjektive Lernbegründungen entlang der Befindlichkeit und Diskrepanzerfahrung der Lernenden rekonstruiert und differenziert. Vor ähnlichem theoretischen Hintergrund deckt Anke Grotlüschen (2003) Probleme des virtuellen Lernens auf, indem Interviews mit Lernenden auf der Basis von „grounded theory“ aufbereitet werden. Peter Faulstich und Petra Grell benutzen einen partizipationsorientierten und methodenpluralen Ansatz, der als „Forschende Lernwerkstatt“ gekennzeichnet wird und der verbale und visuelle Daten (Collagen) kombiniert, um individuelle Lernstrategien zu identifizieren und Lernwiderstände aufzudecken (Faulstich/Grell 2003). Zentral für diese Ansätze ist die Identifizierung von Bedeutungen, beruhend auf Möglichkeitshorizonten, die sich aus gesellschaftlichen Kontexten ergeben.

Solche Bedeutungskontexte werden durch die Adressaten- und Teilnehmerforschung aufgenommen, fortgesetzt in Studien über soziale Milieus und Bildung. Maßgeblich für die Milieuforschung in Deutschland sind die Studien des Sinus-Instituts, dessen Ansatz seit 1978 zunächst aus narrativen Interviews entwickelt worden war. Forschungsansatz und -fragestellung wurden in der Folge auf Untersuchungen zur Weiterbildungsbeteiligung Erwachsener übertragen. Zu nennen sind in diesem Zusammenhang die Untersuchungen der Friedrich-Ebert-Stiftung (1993 und Flaig u.a. 1997), die milieuspezifische Affinitäten zur politischen Bildung analysierten, um darüber hinaus Bildungsinteressen aktueller und potentiell Teilnehmender festzustellen, um so die Angebotsstruktur bedarfsge-rechter zu gestalten.

Aus dem Zusammenhang von Lage, Mentalität und Milieu ordnen Vester u.a. (1993), ausgehend von Pierre Bourdieus Konzept des sozialen Raums und des Habitus, die Lebensstil-Milieus einer pluralisierten Klassengesellschaft zu (1993, S. 16). In der Nachfolge der Untersuchungen von Vester u.a. hat Helmut Bremer eine Studie zur Beteiligung am Bildungsurlaub (Bremer 1999) vorgelegt, die die milieugeprägte Distanz verschiedener Adressatengruppen untersucht.

Die „Freiburg Studie“ von Heiner Barz (1995, 2000) und Rudolf Tippelt (1997) hat im Erhebungszeitraum von 1995-1998 das Bildungsverständnis der verschiedenen sozialen Milieus ermittelt. Fortgesetzt und ausgeweitet wurde sie in der „München-Studie“ (Tippelt/Weiland/Panyr u.a. 2003). Die deutschlandweite, vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderte Untersuchung „Soziale und regionale Differenzierung von Weiterbildungsverhalten und -interessen“ (2001-2003) erweitert das Instrumentarium zur Analyse der Heterogenität des Weiterbildungsmarktes. Kombiniert wurde methodisch eine fragebogengestützte Repräsentativerhebung mit 3.008 computergestützten Telefoninterviews (CATI), 16 Gruppendiskussionen, 160 problemzentrierten Interviews und Expertenworkshops für die gesamte Bundesrepublik (Barz/Tippelt 2003; Überblick bei Barz 2003). Intention dieser auf Erwachsenenbildung bezogenen milieuorientierten Untersuchungen ist es, Aufschlüsse über einen Zusammenhang zwischen Milieuzugehörigkeit und Weiterbildungsteilnahme bzw. die Gründe für Nichtteilnahme zu gewinnen. (Tippelt u.a. 2003; Barz 2000; Bremer 1999), um diese dann auch für Planungsstrategien und didaktische Entscheidungen von Trägern und Einrichtungen der Erwachsenenbildung nutzbar zu machen (Reich/Tippelt 2004).

3.2 Biographie und Kompetenz

Mit Blick auf die einzelnen Lernenden geht es eher um den Einbezug von Lernerfahrungen und -erfolgen bzw. -widerständen in biographische Verläufe (Alheit 1984; Kade 1992; Harney 1998; Nittel 1999). „Biographie“ ist dabei ein der Unabgeschlossenheit des Lernens über die Lebensspanne adäquates Konzept. Gerade angesichts der Erosion von Normalitätskonstruktionen und wachsenden Diskontinuitäten wird „Biographie“ zum zentralen Problem von Lebensführung. Prozesse des Kompetenzerwerbs und angeeignete Wissensstrukturen sowie Identitätsaufbau werden aus der Lebenslaufperspektive betrachtet. Eine mögliche Frage- richtung ist dabei die nach der Bedeutung der Erwachsenenbildung für die Konstruktion von Biographie und von Identität (Kade 1989).

Angesichts des Plausibilitätsdrucks der Individualisierungsthese zerbrechen eingefahrene Lebensmuster (Alheit 1990, S. 6; Faulstich 2003, S. 265-268). Die Ausbreitung von Patchwork-Existenzen, „Bastelbiographien“ und „Landstreicher-Moral“ wird in vielfältigen Alltagserfahrungen bestätigt (Beck/Beck-Gernsheim 1994, S. 13). Das Biographietheorem läuft parallel zur Debatte um das lebenslange Lernen und ist Teil der „Individualisierungsdiskussion“, auf die gegenwärtige Forschungsansätze rekurren (Faulstich 2003, S. 275-288). Besonders bei kritischen Lebensereignissen und riskanten Statuspassagen wird deutlich, dass das Konzept „Biographie“ selber fragwürdig geworden ist (Filipp 1981). So ergeben sich beispielsweise beim Verlassen des Elternhauses, beim Übergang vom Bildungs- in das Beschäftigungssystem oder beim Wiedereintritt in den Beruf Risikolagen aufgrund des Statuswechsels. Solche riskanten Prozessstrukturen im Lebensablauf sind gekennzeichnet durch große Handlungsautonomie bei gleichzeitig drohenden Kon-

trollverlusten. Herausforderungen sind dabei nicht die Ereignisse selbst, sondern das Entscheidende ist die Biographie, auf die sie treffen.

Aber auch die Sichtweise auf den Lernbedarf für Identitätskonstruktionen wirft Forschungsfragen auf. Im Konzept „biographisches Lernen“ wird die Zeitfrage für die Lernenden reflexiv, indem sie auf die eigene Lebenszeit und deren Interpretation rückbezogen wird. Dies kann für die Erwachsenenbildung in zweierlei Weise zum Gegenstand werden: zum einen als Analyse des Stellenwerts von Bildung in biographischen Prozessen der Aneignung; zum anderen als Reflexion eigener oder fremder Biographie als Bildungsanstoß. Biographizität als Kompetenz bezeichnet die Fähigkeit, in sozialen Situationen eine personale Sinngebung vorzunehmen und Identität permanent neu zu sichern (Alheit 1990).

Zahlreiche Untersuchungen einer biographiebezogenen Adressaten- und Teilnahmeforschung beziehen sich auf den Stellenwert des Lernens Erwachsener für deren Biographiekonstruktionen: In „Erwachsenenbildung und Identität“ (1989b) hat Jochen Kade die biographische Aneignung von Bildungsangeboten am Beispiel von Volkshochschulen untersucht und aufgezeigt, wie diese von Teilnehmenden in Anspruch genommen werden, um ihre situierten Probleme zu lösen. Die Fallstudien belegen, dass sie ihre Identitätsprobleme durch Inanspruchnahme von Zugehörigkeit und Teilhabe sowie Nutzung verschiedenster Tätigkeitsangebote lösen. Die Vielfältigkeit der Aneignungsformen wurde auch von Kade und Seitter im institutionellen Kontext des Funkkollegs differenziert (Kade/Seitter 1995). Eine weitere Untersuchung, die sich mit biographischer Verarbeitung von Lernerfahrungen bei Migranten der ersten Generation beschäftigt, legte Wolfgang Seitter 1999 vor. Erkenntnisinteresse der Studie ist es, Aufschlüsse über Migranten als „Subjekte ihrer eigenen Lebensgestaltung sowohl in institutioneller als auch in biographischer Perspektive“ (1999, S. 21) zu gewinnen. In diesem Zusammenhang werden in einer groß angelegten qualitativen Studie zum einen das eigenethnische Vereinswesen als wichtige Bildungs- und Sozialisationsinstanz untersucht und zum anderen mit vier Migranten narrative Interviews geführt, die lebensgeschichtliche Reflexion ermöglichen. Die Ergebnisse dieser Interviews werden perspektivisch verschränkt mit den Untersuchungsergebnissen zu Vereinen, um Aussagen zu gewinnen über die Rolle, die Vereine bei der Gestaltung der individuellen Biographie spielen.

In einer aufwändigen Längsschnittuntersuchung haben Harry Friebel u.a. den Lebensweg Hamburger Schulabgänger des Jahres 1979 mittels kombinierter standardisierter Fragebogenerhebung und Intensivinterviews über 18 Jahre verfolgt (Friebel u.a. 2000). Chancen und Risiken der Bildungsbeteiligung werden als Handlungsmuster im „Wechselwirkungsverhältnis von intentionalen Projekten (Personen) und konditionalen Prozessen (Sozialstruktur)“ (2000, S. 109) als Bildungsbiographien herausgearbeitet.

Die Relevanz von Arbeits- und Berufstätigkeit für biographische Prozesse, die sich auf individuelle Entwicklungsprozesse beziehen, wurde in der empirischen Sozialforschung schon früh berücksichtigt. Der Stellenwert von Arbeit für biographische Kontinuität und Identität ist kontrastiv an ihrem Entzug zu belegen: In der frühen berühmten Studie über die „Arbeitslosen von Marienthal“ haben Maria Jahoda u. a. die biographischen Verlaufsformen bei Massenarbeitslosigkeit in einem faszinierenden Methodenspektrum belegt (Jahoda u.a. 1960). Die Komplexität und Eindrücklichkeit dieser Studie ist später kaum wieder erreicht worden. Eines der bemerkenswertesten Ergebnisse der Marienthal-Studie war der Zerfall von Zeitstrukturen. Dies war auch Fokus der Untersuchung von Siegfried Heinemeier (1991) der nach Interviews mit Facharbeitern Führungskräften die

„Problematik des haltlosen Driftens durch heterogene Zeitstrukturen“ aufgrund sozialer Isolation aufweist (1991, S. 293).

Sybille Peters (1991) hat in kombinierten Quer- und Längsschnittauswertungen von fünf thematischen Interviewreihen und Einzelinterviews festgestellt, wie sich das Selbstverständnis von erwerbslosen Un- und Angelernten während betrieblicher Umschulungsmaßnahmen verändert hat. Arbeits- und Berufserfahrungen stehen auch im Vordergrund der Untersuchung von Peter Alheit „Mentalität und Intergenerationalität“ (2003), in der eine biographieanalytische Mehrgenerationenstudie in Ostdeutschland durchgeführt wurde. Er belegt die Resistenz innerfamiliärer Tradierungsmuster. Gleichzeitig aber wird durch weitreichende Zeitdiagnosen für die ehemalige DDR-Gesellschaft die Interpretationsreichweite des Materials überzogen.

Die spezifischen Tätigkeitsform in der Erwachsenenbildung sind Gegenstand einer ausgebauten biographiebezogenen Professionsforschung. Auf der Basis narrativer Interviews hat Wiltrud Gieseke (1989) den Habitus von hauptberuflichen Mitarbeitern in der Erwachsenenbildung untersucht. Sie rekonstruiert vier Modi als Verarbeitungsformen des für Berufsanfänger anstehenden Orientierungsproblems: Differenzierungsmodus, Spezifizierungsmodus, Reduktionsmodus und Reflexionsmodus. Für Kursleiterinnen und Kursleiter ist Jochen Kade in Fallstudien der Spannung von zwischen Arbeiten und Leben dynamisierten Biographie, als Schwebezustand und Selbstverwirklichungschance nachgegangen (Kade 1985). Rolf Arnold (1985) hat in seiner deutungsmusteranalytischen Untersuchung über Biographieverläufe betrieblichen Bildungspersonals eine Diskrepanz zwischen anspruchsvoller Professionalität und semiprofessionellem Status aufgewiesen. Klaus Harney und Dieter Nittel interpretieren in einer Fallstudie den Professionalisierungsprozess in der Personalwirtschaft im Kontext von pädagogischen Studium und Berufsverlauf (Harney/Nittel 1995).

Mit dem Aspekt von Veränderungsprozessen der Berufsarbeit und der Entzifferung weiblicher Berufskarrieren in hauptberuflichen Leitungspositionen in der Erwachsenenbildung beschäftigt sich Ursula Sauer-Schiffer in einer Untersuchung von 2000. Ziel ist es, biographische und kollektive Erfahrungen zu analysieren und diese in „Leitungstypen“ von Frauen in Bezug auf Muster ihres pädagogischen Handelns, ihrer Einstellungen, ihrer Leitungskompetenzen und ihrer Vorstellungen zur Leitung zu verdichten. Ausgangspunkt der Untersuchung ist ein offener, dialogischer Forschungsprozess gemeinsam mit den Interviewpartnerinnen. Im Mittelpunkt des methodischen Ansatzes stehen 13 problemzentrierte Tiefeninterviews mit Volkshochschulleiterinnen. Ihre Auswertung erfolgt in einem verschränkten Verfahren individualpsychologischer Auswertung und hermeneutischer Textinterpretation.

Die Besonderheit dieses Verfahrens liegt darin, dass die Interviews in einem vierstufigen Verfahren ausgewertet werden, dessen erste Stufe die Transkription ist, gefolgt von einer systematischen Textinterpretation, um Themenbereiche zu identifizieren. Die dritte Stufe zielt auf das tiefenpsychologische Verstehen der Texte mit Hilfe einer tiefenhermeneutischen Interpretation (Sauer-Schiffer 2000, S. 91-92). Ziel ist das Herausfiltern lebensstiltypischer Muster, die das Leitungshandeln bestimmen und beeinflussen. In der vierten Untersuchungsstufe werden die gefundenen Muster aller Interviews miteinander verglichen. Der Vergleich mündet in eine systematische Typisierung des Leitungshandelns der befragten Volkshochschulleiterinnen. Die daraus abgeleiteten Leitungstypen werden als „Leiten als Ausdruck sozialen Interesses“, „Leiten als Rebellion“, „Leiten, um die Initiative zu ergreifen“, „Leiten, um im Mittelpunkt zu stehen“ und als „Leiten als

Ausdruck vorsichtiger Suchbewegung“ dargestellt. Die Ergebnisse werden in einem abschließenden Kapitel zur Entwicklung eines interaktionistisch-personenbezogenen Managementmodells in der Erwachsenenbildung genutzt.

3.3 Interaktion und Institution

Mit dieser Ausweitung der Perspektive wird deutlich, dass biographische Prozesse in institutionalisierten Kontexten ablaufen. Es wird dann nach dem Verhältnis von Vermittlung und Aneignung gefragt, wie es in Programmen und Institutionen der Erwachsenenbildung aber auch in informellen Kontexten verläuft (Nolda 1997). Es geht um das Aufdecken reziproker Handlungsstrukturen durch Verstehen und Deuten von Interaktionsmustern.

Für die Erwachsenenbildung ist die wechselseitige Beziehung von Lernenden und Lehrenden von grundlegender Bedeutung, weil deren soziale Interaktion von Anfang an nicht als bloße Wissensweitergabe modelliert werden kann. Als „Deutungsmusteransatz“ (Schmitz 1984; Arnold 1985) ist – auch angeregt durch Oevermann (o. J.) – dies theoretisch gefasst und z.B. bis in die gewerkschaftliche Bildungsarbeit (Thommsen 1980) praktisch wirksam geworden.

Das interaktionale Geschehen in Lerngruppen war früh schon auf der Basis psychoanalytischer Annahmen Gegenstand der Untersuchung (Brocher 1967). Breit rezipiert und in vielfältige Fallstudien eingeflossen ist die „Themenzentrierte Interaktion“ (Cohn 1975; Gerl 1991). Ihre umfassende theoretische und methodologische Begründung haben „subjektorientierte“ Ansätze durch den „Symbolischen Interaktionismus“ (Mead 1968; Blumer 19969; Berger/Luckmann 1970; Mader/Weymann 1975) gefunden.

Ein Bedeutungszuwachs solcher Forschungsansätze wurde durch die breit angelegte Untersuchung zum „Bildungsurlaubs-Versuchs- und Entwicklungsprogramm“ (BUVEP) gestützt (Nuissl/Schenk 1980). Interaktionsanalysen beruhen auf umfangreichen Beobachtungsprotokollen und Gesprächsmitschriften, welche Problemfelder der „Teilnehmerorientierung“ identifizieren und auch Verständnisstörungen belegen. Im Rahmen des Projektes „Subjektorientiertes Lernen und Arbeiten“ (SOLA) (Ebert u.a. 1986) der Pädagogischen Arbeitsstelle des DVV wurden die methodologischen Vorgaben Oevermanns zur sequenzanalytischen und perspektiv-triangulierenden Sicht auf Gruppeninteraktionen benutzt. Eine ähnlich mikroanalytische Sichtweise hat Sigrud Nolda in ihrer Arbeit über „Interaktion und Wissen“ (1996b) mit der line-by-line-Analyse von Mitschnitten von Gesprächsabläufen aus Kursen unternommen. Mindestens diskussionswürdig bleibt allerdings, inwieweit die „aus dem Material geschöpften Kategorien“ (Nolda 1997, S. 765) bzw. Interpretationen ihre Kontext- und Situationsabhängigkeit reflektieren.

Dieses Problem öffnet die Interaktionsanalysen hin zur Untersuchung von Institutionen, welche relativ stabile Handlungsmuster darstellen und vorgeben. Nach wie vor kann die Erwachsenenbildungsforschung bezogen auf diese Ebene als defizitär gekennzeichnet werden (Strunk 1999). Anstöße zu auch qualitativ angelegten Untersuchungen ergeben sich aus der Änderungen der Institutionenprofile. So hat Antje von Rein die Entwicklung der „corporate identity“ von Volkshochschulen betrachtet (von Rein 2000). Hier wurden Leiterinnen bzw. Leiter befragt, bezogen auf den Stellenwert von Öffentlichkeitsarbeit in ihren Institutionen, hinsichtlich der Elemente des Selbstverständnisses und seiner Entwicklung, sowie der internen Prozesse und Effekte im Verhalten, im Erscheinungsbild und der Professionalität

von Personal und Organisation. Svenja Möller hat ebenfalls für Volkshochschulen deren Marketing-Strategien untersucht (Möller 2002). Für die Fallstudien wurde ein halbstandardisiertes, teilstrukturiertes Leitfadenterview gewählt. In die Untersuchung waren vier Volkshochschulen einbezogen und nach unterschiedlichen Rechtsformen ausgewählt. Insgesamt wurden mit 12 „marketingrelevanten“ Entscheidungsträgerinnen 23 Interviews durchgeführt.

Eine große Untersuchung zu Organisation und Aufgaben von Familienbildungsstätten wurde 1998 von Christiane Schiersmann u.a. veröffentlicht. Hierin wurden quantitative wie qualitative Methoden kombiniert, wobei im quantitativen Teil bundesweit 450 Einrichtungen der Familienbildung schriftlich befragt wurden. Der qualitative Teil bezog sich auf zehn Regionalstudien, in denen Leiterinnen und Leiter der Einrichtungen mündlich befragt wurden. Erkenntnisleitendes Interesse beider Untersuchungsteile war es, Aufschluss über Veränderungsprozesse zu bekommen, mit denen sich die Einrichtungen konfrontiert sahen. Als Bereiche, die besonders von Veränderungen betroffen waren, stellen die Autoren die Finanzierung der Einrichtungen (öffentliche Förderung versus Marktorientierung), das Angebotsprofil (konzeptionelle Zielvorstellungen und Marktorientierung), die Programmgestaltung (von formalisierten zu offenen Lernangeboten), Verschiebungen in der regionalen Einbindung (Profilbildung und Kooperation) und das Organisationsverständnis (zwischen Orientierung am pädagogischen Prozess und Bildungsmanagement) in den Vordergrund.

Fruchtbar gemacht worden sind qualitative Methoden auch für die betriebliche Weiterbildung. So hat z.B. Klaus Harney die „Handlungslogik betrieblicher Weiterbildung“ (Harney 1998) untersucht. Fokussiert wird auf eine Fallstudie über „Aneignung des Lernens zwischen beruflichem Expertentum und betrieblicher Anerkennung“ in der Krankenpflege (1998, S. 201-250). Er interpretiert die durchgeführten Interviews vor einer systemtheoretischen Folie. Fallstudien darüber, wie „organisationales Lernen“ in Betrieben implementiert wird, hat Anke Hanft vorgelegt (Hanft 1995). Dass qualitative Methoden auch für die Untersuchung interorganisationaler und systemischer Aspekte leistungsfähig sind, haben auf der Basis von Experteninterviews für die Kooperation von Unternehmen und Weiterbildungsanbietern Sabine Schmidt-Lauff (1999), für Weiterbildungsverbände und Netze Peter Faulstich und Christine Zeuner (2001), sowie für die Weiterbildungspolitik und die Entwicklung der Systeme am Beispiel Hessen und Schleswig-Holstein Faulstich u.a. (1992, 1996) gezeigt. Es geht dabei allerdings eher um die Interpretation der Rahmenbedingungen von Weiterbildungsbeteiligung, weniger um die konkreten Beteiligungsentscheidungen der lernenden Subjekte. Perspektivisch relevant ist aber, in entsprechenden Untersuchungen nicht auf ein Determinantenmodell zurückzufallen, sondern sie als Aufdecken der Rahmenbedingungen für Handlungsmöglichkeiten zu begreifen.

4. Perspektiven „subjektorientierter“ Erwachsenenbildungsforschung

Die hier vorgestellten Beispiele subjektorientierter Forschungsansätze in der Erwachsenenbildung zeigen einerseits ihre Anschlussfähigkeit an Forschungstraditionen der Erziehungswissenschaft. Der dort konstatierte Bezug qualitativer Forschung nicht nur auf den Mikrobereich (die Subjektebene), sondern auch den

Meso- und Makrobereich (soziale Gruppierungen bzw. Bildungsinstitutionen bzw. Milieus) (Garz/Blömer 2002, S. 444) ist auch für die Erwachsenenbildungsforschung nachweisbar. Ebenso werden methodische Voraussetzungen eingehalten wie die gegenstandsnahe Erfassung des sozialen Feldes, die Offenheit des Feldzugangs und eine Praxis des Forschungsprozesses als Kommunikations- und Interaktionsprozess zwischen Forschenden und „Beforschten“ sowie Verstehen als Erkenntnisprinzip (Krüger 2000, S. 323-324).

