

6. Methodisches Vorgehen und Begründung des qualitativen Forschungsdesigns

Die vorliegende Untersuchung orientiert sich an der Methodologie der *Grounded Theory*. Glaser und Strauss begründeten diese auf der Erkenntnistheorie des Symbolischen Interaktionismus (vgl. Wagner 2006, 149).

„Eine ‚Grounded Theory‘ ist eine gegenstandsverankerte Theorie, die induktiv aus der Untersuchung eines Phänomens abgeleitet wird, welches sie abbildet“ (Strauss/Corbin 1996, 7).

Demnach gilt eine Theorie als empirisch fundiert, wenn sie in den empirischen Daten verankert (*grounded*) ist (vgl. Botz/Doring 2006, 332). Dadurch bildet diese gegenstandsbezogene und datenbasierte Theorie auch die Vorstufe für die Entwicklung einer formalen Theorie (vgl. Lamnek 1988, 108).

Obwohl es sich bei der *Grounded Theory* um ein kodifiziertes Verfahren handelt (vgl. Steinke 2008, 326), gibt es Corbin (2006, 75) zufolge nicht nur eine Methode der *Grounded Theory*, sondern viele Ansätze zur empiriebegründeten Theoriebildung, die jedoch alle auf der allgemeineren Methodologie der *Grounded Theory* aufbauen. Es sei legitim, dass der Forscher seine persönliche Perspektive mit anderen philosophischen Orientierungen, Forschungsansätzen und -trends kombiniere (vgl. Corbin 2006, 75).

Das Kapitel wird zeigen, dass auch in diesem Forschungsprojekt die *Grounded Theory*, insbesondere das sie charakterisierende theoretische *Sampling*, nicht konsequent, sondern in Anpassung an Fragestellung und Forschungsabsicht sowie im Hinblick auf forschungspraktische und Arbeitskapazitätsgründe, angewandt wurde.

6.1 ERFASSUNG VON SCHÜLERVORSTELLUNGEN MIT HILFE QUALITATIVER INTERVIEWS

Die Fragestellung des vorliegenden Forschungsprojekts ist mit der Absicht verbunden, Hauptschüler in Bezug auf ihre Vorstellungen zu den Konzepten Arbeit und Arbeitslosigkeit detailliert zu untersuchen und die Vielfalt der Vorstellungen innerhalb dieser Personengruppe abzubilden. Dabei gelten die zu eruierten Vorstellungen einerseits als sozial konstruiert und kognitiv, andererseits als erfahrungsba- siert und infolgedessen als individuell geprägt und emotional grundiert.

Weil Vorstellungen dem gedanklichen Bereich zuzuordnen sind, ist Gropengießer (2008, 174) zufolge ihre schriftliche Erfassung nicht möglich. Auch das Erkenntnisinteresse an individuellen Denkstrukturen zu einem Thema, unter Berücksichtigung einer allgemeingültigen Formulierung der Schülervorstellungen über den Einzelfall hinaus, lasse vor allem qualitative Methoden mit ihrer Problem- zentrierung, Offenheit und Interaktivität als adäquat erscheinen (vgl. Gropengießer 2008, 175). Demzufolge schlägt Gropengießer problemzentrierte, leitfadenstrukturierte, offene Einzelinterviews vor, „weil sie es erlauben, subjektive Denkstrukturen zu einem Thema in ihrer Komplexität zu erheben und zwar mit dialogischer Kom- munikationsstruktur und unterschiedlichen Interventionsmodi, wie Fragen, Auffor- derungen, Widerspruch, Situationsschilderungen, Zeichenvorlagen und Fotos“ (ebd.). Außerdem sind bei qualitativen Interviews im Gegensatz zu quantitativen Methoden und qualitativer Beobachtung Nachfragen und Vertiefungen möglich. So sind subjektive Bedeutungen am besten mithilfe von Methoden ermittelbar, die auf sprachlicher Basis arbeiten (vgl. Mayring 1990, 45). Sprache ist darüber hinaus bei der Erfassung des subjektiven emotionalen Erlebens zentral (vgl. Ulrich/Mayring 2003, 33). Mit ihr bzw. durch sie kann der Mensch über Gefühlszustände berichten und reflektieren. Allerdings verweisen Studien mit Hauptschülern als Untersu- chungsteilnehmer auf die geringen Elaborationsfähigkeiten und Erzählfreude dieser Schüler (vgl. Reinders 2005, 53). Aus diesem Grund wurde von vorwiegend erzähl- generierenden Interviews, zu denen z. B. das vorwiegend in der Biographie- forschung eingesetzte, narrative Interview gehört, abgesehen (vgl. Flick 2007, 239; Przyborski/Wohlrab-Sahr 2008, 23). Stattdessen wurde eine semi-strukturierte In- terviewform gewählt (vgl. Reinders 2005, 53). Unter der Annahme, dass es Jugend- liche überfordern könnte „ihre subjektiven Theorien in abstrakte Modelle zu über- führen und eine Art Metakognition zu ihren eigenen Gedankengängen zu entwi- ckeln“ (ebd., 130), wurde auf die Möglichkeit der Struktur-Lege-Technik¹ ebenfalls

1 Die Struktur-Lege-Technik (SLT) dient der kommunikativen Validierung. Ca. zwei Wo- chen nach dem ersten Interviewtermin treffen Interviewer und Interviewter erneut aufei- nander. Der Interviewer hat bis dahin die Aussagen des Interviewten auf Kärtchen zu-

verzichtet. Abgesehen werden musste hiervon auch deshalb, weil der Zugang zum Feld zeitlich beschränkt und ein weiterer Termin daher nicht möglich war.