Die hier von uns vorgenommene Fokussierung auf eine subjektorientierte Erwachsenenbildungsforschung soll gegenstandsbezogen verdeutlichen, dass mit einer solchen methodologischen Perspektive die Illusion der Herstellbarkeit und Machbarkeit von Lernen „von außen“ verlassen wird. Sie überschreitet damit ein instrumentelles Erkenntnisinteresse und verbindet es mit hermeneutischen bzw. praktischen Forschungsintentionen. Sie erzeugt auf diese Weise einen Bruch mit einer gegenstandsverhafteten Unmittelbarkeit und wird zu kritischer Empirie. Eine so reflexiv gewordene Erwachsenenbildungsforschung entzieht sich der Alternative quantitativ vs. qualitativ. Der Bereich der Erwachsenenbildungsforschung ist ein Beispiel für die begrenzte Reichweite standardisierter Methoden und dafür, dass Scheinsicherheiten und Gütekriterien wie Objektivität, Realibilität und Validität angesichts unhintergebarbarer Konstruktions- und Interpretationsprobleme nicht „rein“ durchzuhalten sind. Die zwangsläufige Selektivität wissenschaftlichen Zugriffs auf Welt begründet ein Theoriekonzept und eine entsprechende „rekonstruktive“ Methodologie (Bohnsack 1993; Wagner 1999), in denen Empirie als Feld reflektierter Praxis aufgefasst wird. Dabei dient die Rekonstruktion empirischen Materials der Irritation vorgängiger theoretischer Interpretationen. Gütekriterien einer solchen theoretisch reflektierten, subjektorientierten empirischen Erwachsenenbildungsforschung sind demnach Reflexivität und Transparenz, Plausibilität und Adäquanz. Dann stellen sich die Konflikte zwischen quantitativer und qualitativer Forschung, sowie zwischen Instrumentalität und Reflexivität, zumindest zum Teil als Scheinkämpfe dar. Für die Erwachsenenbildungsforschung kommt es unabdingbar darauf an, sich ihres zentralen Fokus – der lernenden Subjekte – zu vergewissern.

Literatur:

- Adams, K.: Die Hamburger Volkshochschule im Urteil ihrer Hörer. Frankfurt/M. 1931
- Alheit, P.: Biographieforschung in der Erwachsenenbildung (Teil I). In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung (1984), H. 13, S. 40-54; (Teil II) in: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung (1984), H. 14, S. 31-67
- Alheit, P.: Biographizität als Projekt. Bremen 1990
- Alheit, P.: Biographieforschung und Erwachsenenbildung. In: Kraul, M./Marotzki, W. (Hrsg.): Biographische Arbeit. Opladen 2002, S. 211-240
- Alheit, P.: Mentalität und Intergenerationalität als Rahmenbedingungen „Lebenslangen Lernens“. In: Zeitschrift für Pädagogik (2003), H 4., S. 362-382
- Alheit, P./Dausien, B.: Biographieforschung in der Erwachsenenbildung. In: Krüger, H.-H./Marotzki, W. (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung. Opladen 1999, S. 407-432
- Arnold, R.: Pädagogische Professionalisierung betrieblicher Bildungsarbeit. Frankfurt/M. 1981
- Arnold, R.: Deutungsmuster und pädagogisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn 1985

- Barz, H.: Soziale Milieus – Orientierungen und Bildungsinteressen. In: Derichs-Kunstmann, K./Faulstich, P./Tippelt, R. (Hrsg.): Theorien und forschungsleitende Konzepte der Erwachsenenbildung. In: Beiheft zum Report (1995) S. 79-88
- Barz, H.: Weiterbildung und soziale Milieus. Neuwied 2000
- Barz, H.: Qualitative Methoden im Forschungsfeld. In: Grundlagen der Weiterbildung Zeitschrift (2003). H. 2, S. 110-113
- Barz, H./Tippelt, R.: Soziale und regionale Differenzierungen von Weiterbildungsverhalten und Weiterbildungsinteressen. Bonn 2003. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Beck, U./Beck-Gernsheim, E.: Riskante Freiheiten – Zur Individualisierung der Lebensformen in der Moderne. Frankfurt/M. 1994
- Berger, P./Luckmann, T.: Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Frankfurt/M. 1969
- Bieri, P.: Das Handwerk der Freiheit – Über die Entstehung des eigenen Willens. Frankfurt/M. 2003
- Blumer, H.: Symbolic Interactionism. Englewood Cliffs 1969
- Bohnsack, R.: Rekonstruktive Sozialforschung. Opladen 1993
- Born, A.: Geschichte der Erwachsenenbildungsforschung. Bad Heilbrunn 1990
- Bolder, A./Hendrich, W.: Fremde Bildungswelten. Opladen 2000
- Bremer, H.: Soziale Milieus und Bildungsurlaub. Hannover 1999
- Brocher, T.: Gruppendynamik und Erwachsenenbildung. Braunschweig 1967
- Cohn, R.: Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion. Frankfurt/M. 1975
- Dietrich, S. (Hrsg.): Selbstgesteuertes Lernen in der Weiterbildungspraxis. Bielefeld 2001
- Dilthey, W.: Der Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften. Frankfurt/M. 1970
- Ebert, G./Hester, W./Richter, K. (Hrsg.): Subjektorientiertes Lernen und Arbeiten – Ausdeutung einer Gruppeninteraktion. Frankfurt/M. 1986
- Faulstich, P.: Weiterbildung. Begründungen lebensentfaltender Bildung. München 2003
- Faulstich, P./Grell, P.: Lernwiderstände aufdecken – Selbstbestimmtes Lernen stärken. Bonn 2003
- Faulstich, P./Teichler, U./Bojanowski, A. u.a.: Bestand und Perspektiven der Weiterbildung. Das Beispiel Hessen. Weinheim 1991
- Faulstich, P./Teichler, U./Döring, O.: Bestand und Entwicklungsrichtungen der Weiterbildung in Schleswig-Holstein. Weinheim 1996
- Faulstich, P./Vespermann, P./Zeuner, C.: Bestandsaufnahme regionaler und überregionaler Kooperationsverbände/Netzwerke im Bereich lebensbegleitenden Lernens in Deutschland. In: Hamburger Hefte der Erwachsenenbildung I/2001
- Faulstich, P./Zeuner, C.: Erwachsenenbildung. Ein handlungsorientierte Einführung. Weinheim 1999
- Faulstich, P./Zeuner, C.: Kompetenznetzwerke und Kooperationsverbände in der Weiterbildung. In: Grundlagen der Weiterbildung Zeitschrift. (2001) H. 2, S. 100-103
- Faulstich, P./Zeuner, C.: Erwachsenenbildung und soziales Engagement – historisch-biographische Zugänge. Bielefeld 2001a
- Filipp, S.H. (Hrsg.): Kritische Lebensereignisse. München/Wien/Baltimore. 1981
- Flaig, B./Meyer, T./Ueltzhöffer, J.: Alltagsästhetik und politische Kultur. Zur ästhetischen Dimension politischer Bildung und politischer Kommunikation. Bonn 1997
- Flitner, W.: Erwachsenenbildung. Gesammelte Schriften Band 1. Paderborn 1982
- Friebel, H./Epskamp, H./Knobloch, B. u.a.: Bildungsbeteiligung: Chancen und Risiken. Eine Längsschnittstudie über Bildungs- und Weiterbildungskarrieren in der „Moderne“. Opladen 2000
- Friedrich-Ebert-Stiftung (Hrsg.): Lernen für die Demokratie. Politische Weiterbildung für eine Gesellschaft im Wandel. 4 Bände. Bonn 1993
- Garz, D./Blömer, U.: Qualitative Bildungsforschung. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Opladen 2002, S. 441- 457
- Gerl, H.: Lernen als Kommunikation. Frankfurt/M. 1991
- Gieseke, W.: Habitus von Erwachsenenbildnern. Oldenburg 1989

- Gieseke, W./Meueler, E./Nuissl, E.: Empirische Forschung zur Bildung Erwachsener. Beiheft zum Report. Frankfurt a. Main 1992
- Gieseke, W. (Hrsg.): Professionalität und Professionalisierung. Bad Heilbrunn 1988
- Grotlüschen, A.: Widerständiges Lernen im Web – virtuell selbstbestimmt? Münster 2003
- Hanft, A.: Personalentwicklung zwischen Weiterbildung und „organisationalem Lernen“. München 1995
- Harney, K.: Handlungslogik betrieblicher Weiterbildung. Stuttgart 1998
- Harney, K./Nittel, D.: Pädagogische Berufsbiographien und moderne Personalwirtschaft. In: Krüger, H.-H./Marotzki, W. (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen 1995, S. 332-357
- Heinemeier, S.: Zeitstrukturkrisen. Biographische Interviews mit Arbeitslosen. Opladen 1991
- Hermes, G.: Die geistige Gestalt des marxistischen Arbeiters und die Arbeiterbildungsfrage. Tübingen 1926
- Hoerning, E. M. u.a.: Biographieforschung und Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn 1991
- Hofmann, W.: Die Organisation des Ausleihdienstes in der modernen Bildungsbibliothek. In: Volksbildungsarchiv 1 (1910), S. 227-344
- Jahoda, M./Lazarsfeld, P./Zeisel, H.: Die Arbeitslosen von Marienthal. Ein soziographischer Versuch über die Wirkungen langandauernder Arbeitslosigkeit. Frankfurt/M. 1960
- Kade, J.: Gestörte Bildungsprozesse. Empirische Untersuchungen zum pädagogischen Handeln und zur Selbstorganisation in der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn 1985
- Kade, J.: Kursleiter und Bildung Erwachsener. Fallstudien zur biographischen Bedeutung der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn 1989a
- Kade, J.: Erwachsenenbildung und Identität. Eine empirische Studie zur Aneignung von Bildungsangeboten. Weinheim 1989b
- Kade, J.: Bildungsbiographien als Thema erwachsenenpädagogischer Forschung. In: Gieseke, W./Meueler, E./Nuissl, E.: Empirische Forschung zur Bildung Erwachsener. Beiheft zum Report. Frankfurt/M. 1992, S. 21-23
- Kade, J./Nittel, D.: Biographieforschung – Mittel zur Erschließung der Bildungswelten Erwachsener. In: Friebertshäuser, B./Prenzel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim 1997, S. 744-757
- Kade, J./Seitter, W.: Fortschritt und Fortsetzung – Biographische Spuren lebenslangen Lernens. In: Krüger, H.-H./Marotzki, W. (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen 1995, S. 308-331
- Kade, J./Seitter, W.: Bildung und Umgang mit Wissen im Kontext unterschiedlicher sozialer Welten. Erziehungswissenschaftliche Perspektiven. In: Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung (2002), H. 49, S. 90-101
- Krüger, H.-H.: Stichwort: Qualitative Forschung in der Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. 3 (2000), H. 3, S. 323-342
- Krüger, H.-H./Marotzki, W. (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen 1995
- Ludwig, J.: Lernende verstehen. Bielefeld 2000
- Ludwig, J.: Subjektperspektiven in neueren Lernbegriffen. In: Zeitschrift für Pädagogik (1999) S. 667-681
- Mader, W./Weymann, A.: Erwachsenenbildung. Theoretische und empirische Studien zu einer handlungsorientierten Didaktik. Bad Heilbrunn, 1975
- Man, H. de: Der Kampf um die Arbeitsfreude. Eine Untersuchung auf Grund der Aussagen von 78 Industriearbeitern und Angestellten. Jena 1927
- Mead, G. H.: Geist, Identität und Gesellschaft. Frankfurt/M. 1968
- Möller, S.: Marketing in der Weiterbildung. Bielefeld 2002
- Nittel, D.: Das Erwachsenenleben aus der Sicht der Biographieforschung. In: Krüger, H.-H./Marotzki, W. (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung. Opladen 1999, S. 301-324
- Nolda, S. (Hrsg.): Erwachsenenbildung in der Wissensgesellschaft. Bad Heilbrunn 1996
- Nolda, S.: Interaktion und Wissen. Frankfurt/M. 1996b

- Nolda, S.: Interaktionsanalysen in der Erwachsenenbildung. In: Friebertshäuser, B./Pren-
gel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissen-
schaft. Weinheim 1997, S. 758-768
- Nuissl, E./Schenk, P.: Problemfeld Bildungsurlaub. Braunschweig 1980
- Oevermann, U.: Struktureigenschaften pädagogischer Interaktionen. (Unveröff. Manu-
skript, o. J.)
- Peters, S.: Arbeitslose und ihr Selbstbild in einer betrieblichen Umschulung. Weinheim
1991
- Reich, J./Tippelt, R.: Gestaltung didaktischer Handlungsfelder im Kontext der Milieufor-
schung. In: Hessische Blätter für Volksbildung (2004), H. 1, S. 23-36
- Rein, A. von: Öffentlichkeitsarbeit in der Weiterbildung. Bielefeld 2000
- Sauer-Schiffer, U.: Biographie und Management. Eine qualitative Studie zum Leitungs-
handeln von Frauen in der Erwachsenenbildung. Münster 2000
- Sauter, E.: Weiterbildungsforschung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (1991),
H. 4, S. 6-11
- Schiersmann, C./Thiel, H./Fuchs, K. u.a.: Innovationen in Einrichtungen der Familienbil-
dung. Opladen 1998
- Schlutz, E. (Hrsg.): Die Hinwendung zum Teilnehmer – Signal einer „reflexiven Wende“
der Erwachsenenbildung. Bremen 1982
- Schlutz, E.: Biographie und Bildungsgeschichte. In: Tietgens, H. (Hrsg.): Zugänge zur
Geschichte der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn 1985, S. 148-162
- Schmidt-Lauff, S.: Kooperationsstrategien in der betrieblichen Weiterbildung. München
1999
- Schmidt-Lauff, S.: Betriebliche Realisierungsstrategien von Lernzeiten. Empirische Unter-
suchung von Umsetzungsbeispielen in Unternehmen. In: Dobischat, R./Seifert, H./Ah-
lene E. (Hrsg.): Integration von Arbeit und Lernen: Erfahrungen aus der Praxis Le-
benslangen Lernens. Berlin 2003, S. 205-232
- Schmitz, E.: Erwachsenenbildung als lebensweltbezogener Erkenntnisprozess. In: Schmitz,
E./Tietgens, H. (Hrsg.): Erwachsenenbildung. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft
Band 11. Stuttgart 1984, S. 95-123
- Schulenberg, W.: Ansatz und Wirksamkeit der Erwachsenenbildung. Stuttgart 1957
- Schulenberg, W./Loeber, H.-D./Loeber-Pautsch, U. u.a.: Soziale Lage und Weiterbildung.
Braunschweig 1979
- Seitter, W.: Riskante Übergänge in der Moderne. Vereinskulturen, Bildungsbiographien,
Migranten. Opladen 1999
- Sektion Erwachsenenbildung der DGfE (Hrsg.): Forschungsmemorandum für die Erwach-
senen- und Weiterbildung. Bonn 2000
- Siebert, H. (Hrsg.): Praxis und Forschung in der Erwachsenenbildung. Opladen 1977
- Siebert, H./Gerl, H.: Lehr- und Lernverhalten Erwachsener. Braunschweig 1975
- Strunk, G.: Institutionenforschung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: Tippelt,
R. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen 1999, S. 443-454
- Strzelewicz, W./Raapke, D./Schulenberg, W.: Bildung und gesellschaftliches Bewusstsein.
Stuttgart 1966
- Tippelt, R.: Neue Sozialstrukturen: Differenzierung von Weiterbildungsinteressen und
Pluralisierung des Weiterbildungsmarktes. In: Faulstich, P./Schiersmann, C./Tippelt,
R. (Hrsg.): Weiterbildung zwischen Grundrecht und Markt, Opladen 1997, S. 137-152
- Tippelt, R./Weiland, M./Panyr, S./Barz, H.: Weiterbildung, Lebensstil und soziale Lage in
einer Metropole. Studie zum Weiterbildungsverhalten und -interessen der Münchner
Bevölkerung. Bielefeld 2003
- Thommsen, W.: Deutungsmuster. Eine Kategorie der Analyse von gewerkschaftlichem
Bewusstsein. In: Weymann, A. (Hrsg.): Handbuch für die Soziologie der Weiterbildung.
Darmstadt 1980, S. 358-373
- Vester, M./Oertzen, P. v./Geiling, H./Hermann, Th./Müller, D.: Soziale Milieus und gesell-
schaftlicher Strukturwandel. Köln 1993
- Wagner, H.-J.: Rekonstruktive Methodologie. Opladen 1999

Kathrin Audehm/Jörg Zirfas

Grenzziehungen und Übergänge

Der Umgang mit der Generationendifferenz im Familienritual

Boundary drawing and transitions

Dealing with generational differences in family ritual

Zusammenfassung:

Der Aufsatz erläutert anhand eines empirischen Beispiels die Bearbeitung der Generationendifferenz im Tischritual von Familien. Weil die institutionellen Rahmungen und traditionellen Bindungen allein nicht ausreichen, um sich der Gemeinsamkeit und Verbundenheit als Gruppe zu versichern, müssen Familien als handelnde Institutionen ihre Zugehörigkeit in Ritualen nicht nur bezeugen, sondern auch alltäglich erzeugen. Deshalb sind Rituale konstitutive Elemente des Familienlebens und können im Anschluss an Pierre Bourdieu als performative Akte verstanden werden, in denen Familien ihre Differenzen symbolisch bearbeiten und sich die Familienmitglieder wechselseitig erziehen. Der Effekt der sozialen Magie lässt die Familien bei Tisch zu dem werden, was sie sind. Die qualitative Rekonstruktion einer rituellen Selbstbelehrung zeigt, dass die im Tischritual erfolgenden Grenzziehungen an die familialen Autoritätsbeziehungen gebunden sind und dennoch die Familiensozialität bei Tisch erhalten bleibt.

Schlagworte: Autorität, Ethnographie, Familie, Gemeinschaft, Generation, Ritual

Abstract:

An empirical case is analyzed to show how generational differences are dealt with in families' dining table rituals. Since institutional frameworks and traditional bonds alone are not a sufficient guarantee for their community and coherence as a group, families as acting institutions rely on rituals not only to enact their sense of belonging, but to generate it on a day-to-day basis. Rituals, therefore, are constitutive elements of family life and can be seen, in line with Pierre Bourdieu, as performative acts in which families symbolically work out their differences and individual members learn from each other. The effect of social magic is to allow families to become what they are at the dining table. The qualitative reconstruction of ritual self-education shows that while boundaries drawn at the table are tied to familial authority patterns, it is at the table that the solidarity of the family is kept intact.

Keywords: authority, ethnography, family, community, generation, ritual

1. Zum pädagogischen Generationenbegriff

Im folgenden geht es aus der Perspektive der Qualitativen Sozialforschung um das Thema der Generationen im Familienritual. Dabei knüpfen wir nicht an den von Karl Mannheim geprägten historisch-soziologischen Generationenbegriff und

ZBBS 6. Jg., Heft 1/2005, S. 145-162

auch nicht im engeren Sinne an den in der historischen Familiensoziologie gebräuchlichen genealogisch-familiensoziologischen Begriff an. Demgegenüber betonen wir die pädagogische Dimension des Generationenbegriffs und greifen somit Überlegungen von Friedrich Schleiermachers Konzeptualisierung der Erziehungswissenschaft als Wissenschaft vom Generationenverhältnis auf, um diese für eine am Familienritual orientierte erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung fruchtbar zu machen.

In den neueren sozial- und erziehungswissenschaftlichen Konzeptualisierungen zum Generationenverhältnis (vgl. Lüscher/Schultheiss 1993; Liebau/Wulf 1996; Ecarius 1997; Liebau 1997a; Zirfas/Wulf 2003) lassen sich durchaus unterschiedliche Befunde festhalten: Erscheint das Generationennetzwerk einerseits stabil, so hält man auf der anderen Seite eine Dynamisierung zwischen den Generationen für gegeben. Während einige Theoretiker von einer zunehmenden Distanzierung zwischen den Generationen sprechen (Flitner 1984; Wagner-Winterhager 1990), konstatiert man andererseits eine eher abnehmende Differenzierung zwischen den Generationen (Lenzen 1985; Hörisch 1997; Gogolin/Lenzen 1999). Die Differenz zwischen Erwachsenen und Kind schwinde, so die These, weil weder die ökonomische Reproduktionsfähigkeit, noch die genetische, moralisch-religiöse oder soziale Kompetenz umstandslos mit Erwachsensein identifiziert werden können, von technischen, ästhetischen und medialen Fähigkeiten einmal abgesehen. Bezieht man die Generationenfrage auf die Familie und geht dabei nicht mehr von einer pädagogisch-linearen Beziehung der älteren zur jüngeren Generation, sondern von einem Generationenbegriff als Netzwerk aus (Bien 1994; Rauschenberg 1995), so zeigt die Forschung, dass diese Netzwerke in hohem Maße Stabilität, Nähe und Wohlbefinden für die einzelnen Mitglieder gewährleisten, und im Austausch von Dienstleistungen, finanziellen Unterstützungen und Wertevermittlungen individuell unverzichtbar sind. Moderne Familien sind durch die Leitbilder von Gefühl, Autonomie und Erziehung definiert und vor allem die Frauen erscheinen als Bindeglieder im Mehrgenerationenkontext (bspw. Betreuung von Kindern und Pflegebedürftigen). Auf die pädagogische Dimension der Generationen bezogen, lässt sich zusammenfassen (vgl. Hornstein 1983):

1. Wenn die Distanz zwischen den Generationen fehlt, lässt sich ebenso wenig erziehen wie in einer Situation der zu großen Distanz;
2. die Distanz zwischen den Generationen (Kind, Jugendliche, Erwachsene) schwindet, wozu gerade auch die Pädagogik auf der institutionellen und bildungspraktischen Ebene beiträgt;
3. Resultat ist eine nicht mehr genau definierbare Grenze zwischen den Generationen zugunsten von Brüchen und Unregelmäßigkeiten (vgl. Weber 1987).

Die sozialwissenschaftlichen Forschungen zeigen insgesamt sehr deutlich, dass zur Beschreibung von Generationen die traditionellen, zeitlichen, herkunftsbedingten und beziehungstheoretischen Muster allein als Erklärungsmuster nicht mehr hinreichend sind, und dass Differenzrevisionen auf verschiedenen Ebenen – ökonomische, soziale, psychologische, geschlechtsspezifische, moralische, biographische und pädagogische – vorgenommen werden müssen.

Die pädagogische Bedeutung des Generationenverhältnisses wurde für die Neuzeit zuerst von Schleiermacher in seinen Vorlesungen von 1826 pointiert bestimmt und anschließend von der geisteswissenschaftlichen Pädagogik als der „Wissenschaft vom Generationenverhältnis“ ausformuliert (vgl. Schulze 1968; Liebau 1997b). Ein Gedanke erscheint hier zentral: Wenn Gesellschaften oder

Gemeinschaften sich selbst erhalten und verändern wollen, so müssen Antworten auf zwei Fragen gefunden werden: „Was will denn eigentlich die ältere Generation mit der jüngeren?“ und: „Wie soll die Einwirkung der älteren Generation auf die jüngere beschaffen sein?“ Schleiermacher, der hier nach Aufgaben und Möglichkeiten der Erziehung fragt und dem es nicht um ein hegemoniales Verhältnis der älteren zur jüngeren Generation ging, versucht plausibel zu machen, dass Erziehung als Generationenerziehung auf eine Kooperation zwischen den Generationen hinauszulaufen habe, in der die Verantwortung für die Kontinuität und die Entwicklung sozialer und kultureller Errungenschaften im Mittelpunkt steht. Nun kann man sich für viele Lebensbereiche – Technik oder Medien, Ästhetik oder auch Bildung – durchaus die Frage stellen, wer denn im strukturellen Sinne eigentlich die ältere und wer die jüngere Generation darstellt. Generell bleibt aber die pädagogische Frage Schleiermachers relevant, selbst wenn man sich seinem linearen und eindimensionalen Modell nicht anschließen möchte und an die mit der Moderne verbundenen Brüche und Ungleichzeitigkeiten des Generationenbegriffs erinnert. Denn wenn man an die kindliche Sozialisation und insbesondere an die in der Familie erinnert, so wird zwar deutlich, dass Kinder heute schon sehr früh soziokulturelle, technische und mediale Kompetenzen erwerben, doch dürfte die Bedeutung der Generationenerziehung hier wohl noch am deutlichsten anzutreffen sein. In der Familie müssen sich die Eltern nicht nur – wenn auch nicht immer in bewusst-reflexiver Form – die Frage beantworten, *was* sie den Kindern präsentieren und repräsentieren, sondern vor allem auch, *wie* sie die Erziehungsverhältnisse gestalten möchten. Erziehung bezieht sich somit nicht unmittelbar auf die Beherrschung der Kinder, sondern, und darauf hat Walter Benjamin aufmerksam gemacht, auf das Verhältnis zwischen den Generationen und damit auf die Beherrschung des Generationenverhältnisses (Benjamin 1984, S. 64).

2. Ritual, Erziehung und Generativität

Unter einem Ritual wird im Folgenden eine symbolische Inszenierung verstanden, die einen räumlichen und zeitlichen Rahmen hat und deren Praktiken mit der Differenzsetzung und -bearbeitung des Sozialen zu tun haben. Rituale sind *normative Inszenierungen*, denn sie begründen Werte, Normen und Regeln einer Gemeinschaft in einem doppelten Sinn: Sie setzen sie in Kraft und legitimieren ihre (relative) reflexive Unbegründbarkeit zugleich durch ihren Vollzug. Dabei nehmen sie *kollektive Identitätsbildungen* vor, indem sie die Grenzen einer Gemeinschaft bezeichnen und diese zugleich potenziell un verfügbar machen, da diese als natürlich und selbstverständlich erscheinen, und sie tragen darüber hinaus wesentlich zur Herausbildung *subjektiver Handlungskompetenz* bei, denn  Vollzug der rituellen Interaktionen werden die Konstruktionsprinzipien der *subjektiven Autoritäts- und Anerkennungsbeziehungen* individuell *inkorporiert*. Schließlich verstehen wir unter Ritualen komplexe *körperliche Aufführungen*, deren Wirkungen sich nicht auf die Intentionen der Handelnden reduzieren lassen.

Aus der Sicht der Ritualforschung liefert Arnold van Gennep das klassische Modell für die Beziehung von Ritual und Generation, in dem er verdeutlicht, dass

Rituale vor allem Lebenskrisen, Statusveränderungen und wechselnde natürliche Phasen des Individuums, der Gesellschaft oder der Natur begleiten, um diese so zu (kon-)figurieren und zu markieren, dass der geordnete Übergang von einem generationellen Zustand in den nächsten ohne größere Schwierigkeiten verläuft. Betonene Rituale einen Übergang, so lässt sich der klassische Begriff der *Übergangsrituale* verwenden (van Gennep 1986), die einem fest geordneten Ablaufschema von Separation, Transition und Wiederangliederung folgen, oder anders: Nach dem Ablösen von alten Identitäten, Eigenschaften oder Altersstufen erfolgt eine Phase der Umwandlung, Neukonstituierung oder Restabilisierung, woraufhin dann die Neuordnung und die Aufnahme in die Gemeinschaft auf einer neuen Ebene erfolgt.

Im Unterschied zu van Gennep zeigt Bourdieu am Beispiel expliziter Einsetzungsakte, dass es in Ritualen um die Frage der Beteiligung geht, d.h. ob und inwiefern man als Ritualteilnehmer zugelassen ist. Damit setzen Rituale eine Differenz zwischen den Ein- und Ausgeschlossenen. Die in rituellen Prozessen zugeschriebenen sozialen und kulturellen Grenzen werden nicht mehr als willkürliche, sondern als natürliche und legitime wahrgenommen (vgl. Bourdieu 1982). Die Macht des Rituals reicht über die Funktion der legitimierten Grenzziehung hinaus, denn Rituale beinhalten Identitätszuschreibungen an die Ein- wie Ausgeschlossenen. Rituale drücken nicht nur Verhaltenserwartungen aus, sondern der Vollzug der rituellen Handlungen verpflichtet die Teilnehmer, sich gemäß der Erwartungen zu verhalten. Rituale beziehen sich demzufolge sowohl auf die soziale und kulturelle Differenz, die zur Institution wird, als auch auf die sozialen Akteure, denen eine Identität zugeschrieben wird. Die Arbeit an der Anerkennung der Differenzen und an ihrer Inkorporierung zu einer zweiten, selbstverständlichen Natur nennt Bourdieu Erziehung (vgl. Audehm 2001). Die paradoxe Formel, die der Magie von Ritualen zugrunde liegt, lautet: Werde, was Du bist! In diesem Sinn sind Rituale performative Akte, die erzeugen, was sie bezeichnen.

Wenn man an die Grundparadoxie von Erziehungs- und Bildungsprozessen erinnert, in der es um die Problematik geht, Menschen zu einem Können aufzufordern, das sie noch nicht zu leisten imstande sind, sie damit aber bereits als diejenigen anzuerkennen, die sie erst noch werden sollen (Benner 1991, S. 71), wird auch deutlich, dass Einsetzungsakte in der Pädagogik eine wichtige Rolle spielen, da sie Menschen zu einem Handeln auffordern, das sie zu denen werden lässt, die sie (immer) schon sind (Zirfas 2003). Versteht man unter Pädagogik ganz allgemein diejenigen Handlungspraktiken, welche die Bedingungen dafür bereitstellen, dass Menschen in die Lage versetzt werden, ein bestimmtes gefordertes Verhalten und Handeln zu entwickeln, so bilden Rituale oftmals zentrale Rahmungen dieser Erziehungs- und Bildungsbemühungen.

Rituale sind konstitutive Elemente familiären Lebens. Sie sind hochgradig emotional und symbolisch besetzt und bestimmen in wesentlicher Weise alltägliches Verhalten, aber auch Interaktionen und Kommunikation an Feier- und Festtagen. Sie ermöglichen eine Balance zwischen Stabilität und Wandel in der Familie und sie bilden den sozialen Zusammenhang für Einheit, Zusammenhalt, Intimität, Gemeinschaftlichkeit, Solidarität, Integration etc. Sie können auf mehreren Ebenen des familiären Lebens stattfinden und werden als Familientraditionen, Familienfeste und als Muster familiärer alltäglicher Interaktionen wie auf einer Bühne aufgeführt (Audehm/Wulf/Zirfas 2005).

Familien werden zu sozialen Gemeinschaften durch verbale und nonverbale Formen der Interaktion (Audehm/Zirfas 2000, 2001). Als handelnde Institutionen sind Familien darauf angewiesen, ihre Gemeinsamkeit und Verbundenheit (Zugehörigkeit) als Gruppe alltäglich zu erzeugen, denn die institutionellen Rahmungen und traditionellen Bindungen allein sind dafür nicht (mehr) ausreichend. Um in ihren Umweltbezügen, die Familien zur Institution werden lassen, gemeinsam agieren zu können, müssen Familien sich ihrer Gemeinschaftlichkeit immer wieder versichern. Dieses kollektiv geteilte praktische Wissen um Gemeinsamkeit und Zugehörigkeit wird in Ritualen symbolisch inszeniert und erzeugt (Douglas 1982), die eine Selbstdarstellung und Reproduktion der familiären Ordnung und Integrität sozial bestätigen (Eder 1997). In diesem Sinne lässt sich unter einer Familie als Gemeinschaft ein konjunktiver Erfahrungsraum (Mannheim 1980) und ein Interaktionssystem verstehen, das seine Einheit aus dem interaktiv erzeugten rituellen Zusammenhang gewinnt (Burgess 1926, Burgess u. a. 1963).

Folgt man der These Durkheims aus *Les formes élémentaires de la vie religieuse* von 1912 (Durkheim 1994), dass sich Gemeinschaften in und durch Rituale bilden, erhalten oder restituieren bzw. – schwächer formuliert – sich wesentlich durch ritualisierte Sinn- und Handlungsformen auszeichnen, so geht es aus sozial- und erziehungswissenschaftlicher Sicht nicht nur darum, den symbolischen Gehalt der ritualisierten Interaktions- und Kommunikationsformen von Gemeinschaften zu analysieren, sondern auch auf die performativen Prozesse der gemeinschaftlichen Interaktionen und deren Bedeutungsgenerierungen abzuheben. Diese These Durkheims möchten wir aufgreifen und erweitern, insofern Rituale nicht nur Gemeinschaften, sondern auch Generationen als Gelenkstellen und Zwischenräume für die Bearbeitung ihrer Differenzen wie ihres Zusammenhalts dienen. Rituale sind in diesem Sinne die Ordnungsrahmen, die Generativität erzeugen und ihre weitere Entwicklung und Bearbeitung möglich machen. Der hier in Anschlag gebrachte Begriff der Generationen geht davon aus, dass sich Generationen nicht gleichsam naturwüchsig und expressiv erzeugen lassen, sondern – wie Gemeinschaften insgesamt – *performativ* hervorgebracht werden müssen (vgl. Wulf u.a. 2004). Der Begriff des Performativen ermöglicht insofern die Frage danach, durch welche Prozeduren soziale Wirklichkeit hergestellt wird. So wird etwa Sprache als Handeln sichtbar, das sich durch eine bestimmte Weise des praktischen Vollziehens, kommunikatives Wirkens, Wiederholungen, Zuschreibungen, Magie und Rahmungen charakterisieren lässt. Erst die Beschreibung dieser Praxisformen ermöglicht eine Antwort auf die Frage, wie sich Gemeinschaften konkret bilden, wie Generationenverhältnisse und Identitäten ausgehandelt werden. Dass und wie sich Generationen von einander differenzieren, wird in Ritualen aufgeführt und inszeniert, dargestellt und entwickelt, korrigiert und ggf. subvertiert (Wulf/Göhlich/Zirfas 2001).

Der pädagogische Generationenbegriff zeigt sich dementsprechend nicht vorrangig an den Themen, die miteinander diskutiert werden, sondern an der Art und Weise, ob und wie die Eltern die Kinder auffordern und unterstützen, sich zu bestimmten normativ formulierten Sachverhalten adäquat in Beziehung zu setzen. Familienrituale dienen gleichsam als Fenster, durch das man die Einführung der Jüngeren durch die Älteren in die Kultur beobachten kann. Denn für die Jüngeren gibt es nach wie vor das Erfordernis, sich spezifisches soziokulturelles (praktisches) Wissen aneignen zu müssen, und für die Älteren gibt es ebenfalls nach wie vor das Erfordernis, die Jüngeren auf eine gleichberechtigte Mitarbeit

im Sozialleben vorbereiten und sie beim Wissen lernen, Können lernen, Lernen lernen und Leben lernen unterstützen zu müssen (Göhlich 2001, S. 232ff.). Dabei dienen die Rituale den Generationen als fortlaufende performative Definitionsversuche, die skizzieren, wie ein gemeinsames Leben aussieht, wie die Rollen in ihm verteilt sind, wie man sich wechselseitig in Beziehung setzen möchte bzw. sollte und wie Macht verteilt, Autorität realisiert und Verhalten bestimmt und eingefordert wird. Aus pädagogischer Perspektive ist dabei besonders interessant, wie es Familien gelingt, die Ritualfunktionen der Identitätszuschreibung und Grenzziehung miteinander zu verbinden. Aufgrund der Generationendifferenz kann davon ausgegangen werden, dass die Gemeinschaftlichkeit der Familien nicht nur eine Abgrenzung nach außen kennt und dass Rituale nicht nur die äußeren Grenzen der familiären Gemeinschaft bearbeiten, sondern dass auch Grenzziehungen nach innen wesentlich werden. Aufgabenverteilung und Rollenzuweisung, die Ausbildung von Verhaltensmustern und Orientierungen, die Verbindung individueller Entwicklung mit der Stabilität (und – wenn es um Gemeinsamkeit geht – auch dem Wandel) der Familie verlangt nach einer Einheit der Differenzen – auch der Generationendifferenz.

3. Familienethnographie

Die für die Untersuchung ausgewählten Familien gehören alle einer Sozial- und Bildungsschicht an und unterscheiden sich durch ihre Familienstruktur, wodurch die Vergleichbarkeit der Familien gewährleistet ist. Wir haben uns für eine Untersuchung des Tischrituals entschieden, weil die Familienmitglieder – Eltern und Kinder – spätestens an zweiter Stelle das gemeinsame Essen als eines ihrer wichtigsten Familienrituale nannten. Wir betrachten Rituale als Fenster, die in Verbindung mit verbalen und nonverbalen kommunikativen Strategien einen Einblick in die familiären Lern- und Erziehungsprozesse geben. Unterschiedliche Erhebungsverfahren wurden eingesetzt: Gesprächsaufzeichnungen, teilnehmende Beobachtung und Leitfadeninterviews. Uns geht es weniger um die Funktion und den Sinn des Essensrituals, als vielmehr um die pädagogischen Prozesse beim Essen. Da diese jedoch in Korrelation zur Bedeutung des Rituals stehen, haben wir in einer ersten Analyseebene die Grenzziehungen und Identifikationen sowie die rituelle Szenerie untersucht. Auf einer zweiten Ebene haben wir einzelne rituelle Sequenzen auf die Werte und Normen sowie auf die Aufgaben- und Rollenverteilung in den einzelnen Familien hin interpretiert. Das folgende Beispiel stammt aus dieser zweiten Ebene, in der wir im Vergleich einzelner Sequenzen innerhalb und zwischen den Familien individuelle Verhaltensmuster und kollektive Typiken bestimmt haben, um auf einer dritten Ebene die Anerkennungs- und Autoritätsbeziehungen der Familien und ihren Zusammenhang zur rituellen Szenerie zu durchleuchten, wobei die Ausprägung eines variablen und dennoch einheitlichen Erziehungsstils in den einzelnen Familien sichtbar wird. Die Kriterien für die weiterführende Ebene haben wir jeweils aus den vorangegangenen Ergebnissen entwickelt, wobei wir die Interpretationen einerseits der Gespräche, die von den Familien selbst aufgezeichnet wurden, und andererseits der Beobachtungen, die in geringem zeitlichen Abstand im Anschluss an die Ge-

sprachsaufzeichnungen erfolgten, zunehmend aufeinander beziehen und dabei auf eine Ethnographie der familiären Erziehungsarbeit zielen.

Mit dieser Gegenstandsbestimmung unterscheiden wir uns von bislang vorliegenden Untersuchungen zum Tischritual in Familien. So zielt Angela Keppler mit ihrer Untersuchung von Tischgesprächen in Familien (Keppler 1995) auf allgemeine sprachliche Muster gegenwärtigen Gesprächsverhaltens und arbeitet mithilfe der Konversationsanalyse die Bedeutung sprachlicher Kommunikation für Prozesse der Vergemeinschaftung heraus. Angela Keppler weist nach, dass soziale Identität und soziale Orientierung sich in einem interaktiven Prozess herausbilden und an bestimmte Bedingungen seines Vollzugs gebunden sind. An dieses Ergebnis knüpfen unsere Überlegungen an, allerdings erscheint uns die normative und regulative Kraft des Tischrituals selbst als eine Vollzugsbedingung der Tischkommunikation. Folglich teilen wir die Auffassung, dass die Einheit der Familie wesentlich im Konsens kommunikativer Verfahren begründet ist, halten es jedoch für notwendig, die familiäre Erziehungsarbeit im Ritual ebenso als Vollzug eines inhaltlichen Konsensus bezogen auf die familiäre Gemeinschaft, auf ihre Differenzen, Werte und Normen, zu untersuchen. Dieser lässt sich jedoch erst dann bestimmen, wenn die nonverbalen Handlungen und der Einfluss des szenischen Arrangements auf die rituellen Interaktionen in die Analyse einbezogen werden. Die in einem therapeutischen Kontext stehende Untersuchung von Mathilde Lossin zur Bedeutung der Tischgespräche für die Stabilität in modernen Familien (Lossin 2003), beschränkt die Bestimmung der rituellen Aspekte auf die Kriterien der Wiederholbarkeit und Rahmung kommunikativen Verhaltens, womit aus Sicht der Ritualforschung wesentliche Aspekte rituellen Verhaltens vernachlässigt werden. Hier zeigt sich exemplarisch die in der Familienforschung zu beobachtende Tendenz einer insofern naiven Ausweitung des Ritualbegriffs, als die Eigenarten ritueller Praktiken und ihre Problematiken aus dem Untersuchungsdesign ausgeschlossen werden bzw. eine Abgrenzung des Rituals von simplen Gewohnheiten nicht erfolgt (vgl. Kaufmann-Huber 1998; Baslé/Maar 1999). Allerdings bezeichnen diese Untersuchungen das Ende einer ehemals verbreiteten Ritualskepsis, wie sie sich noch im Standardwerk der 70er Jahre „Die Familienerziehung“ zeigt (Mollenhauer/Brumlik/Wudtke 1975). Hier werden Rituale als Mechanismen verstanden, die aus komplexen, geregelten und gerichteten familiären Interaktionen eine starre Regelbefolgung werden lassen (ebd., S. 69). Diese mechanistische Lesart von Ritualen ist zudem mit einem kognitivistischen Lernmodell verbunden, das die Inkorporierung von Dispositionen und die Herausbildung von Identität einseitig auf die Ausbildung kognitiver Denk- und Verhaltensschemata begrenzt. Wir wollen diese einseitige Sichtweise auf die Familienerziehung einerseits und die sich komplementär dazu ergänzende funktionalistische Sichtweise auf Rituale andererseits hinterfragen. Aus beiden Perspektiven erschien Autorität in Familien bislang als gesetzte, feststehende und vorwiegend personale Hierarchisierung interpersoneller Beziehungen, was dazu führte, dass diese Thematik im Kontext der konstatierten Entwicklung zur partnerschaftlichen Familie sowohl aus dem familiensoziologischen wie auch aus dem erziehungswissenschaftlichen Diskurs herausfiel. Insofern betreten wir mit unserer Untersuchung der Erziehungsarbeit im Tischritual wissenschaftliches Neuland.

Der Eintritt von Forschern in einen Intimbereich wie den der Familie wirft die Frage nach der Natürlichkeit von familiären Abläufen auf. Diese Frage unterstellt jedoch eine „natürliche“ Unveränderlichkeit und Stereotypie von Ritualen, die so nicht gegeben ist, da Rituale anpassungsfähig und dynamisch sein können. Darüber hinaus sind gerade die sprachlich und körperlich inkorporierten Praxen

den Handelnden in einer systematischen Form nicht unmittelbar zugänglich, und insofern auch in einer Beobachtungssituation nicht beliebig inszenierbar. Diese Unverfügbarkeit sichert mithin den „natürlichen“ Ablauf der Situation auf der formalen Ebene der Interaktionen, auch wenn der Störfaktor der Anwesenheit der Ethnographen grundsätzlich nicht zu eliminieren ist. Auf Grund dieser besonderen Situation kommt der Selbstbeobachtung der Forscher ein besonderer Stellenwert zu, die wir mit Hilfe von Beobachtungsprotokollen unterstützen, die jeweils durch Informationen aus dem Feld verdichtet sowie durch die wechselseitigen Notizen des Forscherteams ergänzt werden, was zu wiederholten reflexiven Überprüfungen der eigenen Wahrnehmung beiträgt. Wir haben den Beobachtungstypus des vollständigen Beobachters gewählt, d.h. wir haben – bis auf wenige, nicht zu umgehende Ausnahmen – nicht selbst am Ritual teilgenommen.

Die Analyse der Gesprächsaufzeichnungen lässt sich auf ausgewählte thematische Passagen begrenzen, die jedoch auf den gesamten Ablauf und das szenische Arrangement des Rituals zu beziehen sind. Hierbei ist zu prüfen, inwieweit die verbalen Interaktionen den nonverbalen Bezugnahmen zwischen den Familienmitgliedern entsprechen bzw. in Kontrast zu diesen stehen. Die Auswahl der Gesprächspassagen orientiert sich vorrangig an thematischen Fokussierungen, die auf Grund ihrer Interaktionsdichte jedoch als szenische Metaphern im Sinne der Dokumentarischen Methode zu charakterisieren sind (vgl. Bohnsack 1999). Insofern geht es nicht allein um die inhaltliche Analyse der im Ritual behandelten Themen, ihrer Häufigkeit oder Bedeutung für die Familien, sondern um die Dramaturgie und Diskursorganisation der ausgewählten Passagen. Das an der Dokumentarischen Methode orientierte mehrstufige Interpretationsverfahren ist formal bezogen auf die Textsorten und Inszenierungsgenres, inhaltlich auf die Indexikalität der Partikel, Wörter und Aussagen sowie strukturell auf die Kommunikationsrollen und Positionierungen während des Gesprächs und ihren Bezügen zur Aufgabenverteilung der Familie, aus denen sich die Normativität des Rituals erschließen lässt. Uns interessiert der *Einsatz* praktischen und reflektierten Wissens zur Erzeugung von Gemeinsamkeit und Zugehörigkeit innerhalb eines *institutionellen* Rahmens in Verbindung mit Thematiken, die diesen Rahmen *übersteigen*, und nicht primär das atheoretische Wissen der einzelnen Familienmitglieder. Darin liegt zugleich die Grenze unserer Bezugnahme auf die Methode der rekonstruktiven Sozialforschung, deren wissenssoziologischem Ansatz wir nicht strikt folgen, auch wenn die Inhaltsanalyse der Leitfadeninterviews verdeutlichen soll, wie die rituellen Praktiken selbst in den Familien legitimiert werden und welche Traditionen sich im Werdegang der Familien herausgebildet haben.

Wir haben uns für eine Auswertung der Gesprächsaufzeichnungen nach den Prinzipien der Dokumentarischen Methode entschieden, weil eine Analyse der allgemeinen kommunikativen Verfahren, mit denen die Differenz der Generationen konstruiert wird, mithilfe der Konversationsanalyse nicht im Interesse unseres Gegenstandes liegt. Darüber hinaus gehen wir im Unterschied zur Konversationsanalyse nicht von einer machtfreien Familienkommunikation aus und müssten entgegen unserem Interesse den ausgewählten Passagen eine Kontextgebundenheit erst unterstellen. Von der Objektiven Hermeneutik unterscheiden wir uns grundsätzlich hinsichtlich des Strukturbegriffs, denn wir untersuchen das Tischritual nicht auf seine latenten Sinnstrukturen hin, die im rituellen Handeln reproduziert werden, sondern als kulturelle und soziale Praxis, die individuelles und kollektives Verhalten reguliert.

Der rituelle Stil der familiären Erziehungsarbeit wird im Rahmen einer Triangulation und mithilfe der komparativen Analyse der rituellen Regelmäßigkeiten auf der verbalen wie nonverbalen Ebene deutlich. Erst durch die Kontrastierung des Materials und der gewonnenen Interpretationsergebnisse in Bezug auf eine Familie sowie durch die Komparation mit den rituellen Sequenzen der anderen Familien lässt sich der Erziehungsstil einer Familie prägnant formulieren. Wir bezeichnen unsere Untersuchung als ethnografische Fallstudie, wobei die untersuchten Fälle sich auf die Pädagogik des Tischrituals beziehen, die allerdings nicht vom Kontext der jeweiligen Familie zu lösen ist.

4. Rituelle Selbstbelehrungen

Das Thema Schule ist eines der beherrschenden Themen familiärer Tischgespräche (neben Planungen, Medien, Essen, Hobbys, Freunden). Schule meint hier zunächst den ganzen systemischen Zusammenhang von Lehrern, Mitschülern, Freunden, Unterrichtsformen, Projekten, Hausaufgaben etc. Dabei erscheint aus performativer Sicht interessant, *wie* sich Familien über die Schule und das Lehren und Lernen selbst wechselseitig belehren. Wie stark wirken die Anforderungen und Normen der Schule in die Familie hinein? Bildet die Familiengemeinschaft ein Gegenmodell zur Schulgemeinschaft? Welche ritualisierten Muster des Lehrens und Lernens werden in den Familien deutlich? Inwiefern übernehmen Eltern dabei Interaktionsmuster von Lehrern, Kinder Handlungsmuster von Schülern?