Im Hinblick auf die Fragestellung und unter Berücksichtigung der „Angemessenheit bestimmter Befragungsformen bei spezifischen Untersuchungsgruppen“ (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2008, 23) kam deshalb ein offenes Leitfadenterview zum Einsatz. Der Leitfaden wurde in Anlehnung an das Problemzentrierte Interview (PZI) nach Witzel und das Episodische Interview nach Flick entwickelt. Im Folgenden werden deshalb zunächst diese beiden Interviewtypen skizziert und vor dem Hintergrund des eingesetzten Interviews reflektiert. Anschließend werden die Frageblöcke des Interviewleitfadens erläutert.

6.1.1 Das Episodische Interview

Mit Bezug auf die Gedächtnis- und Wissenspsychologie geht Flick (2007, 238) davon aus, dass die Erfahrungen der Subjekte hinsichtlich eines bestimmten Gegenstandsbereichs in Form narrativ-episodischen Wissens und in Form semantischen Wissens abgespeichert und erinnert werden. Im Gegensatz zum semantischen Wissen ist narrativ-episodisches Wissen erfahrungsnah und bezieht sich stärker auf Situationen, ihren Kontext und Ablauf (vgl. Flick 2004, 28). Seine zentrale Einheit ist der Ablauf der Situation in ihrem Kontext, um die herum Wissen organisiert ist (vgl. ebd. 2007, 239). Das Wissen kann über Erzählungen bzw. Situationsschilderungen zugänglich gemacht werden, da Erzählungen „in stärkerem Maße kontextsensitiv für den Entstehungskontext von Erfahrungen“ (ebd. 2004, 28) sind. Zwar basiert Erfahrungswissen „auf der Generalisierung von Wissen, das zunächst situationsbezogen erworben und gespeichert wurde“ (ebd., 30), doch „bilden sich aufgrund einer Vielzahl von ähnlichen, generalisierten Erfahrungen auch Wissensbestände, die von solchen Kontexten stärker abstrahieren, heraus – etwa in Form von Begriffs- und Regelwissen“ (ebd., 28). In diesem Sinne enthält semantisches Wissen von den konkreten Situationen und Umständen abstrahierte, verallgemeinerte Annahmen und Zusammenhänge (vgl. ebd. 2007, 238f.). Ergänzt wird das semantisch-begriffliche Wissen aber auch durch episodische Anteile (vgl. ebd. 2004, 29). Seine zentralen Einheiten sind Begriffe und ihre semantischen Beziehungen (= Propositionen) untereinander (vgl. ebd. 2007, 239). Zugänglich ist dieses Wissen deshalb vor allem über argumentative Aussagen (vgl. ebd. 2004, 28).

sammengefasst und legt diese dem Interviewten vor. Dieser überprüft, ob seine Aussagen korrekt wiedergegeben sind, formuliert ggf. neu oder revidiert eine Aussage (vgl. Flick 2007, 205). Die übrig gebliebenen Konzepte werden dann mithilfe der SLT-Regeln strukturiert. Die Strukturierung des Interviewpartners wird dann mit der des Interviewers verglichen, damit der Befragte erneut seine Sichtweise reflektiert (vgl. ebd., 206).

Laut Flick bilden episodisches Wissen und begrifflich-semantisches Wissen zusammen und einander ergänzend das „Weltwissen“ über einen bestimmten thematischen Bereich – im vorliegenden Fall über Arbeit und Arbeitslosigkeit. Unter Weltwissen versteht Flick somit „eindeutig episodische Anteile mit Bezug auf bestimmte Situationen mit ihren konkreten (räumlich-zeitlichen etc.) Bestandteilen, eindeutig semantische Anteile mit von solchen konkreten Situationen abstrahierten Begrifflichkeiten und Zusammenhangsannahmen sowie graduelle Misch- bzw. Übergangsformen mit z. B. von konkreten Situationen gelösten Ereignis- und Ablaufschemata“ (ebd., 30).