Familie Zobel besteht aus den ca. vierzigjährigen Eltern, den 12jährigen Zwillingen Anna und Björn und der 9jährigen Carolin. Die Familie frühstückt jeden Morgen gemeinsam in der engen Küche ihrer ansonsten großzügigen Wohnung. Das Frühstück dauert durchschnittlich 40 Minuten.

Beispiel: Transkript, Familie Zobel, 14. 03. 1999, Sequenz: Lernen

- 1 M is er müßig (?) Kann jetzt machen, was er will!
- 2 V Jetzt will er Rechtsanwalt werden.
- 3 M Mhph!
- 4 B Ja?
- 5 M Na ich weiß ja nich, da muß er aber noch das Lernen lernen, du.
- 6 B Ja genau, wollt ich doch fragen: (voller Mund) Der ist doch gar nicht so gut.
- 7 V Schafft aber immer sein Ziel.
- 8 M Der is nich dumm, aber er is stinkfaul. - Als Rechtsanwalt - wenn du so was studierst,
- 9 das sind einfach Lernfächer. Da musst de dir die ganzen Sachen in'n Kopf knallen.
- 10 B Ist der immer noch so faul?
- 11 M Er hat jetzt aufm Zeugnis wohl wieder Alarmstufe Rot. Nich das er wieder 'nen blauen
- 12 Brief kriegt. Da muss er wieder ran. (2)
- 13 V Aber das ist bei ihm normal.
- 14 M Aber das hat er ja wohl schon öfter gehabt. Und dann setzt der sich im Zweifelsfall
- 15 wieder ein bisschen / hin Aber nehmt euch das nicht als Vorbild!
- 16 B Aber das macht der immer. Dann lernt der das (?) und dann hat er 'ne Vier. Dann ...
- 17 M Ja, aber was heißt das denn? Hat er das dann verstanden?
- 18 A Na nich richtig.
- 19 M Also das soll euch kein Vorbild sein.

- 20 B Gut.
 21 C Das da (gemurmelt).
 22 M Kann ich mal bitte!
 23 C Ja.
 24 M Oder: Ich möchte mal bitte die Aprikosenmarmelade. Eh, Carolin!
 25 C Ach so ja.
 26 B Und Kerstin war gut, ja?
 27 M Die war ziemlich gut - aber die hat auch mal so 'nen Knack gekriegt. Aber ich denk
 28 mal, die hat ihr Abitur ordentlich gemacht, ne? Aber (1)
 29 B Ist er aufm Gymnasium?
 30 M Tim ist aufm Gymnasium.
 31 B (unverständlich) Der ist doch einmal
 32 M Ja- mh also, er hätte es wohl geschafft, aber hat freiwillig gesagt, er macht das in 'nem
 33 Jahr.
 34 A Zu uns hat er erzählt, der Lehrer war so doof, der war so (unverständlich)
 35 B (lacht)
 36 A so schwerhörig (lacht dabei, B auch), und hat ihm das dann immer falsch erklärt.
 37 B Ja genau.
 38 A Das hat er uns erzählt, und wenn dann mal was kam, dann hat er das nicht verstanden.
 39 B Hat er erzählt.
 40 M Hat Tim erzählt, jo. Da gehen so die Eigenwahrnehmung und die Fremdwahrnehmung
 41 auseinander.
 42 A Ja is (lacht, unverständlich)
 43 M Im Grunde ist der dann schon - also sehr alt. Wenn er dann wirklich noch sein Abi
 44 machen will, dann zum Bund
 45 A Zum Bund?
 46 M Da wird er hier keine Stelle kriegen.
 47 B Muss der zum Bund?
 48 A Na klar. Muss.
 49 B Aber, will der zum Bund?
 50 M Das weiß ich nicht, oder ob er verweigert. Aber das ist zumindest 'ne Zeit, die
 51 er - nicht für seine Hauptaufgabe zur Verfügung hat. Ich weiß nich
 52 C Abii?
 53 M wie er darüber denkt.
 54 C Abi, das heißt doch Abitur.

Rekonstruktion und Interpretation

In dieser Passage wird die Differenz vom Lernen in institutionalisierten und normierten Mustern der Ausbildungs- und Berufskarriere und dem Lernen in den familiären, solidarischen Beziehungen bearbeitet. Im Mittelpunkt steht zunächst „Tim“, der schon vorher im Gespräch im Zusammenhang mit seiner Schwester erwähnt wurde; Episoden aus deren Kinderzeit wurden geschildert und sich dabei an eigene Erlebnisse (der Eltern) erinnert. Beide sind entfernte Verwandte der Mutter. Vor dieser Sequenz wurde das Alter von Tim geklärt (18 Jahre). Es wird seit ca. 14 Minuten gefrühstückt. Die Atmosphäre ist entspannt und die Stimmlage ruhig.

In den *Zeilen 1-4*: Der ironische Tonfall der Mutter in der ersten Zeile impliziert die Frage danach, was Tim jetzt wohl – wieder – will. Der Vater verbindet das Wollen von Tim ohne Zögern mit dessen Berufswunsch. Der Zweifel der Mutter (Z 3) könnte sich sowohl auf das Wollen qua konsequenter Verfolgung des angestrebten Berufswunsches, aber auch auf diesen selbst beziehen, insofern sie kaum Möglichkeiten für Tim sieht, diese Karriere einzuschlagen (vgl. Z 43 u. 44).

Ihre Replik ordnet dem Beruf keine bestimmten Inhalte zu, die Tim vielleicht nicht erfüllen könnte, sondern im Beruf ist die Erfüllung bestimmter Anforderungen notwendig, für die man gewappnet sein muss, subjektives Wollen muss mit den objektiven Leistungsanforderungen korrespondieren.

In den *Zeilen 5-13* wird eine Bildungsvorstellung diskutiert, die darauf abhebt, dass die Bedingungen jeglicher Form von Bildung der subjektiven Fähigkeit bedarf, das Lernen zu lernen (Z 5). Dass dieser Vorgabe eine *petitio principii* inneohnt – die darin liegt, dass man, um das Lernen zu *lernen*, immer schon etwas *gelernt* haben muss, ist für den weiteren Verlauf des Geschehens weniger entscheidend als die Tatsache, dass die individuellen Voraussetzungen Tims nicht mit den objektiv vorgegebenen, institutionell erwarteten in Einklang zu bringen sind. In diesem Sinne ist auch der von Björn bestätigte Zweifel zu verstehen (Z 6), der dann vom Vater umgelenkt wird. Gut sein heißt für diesen, ein gesetztes Ziel zu erreichen (Z 7). Mit seinem Einwurf bewertet der Vater das Setzen eigener Ziele als positiv, und unterstreicht, dass Tim immer wieder Strategien findet, die institutionellen Anforderungen zu unterlaufen, um so doch zu seinem Ziel zu kommen – und auch das will gelernt sein. Die Mutter verschiebt dann den Diskurs auf die Ebene der Tugenden, indem sie das Klischee vom intelligenten, aber faulen Kind bemüht (Z 8). Ihre Kritik an Tims Faulheit wird überdeutlich: Die Faulheit ist so „wirklich“, dass man sie sogar riechen kann. Ihre Kritik an den typischen Lernfächern unter den Studienfächern bezieht sich auf alleiniges Auswendiglernen (Rechtsanwalt). Sie verschärft damit ihre Zweifel und ihre Kritik an der Intention Tims, denn aufgrund seiner objektiv geltenden Faulheit gäbe es kaum Möglichkeiten, den Leistungsanforderungen durch geschickte Manipulationen gerecht zu werden.

Björn äußert Unverständnis über die anhaltende Faulheit von Tim (Z 10). Die Mutter bezieht das Faulsein auf Leistungen bzw. Noten, die als objektive Daten das subjektive Faulsein von Tim dokumentieren (der „Blaue Brief“). Der Einwurf des Vaters, dass Tim nur dann lernt, wenn er wirklich muss (Z 13), lässt sich zwar als Entschuldigung für Tim verstehen, zugleich aber als Abgrenzung zu den eigenen Kindern begreifen: Was für Tim „normal“ ist, darf für uns kein Maßstab sein. Das Erreichen des Klassenziels wird dann seitens der Mutter positiv bewertet, da das kurzfristige Lernen dem Erreichen des Klassenziels dient und als praktikable Schlussfolgerung für Tim dient: das kurzfristige Lernen ist sein Prinzip.

In den *Zeilen 14-20* kommen dann die Lernvoraussetzungen zur Sprache. Die Mutter macht ihre Kritik an Tims Faulheit zur Forderung an die Kinder, sich diese nicht zum Vorbild zu nehmen. Auf den folgenden Einspruch Björns, dass diese Art der Faulheit doch funktioniert, eröffnet die Mutter mit ihrer Frage die Möglichkeit einer Kritik an der Art des Erlernenen, dass so nicht wirklich verstanden worden sein kann, was von Björn bestätigt wird. Daraufhin wiederholt die Mutter ihre Aufforderung als Feststellung, sich dieses Verhalten nicht zum Vorbild zu nehmen. Von Björn wird diese Aufforderung akzeptiert, womit er anerkennt, dass richtiges Lernen ein reflektierendes und reflektiertes Lernen ist.

Aus dem Blickwinkel des oben skizzierten pädagogischen Generationenbegriffs, der auf die mit der Einführung der Jünger in eine Kultur verbundenen Anforderungen und Unterstützungsleistungen der Älteren abhebt, werden hier die pädagogischen Leistungen der Eltern besonders deutlich. Das für das Lernen insgesamt und darüber hinaus für Bildungskarrieren relevante Lernmuster ist das Lernen des Lernens (Z 5), das gemäß institutionellen Standards (Z 11), als kontinuierliches Lernen (Z 14f.) und als reflektiertes und reflektierendes Lernen

(Z 17) beschrieben wird. Deutlich wird an dieser Stelle, dass die ältere Generation, d.h. hier die Mutter, von den Kindern nicht bloßes Wissen lernen (Z 8f.), und auch nicht primär – das auf das strategische Minimalziel des Erreichens institutioneller Vorgaben gerichtete – Können lernen (Z 14f.) und letztlich auch nicht prinzipiell auf das Leben lernen abzielt, sondern auf ein gründliches, kontinuierliches und reflektiertes Lernen. Damit stellt die ältere Generation die *Metaebene* des Lernens heraus, die als durchgängiges Moment des Lernens selbst gelten kann; gleichzeitig erfolgt der Hinweis auf das Lernen lernen als ein Auf-Dauer-Stellen des Lernens selbst, da die rekursive Schleife des Lernen Lernens nicht zum Ende gebracht werden kann.

Das Lernen zu lernen wird hier als Aufforderung eingeführt, die das Wissen, Können und Leben lernen durch seine illokutionäre Struktur (Austin) umgreift: *Indem* ich Wissen, Können und Leben lerne, lerne ich auch etwas über das Lernen selbst, vollziehe ich diese diversen (oftmals nur analytisch trennbaren) Lernvorgänge implizit oder explizit mit. Über den Sachverhalt hinaus, dass das Lernen lernen als Metaform die anderen Lernformen immer schon performativ umgreift, fordert die Mutter hier einen bewussten, expliziten und nachhaltigen Umgang mit dieser Lernform.

In den *Zeilen 21-25* folgt eine Belehrung der jüngsten Tochter Carolin über richtiges Benehmen bei Tisch durch die Mutter. Eingefordert wird hier ein korrektes Verhalten, das sich durch die zweimalige Verwendung von „bitte“ (Z 22, 24) ausdrückt. Während in der schulischen Laufbahn mithin Selbstdisziplin mit Bezug auf ein Lernen des Lernens erforderlich ist, wird im familiären Umgang auf Höflichkeit (Zurückhaltung) Wert gelegt. Die Mutter verschafft dieser Norm einen gewissen Nachdruck, wenn sie statt des üblichen Kosewortes für ihre jüngste Tochter hier das offizielle „Carolin“ verwendet (Z 24).

Wie man auch immer das Bitten hier verstehen kann: als Höflichkeitsform, bestimmte Vorstellungen zu äußern und diesen zu praktischen Wirkungen zu verhelfen, als Aufforderungsform, sich den Anforderungen entsprechend zu verhalten, oder auch als Befehlsform, die Äußerungen direkt und konkret umzusetzen – die Bitte ist vor allem ein performativer Akt, eine exerzitive (und eine konduktive) Äußerung, die darin besteht, sich für ein bestimmtes Verhalten zu entscheiden (vgl. Austin 1985, S. 169ff.). Mit exerzitiven Äußerungen übt man Macht und Einfluss auf sein Gegenüber aus, und versucht diesen, auf ein bestimmtes Verhalten festzulegen; man übt damit Recht aus oder macht – wie hier – Gebrauch von seiner Autorität – als Mutter. Diese Äußerung richtet sich hier auf ein spezifisches Können, sie ist eine Aufforderung, sich an praktischen familiären Umgangsformen zu orientieren.

Als Kontrastmodell zu Tim wird dann in den *Zeilen 26-28* „Kerstin“ (Tims Schwester) ins Gespräch gebracht. Als Kontrastmodell kann Kerstin insofern gelten, als sie im Unterschied zu Tim als leistungsfähige Schülerin bezeichnet wird, die das Abitur schon erreicht hat, wenn auch nicht – und darin besteht eine Parallele zu Tim – auf einem kontinuierlichen Weg (Z 27). Mit dieser Replik der Mutter wird die Auffassung deutlich, dass eine „wirklich“ gute Schülerin keine schlechte Lernphase hat, und deshalb war Kerstin eben nur „ziemlich“ gut (Z 27).

In den *Zeilen 29-42* wird deutlich, dass Tim wohl einmal „sitzen geblieben“ ist (Z 32) bzw. von sich aus die Klasse noch einmal wiederholt hat (Z 33). Hier steigt Anna richtig ins Gespräch ein und erzählt, bestätigt und unterstützt von Björn, eine unwahrscheinliche Geschichte von Tims Lehrer, was die seltsame und bisher als negativ bewertete Lerneinstellung Tims unterstreicht (Z 34-39). Und wieder-

um ist der pädagogische Kommentar der Mutter auf die charakterlichen Eigenschaften von Tim gerichtet (Z 40f.). In einer ironischen Form greift sie das Thema der Wahrnehmungsschwierigkeiten des Lehrers (Hörprobleme) auf und wendet es auf eine fundamentale Differenz der Selbst- und Fremdwahrnehmung von Tim an, so dass deutlich wird: dieser, nicht der Lehrer, hat noch „nicht verstanden“ (Z 38), worauf es wirklich ankommt.

Implizit besteht hier die Aufforderung darin, Eigen- und Fremdwahrnehmung nicht divergieren zu lassen. Wer den Leistungsanforderungen gerecht werden will, muss Selbst- und Fremdwahrnehmung idealiter miteinander in Übereinstimmung bringen. Diese pädagogische Forderung erscheint an der von Mead und dem symbolischen Interaktionismus ausgearbeiteten Figur, I und Me oder personale und soziale Identität in Einklang zu bringen, orientiert zu sein, und verweist somit auf eine balancierte Form von Identität, die aufgrund ihrer (geforderten) reflektierten Struktur die eigenen Erwartungen mit denen der anderen in ein ausgewogenes Verhältnis setzen kann. Anders formuliert geht es der Mutter darum, dass bei einem Auseinanderfallen der jeweiligen Perspektiven und Ansprüche die Eigenwahrnehmung nicht die ausschlaggebende sein kann.

Darüber hinaus unterstreicht sie im nächsten Abschnitt (*Zeilen 43-51*) die Schwierigkeiten einer solchen Lerneinstellung mit dem Problem des Alters. Zu einem vorgegebenen Bildungsweg gehört ein adäquates Alter und die „Hauptaufgabe“ (Z 51) für einen angehenden Zwanzigjährigen mit den bekannten Ambitionen besteht nun einmal im Lernen.

Neben der Orientierung an den institutionellen Erwartungen (Z 40f.), wird hier durch die ältere Generation an am Lebenslauf orientierte Zeitpunkte abgehoben. Die Mutter fordert das Einhalten zeitlicher Normen im Lebenslauf, in denen man seine „Hauptaufgabe“ zu erfüllen habe. Hierin kommt eine klassische, der Pädagogik der Aufklärung verpflichtete Theorie des Lernens zum Ausdruck, in der das pünktliche Lernen im Mittelpunkt steht. Die Pünktlichkeit, die sich seit dem Mittelalter im Prozess der Zivilisation herausgebildet hat, ist Ausdruck eines Selbstzwangs, der den Willen und die Kompetenz voraussetzt, sein Leben an einer abstrakten Zeit auszurichten und systematisch sein Leben zu führen, indem man die anstehenden Aufgaben konsequent und vollständig erledigt (Zirfas 1999).

Am Ende – *Zeilen 52-54* – zeigt sich die zuvor (Z 22-25) von der Mutter zu rechtgewiesene Tochter als gelehrige Schülerin und als gleichberechtigte Teilnehmerin am Familiengespräch.

5. Familie als performative Gemeinschaft der Generationen

Lässt man diese Gesprächspassage Revue passieren, so ergibt sich folgende Dramaturgie: Ausbildungsziel, charakterliche Eignung, Lernvoraussetzungen, praktische Belehrung, Kontrastmodell, individuelle und institutionelle Beurteilungen, Zeitlichkeit in institutionellen Kontexten, die Belehrung der Belehrer. Dieses Gespräch stellt eine *Belehrungssituation* dar, in der – ausschließlich – die Mutter ihre Kinder einerseits über die aus ihrer Perspektive richtigen Prinzipien institu-

tionellen Lernens aufklärt: Korrespondenz von individuellem Wollen und objektiven Anforderungen, Lernen können (Z 5), Fleiß und Selbstdisziplin (Z 8), Reflexivität (Z 9, 17), Kontinuität (Z 11f., 27), Koinzidenz von Selbst- und Fremdwahrnehmung (Z 40f.), adäquates Alter (Z 43), Berufsorientierung (Z 46) und das Setzen der Aufgabe als Priorität (Z 51). Andererseits erzieht die Mutter Carolin zum richtigen Verhalten in der Familie. Beide Belehrungssituationen haben für die Familie eine gemeinschaftsfördernde Wirkung. Einerseits verständigt man sich über die für eine Ausbildungssituation gültigen Normen und Werte und schafft somit eine solidarische Grundlage für die Bedingungen schulischer Laufbahnmuster. Andererseits ist Erziehung immer auch der Ausdruck einer gemeinschaftsbildenden Macht (vgl. Arendt 1996, S. 31).

So lässt sich das in dieser Sequenz von der Mutter geforderte Lernmodell auch als generationelle Problematik verstehen. Die Identität Erwachsener wird von ihrem Beruf bestimmt und von den Anforderungen der Institution, in der sie das Berufsziel erreichen wollen. Der Beruf ist das Zeichen für das Wollen Erwachsener/Volljähriger. Zum Erwachsenensein gehören auch das Setzen von Zielen und die Sorge darum, diese Ziele zu erreichen. Dabei pädagogisiert die Mutter die Zielsetzung Tims und nutzt den von ihr geschaffenen Raum, um ihr Lernmodell zu erläutern. Die Bewertung von Lernverhalten folgt moralischen Kriterien. Hier setzt die Mutter Normen und erklärt sie als für die Kinder verbindlich.

Dabei wird sie schlussendlich von ihrer eigenen Setzung durch Carolin eingeholt. Die von ihr nicht ganz korrekte, doch umgangssprachlich höchst gebräuchliche Kurzform „Abi“ (Z 43) wird durch Carolin in „Abitur“ (Z 54) korrigiert. Hier bemüht sich die jüngste Tochter, wie von der Mutter gefordert, um ein korrektes Ausdrucksverhalten und übernimmt die von der Mutter für außerfamiliäre Ausbildungsmuster propagierte Norm der Arbeit an sich selbst und wendet diese konkret an, indem sie nun die Mutter zurechtweist. Und sie stellt die Koinzidenz von familialem und schulischem Lernverhalten her, denn Carolin hat verstanden, dass die Norm der Selbstdisziplin allgemein und für alle in gleicher Weise gilt. Als die von der Mutter über sprachliche Umgangsformen Belehrte schlägt Carolin diese mit ihren eigenen Waffen, gewissermaßen belehrt sie die Aufklärerin über die eigenen Forderungen. Auch Vorbilder können noch etwas lernen. Gleichzeitig erhebt sie damit den Anspruch, ein vollwertiges und kompetentes Familienmitglied zu sein, denn als jüngste Tochter durchkreuzt sie ihren bisherigen Ausschluss durch den Hinweis auf ihr Verstehen: Sie weiß in einem *praktischen Sinn*, worum es im Gespräch geht und worauf es implizit ankommt und stellt sich dann schließlich als gelehrige Tochter dar. Im performativen Blickwinkel versichert und belehrt sich so die Familie *wechselseitig*, wenn auch nicht symmetrisch, über die notwendigen und hinreichenden Bedingungen außerfamiliären und familiären Lernens.

Wir möchten an dieser Stelle den Begriff der *performativen Gemeinschaft* einführen (vgl. Audehm/Zirfas 2000). Dieser Begriff verweist nicht auf eine vorgängige, organische oder natürliche Einheit (Tönnies 1991), eine emotionale Zusammengehörigkeit (Weber 1995), auf ein symbolisches Sinnsystem (Turner 1989) oder auf einen kollektiven Wertekonsens (Kommunitarismus), sondern auf die (rituellen) *pattern* der Interaktion. Gemeinschaft erscheint damit weniger als homogener, strikt integrativer und authentischer Nahraum, sondern als prekäres Erfahrungsfeld von Spannungen, Grenzziehungen und Aushandlungsprozessen. Unter einer performativen Gemeinschaft verstehen wir in diesem Sinne einen

ritualisierten Handlungs- und Erfahrungsraum, der sich durch inszenatorische, mimetische, ludische und Machtelemente auszeichnet (Wulf u.a. 2001).

Kontrastiert man den hier präsentierten kleinen Ausschnitt eines Familiengesprächs mit anderen Essenssituationen bei Tisch (vgl. Audehm 2006), so wird deutlich, dass die Entdifferenzierung der Generationen dann im Mittelpunkt steht, wenn die Tischgespräche vor allem die Gemeinschaftlichkeit der Familie bearbeiten. Diese Passagen unterstreichen die konjunktiven und konnektiven Ritualfunktionen. Wenn es um die Familie als (Erziehungs-) Institution geht, dann steht die Differenz der Generationen im Vordergrund und diese Passagen unterstreichen die identifikatorisch-transformatorischen Ritualfunktionen. Insofern lassen sich die auf Sozialität gerichteten sozialen Sequenzen von den (pädagogischen) intergenerationellen Ritualisierungen der Familie analytisch trennen.

Unter dem Blickwinkel der Familie als *Gemeinschaft* sind moderne Familien in ihrem alltäglichen Leben vor die Aufgabe gestellt, ein Gleichgewicht zwischen gemeinsamer und individueller Bedürfnisbefriedigung herzustellen (Macha/Mauermann 1997). Biografisch und sozial ergibt sich daraus die Notwendigkeit, im gegenseitigen Aufeinander-Einwirken eine Balance zwischen Stabilität und Wandel zu gewährleisten. Rituale erscheinen in dieser Perspektive als geeignete Rahmen, die den familiären Interaktionen die dafür nötige Kohärenz und Sicherheit verleihen. Dies umso mehr, als Familien gegenwärtig in ihren institutionellen Rahmungen (wie der Ehe) und in ihren Funktionen einen grundlegenden Wandel erfahren, der die Selbstverständlichkeit traditioneller Bezüge und Werte außer Kraft setzt (Hettlage 1998, S. 48ff.). Das Familienleben verlangt zunehmend nach der kommunikativen Erzeugung und Bestätigung von Zugehörigkeit und Gemeinsamkeit, die nach innen und außen stabilisierend wirkt und dennoch wandelbar ist.

Verbindendes Element dieser unterschiedlichen kommunikativen Strategien ist die gegenseitige Anerkennung der Familienmitglieder untereinander, und zwar im Bezug auf gemeinsam erzeugte und geteilte Werte und Normen. Dabei erscheint elterliche Autorität solange als nicht-hierarchische, solange die Grenzen der Gemeinschaft oder die Regeln des Rituals nicht thematisiert werden. Diese zwar asymmetrische, aber nicht hierarchische Autorität erfordert Kompetenz und Legitimation durch alle Beteiligten. Autorität wird eher gegeben als (sich) genommen und dies wird in partnerschaftlich orientierten Familien selbsttätig von den Kindern ein- und ausgeübt. Ihr Einsatz und Rückgriff auf Normen außerfamiliärer Institutionen stellt eine Verbindung zwischen außerfamiliären Autoritäts- und familiären Anerkennungsbeziehungen her. Beim Tischgespräch können dabei unterschiedliche kommunikativen Strategien eingesetzt werden, die Generationendifferenz wird allerdings auch als pädagogisierte institutionelle Differenz (Bildungsbiographie) gemeinschaftlich bearbeitet, wobei die Mutter (die Eltern) die Performanz der Bearbeitung vorgibt.

Dabei soll hier nicht unterstellt werden, dass die ältere Generation (die Eltern) mit der jüngeren (den Kindern) einen identischen, homogenen Erfahrungsraum aufweist, oder dass zwischen den Generationen ein qualitativ unterschiedliches Erfahrungsgefälle besteht. Festhalten lässt sich allerdings, dass die Erziehung, die von der älteren Generation initiiert wird, vor allem die Art und Weise betrifft, *wie* gelernt werden soll. Wichtig erscheint hier die Differenz zwischen den von der älteren Generation (der Mutter) intentional eingeforderten Lernnormen, die die Kinder zu einem bestimmten Verhalten auffordern und der intentionalen, aber impliziten performativen Erziehungsform, die zur Unterstüt-

zung der Belehrung dieser konkreten Lernformen dient. Die generationelle Unterstützung erfolgt in unserem Beispiel performativ in Form einer durch die Mutter gelenkten reziproken und gemeinsamen Verständigung über die zentralen Formen des institutionellen Lernens. Die Perspektive des *Performativen* verweist hier auf den prozesshaften Charakter von Ritualen, dessen ästhetische Dimension nicht zu unterschätzen ist. Unter dem Blickwinkel des Performativen zusammengefasst, erscheinen Rituale als stabile Rahmen, die auch *innerhalb* von Gemeinschaften – wie der Familie – Grenzen ziehen und Differenzen bearbeiten. Wiederkehrende Probleme werden dabei mit wiederkehrenden Mustern bearbeitet. Dabei bildet sich ein spezifischer *ritueller Stil* heraus. Dies geschieht ganz wesentlich über *mimetische* Angleichungen und die Ausbildung von *Körper- und Sprachstilen*. Unmittelbare und entscheidende Wirkungen auf die rituellen Interaktionen haben Raum- und Zeitstrukturen sowie *szenische Arrangements*.

Unter dem Blickwinkel der *Erziehung* bilden Rituale das Medium der Herausbildung von Identitäten, Rollen und Fähigkeiten (Audehm/Zirfas 2001). Das Innovationspotential von Ritualen liegt in ihrem kommunikativen, symbolisch-performativen Charakter, in ihrer kreativen und wirklichkeitserzeugenden Seite, die Dispositionen und Fähigkeiten der Beteiligten hervorzubringen in der Lage ist. Rituale können gleichsam Bildungskatalysatoren für soziale und kulturelle Erneuerungen sein. Denn nach dem Ritual gibt es *andere, neue* Erwartungen an die Beteiligten, die diese zu einem anderen Verhalten auffordern. Rituale drücken diese Erwartungen aus, *indem* sie diese vorführen und *dadurch* die Beteiligten zum gewünschten Verhaltensmodus *verführen* (Audehm/Wulf/Zirfas 2005).

So erscheint in unserem Beispiel – das natürlich nichts darüber aussagt, ob die Beteiligten das diskutierte Lernschema tatsächlich übernommen haben – Lernen als Umstrukturierung eines Erfahrungs- und Erwartungshorizonts innerhalb der Performanz einer gemeinschaftlichen Beratung (Göhlich/Zirfas 2001). Pädagogisch erscheint der Generationenbegriff aus der Sicht einer Familienethnographie daher dort sinnvoll, wo es um die Vermittlung eines bestimmten Ethos im Umgang mit sich, den anderen und der Welt geht, wo spezifische Erwartungshorizonte eröffnet und Ansprüche eingefordert werden. Die Tatsache, dass dabei auch noch die ältere Generation von der jüngeren etwas lernen kann, wird hier vom jüngsten Mitglied der Familie nachhaltig in Erinnerung gerufen und kennzeichnet das Generationenteamwork: *Nobody is perfect*, die Solidarität der gemeinsam Lernenden ist hergestellt.

Literatur

- Arendt, H.: Elemente und Ursprünge totaler Herrschaft. München/Zürich ⁵1996
- Audehm, K.: Die Macht der Sprache. Performative Magie bei Pierre Bourdieu. In: Wulf, Ch./Göhlich, M./Zirfas, J. (Hrsg.): Grundlagen des Performativen. Eine Einführung in die Zusammenhänge von Sprache, Macht und Handeln. Weinheim/München 2001, S. 101-128
- Audehm, K.: Erziehung bei Tisch. Zur sozialen Magie eines Familienrituals. 2006 (Diss., im Erscheinen)
- Audehm, K./Wulf, Ch./Zirfas, J.: Familienrituale. In: Ecarius, J./Merten, R. (Hrsg.): Familie. Ein erziehungswissenschaftliches Handbuch. Wiesbaden 2005 (im Erscheinen)

- Audehm, K./Zirfas, J.: Performative Gemeinschaften. Zur Bildung der Familie durch Rituale. In: Sozialer Sinn 1. Jg. (2000), H. 1, Opladen, S. 29-50
- Audehm, K./Zirfas, J.: Die Familie als performative Gemeinschaft. In: Schuhmacher-Chilla, D./Liebau, E./Wulf, Ch. (Hrsg.): Anthropologie pädagogischer Institutionen. Weinheim 2001, S. 107-125
- Austin, J. L.: Zur Theorie der Sprechakte. Stuttgart 1985
- Baslé, B./Maar, N.: Alte Rituale – Neue Rituale. Geborgenheit und Halt im Familienalltag. Freiburg u.a. 1999
- Benjamin, W.: Allegorien kultureller Erfahrung. Ausgewählte Schriften 1920-1940. Hrsg. v. S. Kleinschmidt. Leipzig 1984
- Benner, D.: Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns. Weinheim/München ²1991
- Bien, W. (Hrsg.): Eigeninteresse oder Solidarität. Beziehungen in modernen Mehrgenerationenfamilien. Opladen 1994
- Bohnsack, R.: Rekonstruktive Sozialforschung. Opladen ³1999
- Bourdieu, P.: Les rites comme actes d'institution. In: Actes de la recherche en sciences sociales 43 (1982), S. 58-63
- Burgess, E. W.: The Family as a Unity of Interacting Personalities. In: The Family 7 (1926), S. 3-9
- Burgess, E. W./Locke, H. J./Thomes, M. M.: The Family. From Institution to Companionship. New York ³1963
- Douglas, M.: How Institutions think. Syracuse 1986
- Durkheim, E.: Die elementaren Formen des religiösen Lebens. Frankfurt/M. 1994
- Ecarius, J. (Hrsg.): Was will die jüngere mit der älteren Generation? Opladen 1997
- Eder, K.: Institution. In: Wulf, Ch. (Hrsg.): Vom Menschen: Handbuch Historische Anthropologie. Weinheim/Basel 1997, S. 159-168
- Flitner, A.: Isolierung der Generationen? In: Neue Sammlung 24 (1984), S. 345 ff.
- Gennep, A. van: Übergangsriten. Frankfurt/M./New York 1986
- Göhlich, M.: System, Handeln, Lernen unterstützen. Eine Theorie der Praxis pädagogischer Institutionen. Weinheim/Basel 2001
- Göhlich, M./Zirfas, J.: Kommunikatives Handeln in der Lebenswelt. In: Wulf, Ch./Göhlich, M./Zirfas, J. (Hrsg.): Grundlagen des Performativen. Eine Einführung in die Zusammenhänge von Sprache, Macht und Handeln. Weinheim/München 2001, S. 47-74
- Gogolin, I./Lenzen, D. (Hrsg.): Medien-Generation. Opladen 1999
- Hettlage, R.: Familienreport. Eine Lebensform im Umbruch. München 1998
- Hörisch, J. (Hrsg.): Mediengenerationen. Frankfurt/M. 1997
- Hornstein, W.: Die Erziehung und das Verhältnis der Generationen heute. In: Zeitschrift für Pädagogik, 18. Beiheft 1983, S. 59-79
- Kaufmann-Huber, G.: Kinder brauchen Rituale. Freiburg u.a. 1995
- Kepler, A.: Tischgespräche. Über Formen kommunikativer Vergemeinschaftung. Frankfurt/M. 1995
- Lenzen, D.: Mythologie der Kindheit. Die Verewigung des Kindlichen in der Erwachsenen- kultur. Versteckte Bilder und vergessene Geschichten. Reinbek 1985
- Liebau, E. (Hrsg.): Das Generationenverhältnis. Weinheim/München 1997a
- Liebau, E.: Generation. In: Wulf, Ch. (Hrsg.): Vom Menschen: Handbuch Historische Anthropologie. Weinheim/Basel 1997b, S. 295-306
- Liebau, E./Wulf, Ch. (Hrsg.): Generation. Versuche über eine pädagogisch-anthropologische Grundbedingung. Weinheim 1996
- Lossin, M.: Funktion und Bedeutung von Ritualen für die Stabilität der modernen Familie. Aachen 2003
- Lüscher, K./Schultheis, F. (Hrsg.): Generationenbeziehungen in »postmodernen« Gesellschaften. Konstanz 1993
- Macha, H./Mauermann, L. (Hrsg.): Brennpunkte der Familienerziehung. Weinheim 1997
- Mannheim, K.: Das Problem der Generationen. In: Ders.: Wissenssoziologie. Neuwied/Berlin ²1970, S. 509-565

- Mannheim, K.: Strukturen des Denkens. Hrsg. v. D. Kettler et al. Frankfurt/M. 1980
- Mollenhauer, K./Brumlik, M./Wudtke, H.: Die Familienerziehung. München 1975
- Rauschenberg, Th.: Der neue Generationenvertrag. Von der privaten Erziehung zu den sozialen Diensten. In: Zeitschrift für Pädagogik, 32. Beiheft 1995, S. 161-176
- Schulze, Th.: Generationenproblem. In: Groothof, M./Stallmann, M. (Hrsg.): Pädagogisches Lexikon. Stuttgart/Berlin 1968, Sp. 323-325
- Tönnies, F.: Gemeinschaft und Gesellschaft. Grundbegriffe der reinen Soziologie. Darmstadt 1991
- Turner, V.: Das Ritual. Struktur und Antistruktur. Frankfurt/M./New York 1989
- Wagner-Winterhager, L.: Jugendliche Ablösungsprozesse im Wandel des Generationenverhältnisses. In: Deutsche Schule 82 (1990), S. 452 ff.
- Weber, E.: Generationenkonflikte und Jugendprobleme aus (erwachsenen-)pädagogischer Sicht. München 1987
- Weber, M.: Schriften zur Soziologie. Hrsg. v. M. Sukale. Stuttgart 1995
- Wulf, Ch./Althans, B./Audehm, K./Bausch, C./Göhlich, M./Sting, S./Tervooren, A./Wagner-Willi, M./Zirfas, J.: Das Soziale als Ritual. Zur performativen Bildung von Gemeinschaften. Opladen 2001
- Wulf, Ch./Althans, B./Audehm, K./Bausch, C./Jörissen, B./Mattig, R./Tervooren, A./Wagner-Willi, M./Zirfas, J.: Bildung im Ritual. Schule, Familie, Jugend, Medien. Wiesbaden 2004
- Wulf, Ch./Göhlich, M./Zirfas, J. (Hrsg.): Grundlagen des Performativen. Eine Einführung in die Zusammenhänge von Sprache, Macht und Handeln. Weinheim/München 2001
- Zirfas, J.: Chronopolitik. Zum pädagogischen Umgang mit der Zeitlichkeit des Menschen. In: Bilstein, J./Miller-Kipp, G./Wulf, Ch. (Hrsg.): Transformationen der Zeit. Erziehungswissenschaftliche Forschungen zur Chronotopologie. Weinheim 1999, S. 70-97
- Zirfas, J.: Sozialisation als performativer Prozess. Ethnographische Überlegungen zu rituellen Praktiken in der Familie. In: Wulf, Ch./Zirfas, J. (Hrsg.): Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (2. Beiheft): Zur Innovation pädagogischer Rituale. Jugend, Geschlecht und Schule. Wiesbaden 2004, S. 59-75
- Zirfas, J./Wulf, Ch.: Generation. In: Benner, D./Oelkers, J. (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim/Basel 2004, S. 409-421

Rezensionen

Arnd-Michael Nohl

Lernen und Biographie: Sammelrezension zu einem vernachlässigten Thema

Jean Lave/Etienne Wenger: *Situated learning. Legitimate peripheral participation.* Cambridge: Cambridge University Press 1991, 138 S., ISBN 9-780521-423748, \$ 23,99.

Heidrun Herzberg: *Biographie und Lernhabitus. Eine Studie im Rostocker Werftarbeitermilieu.* Frankfurt a.M./New York: Campus 2004, 324 S., ISBN 3-593-37483-8, €37, 90.

Melanie Fabel-Lamla: *Professionalisierungspfade ostdeutscher Lehrer. Biographische Verläufe und Professionalisierung im doppelten Modernisierungsprozess.* Wiesbaden: VS-Verlag 2004, 395 S., ISBN 3-8100-3806-7, €42,90.

Während üblicher Weise die Vorarbeiten für eine Sammelbesprechung mit der Auswahl der zu rezensierenden Bücher beginnen, muss der Rezensent die einschlägigen Werke zu „Biographie und Lernen“ wie die Stecknadel im Heuhaufen suchen. Im Zeitraum von 1998 bis 2004 findet sich leider nur eine einzige deutschsprachige Monographie, die den Zusammenhang von Biographie und Lernen explizit fokussiert. Deshalb wurde zusätzlich eine biographieanalytisch angelegte Arbeit hinzugezogen, obgleich sie dem Lernen nur implizit gewidmet sind. Beginnen wird die Rezension hingegen mit einem amerikanischen Klassiker der Lernforschung, der die biographischen Kontexte des Lernens sehr deutlich macht.

Dass innerhalb der qualitativen Bildungs- und Sozialforschung kaum Arbeiten zum Konnex von Biographie und Lernen zu finden sind, sollte ihr nicht alleine angelastet werden; insgesamt scheint Lernen in

der Erziehungswissenschaft kein zentraler Begriff mehr zu sein. In einem erziehungswissenschaftlichen Standardlexikon, den „Pädagogischen Grundbegriffen“, stolpert man unter dem Stichwort „Lernen“ über den einleitenden Satz: „Wie in anderen Bereichen der Psychologie gibt es auch beim Begriff ‚Lernen‘ Definitionsprobleme.“ Die Erziehungswissenschaft würde sich glücklich schätzen, diese Probleme mit der Psychologie zu teilen. Dass die qualitative Bildungs- und Sozialforschung einiges dazu beitragen könnte, das Thema Lernen (in der Verbindung mit Biographie) für die Pädagogik ‚zurückzuerobern‘, wird in den hier zu besprechenden drei Titeln deutlich.

Zum Klassiker einer (qualitativen) Lernforschung, die den biographischen Rahmen des Lernens betont, hat sich *Jean Lave* und *Etienne Wengers* „*Situated Learning*“ entwickelt. Lave/Wenger haben auf der Basis theoretischer Systematisierungen sowie eigener und fremder qualitativ-empirischer Studien zu verschiedenen Formen der Lehre (bei Hebammen eines Indianerstammes, Schneidern in Westafrika oder Anonymen Alkoholikern) ein Lernkonzept entworfen.

Lernen begreifen Lave/Wenger als die Integration von Novizen (den Lehrlingen) in eine „community of practice“ (S. 29), die durch die Meister verkörpert wird. Das Erlernen spezifischer Fertigkeiten ist dieser biographischen „Lernlaufbahn“ („learning trajectory“, S. 36), die das Durchlaufen unterschiedlicher Positionen und Perspektiven innerhalb der community of practice impliziert, untergeordnet. Zu dieser Integration, die auf die „volle Teilnahme“ (S. 37) hinsteuert, gehört nicht nur die Übernahme der Perspektive der Gemeinschaft, sondern auch von deren Sprache. Anhand der Sprache machen Lave/Wenger den Unterschied zu institutionalisierten Lernkontexten deutlich: Während etwa in der Schule „von außerhalb über eine Praxis gesprochen“ wird, geht es in den communities of practice darum, „innerhalb“ (S. 107) dieser Praxis sprechen zu lernen. Dies kann dann durchaus

auch das Erzählen von Geschichten über kritische Momente dieser Praxis (z. B. über schwierige Geburten bei den Hebammen oder die eigene Lebensgeschichte bei den Anonymen Alkoholikern) mit beinhalten. Die Motivation für diesen Lernprozess entsteht nicht durch externe Belohnung, sondern durch das neu zu erwerbende Gefühl der Zugehörigkeit zu einer Gemeinschaft. Lave/Wenger weisen in diesem Zusammenhang auf die Notwendigkeit der vollen Teilhabemöglichkeit an der Gemeinschaft und die Legitimität der nur peripheren Teilnahme bei Novizen hin – daher der Untertitel „legitimate peripheral participation“.

Letztendlich – und dies ist aus biographietheoretischer Perspektive von besonderer Bedeutung – ist situiertes Lernen immer ein biographisches und mündet in einem Wechsel der Identität durch Teilhabe an der Kommunität: „Learning (...) implies becoming a different person“ (S. 53). Dies bezieht sich auf die biographischen „Laufbahnen der Partizipation“ (S. 121). Wissen, so stellen Lave/Wenger fest, kann überhaupt nur dann sinnhaft sein, wenn es auf Situationen der Praxis bezogen ist. Während die AutorInnen den Begriff der Praxis mit den Arbeiten von Giddens und Bourdieu klar definieren, widmen sie dem Begriff der Situation kaum Aufmerksamkeit. Dies erstaunt angesichts des Buchtitels und verweist darauf, dass es weniger um situatives denn um biographisch und gruppenhaft situiertes Lernen geht. Dementsprechend focussieren Lave/Wenger dann auch die Beschaffenheit der Kommunitäten, deren Praxis zu erlernen ist. Kommunität wird dabei nicht als eine „primordiale Einheit der Teilhabe an einer Kultur“ (S. 98) (wie etwa in Tönnies Gemeinschaftsbegriff) definiert, sondern sie zeichnet sich dadurch aus, dass sie Mitglieder mit unterschiedlichen Perspektiven und Aufgaben integriert. In dieser Hinsicht muss auch Lave/Wengers Forderung nach einem „breiteren Konzept von individuellen und kollektiven Biographien“ gesehen werden, das sie von solchen Untersuchungen unterscheiden, die den Lerner nur als ein isoliertes „einzelnes Segment“ (S. 56) begreifen. Damit stellt sich dann aber die Frage, was denn das Gemeinsame der Kommunität sein mag, zumal diese auch nicht als „Gruppe“, die an „Kopräsenz“ (S. 98) gebunden ist, zu verstehen sei?

Obwohl es als das Ziel eines jeden Lernprozesses bezeichnet werden kann, die Meisterschaft in einer Praxis zu erhalten, fällt Lave/Wenger im Zuge ihrer Studien auf, dass es nicht die „streng asymmetrischen Beziehungen zwischen Meister und Lehrling“ (S. 93) sind, die den Novizen Lernmöglichkeiten bieten, denn die „Struktur der Arbeitspraxis“ selbst. Letztere wird vornehmlich unter den Gleichaltrigen entfaltet: „It seems typical of apprenticeship that apprentices learn mostly in relation with other apprentices.“ (S. 93)

Wie aber verändern derartige Lernprozesse wiederum die community of practice? Diese Frage wird von Lave/Wengers leider kaum erörtert. Lediglich in Bezug auf den Generationenwechsel, der sich vollzieht, wenn die Novizen nach erfolgreicher Integration an die Stelle ihrer alten Meister treten, sprechen sie von einem für diese Lernsituationen charakteristischen „Widerspruch (...) zwischen Kontinuität und Verdrängung“ (S. 114), innerhalb dessen es auch Platz für die Neuerung der Praxis gibt.

Der Bahn brechende Charakter der – auch mit Schulenglisch – gut lesbaren Studie von Lave/Wenger liegt, dies wird hier deutlich, vor allem in den neuen Perspektiven, die sie auf die biographie- und gruppenbezogene Situietheit des Lernens eröffnet. Dabei gehen sie sowohl theoretisch als auch qualitativ-empirisch vor, wenngleich die empirischen Analysen aus heutiger Sicht methodisch-methodologisch verbesserungsfähig wären.

Welche Potentiale eine theoretisch fundierte und mit ausgewiesenen empirischen Methoden arbeitende Forschung hat, zeigt das Buch von *Melanie Fabel-Lamla*, in dem es – wenn man es in der Begrifflichkeit von Lave/Wenger ausdrücken möchte – um die biographisch situierten Lernprozesse von LehrerInnen geht. In ihrer Studie „Professionalisierungspfade ostdeutscher Lehrer“ untersucht die Autorin, wie ostdeutsche LehrerInnen „das zweifache Handlungsproblem von Institutionentransfer nach 1990 und neuartigen pädagogischen Herausforderungen einer reflexiven Moderne“ bewältigen. Dazu rekonstruiert sie die „biographischen und professionellen Erfahrungs- und Lernprozesse“ und verdichtet sie zu „Professionalisierungspfaden“ (Klappentext). Wenn es hier auch stets

um berufliches Lernen geht, so diskutiert Fabel-Lamla dies also im Kontext von Professionalisierung.

Im ersten Kapitel des Buches beschäftigt sich die Autorin mit dem Forschungsstand zu den pädagogisch-professionellen Herausforderungen im Zeichen der Wende und der reflexiven Moderne und arbeitet ihren eigenen Zugriff auf das Thema heraus. In einem sehr übersichtlichen Schaubild differenziert die Forscherin fünf Ebenen der Transformation (Gesellschaft – schulische Institutionen – Einzelschule – Lehrer-Schüler-Interaktion – Lehrer) und sieht hier zugleich sowohl institutionelle wie kulturelle Aspekte. Zudem verweist sie darauf, dass mit dem Institutionentransfer die Lehrer auch den „gesamtdutschen Veränderungsprozessen“ unterworfen seien (S. 51). Diese Veränderungen fasst Melanie Fabel-Lamla unter den Diskurs der „reflexiven Moderne“, die einen „Strukturwandel des Aufwachsens“ (S. 59), eine Delegitimierung der Schule und Verunsicherungen im pädagogischen Wissen zur Folge habe: Schule habe heutzutage kein Monopol auf Wissensvermittlung mehr, schulische Qualifikationen würden gesellschaftlich nicht mehr eindeutig (durch Arbeitsplätze) belohnt, die Beziehungen zwischen Lehrer und Schüler veränderten sich nachhaltig und die Bildungsinhalte würden fraglich (vgl. S. 57ff).

Es liegt nahe, die sich damit abzeichnenden Probleme im Lehrerhandeln unter dem Stichwort der pädagogischen Professionalität abzuhandeln. In einem gelungenen Parforce-Ritt durch den systemtheoretischen, interaktionistischen und strukturalistischen Ansatz zeigt die Autorin, dass diese die „nicht aufhebbare Riskanz, die Ungewissheit, Unsicherheit, Prekarität sowie die widersprüchlichen Vermittlungsanforderungen“ professionellen Handelns betonen (S. 79f), was sie gerade für die Reflexion der Handlungsprobleme ostdeutscher LehrerInnen interessant mache. Eine Vermittlung der interaktions- und strukturalistischen Ansätze und eine Zuspitzung auf den Lehrerberuf sieht Fabel-Lamla in der Professionstheorie von Werner Helsper, der von Antinomien spricht und damit „konstitutive professionelle Antinomien des Lehrerhandelns, Widerspruchsverhältnisse, Dilemmata und als deren spezifische Ausdrucksgestalt ‚pragmatische Paradoxien‘“

(S. 97) unterscheidet. In Bezug auf ihre eigene Fragestellung nach dem doppelten Handlungsproblem von gesellschaftlicher Transformation und reflexiver Moderne richtet die Forscherin ihren „Blick auf die konkreten Handlungsdilemmata und Paradoxien der Akteure im schulischen Transformationsprozess und auf die jeweilige fallspezifische Ausgestaltung der konstitutiven Antinomien und Widerspruchsverhältnisse seitens ostdeutscher Lehrer“ (S. 102).

Für die Untersuchung der Akteure bietet sich – so Fabel-Lamla – der biographische Ansatz an, mit dem die individuelle Perspektive der Akteure, gesellschaftliche und professionsanalytische Blickwinkel verknüpft werden könnten. Dabei fasst sie die von ihr empirisch „rekonstruierten individuellen, (berufs-)biographischen Verläufe und Professionalisierungsprozesse von ostdeutschen Lehrern (...) als Strukturvarianten der fallspezifischen Ausgestaltung (...) des professionell-pädagogischen Handelns in Ostdeutschland im Rahmen des Transformationsprozesses und beschleunigter Modernisierungsprozesse“ (S. 111) auf.

Nachdem die Autorin mit hohem theoretischen Aufwand die Transformation in Ostdeutschland und die reflexive Moderne als „Strukturproblem“ herausgearbeitet und im Zitat das theoretisch identifizierte Strukturproblem und die fallspezifischen, empirisch erhobenen „Strukturvarianten“ einander gegenüber gestellt hat, stellt sich nun allerdings dem Rezensenten folgende Frage: Handelt man sich durch die Aufspaltung in theoretische Identifizierung des Strukturproblems einerseits und empirische Rekonstruktion von fallspezifischen Strukturvarianten andererseits nicht eine Dichotomie zwischen objektiver Problemstellung und subjektiver Bewältigung ein, die nicht mehr zu überbrücken ist?

Angesichts des sich hier andeutenden Forschungsdesigns verwundert es dann nicht, dass die Forscherin zur Auswertung der von ihr geführten autobiographischen narrativen sowie der anschließend durchgeführten leitfadengestützten Interviews neben der Grounded Theory und der Erzählanalyse von Fritz Schütze vor allem die objektive Hermeneutik Ulrich Oevermanns bemüht. Fabel-Lamla gibt detailreich Auskunft über ihre methodische Herangehensweise und integriert die genannten Ansätze

in sinnvoller Weise. Mittels minimaler und maximaler Kontrastierung vergleicht sie sieben Fälle; aus diesem Vergleich heraus entwickelt sie dann eine „Typologie von vier Prozessvarianten von Professionalisierungspfaden ostdeutscher Lehrer“ (S. 138).

Es folgt nun ein großes Kapitel, in dem Fabel-Lamla unterschiedliche biographische Verläufe und Professionalisierungsprozesse von LehrerInnen untersucht und dazu exemplarisch vier kontrastierende Fälle darstellt. Für jeden Fall analysiert die Autorin zunächst die „biographische Fallstruktur“, um dann auf den Zusammenhang von Professionalisierung und „doppeltem Modernisierungsprozess“ und abschließend auf den jeweiligen „Professionalisierungspfad“ einzugehen. Aufgrund dieser drei thematischen Foci der Fallanalysen ergeben sich leider Redundanzen. Auf der anderen Seite erleichtert Fabel-Lamla aber die Lektüre, indem sie nur den ersten Fall unter Heranziehung von Transkripten ausführlicher darstellt, sich ansonsten aber auf einzelne Zitate aus dem Interviewmaterial beschränkt.

Der erste Fall, die Deutschlehrerin „Anna Große“, stammt aus einer bildungsbürgerlichen wenngleich unvollständigen Familie, die sich weitgehend mit den sozialistischen Idealen der DDR identifiziert. Als Akademikerkind kann sie nicht, wie ihre Mutter, Germanistik studieren, sondern sich lediglich als Lehramtsstudentin für Deutsch und Geschichte einschreiben. Sehr schnell heiratet sie, bekommt zwei Kinder und steigt in den Beruf als Lehrerin ein. Wie Fabel-Lamla zeigt, kann Anna Große hier gerade aufgrund ihrer bildungsbürgerlichen Herkunft eine „professionelle Autonomie“ beanspruchen, indem sie sich „auf das disziplinäre Wissenssystem, die fachliche Rationalität und den pädagogischen Eigensinn“ (S. 153) zurückzieht. Allerdings sieht die Forscherin auch Tendenzen, das Verhältnis zwischen Lehrerin und Schüler zu idealisieren und auf seine persönlich-emotionalen Komponenten zu reduzieren. Die Wende, aus deren Anlass sie sich gerade auch den kritischen Fragen der SchülerInnen stellt, erlebt sie als Krisenzeit, durch die sie bis hin zu Somatisierungen betroffen ist.

Gleichwohl identifiziert Fabel-Lamla in diesem Fall, dass die Lehrerin trotz der gesellschaftlichen Transformation „ein hohes Maß an Kontinuität“ (S. 166) zu wahren

sucht, indem sie erstens gleich bleibenden Gedanken einen neuen Namen gibt (aus dem „sozialistischen“ wird ein „humanistisches Zusammenleben“ (S. 168)), sich von der Gesellschaftsstruktur der BRD abgrenzt und ihren Erziehungsauftrag nicht mehr als eine Integration in die spezifische Gesellschaft der BRD, sondern – allgemeiner – als die Unterweisung der neuen Generation definiert. Der zweiten Komponente der doppelten Modernisierung (der Individualisierung von Lebenslagen) kann Frau Große eher gerecht werden, ist sie doch in besonderem Maße für die einzelnen SchülerInnen und ihre biographischen Probleme sensibel.

Mit der Fokussierung des „Professionalisierungspfades“ (S. 180) prononciert Fabel-Lamla nun noch einmal Elemente, die sie bereits zuvor herausgearbeitet hat. Insbesondere weist sie darauf hin, dass Anna Große zwar gelernt habe, sich an den (von der Autorin als Teil der „reflexiven Moderne“ definierten) „neuen Problemlagen der Schüler“ (S. 188) zu orientieren, dass sie aber zugleich Schwierigkeiten habe, mit dem für sie neuen institutionellen System der BRD umzugehen, in das sie ja letztlich ihre SchülerInnen integrieren müsse. Es ist daher sehr einleuchtend, wenn Fabel-Lamla hier von einer „einseitigen Professionalisierung“ spricht (S. 188).

Als eine ebenfalls einseitige Professionalisierung und dennoch als kontrastierend erweist sich der zweite Fall, der Polytechniklehrer Jürgen Fink. Seine Herkunftsfamilie identifiziert sich – ebenso wie diejenige von Frau Große – mit dem DDR-Sozialismus, ist jedoch im Arbeitermilieu verortet. Jürgen Fink „erkennt zunehmend Widersprüche zwischen ideologischem Anspruch und Wirklichkeit des SED-Regimes“ (S. 195) und bleibt deshalb auf Distanz gegenüber der Partei. Nachdem er im Studium geheiratet und ein Kind bekommen hat, macht er im Lehrerberuf erste irritierende Erfahrungen mit der Widerständigkeit der Schülerschaft, die ihn dazu bringen, seine didaktischen Methoden im Polytechnikumunterricht zu erweitern und zu verfeinern. Durch seine zweite Frau lernt er ein christlich-freikirchliches Milieu kennen, mit dessen Hilfe er sich weiter vom DDR-System distanzieren kann. Die Wende erlebt er dann zwar als „Freisetzung von (berufs-) biographischen

Handlungspotentialen“ (S. 201), er betont jedoch zugleich die „Kontinuität, Konsistenz und Konsequenz des eigenen Weges“ (S. 201). Die oppositionelle Haltung, die er im christlichen Milieu kultivierte, lässt Jürgen Fink in der Wendezeit in ein politisches Engagement münden, innerhalb dessen er Kreistagsabgeordneter und dann Schulleiter wird. Auf diese Weise kann Fink sich, obwohl sein Beruf als Polytechniklehrer nicht mehr gefragt ist, in das neue Institutionengefüge integrieren und zugleich seine polytechnische Berufsorientierung hinter einer „modernisierten Fassade“ (S. 218) wahren. Wie Fabel-Lamla auf beeindruckende Weise zeigt, gelingt es Jürgen Fink zwar, als Schulleiter Innovationen gerade auch technischer Art einzuführen (u.a. modernisiert er die Gebäude), doch trifft er auf Schwierigkeiten, was die „Perspektivenübernahme“ und Kommunikation mit den Lehrern und Schülern und letztlich die „professionell-distanzierte Haltung“ (S. 222) insgesamt angeht. Hier sind ihm die notwendigen Kompetenzen zwar reflexiv bewusst, er „fällt in den Schilderungen konkreter Konfliktsituationen“ jedoch „hinter diesen Anspruch zurück“ (S. 222). Folgerichtig spricht Fabel-Lamla für diesen Fall ebenfalls von einer „einseitigen Professionalisierung“: Zwar wird die Modernisierung der Institutionen im Zuge der Wende mit vollzogen. Aber gerade aufgrund der hohen „Passung“ zwischen den „normativen Orientierungen“ (S. 230) des Herrn Fink einerseits und der neuen Gesellschaftsordnung andererseits erscheint ihm eine (auch auf seine Identität bezogene) Auseinandersetzung mit den pluralisierten Lebenslagen und der „Blick auf die reflexive Wandlungsdynamik der westlichen Gesellschaft versperrt“ (S. 231).

Der dritte von Fabel-Lamla untersuchte Fall kombiniert die professionalisierten Aspekte der ersten beiden Fälle, insofern hier die Lehrerin, Annette Harms, „zum einen eine kritisch-reflexive Haltung gegenüber dem neuen Gesellschafts- und Schulsystem und zum anderen Anknüpfungspotentiale für eine pädagogische Bearbeitung der Herausforderungen des soziokulturellen Wandels“ (S. 232) entwickelt. Die Forscherin arbeitet detailreich heraus, dass diese vollständige Professionalisierung biographisch durch das „Grenzgängertum zwischen Katholizismus und beruflichen

Selbstverwirklichungsansprüchen“ (S. 247) angelegt ist. Schon zu DDR-Zeiten war Frau Harms stets dazu gezwungen, als Lehrerin einen Weg zwischen der Loyalität gegenüber dem Staat und ihren eigenen Orientierungen zu finden. Zugleich weist die Forscherin darauf hin, dass Annette Harms nicht nur den Anspruch habe, die Lehrer-Schüler-Interaktion nach den Maßgaben einer „fallsensiblen pädagogischen Deutungs- und reflexiven Entscheidungskompetenz“ (S. 242) zu strukturieren, sondern sich die Realisierung dieses Anspruches auch in den detaillierten Praxisschilderungen der Lehrerin widerspiegele. Angesichts dieser professionellen wie auch oppositionellen Haltung habe die Wende Frau Harms nicht unvorbereitet getroffen; sie politisiert sich und übernimmt Funktionen im Schulamt und dann als Schulleiterin. Im Unterschied zum zweiten Fall setzt sie Neuerungen in der Schule nicht autoritär durch, sondern gestaltet unter höchstmöglicher Sensibilität für Widerstände in der Lehrerschaft einen Schulentwicklungsprozess, der auch auf die „soziokulturellen Wandlungsprozesse“ (S. 258) bei den Schülern Rücksicht nimmt. Fabel-Lamla bezeichnet diesen Fall als eine „doppelt-balancierende Professionalisierung“, die eine „offen-gestalterische Orientierung an den neuen Institutionen“ mit der Öffnung für die pädagogischen Herausforderungen im reflexiven Modernisierungsprozess“ (S. 275) kombiniere.

Anke Kraft, der vierte Fall, stammt aus der Ehe einer Berufsschullehrerin und eines Kraftfahrers, und wuchs in einem dörflichen Kollektiv auf. Das ihr schon von der Mutter vorgelebte gesellschaftspolitische Engagement und die „hohe Identifikation mit dem DDR-System“ (S. 281) setzt sie in eine Karriere als Polytechniklehrerin um, die sich mit dem kulturellem Engagement im dörflichen Umfeld der Schule verbindet. Als sie in eine Stadt zog, wurde Frau Kraft allerdings mit der Informalisierung des Lehrer-Schüler-Verhältnisses konfrontiert, auf die sie eher hilflos reagierte. Ihre Ehe geriet mit der Wendezeit in die Krise und scheiterte schließlich. Anke Kraft geht eine gleichgeschlechtliche Beziehung zu einer Kollegin ein, worin Fabel-Lamla einen „Wandlungsprozess“ und ein „biographisches Individualisierungsprojekt“ (S. 290) sieht, das aber berufliche Aspekte ausklammert. Zwar qualifiziert Frau Kraft sich

weiter, doch hat sie gegenüber dem neuen Gesellschaftssystem eine ablehnend-distanzierte und zugleich vorurteilsbehaftete Haltung, und gegenüber der Individualisierung der Lebenslagen ihrer Schüler bleibt sie unsensibel. Konsequenter Weise spricht Fabel-Lamla hier von einer blockierten Professionalisierung.

Diese vier Professionalisierungspfade lassen sich auch als Lernprozesse verstehen: In den beiden halbseitigen Professionalisierungsprozessen wird entweder der Umgang mit den Auswirkungen der reflexiven Moderne oder die Bewältigung des Institutionentransfers gelernt. Und während in der „blockierten Professionalisierung“ kein Lernen vorliegt, finden wir es in der „doppelt-balancierenden Professionalisierung in besonders ausgeprägter Form. Dass es sich hier um Lernen – und nicht um Wandlungs- und Bildungsprozesse – handelt, zeigt sich in der Kontinuität, die alle von Fabel-Lamla untersuchten Personen zu wahren vermögen.

Kritisch einzuwenden ist allerdings, dass die „vier idealtypischen Prozessvarianten von Professionalisierungspfad“ (S. 347), die auf die vier dargestellten Fälle zurückgehen, so überraschend nicht sind. Hatte doch Fabel-Lamla schon im theoretischen Teil ihrer Arbeit eine Theorie der Professionalisierung unter den Bedingungen doppelter Modernisierung entwickelt, die letztlich nur vier mögliche Varianten zulässt (von der vollständigen über die zwei einseitigen bis hin zur blockierten Professionalisierung). Wenngleich die empirischen Analysen sehr überzeugend sind und auch die Erfahrungen der Wende und der reflexiven Modernisierung erfassen, muss hier offen bleiben, inwiefern die theoretische Vorstrukturierung des Themas die empirischen Analysen (bis hin zur Auswahl der zentralen Fälle) nicht soweit eingeschränkt hat, dass überraschende – der Theorie möglicher Weise widersprechende – empirische Ergebnisse nicht ins Auge geraten.

Die Bedingungen und Grenzen des Lernens, die Fabel-Lamla empirisch herausgearbeitet hat, fasst *Heidrun Herzberg* in ihrer „Studie im Rostocker Werftarbeitermilieu“ (so der Untertitel des Buches) grundlagentheoretisch mit dem Begriff des „Lernhabitus“. Die Autorin erforscht, „wie bestimmte habituelle Muster, die die biographischen Lern-

und Bildungsprozesse der Einzelnen prägen, tradiert werden und sich über die Generationenschwelle unter dem Einfluss des Rostocker Werftarbeitermilieus, aber auch im gesellschaftlichen Transformationsprozess verändern“ (S. 13).

Mit dem Zusammenhang von „Biographie und Lernhabitus“ (so der Titel der Arbeit) knüpft Herzberg an eine kontroverse Diskussion an. Sie hebelt hier die konträren Positionen von Pierre Bourdieu, der bekanntlich von der „biographischen Illusion“ spricht, und von den Apologeten einer subjektiv beliebig zusammenstellbaren ‚Bastelbiographie‘ aus, indem sie den (Lern-)Habitus als einen modus operandi kennzeichnet, der in gesellschaftlichen Strukturen fundiert ist, aber in der Biographie über die Herkunftsfamilie erworben wird. Den Annahmen Bourdieus entsprechend geht Herzberg davon aus, dass der primäre Lernhabitus „weitgehend persistent“ bleibt, wenn es auch angesichts von Differenzenerfahrungen (wie etwa der gesellschaftlichen Transformation nach dem Zusammenbruch der DDR) zu einer „Metamorphose des Lernhabitus“ (S. 52) kommen könne.

Weitere für die empirische Untersuchung wichtige Begriffe wie jene des Milieus und der Familie versucht die Autorin sodann zu klären. Eine grundlagentheoretische Differenzierung, die ihr den Blick für die empirischen Befunde offen halten würde, überführt die Autorin hier allerdings unvermittelt in empirisch gestützte Überlegungen zu dem Rostocker Werftarbeitermilieu, wobei sie sich vor allem auf die empirischen Ergebnisse einer Untersuchung von Peter Alheit stützt. Dem Werftarbeitermilieu sei eine „egalitäre Stimmung“ zu eigen gewesen, die dazu geführt habe, dass Bildungskarrieren gelehrt und einer finanziellen Belohnung entzogen wurden. Ob diese „Dementierung der Bildungs- und Qualifikationsaufstiege“ (S. 28) nicht nur in der Elterngeneration zu einer Entwertung des Bildungskapitals geführt habe – wie dies ein Ergebnis der Studie von Alheit u.a. sei –, sondern auch in der Kindergeneration, wird eine Fragestellung für Herzbergs empirische Untersuchung sein.

Diese Vermischung von grundlagen- und gegenstandstheoretischen Argumentationen, d. h. von solchen formalen Begriffsdiskussi-

onen, die die empirische Arbeit strukturieren, ihr aber nicht vorgreifen sollen (z.B. zum Lernhabitus), einerseits und von empirisch gestützten Gegenstandstheorien (etwa zum Werftarbeitermilieu) andererseits, durchzieht die theoretischen Kapitel zum Milieu- und Familienbegriff. Dies macht es nicht nur bisweilen schwierig, der Argumentation zu folgen; vor allem wird die Begrifflichkeit unscharf.

Solche theoretischen Unschärfen werden insbesondere dort deutlich, wo Heidrun Herzberg sich mit Bildungsbiographien beschäftigt. Wiederum ausgehend von empirischen Befunden geht sie hier zu einer Diskussion der strukturalen Bildungstheorie von Winfried Marotzki über, in der Lernen bekanntlich als die Mehrung von Wissen innerhalb gegebener Schemata und Bildung als die Transformation von Lernschemata definiert wird. Dieser klaren Differenzierung vergibt sie sich dann aber wieder, wenn sie zugleich den weit gefassten Bildungsbegriff von Bettina Dausien übernimmt, der expressis verbis Lern- und Bildungsvorgänge ohne jegliche Differenzierung umfasst. Damit bleibt der Lernbegriff letztlich unklar.

Dass die theoretische Fundierung dieser Studie hätte besser sein können, springt gerade vor dem Hintergrund der umfassenden, sehr klar strukturierten empirischen Untersuchung mit ihren subtilen Interpretationen und detailreichen empirischen Befunden ins Auge. Heidrun Herzberg vertraut hier auf die Forschungsstrategie der Grounded Theory nach Glaser/Strauss und kombiniert diese mit der Erzählanalyse von Fritz Schütze.

Die Forscherin kann zum einen auf die lebensgeschichtlichen Erzählungen von ArbeiterInnen der Geburtsjahrgänge 1922-1936 zurückgreifen, die im erwähnten Projekt von Alheit bereits erhoben worden waren. Darüber hinaus führte sie narrative Interviews mit zehn Kindern dieser WerftarbeiterInnen, die allesamt zwischen 1954 und 1964 geboren wurden. Binnendifferenzen im Milieu sowie Unterschiede in den Bildungsaspirationen der Befragten waren dann ausschlaggebend für die Auswahl von drei Fallkonstellationen, d. h. von drei Familien, innerhalb derer jeweils die Biographien von einem oder beiden Elternteilen sowie von einem Kind intensiv ausgewertet wurden.

Die erste intergenerationelle Fallkonfiguration arbeitet Heidrun Herzberg aus den narrativen Interviews mit Franz Richter und seinem Sohn Andreas heraus. Vater Richter habe, nachdem er aus der Heimat vertrieben worden war, zwar eine Lehre als Maschinenschlosser auf der Rostocker Werft begonnen, diese aber abbrechen müssen, um den Lebensunterhalt für die Familie zu verdienen. Mit der begonnenen Ausbildung als Maschinenschlosser sei er – so die Autorin – „im sozialen Status der Vorgeneration“ (S. 101) verblieben (sein Vater war Dreher von Beruf). Dies zeige sich auch daran, dass er eine spätere Ausbildung zum Industriekaufmann in seiner Diktion mit einer „Facharbeiter-Prüfung“ (S. 102) abgeschlossen habe. Schon hier zeigen sich die Vorteile einer Lernforschung, die zwischen formalen Abschlüssen und dem Lernhabitus zu unterscheiden vermag: Wie Herzberg im Weiteren zeigt, qualifiziert Franz Richter sich zwar zum Industrieökonom weiter, doch beruht dies nicht auf einer Bildungsaspiration, sondern dient der Anpassung an die Erwartungen, die andere in ihn setzen. Einen zentralen Hintergrund dieses Mangels an Bildungsaspiration rekonstruiert die Forscherin in dem impliziten Streben von Franz Richter nach der Integration in das Werftarbeiter-Milieu, das in gewisser Weise das verlorene Milieu der Heimat ersetze. Auch nach der Wende, als die Werft geschlossen wird, setzt sich dieser Lernhabitus fort. Herzberg fasst ihn anhand folgender empirisch fundierter Kategorien zusammen: „keine Bildungsaspirationen, Gemeinschaftsorientierung, Wertschätzung praktischer Arbeit und Skepsis gegenüber theoretischem Wissen, keine (lern)biographische Reflexivität“ (S. 118).

Der Sohn, Andreas Richter, wächst in das Werftarbeitermilieu hinein; ihm wurden von Haus aus offenbar keine Bildungsaspirationen mitgegeben. Als Dreher arbeitet er in der Werkzeugmacherei, deren Milieu weit über die Arbeitsstelle hinaus reicht und auch für private Hilfeleistungen mobilisiert wird. Andreas schätzt die Bedeutung seines praktischen Wissens hoch ein und lehnt es – dem Vater ähnlich – ab, eine auf theoretischem Wissen beruhende Leitungsfunktion als Meister einzunehmen. Dieses „Facharbeiterwissen und -können“ wird für Andreas Richter in den unsicheren Zeiten der Wende

zur „Ressource“ (S. 135), die er bewusst einsetzt. Es gelingt ihm so, zu den wenigen in der Werkzeugmacherei verbleibenden Arbeitern zu gehören. Herzberg kommt zu dem Schluss, dass in dieser Fallkonfiguration der Lernhabitus weitgehend von der älteren zur jüngeren Generation tradiert wurde. Zwar habe sich der Vater Richter „funktional“ vom Milieu der Facharbeiter gelöst, aber eben nicht „habituell“ (S. 142). Dies ist dann für den Lernhabitus des Sohnes entscheidend, der am Facharbeiter-Habitus des Vaters, nicht aber an dessen (weit höherer) formaler Ausbildung orientiert ist.

Hans und Thomas Schroeder sind die Protagonisten der zweiten Fallkonfiguration. Vater Hans lernt Bauschlosser und findet nach dem Krieg eine Stelle in der Rostocker Werft, wo er alsbald zum Vorarbeiter gemacht wird. Die Forscherin zeigt auf, in welch starkem Maße das „Bestreben, in der Praxis und in der Kommunikation mit anderen was zu schaffen“ (S. 158), im Zentrum seines Lernhabitus steht. Hans Schroeder sei dann zwar der Aufforderung, in der Parteikreiszentrale zu arbeiten und sich in der Bezirksparteischule weiterzuqualifizieren, nachgekommen, habe diese Tätigkeit dann aber alsbald zugunsten seiner praktischen Arbeit in der Werft wieder aufgegeben. Er vertritt hier die Interessen der Facharbeiter gegen die der Meister und anderer Vorgesetzten, denen er Praxisferne vorwirft. Sein Lernhabitus gleicht somit demjenigen aus der ersten Fallkonstellation und ist durch Praxisnähe und das Fehlen von Bildungsaspiration und biographischer Reflexivität geprägt.

Dieser Lernhabitus wird auch dem Sohn Thomas Schroeder weitergegeben. Dieser muss der Entscheidung der Eltern, einen „ordentlichen Beruf“ zu erlernen, Folge leisten, und absolviert die Kombination aus Berufsausbildung (als Schlosser) und Abitur, wobei er mit letzteren keinerlei Bildungsaspirationen verbindet. Nach einer Tätigkeit als Schlosser wechselte er zur Volkspolizei. Hier nun zeigt sich eine gewisse Abkehr vom intergenerationell tradierten Lernhabitus. Sohn Schroeder wehrt sich nicht gegen das Ansinnen seiner Vorgesetzten, ihn zum „sozialistischen Fachschuljuristen“ (S. 177) auszubilden und dann die hiermit verbundene eher

theoretische Tätigkeit auszuüben. Auch die Bewältigung der unsicheren Wendezeit verweist – so Herzberg – auf einen „Bildungsprozess“, in dem es Schroeder gelingt, „das neue Wissen um die Arbeitsplatzsituation in der BRD mit den Erfahrungsressourcen seiner Biographie zu verknüpfen und hierbei handlungsaktiv eine neue Haltung zu gewinnen“ (S. 182). Er antizipiert, dass seine Stelle als sozialistischer Jurist bald abgewickelt werden wird, geht zunächst als Materialwirtschaftler zurück in die Werft, kommt auch dort seiner Entlassung zuvor, indem er sich zum „Vertriebsingenieur“ (S. 188) qualifizieren lässt und dann bei verschiedenen Firmen als Vertreter für Schreibwaren arbeitet. Heidrun Herzberg sieht hier einerseits eine Veränderung in der „Haltung zur Weiterqualifikationsmöglichkeit“ (S. 189), insofern Thomas Schroeder diese Möglichkeiten inzwischen aktiv anstrebt und nutzt; gleichwohl unterliege dieser veränderten Haltung ein kontinuierlicher Lernhabitus, dem es an Bildungsaspiration und biographischer Reflexivität fehle. In dieser Fallkonstellation kann die Forscherin also zeigen, wie ein Lernhabitus grundsätzlich über die Generationen hinweg fortexistiert, obgleich die untersuchte Person aufgrund veränderter Umweltbedingungen (Arbeitsmarkt der BRD) ihre Haltung gegenüber Weiterbildung verändert.

In der dritten Fallkonfiguration, die die Autorin rekonstruiert, zeichnet sich ebenfalls die Persistenz des Lernhabitus ab, wenngleich dieser unter einem ganz anderen Vorzeichen steht. Heidrun Herzberg zieht hier die narrativen Interviews mit beiden Elternteilen wie auch jenes mit der Tochter zur Analyse heran. Der Vater, Georg Schwarz, hat bereits in seinem Elternhaus einen Lernhabitus erworben, der „nicht nur Aspirationen in Bezug auf Bildung und Qualifikation“ umfasst, sondern auch „biographische Reflexion“ (S. 217) ermöglichte. Georg Schwarz absolviert nach einer Maschinenschlosser-Lehre ein Ingenieursstudium und besucht danach die Volkshochschule. War ihm das Studium noch von außen angetragen worden, so identifiziert Herzberg eine Veränderung seiner Haltung in dem Moment, als er in eigenständiger Entscheidung versucht, seine Schwächen in Mathematik in einem

VHS-Kurs auszugleichen. Hier lasse sich „der Beginn eines eigenen biographischen Plans in Bezug auf Bildung und Qualifikation erkennen“ (S. 222f), Herr Schwarz schreite „seinen familiär erworbenen Lernhabitus, in dem Bildungsaspirationen angelegt waren, im Hinblick auf bestimmte Dimensionen aus“ (S. 223) – gemeint ist: er überschreitet partiell die Grenzen seines Lernhabitus. Gleichwohl müsse er, wolle er nicht die Integration in das Milieu der Rostocker Werft riskieren, als Bildungsaufsteiger seine „Bildungsambitionen“ und „exponierte Stellung dementieren“ (S. 227). Die Forscherin fasst diesen Lernhabitus, den sie auch bei Frau Schwarz aufzeigt, mit den Kategorien „Bildungsaspirationen, Lernen als zentrale biographische Verarbeitungsstrategie, Bildung als Wertorientierung und (lern-)biographische Reflexivität“ (S. 246f) zusammen.

Der Tochter, Brigitte Herwig-Rath, haben die Eltern diesen Lernhabitus weitergegeben. Auf Betreiben der Mutter macht die Tochter auch eine „Berufsausbildung mit Abitur“ (S. 250) und studiert anschließend „konstruktiven Ingenieurbau“ (S. 252). Sie übt in ihrer freien Zeit mit dem Vater jene Fächer, die ihr schwer fallen. Die Forscherin bezeichnet diesen Werdegang jedoch nicht als „Bildungsaufstiegsgeschichte“, sondern als „Entwicklungsgeschichte“, innerhalb derer Herwig-Rath versucht habe, ihre „Handlungsspielräume“ zu erweitern (S. 257). Diese Ausdehnung der Spielräume lässt sich dann auch an der Berufskarriere der Tochter festmachen, die sie zunächst über eine – für sie unbefriedigende – Anstellung in einem DDR-Unternehmen und eine sie ebenso wenig auslastende Stelle in Westdeutschland bis hin zu einem Arbeitsplatz führt, an dem sie sich in einem Architektenteam anerkannt und gebraucht fühlt. Dieses „entwicklungsorientierte Lernhabitusmuster“ (S. 270) macht Heidrun Herzberg dann auch in Herwig-Raths Privatleben fest. So sehr diese Interpretation des Lernhabitus als „entwicklungsorientiert“ einleuchtet, so sehr verwirrt die Einführung eines neuen Begriffs, der unvermittelt neben den bereits genannten (wenn auch nicht abschließend definierten) Begriffen des Lernens und der Bildung steht und von diesen nicht trennscharf unterschieden wird.

Dies schmälert nicht das Verdienst von Heidrun Herzberg, in ihrer empirischen Analyse gezeigt zu haben, dass (und wie) der Lernhabitus von Generation zu Generation tradiert wird. Diese These ist gerade deshalb überzeugend, weil die Forscherin zwei kontrastierende Lernhabitusmuster (das „bewahrende“ und das „entwicklungsorientierte“) in ihrer jeweiligen Persistenz untersucht hat. Hinsichtlich des entwicklungsorientierten Lernhabitus macht Herzberg allerdings eine Einschränkung: Im Vergleich zu ihren Eltern führe der entwicklungsorientierte Lernhabitus von Brigitte Herwig-Rath zu einem „Modernisierungsprozess zwischen den Generationen, der nach dem gesellschaftlichen Umbruch in bestimmten Bereichen ungehinderter voranschreiten“ könne (S. 304). Demgegenüber seien im Rostocker Werftarbeitermilieu mit seiner egalitären Stimmung derartige Modernisierungsprozesse „blockiert“ gewesen (S. 305). In Herzbergs Analyse ist – so könnte man sagen – eine generationstheoretische Erklärung für dieses Phänomen angelegt, ohne bereits expliziert zu sein: Ein entwicklungsorientierter Lernhabitus impliziert notwendig, dass es zu intergenerationellen Differenzen kommen kann. Denn während in der Generation der Kinder in der entscheidenden Phase der beruflichen Positionierung die gesellschaftlichen Opportunitäten für Veränderungen vorhanden waren, haben sie der Generation der Eltern in der für die Entwicklung zentralen Berufseinstiegsphase gefehlt.

Das Verdienst, den Zusammenhang von Biographie und Lernen (bzw. Professionalisierung bei Fabel-Lamla) nicht isoliert, sondern im Rahmen sozialer Kontexte erforscht zu haben, kommt allen drei Studien zu. Seien dies die „communities of practice“, die zeitgeschichtlichen Umwälzungen oder die intergenerationelle Tradierung: Fasst man Lernen als biographisch situiert, geraten auch dessen sozialen Bedingungen in den Blick. Mit diesem Blick, der noch durch eine formale Definition des Lernbegriffs geschärft werden sollte, könnte die qualitative Forschung dazu beitragen, das Thema Lernen für die Erziehungswissenschaften zurück zu gewinnen.

Richard Münchmeier

Heinz-Hermann Krüger/Cathleen Grunert (Hrsg.): Handbuch Kindheits- und Jugendforschung, Opladen: Leske + Budrich 2002, 920 S., ISBN 3-8100-3292-1, €39.90.

Eigentlich ist es ein gewagtes Unterfangen, den gesamten Bereich der Kindheits- und Jugendforschung in nur einem Kompendium darstellen zu wollen. Die Herausgeber sind dieses Wagnis eingegangen. Sie kommen damit ohne Zweifel einem dringlichen und in der letzten Zeit enorm gewachsenen Bedürfnis der Fachwelt wie der interessierten Praxis und Öffentlichkeit entgegen.

Die theoretischen Modelle, methodischen Konzepte, thematischen Zuschnitte und Gebiete der Kindheits- und Jugendforschung haben sich in den letzten zwanzig Jahren mit erstaunlichem Tempo und außerordentlich vielfältig ausdifferenziert. Schon allein diese stürmische Entwicklung macht es selbst Insidern schwer, Überblick zu behalten, Trends zu verfolgen, Befunde und Ergebnisse zusammen zu führen und zu bilanzieren, geschweige denn immer noch offene Forschungslücken zu identifizieren. Die oft beklagte organisatorische Zersplitterung der Forschung in diesem Bereich, die an Universitäten, darüber hinaus jedoch von einer Vielzahl von Instituten, Ministerien, Verbänden, Stiftungen und anderen Organisationen angestoßen, finanziert und z.T. auch durchgeführt wird, erschwert den Zugang und die Übersichtlichkeit zusätzlich.

Angesichts der raschen Entwicklung dieses Forschungsbereichs kann es nicht verwundern, dass die bisher vorliegenden und eingeführten Handbücher (man denke etwa an das zweibändige „Handbuch der Familien- und Jugendforschung, das 1989 von M. Markefka und R. Nave-Herz herausgegeben wurde, oder an das von H.-H. Krüger besorgte „Handbuch Jugendforschung“, 1993 in 2. Auflage erschienen) veraltet sind und im Blick auf die berichteten Befunde, insbesondere aber im Blick auf theoretische und methodische Konzepte kaum mehr der aktuellen Forschungslage entsprechen. Es war also dringlich an der Zeit, das in sich komplexe Terrain der Kindheits- und Jugend-

forschung neu abzuschreiten, zu sichten und im Zusammenhang zugänglich zu machen. Allein damit haben sich Herausgeberin und Herausgeber, Autorinnen und Autoren große Verdienste erworben.

Dem Handbuch vorangestellt ist eine „systematische Skizze“ (S. 11) zur Geschichte und zu den Perspektiven der Kindheits- und Jugendforschung. Dabei holen die Herausgeber weit aus, gehen bis ins 18. Jahrhundert zurück, konzentrieren sich aber doch – der Sache angemessen – auf das 20. Jahrhundert. Blättert man die Unterkapitel durch, so wird noch einmal deutlich nachvollziehbar, wie seit den 1970er Jahren von Jahrzehnt zu Jahrzehnt die theoretischen Ansätze, insbesondere aber die Zahl der Forschungsprojekte zugenommen haben sowie der thematische Rahmen sich ausgeweitet hat. Die beiden Autoren sind zurückhaltend mit einer Erklärung für den „enormen Aufschwung“ (S. 29) und der Suche nach den Ursachen für den offenbar wachsenden gesellschaftlichen Bedarf, sich der Situation und Perspektiven von Kindern und Jugendlichen zu vergewissern, obwohl dies eine reizvolle Aufgabe gewesen wäre.

Kindheits- und Jugendforschung sind – was sich eigentlich von selbst versteht – stark abhängig und bezogen auf das zugrundegelegte Verständnis, das leitende theoretische Konzept von Kindheit bzw. Jugend. Folgerichtig präsentiert der erste Hauptteil die derzeit wichtigsten „theoretischen Ansätze“ (S. 43 ff.): neben den traditionellen psychologischen Entwicklungstheorien werden psychoanalytische, sozialisationstheoretische, sozialökologische, gesellschaftstheoretische, geschlechtertheoretische und kulturtheoretische Jugendkonzepte und die jeweils daraus resultierenden Forschungsfragen präsentiert. Nicht zu übersehen ist, dass in diesem Forschungsfeld immer noch psychologisch-sozialisationstheoretische Ansätze dominieren, Kindheit und Jugend also vorwiegend als Entwicklungs- und Sozialisationsphasen konzipiert werden. Das macht ein gewisses Spannungsverhältnis auf zu jener Sichtweise, die von einer wachsenden Verselbstständigung und Autonomisierung zumindest der Jugendphase ausgeht und deshalb Jugend als „eigenständige Lebenslage“ (z.B. Hornstein) betrachtet. Lebenslagentheoretische Ansätze (die etwa im Bereich der europäisch-vergleichenden Ju-

gendforschung eine große Rolle spielen¹) werden nicht vorgestellt.

Der zweite Hauptteil präsentiert die methodischen Konzepte der Kindheits- und Jugendforschung. Neben den klassischen quantitativen und qualitativen Zugängen werden hier auch kulturvergleichende und historische Ansätze beschrieben und in ihrem Beitrag charakterisiert. Die Darstellung verbleibt hier freilich stark methodenbezogen. Die darüber hinausgehenden methodologischen Fragen etwa nach der Betrachtungsrichtung von Jugendforschung (aus dem Blickwinkel gesellschaftlicher Erwartungen oder der subjektiven Eigensicht Jugendlicher folgend) oder nach den Möglichkeiten, lebensaltersspezifische Themen von Kindheit und Jugend von generationspezifischen oder allgemein zeitgenössischen Fragen abzugrenzen, werden hier nicht aufgenommen.

Der umfangmäßig relativ kurze Teil über „Kindheit und Jugend in historischer Perspektive“ resümiert in zwei außerordentlich klugen und theoretisch versierten Beiträgen den heutigen Wissenstand zur Geschichte von Kindheit und Jugend.

Der 4. Teil versammelt einige Beiträge zu Kindheit und Jugend in verschiedenen Ländern bzw. Erdteilen. Die Beiträge bieten meist einen kursorischen Überblick über den Stand der Jugendforschung in den jeweiligen Ländern, nehmen aber nur am Rande die in der Überschrift des Abschnitts angekündigte „kulturvergleichende Perspektive“ auf. Hierfür wäre ja auch eine andere Untergliederung des Abschnitts nötig gewesen, vor allem aber die Benennung von Vergleichsperspektiven – also eine theoretische Fundierung der Vergleichsabsichten.

Den größten Umfang des Handbuchs nimmt der 5. Teil ein. Hier werden mit 20 Beiträgen „ausgewählte Gebiete der Kindheits- und Jugendforschung“ behandelt. Die Untergliederung dieses Teiles folgt dabei keiner altersspezifischen Logik, gliedert also nicht nach Kindheit und Jugend. Vielmehr werden unterschiedliche Lebensbereiche, wie z.B. Familie, öffentliche Erziehung (Schule), Freizeit, Medien und Kultur, Recht und Politik, Religion, schwierige Lebenssituationen, jeweils im Blick auf Kindheit wie auch auf Jugendliche dargestellt. Das wirft natürlich die Frage auf, ob sich Kindheits- und Jugend-

forschung durch einen gemeinsamen, gewissermaßen querliegenden Themenkanon ausschöpfen lassen, oder ob es nicht jeweils für Kindheit und Jugend spezifisch relevante, unterschiedliche Problembereiche gibt. Für eine Zusammenfassung beider Altersgruppen spricht ohne Zweifel die in der neueren Forschung immer wieder herausgestellte, zunehmende Auflösung und Verwischung der Lebensaltersgrenze. Umgekehrt ließen sich auch für die Trennung beider Themenfelder Argumente finden, man denke z.B. an den Bereich der Werteentwicklung, der Sexualität, der Ausprägungen der Jugendkultur usw. Teilweise versuchen die Autorinnen und Autoren der einzelnen Beiträge deshalb das schier Unmögliche, nämlich ihr Thema sowohl im Blick auf Kinder wie auf Jugendliche abzuhandeln, was zumeist doch wieder zu einem zweigeteilten Beitrag führt. Insgesamt jedoch wird die Leserin und der Leser gerade in diesem umfassenden Kapitel mit großem Gewinn die ganze Palette und thematische Breite der zeitgenössischen Forschung zur Kenntnis nehmen können. Gleichzeitig erfüllt dieser Teil auch die Funktion eines sehr fundierten Nachschlagewerks, da es über die Entwicklungsbedingungen, die gesellschaftliche Lage, die Sozialisationsanforderungen und die Perspektiven von Kindern und Jugendlichen in der Gegenwart sehr differenziert und umfassend informiert. Gerade dadurch ist das Handbuch der Kindheits- und Jugendforschung keineswegs nur ein Nachschlagewerk für Fachkolleginnen und Kollegen, sondern ein Kompendium für Eltern, Lehrer, pädagogische Praktiker, Politiker oder insgesamt für die interessierte Öffentlichkeit.

Das Buch kann – nicht zuletzt im Blick auf seinen äußerst moderaten Preis – einem breiten Publikum wärmstens empfohlen werden.

1 IARD (Istituto di Ricerca Milano): Studie zur Lage der Jugend und zur Jugendpolitik in Europa. Schlußberichte, Band 1: Leitlinien und Ländervergleich, Brüssel 2001.

Hans-Christoph Koller

Jo Reichertz: Die Abduktion in der qualitativen Sozialforschung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften 2003, 116 Seiten. ISBN 3-8100-3595-5. € 10,90.

Wenn es darum geht, den wissenschaftstheoretischen Status qualitativer Sozialforschung zu bestimmen, findet sich in einschlägigen Publikationen häufig der Hinweis auf den Begriff der Abduktion. Mittels qualitativer Forschung gewonnene Erkenntnisse über soziale Wirklichkeit, heißt es dann sinngemäß, verdankt sich weder deduktiven noch induktiven Schlüssen, sondern der Abduktion als einem dritten Weg der Erkenntnisgewinnung. Allerdings bleibt dabei oft unklar, was genau unter Abduktion zu verstehen ist und wie sich dieser Weg der Erkenntnisgewinnung von anderen unterscheidet. Solche Unklarheiten haben u.a. damit zu tun, dass der amerikanische Philosoph Charles Sanders Peirce, der den Begriff in die Wissenschaftstheorie eingeführt hat, diesen im Rahmen seines Werks in unterschiedlicher Weise gebraucht und so Missverständnissen Vorschub geleistet hat.

Vor diesem Hintergrund ist es erfreulich, dass der Essener Kommunikationswissenschaftler Jo Reichertz in der von ihm selbst zusammen mit Ralf Bohnsack und Christian Lüders herausgegebenen Reihe „Qualitative Sozialforschung“ einen Band vorlegt, der den vielzitierten Begriff der Abduktion genauer zu klären versucht. Anstelle einer umfassenden Rekonstruktion der Begriffsverwendung bei Peirce – die den Rahmen der vorwiegend forschungspraktisch ausgerichteten Reihe sprengen würde – geht es Reichertz darum, das Spezifische der Abduktion im Verhältnis zu anderen Erkenntniswegen sowie ihre Bedeutung für die qualitative Sozialforschung herauszuarbeiten. Den Hauptteil des Bandes stellt folgerichtig ein 50-seitiges Kapitel über „Die Besonderheit der Abduktion“ dar. Die Schwierigkeiten einer angemessenen Darstellung des Begriffs löst Reichertz elegant, indem er die komplizierte Entwicklung des Konzepts in Peirce' Werk auf zwei entscheidende Stationen reduziert: die Konzeption des hypothetischen Schlus-

ses, wie sie sich im Frühwerk vor 1883 findet, sowie die Auffassung der Abduktion, die in den späten Arbeiten nach 1898 enthalten ist.

Den Ausgangspunkt von Peirce' einschlägigen Überlegungen bildet die systematische Lücke, die sich aus der Auffassung der beiden klassischen Typen logischen Schließens, Deduktion und Induktion, als dreistelligen Operationen ergibt, bei denen jeweils von zwei bekannten Größen auf eine unbekannte dritte geschlossen wird. Die drei beteiligten Größen begreift Peirce als Aussage über eine Allgemeinheit (Regel), als Aussage über die Zugehörigkeit eines besonderen Falles zu dieser Allgemeinheit (Fall) sowie als Aussage über konkrete Eigenschaften des besonderen Falles (Resultat). Dabei stellt die Deduktion den Schluss von Regel und Fall auf das Resultat dar, während die Induktion im Schluss von Fall und Resultat auf die Regel besteht. Peirce selbst verdeutlicht dies an einem Beispiel so: Bei der Deduktion wird aus der Regel *Alle Bohnen in diesem Sack sind weiß* und dem Fall *Diese Bohnen sind aus diesem Sack* als Resultat gefolgert *Diese Bohnen sind weiß*. Die Induktion dagegen schließt aus dem Fall *Diese Bohnen sind aus diesem Sack* und dem Resultat *Diese Bohnen sind weiß* auf die Regel *Alle Bohnen aus diesem Sack sind weiß*. Als dritte Möglichkeit bleibt der Schluss von Regel (*Alle Bohnen aus diesem Sack sind weiß*) und Resultat (*Diese Bohnen sind weiß*) auf den Fall (*Diese Bohnen sind aus diesem Sack*).

Diese dritte Schlussform wird in Peirce' frühen Arbeiten als „hypothesis“ bezeichnet. Ähnlich wie die Induktion begreift Peirce auch das hypothetische Schließen als einen Erweiterungsschluss, der allerdings nicht wie die Induktion „von den quantitativen Eigenschaften einer Stichprobe“, sondern von deren „Qualitäten“ auf die Gesamtheit schließt (S. 32). Peirce veranschaulicht diese Schlussform – die wie die Induktion nicht zwingend, sondern nur mehr oder weniger wahrscheinlich ist – durch das Erlebnis, dass er in der Türkei einem Mann auf einem Pferd begegnet sei, der von vier einen Baldachin tragenden Reitern umgeben war, woraus er geschlossen habe, dass es sich um den Provinzgouverneur handeln müsse. Von einigen beobachteten Eigen-

schaften des Mannes (nämlich den Formen der ihm bezugten Ehrerbietung) schließt Peirce auf dessen Gouverneurstatus, der sozusagen die Gesamtheit seiner Eigenschaften ausmacht. Da es sich wie bei der Induktion um einen Erweiterungsschluss handelt, bei dem allerdings nicht die Merkmalshäufigkeit, sondern die Qualitäten der Stichprobe im Mittelpunkt stehen, bezeichnet Peirce diese Schlussform später als qualitative Induktion.

Weder beim induktiven noch beim hypothetischen Schluss handelt es sich allerdings um eine wirklich neue Erkenntnis. Denn wie die Induktion dehnt auch das hypothetische Schließen nur den Geltungsbereich des bereits vorhandenen Wissens aus: Während die Induktion das Wissen über eine begrenzte Stichprobe auf die Gesamtheit überträgt, ordnet der hypothetische Schluss einen bislang unbekanntem Fall einer bereits bekannten Klasse zu. Die eigentliche Neuerung, die Peirce' Spätwerk von seinen frühen Arbeiten abhebt, besteht darin, dass er ab 1893 von Abduktion (bzw. von abduktiver Induktion, später auch von Retroduktion) spricht und für diese reklamiert, dass sie die einzige wirklich Neues entdeckende Schlussform sei. Im Unterschied zu anderen Interpreten betont Reichertz, dass der abduktive Schluss nicht mit dem zusammenfällt, was Peirce zuvor *hypothesis* nannte (und jetzt qualitative Induktion nennt). Denn im Unterschied zum hypothetischen Schluss ist bei der Abduktion die Regel gerade nicht bekannt; als abduktiv wird vielmehr der Vorgang bezeichnet, der eine neue Regel für ein bislang nicht erklärbares Phänomen findet. Die Abduktion ist deshalb kein logischer Schluss von zwei bekannten auf eine unbekannte Größe, sondern eine Schlussform, bei der von einer bekannten auf zwei unbekannte Größen geschlossen wird, genauer: vom Resultat und einer nur hypothetisch als geltend unterstellten Regel auf den Fall. Dem Ergebnis abduktiver Schlüsse komme freilich keine zwingende Gültigkeit, sondern nur der Status einer Hypothese zu. Die Gültigkeit einer Abduktion könne mithin erst durch die Überprüfung der so gewonnenen Hypothese bestätigt (oder widerlegt) werden.

Die weiteren Kapitel des Buches behandeln teils forschungspraktisch bedeutsame,

teils grundlegende erkenntnistheoretische Fragen. Für qualitative Forschung relevant ist z.B., ob bzw. wie man abduktive Schlüsse gezielt herbeiführen kann. Peirce selbst vergleicht die Abduktion mit dem Ereignis eines Blitzes. Doch wie Reichertz an einem Beispiel aus Peirce' Biographie zeigt, gibt es Bedingungen, die solche abduktiven Blitze begünstigen, nämlich die Überraschung oder sogar existentielle Erschütterung durch ein unerwartetes Ereignis sowie die Entlastung von unmittelbarem Handlungsdruck. Gemeinsam sind beiden Bedingungen die Einschränkung der verstandesmäßigen Kontrolle sowie die Bereitschaft, eigene Überzeugungen ernsthaft in Frage zu stellen. Im Rahmen qualitativer Sozialforschung sieht Reichertz diese Bedingungen am ehesten in nicht-standardisierten Verfahren der Datenerhebung sowie der sequenzanalytischen Datenauswertung realisiert, sofern diese auf der systematischen Außerkräftsetzung sozialer Vorurteile beruhen.

Forschungspraktisch bedeutsam ist auch die Frage, an welcher Stelle innerhalb des gesamten Forschungsprozesses abduktive Schlüsse ihren Platz haben. Reichertz beschreibt das Finden einer Hypothese mittels abduktivem Schluss als ersten Schritt einer dreistufigen Forschungslogik, auf den als zweiter Schritt die deduktive Ableitung von Voraussagen aus dieser Hypothese folgt, deren Überprüfung schließlich den dritten Schritt bilden, der nach Fakten sucht, die jene Voraussagen verifizieren. Die Ähnlichkeit zu Poppers „Logik der Forschung“ liegt auf der Hand: Auch wenn dort statt von Verifikation nur noch von Falsifikation die Rede ist (und Wahrheit damit nicht mehr als erreichbares Ziel, sondern nur noch als regulative Idee gilt), liegt beiden Modellen doch die Trennung von Entdeckungs- und Begründungszusammenhang bzw. von Hypothesengenerierung und -prüfung zugrunde. Implizit wendet Reichertz sich damit gegen ein verbreitetes Selbstverständnis qualitativer Forschung, wonach Hypothesengenerierung und -prüfung gerade nicht getrennt werden können. Explizit widerspricht er der Auffassung, dass die Abduktion die generelle Form der Erkenntnisgewinnung in qualitativer Forschung sei. Da es im wissenschaftlichen Alltag nicht immer nur Neues zu entde-

cken gebe, sondern Forscher meist auf bereits bekannte Strukturen trafen, stelle die Abduktion nur die Ausnahme dar, während die Induktion als Regel gelten müsse.

Leider bleiben diese Überlegungen zur Einordnung abduktiver Schlüsse in den Gesamtzusammenhang qualitativer Forschung so abstrakt, dass man die Diskussion von Beispielen aus der Forschungspraxis schmerzlich vermisst (auf die in der Einleitung nur pauschal verwiesen wird). Stattdessen enthält das Buch zwei Kapitel zu erkenntnistheoretischen Problemen, deren Erörterung verzichtbar gewesen wäre. So wichtig die Fragen nach den Quellen der Zuverlässigkeit der Abduktion (In-

stinkt, Logik oder Erfahrung?) bzw. nach den erkenntnistheoretischen Prämissen von Peirce' Konzeption (Realismus oder Konstruktivismus?) auch sein mögen – für eine angemessene Diskussion solcher Probleme bietet ein Band dieses Umfangs ohnehin nicht genug Raum. Angemessener wäre es gewesen, die Bedeutung der Abduktion nicht nur an Beispielen aus Peirce' Biographie, sondern an einem exemplarischen Fall qualitativer Forschung zu verdeutlichen. Von diesem Manko abgesehen stellt der Band jedoch besonders aufgrund der schlüssigen Rekonstruktion von Peirce' Konzeption eine produktive Basis der weiteren Debatte um den Abduktionsbegriff dar.

9. Bundesweiter Methodenworkshop zur qualitativen Bildungs- und Sozialforschung am 20. und 21. Januar 2006 in Magdeburg

Das Zentrum für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung (ZBBS) richtet am 20./21. Januar 2006 zum neunten Mal den Bundesweiten Workshop zur qualitativen Bildungs- und Sozialforschung aus. Der Workshop bietet insbesondere NachwuchswissenschaftlerInnen (vor allem DoktorandInnen, HabilitandInnen und wissenschaftlichen MitarbeiterInnen) ein Forum, in dem sie unter fachlich kompetenter Anleitung durch erfahrene ForscherInnen an eigenem oder fremdem Datenmaterial aus aktuellen Projekten arbeiten können. Als mögliche „Text“-sorten kommen Interviews, Aktualtexte, Gruppendiskussionsaufzeichnungen, Tagebücher, Briefserien, ethnographische Protokolle aber auch Bilder, Fotos, Videosequenzen, Collagen, Broschüren etc. in Frage.

Da die Erfahrung zeigt, dass das Einüben von qualitativen Methoden an Beispielen aus der Forschungspraxis intensive Lernchancen bietet, findet die Arbeit beim Workshop in von erfahrenen WissenschaftlerInnen und ForscherInnen geleiteten Arbeitsgruppen statt und ist nach dem Vorbild von Forschungswerkstätten organisiert. In Abgrenzung zu reinen Methodenschulen werden methodologische und methodische Fragestellungen im Hinblick auf das spezifische Setting und die Ziele der jeweiligen Forschungsprojekte bearbeitet, so dass konkrete Methodenprobleme und Lösungswege sowie methodische Alternativen am realen Beispiel erörtern werden können. Auf diese Weise sollen Vor- und Nachteile etablierter Verfahren im Hinblick auf die eigenen Forschungsbedingungen sowie mögliche ‚Anwendungsprobleme‘ zur Sprache kommen und somit die Praxis qualitativer Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung diskutiert, methodisch reflektiert und weiter entfaltet werden.

Für die Teilnahme am Workshop ist eine Zugang zum Internet und eine persönliche Erreichbarkeit über e-mail unerlässlich, da sowohl die Anmeldung als auch sämtliche Informationen sowie der Austausch des Datenmaterials über die Website des ZBBS und über e-mails organisiert wird.

Anmeldeschluss für TeilnehmerInnen, die *eigenes* Material vorstellen wollen, ist der 9. Oktober 2005. Für alle anderen TeilnehmerInnen ist *Anmeldeschluss* der 10. Dezember 2005. Weitere Informationen zu den geplanten 13 AG's und deren GruppenleiterInnen, Anmeldungsmodalitäten sowie Tagungsablauf und -ort finden Sie ebenfalls auf der homepage: www.zbbs.de

Für weitere Informationen können Sie mich gerne kontaktieren:

Dr. Walter Bauer

Zentrum für Qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung (ZBBS)

Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg

Zschokkestr. 32

39104 Magdeburg

Tel.: 0162-2766759

e-mail: ZBBS@gse-w.uni-magdeburg.de

Fax: 0391-6716502

homepage: www.zbbs.de

Kooperative Beratung – 12. Zusatzqualifikation

Die Zusatzqualifikation Kooperative Beratung findet in der Zeit von September 2005 bis April 2006 unter der Leitung von Prof. Dr. W. Mutzeck und Frau C. Thau-Pätz in Kassel statt. In diesem 12. länderübergreifenden Fortbildungskurs werden Kompetenzen zur Beratung und Supervision vermittelt. Der Kurs endet mit einem Qualifikationszertifikat zum Berater und Supervisor in Kooperativer Beratung. Informationen: www.kooperative-beratung.info

Rückfragen und Anmeldungen bis spätestens zum 30.06.2005 bei

Dipl. päd. Christa Thau-Pätz, Beratungs- und Förderzentrum, Im Apfelgarten 3, 65428 Rüsselsheim, Tel.: 06142/5507611, Fax: 06142/5507615, E-Mail: borngrabschule.ruesselsheim@t-online.de

Wissenschaftliches Symposium

Die ‚leise Stimme des Intellekts‘ und die Psychoanalyse in der Wissenschaft

In Zusammenarbeit mit der Marie Gretler-Stiftung Zürich

10. Oktober 2005

Universität Zürich

Rämistrasse 69

Hörsaal SOC 1 106

Brigitte Boothe – Elisabeth Bronfen – Reinhard Fatke – Georg Kohler

Eröffnungstagung des Interdisziplinären Psychoanalytischen Forums der Universität

und der ETH Zürich

Aus Anlass der Gründung des Interdisziplinären Psychoanalytischen Forums der Universität und der ETH Zürich findet am Montag, dem 10. Oktober 2005, ein eintägiges Symposium zu Themen der Geschichte und der Aktualität der Psychoanalyse in den Wissenschaften statt.

Wie die Psychoanalyse in verschiedenen Feldern der Forschung und Reflexion an der Universität Zürich fruchtbar werden kann, wird exemplarisch aus Sicht der Philosophie, Kulturwissenschaft, Theologie, Pädagogik und Psychologie zur Diskussion gestellt

Zum Thema der Tagung:

Die leise Stimme des Intellekts – das ist bei Sigmund Freud 1927 zunächst ein Bildungsauftrag. Die Stimme des wachen, ernüchterten Verstandes sollte dem Menschen der säkularisierten Moderne aus Kleinmut und unaufgeklärter Gläubigkeit heraushelfen. Wissenschaftlich gebildete Menschen würden urteilsfähig statt submissiv werden, explorativ statt ehrfürchtig. Vernunft würde sich entfalten als Praxis, die Gründe angibt und Gründe verlangt.

Der Appell an die ‚leise Stimme des Intellekts‘ war aber nicht nur eine pädagogische Empfehlung. Wenn Freud dem gebildeten Menschen abverlangte, im Geist der Wissenschaft zu denken und zu handeln, dann ging es ihm nicht nur um Religion und Rationalität, sondern vor allem um die Empfehlung einer selbst-reflexiven Methode, die der Überwindung von Illusionen dient, der Analyse infantiler Angstbereitschaft und der Exploration narzisstischer Selbstbezogenheit. Methoden und Theorien lassen sich für die Bestätigung von Ideologien, Illusionen und Ressentiments instrumentalisieren; das geschieht aber auf Kosten dessen, was am Geist der Wissenschaft hoch zu schätzen ist: die Orientierung am Fragen, nicht am Antworten, am Aufdecken, nicht am Zudecken. Fragen und Aufdecken sind die wesentlichen Operationsfelder der Psychoanalyse.

Angst und Narzissmus, Wunschdenken und Ressentiment sind Regulative des mentalen Lebens, die der Befindlichkeit dienen, aber nicht als Imperative der Weltorientierung, des sozialen Lebens und des Selbstverhältnisses taugen. Sie stehen in Spannung zur Haltung des Fragens, die dem Geist der forschenden Exploration verpflichtet ist und diesen zugleich weiter entwickelt. Wie der Geist des Fragens und Aufdeckens im Dienst der Selbstexploration und der Beziehungen zu Menschen und Dingen fruchtbar werden kann, zeigt die Psychoanalyse. Dabei spielt die Erschliessung unbewusster Vorgänge eine bedeutende Rolle.

Die Idee des Unbewussten hat Psychiater und Hirnforscher, Psychologen und Philosophen von Beginn an theoretisch und empirisch beschäftigt; die Wissenschaft vom Unbewussten ist längst zu einem interdisziplinär fruchtbaren Gebiet geworden. Selbstkenntnis, Selbsttäuschung und Täuschungsbereitschaft sind aktuelle Themen, die für die Erforschung der Rationalität, der rationalen Entscheidung, der Stress- und Störungsforschung sowie der Gesundheitspsychologie wesentlich sind. Von weitreichender Bedeutung für die Humanwissenschaften ist die basale Relationalität menschlichen Erlebens und Verhaltens, die grundlegende Abhängigkeit der Individuen von Instanzen der Existenzsicherung. „Wissenschaft“ ist in psychoanalytischer Perspektive Beziehungspraxis, ist Beziehung zwischen Forscher und Gegenstand, Forscher und Forscher, Forscher und Publikum. Sie ist als Beziehungspraxis reflektierbar und veränderungsfähig.

Die Psychoanalyse hat in vielen wissenschaftlichen Themenfeldern anregend und innovativ gewirkt. Viele Ideen und Begriffe aus der psychoanalytischen Forschung gehören mittlerweile zum Allgemeingut. Gleichzeitig eignen den psychoanalytischen Ideen und Methoden im besten Sinn der Charakter des Spiels und der ironische Blick auf die lebendige Existenz als Abenteuer. – Wie die Psychoanalyse in verschiedenen Feldern der Forschung und Reflexion an der Universität Zürich fruchtbar werden kann, wird exemplarisch aus Sicht der Philosophie, der Kulturwissenschaft, der Theologie, der Pädagogik und der Psychologie zur Diskussion gestellt.

Programm

- 09.00 – 09.15 Begrüssung durch den Herrn Rektor der Universität
09.15 – 09.45 Wolfgang Mertens : Zur Geschichte der Psychoanalyse in der Wissenschaft
09.45 – 10.15 Diskussion
10.15 – 10.30 Helmut Holzhey: Über das Verhältnis von Vernunft und Schicksal
10.30 – 11.00 Kaffeepause
11.00 – 11.30 Georg Kohler: Politische Theorie und Psychoanalyse
11.30 – 11.45 Francis Cheneval: Kommentar
11.45 – 12.15 Diskussion
12.15 – 13.30 Mittagspause
13.30 – 14.00 Reinhard Fatke: Unbewusste Bildung – die Psychoanalyse in der Pädagogik
14.00 – 14.15 Jeanne Moll: Kommentar
14.15 – 14.45 Diskussion
14.45 – 15.15 Elisabeth Bronfen: Psychoanalyse und die Kulturanalyse der Nacht
15.15 – 15.30 Michael Hampe: Kommentar
15.30 – 16.00 Diskussion
16.00 – 16.30 Kaffeepause
16.30 – 17.00 Brigitte Boothe: Fluch und Segen und das Religiöse im Spiegel der Psychoanalyse
17.00 – 17.15 Ingolf Dalferth: Kommentar
17.15 – 18.00 Abschlussdiskussion

Kontaktadresse:

Frau Myrta Zielke
Leise Stimme des Intellekts
Sekretariat
Philosophisches Seminar
Universität Zürich Rämistrasse 71
8006 Zürich
philsem@philos.unizh.ch

Autorinnen und Autoren:

Audehm, Katrin, Dr. des.

Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Allgemeine Pädagogik der Freien Universität Berlin, Arbeitsbereich Anthropologie und Erziehung. Arbeitsschwerpunkte: Familien- und Ritualforschung, pädagogische Anthropologie und Ethnographie, Erziehungs- und Bildungsphilosophie. Anschrift: Freie Universität Berlin, Institut für Allgemeine Pädagogik, Arnimallee 11, 14195 Berlin, e-mail: kathrin_audehm@web.de

Bartmann, Sylke Dr.

Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Pädagogischen Institut der Johannes Gutenberg Universität Mainz. Arbeitsschwerpunkte: Biographie- und Resilienzforschung, Interkulturelle Pädagogik. Anschrift: Johannes Gutenberg-Universität Mainz, Fachbereich 11: Philosophie/Pädagogik, Pädagogisches Institut, Colonel-Kleinmann-Weg 2 (SB II), 55128 Mainz, e-mail: sbartmann@yahoo.com

Bohnsack, Ralf, Dr. rer. soc., Dr. phil. habil., Dipl.-Soziologe

Professor am Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie der Freien Universität Berlin, Arbeitsbereich Qualitative Bildungsforschung. Arbeitsschwerpunkte: Methodologie rekonstruktiver Sozialforschung, Dokumentarische Methode, Gesprächsanalyse, Bildinterpretation, Evaluationsforschung, Jugendforschung. Anschrift: Freie Universität Berlin, Arbeitsbereich Qualitative Bildungsforschung, Arnimallee 11, 14195 Berlin; e-mail: bohnsack@zedat.fu-berlin.de

Faulstich, Peter, Prof. Dr. phil.,

Professor für Erwachsenenbildung am Institut für Sozialpädagogik, Erwachsenenbildung und Freizeitpädagogik an der Universität Hamburg. Arbeitsschwerpunkte: betriebliche und berufliche Weiterbildung, politische Erwachsenenbildung, kulturelle Erwachsenenbildung, Lehren und Lernen in der Erwachsenenbildung. Anschrift: Universität Hamburg, Josef-Carlebach-Platz 1 (Binderstr. 34); 20146 Hamburg, e-mail: faulstich@erzwiss.uni-hamburg.de

Herzberg, Heidrun, Prof. Dr.,

Juniorprofessorin in der Abteilung für Erwachsenen- und Weiterbildung am Institut für Erziehungswissenschaften der Humboldt-Universität zu Berlin. Arbeitsschwerpunkte: Lebenslanges Lernen und Bildungsbiographieforschung. Anschrift: Humboldt-Universität zu Berlin, Geschwister-Scholl Str. 7, 10099 Berlin, e-mail: heidrun.herzberg@rz.hu-berlin.de.

Koller, Hans-Christoph, Prof. Dr.,

Professor für Allgemeine Erziehungswissenschaft an der Universität Hamburg. Arbeitsschwerpunkte: Bildungstheorie, Qualitative Bildungsforschung. Anschrift: Universität Hamburg, Fachbereich Erziehungswissenschaft, Von-Melle-Park 8, 20146 Hamburg, e-mail: koller@erzicip.erzwiss.uni-hamburg.de

Münchmeier, Richard, Prof. Dr. rer. soc.,

Professor am Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie an der Freien Universität Berlin, Arbeitsbereich Sozial- und Jugendpädagogik. Arbeitsschwerpunkte: Jugendhilfe und Jugendforschung (wissenschaftlicher Leiter der 12. und 13. Shell Jugendstudie). Anschrift: Freie Universität Berlin, Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie, Arnimallee 12, 14195 Berlin, e-mail: muenchm @zedat.fu-berlin.de

Nohl, Arnd-Michael, Prof. Dr. Juniorprofessor,

Juniorprofessor am Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie an der Freien Universität Berlin, Arbeitsbereich Interkulturelle Erziehungswissenschaft. Arbeitsschwerpunkte: Empirische Bildungs-, Migrations- und Jugendforschung, Methodologie und Praxis rekonstruktiver Bildungs- u. Sozialforschung, Allgemeine und Interkulturelle Pädagogik. Anschrift: Freie Universität Berlin, Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie, Habelschwerdter Allee 45, 14195 Berlin, e-mail: nohl@zedat.fu-berlin.de

Rennie, David, Prof. Ph.D.

Professor am Department of Psychology, York. Arbeitsschwerpunkte: Methodologie der Grounded Theory, Methoden der qualitativen Forschung, klientenzentrierte qualitative Psychotherapieforschung. Anschrift: Department of Psychology, York University, Toronto, Ontario, M3J 1P3, e-mail: drennie@yorku.ca

Schulze, Theodor, Prof. Dr.,

Professor für Pädagogik an der Universität Bielefeld, seit 1991 emeritiert. Arbeitsschwerpunkte: Schultheorie und Allgemeine Didaktik, insb. Lehrkunst-Didaktik; Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung; Pädagogische Ikonologie. Anschrift: Wemkamp 17, 33739 Bielefeld. e-mail: theodor.schulze@uni-bielefeld.de

Tiefel, Sandra, Dr.

Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg. Arbeitsschwerpunkte: Beratung, Professionalität und Qualitative Sozialforschung. Anschrift: Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, Institut für Erziehungswissenschaft, Zschokkestr. 32, 39104 Magdeburg, e-mail: satiefel@gmx.de

Zeuner, Christine, Prof. Dr. phil.

Professorin für Erwachsenenbildung am Institut für Allgemeine Pädagogik und Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Universität Flensburg. Arbeitsschwerpunkte: politische Erwachsenenbildung, historische Erwachsenenbildungsforschung, internationale Erwachsenenbildung, Evaluationsforschung zur Erwachsenenbildung. Anschrift: Universität Flensburg, Auf dem Campus 1, 24934 Flensburg, e-mail: zeuner@uni-flensburg.de

Zirfas, Jörg, Prof. Dr.

Professor am Institut für Pädagogik der Universität Erlangen. Arbeitsschwerpunkte: Historische Pädagogische Anthropologie, Erziehungs- und Bildungsphilosophie, Pädagogische Ethik, Qualitative Sozialforschung, Kulturpädagogik. Anschrift: Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, Institut für Pädagogik, Bismarckstraße 1, 91054 Erlangen, e-mail: joerg.zirfas@paed.phil.uni-erlangen.de