Dieses Weltwissen bzw. die Vorstellungen zu Arbeit und Arbeitslosigkeit, die sowohl aus episodischen als auch aus begrifflich-semantischen Wissensselementen bestehen, lassen sich nach dieser Theorie mithilfe des Episodischen Interviews erfassen (vgl. ebd. 2007, 239). So werden die begrifflich-semantischen Anteile durch konkret-zielgerichtete Fragen erhoben, während Erzählungen und Situationsschilderungen, zu denen die Interviewten regelmäßig aufgefordert werden, episodisches Wissen zutage fördern sollen (vgl. ebd.). Durch diese Erzählaufforderungen und durch Fragen nach subjektiven Definitionen und abstrakten Zusammenhängen (vgl. ebd.), werden im episodischen Interview „unterschiedliche Datensorten (Erzählungen, Argumentationen, Begriffsexplikationen etc.) angestrebt und miteinander trianguliert“ (ebd. 2004, 36). Außerdem präsentieren die Interviewpartner häufig auch andere Datensorten wie z. B.:

- Situationserzählungen auf verschiedenen Niveaus und in unterschiedlichen Konkretisierungen;
- Repisoden – das sind „regelmäßig wiederkehrende Situationen, die nicht mehr auf einem eindeutigen räumlich-zeitlichen Bezug basieren“ (ebd., 37);
- „Beispielschilderungen, Metaphern, bis hin zu Klischees und Stereotypen“ (ebd.);
- subjektive Definitionen, beispielsweise von Arbeit und Arbeitslosigkeit;
- argumentativ-theoretische Aussagen, z. B. Explikationen von Begriffen und ihren Zusammenhängen untereinander.

6.1.2 Das Problemzentrierte Interview

Im Unterschied zum Episodischen Interview handelt es sich bei dem Problemzentrierten Interview (PZI) originär um eine Methodenkombination bestehend aus qualitativem Interview, Fallanalyse, biographischer Methode, Gruppendiskussion und Inhaltsanalyse (vgl. Witzel 1985, 230). Das Besondere an dem qualitativen Interview ist, dass ihm ein Kurzfragebogen vorausgeht, der Sekundärinformationen über die zu befragende Person vorab erfasst (vgl. Flick 2007, 210). Außerdem wird in

einem sogenannten Postskriptum, einem Interviewprotokoll, der Kontext sowie weitere Besonderheiten zur Person und zur Erhebungssituation notiert (vgl. ebd.). Kennzeichnend für das PZI sind darüber hinaus drei zentrale Kriterien: Problem-, Gegenstands- und Prozesszentrierung. Auf die Problemzentrierung, der das Interview seinen Namen zu verdanken hat, wird im Folgenden näher eingegangen:

Ausgangspunkt ist eine vom Forscher wahrgenommene gesellschaftliche Problemstellung. Zunächst wird hierzu der Wissenshintergrund des Forschers offengelegt und systematisiert, in dem einschlägige Theorien und empirische Untersuchungen zum Themenbereich kritisch verarbeitet, Erkundungen im Untersuchungsfeld unternommen und die Erfahrungen von Experten einbezogen werden (vgl. Witzel 1985, 230). Somit wird das Vorwissen des Forschers explizit gemacht, d. h. der Forscher erarbeitet sich zunächst ein theoretisches Vorverständnis zum Untersuchungsbereich (vgl. Lamnek 2002, 177). Aus diesem theoretischen Vorverständnis entwickelt sich eine Problemzentrierung. Mit ihrer Hilfe wird der Leitfaden gestaltet und aufgebaut (vgl. ebd.). Diese vorab entwickelte theoretische Konzeption der Problemstellung gilt jedoch als vorläufig und offen: „Sie muss offen bleiben für vorzunehmende Veränderungen und Modifikationen, wenn dies die Äußerungen des Interviewten erforderlich machen“ (ebd.). Dennoch wird das Vorwissen des Forschers zur „Vorstrukturierung des Leitfadens (Deduktion)“ (Reinders 2005, 118) genutzt. Der Leitfaden basiert somit auf theoretischen Vorüberlegungen und dient während des Interviews einerseits als thematische Orientierung und stellt andererseits eine Art Prüfraum dar (vgl. Lamnek 2002, 177). Im Interview verbindet er sich mit den frei erzählten Sequenzen der Befragten, welche über bestimmte Themen sprechen sollen (vgl. ebd.).

Durch vier verschiedene Interviewphasen wird sichergestellt, dass der Problembereich eingegrenzt wird (Phase 1 = Erklärungsphase), ein Erzählen in Gang kommt (Phase 2 = allgemeine Sondierung), das Verständnis über Erzählsequenzen und Darstellungsvarianten vertieft wird (Phase 3 = spezifische Sondierung) und bislang ausgespart gebliebene, aber im Leitfaden vorhandene Fragen zu einzelnen Themen gestellt werden (Phase 4 = *ad-hoc*-Fragen) (vgl. ebd., 178). Mithilfe der Sondierungsfragen wird zunächst ermittelt, „ob das Thema für den einzelnen überhaupt wichtig ist, welche subjektive Bedeutung es für ihn besitzt“ (Mayring 1990, 48). Die Leitfadenfragen fokussieren schließlich das Interview auf die wesentlichen Themenaspekte. Zum Schluss dienen *ad-hoc*-Fragen dazu, vom Leitfaden abweichende, aber für Fragestellung und Erhaltung des Gesprächsfadens relevante Themenaspekte zu vertiefen (vgl. ebd., 49).

Um „Verarbeitungsformen der gesellschaftlichen Realität“ (Witzel 1985, 230) nachvollziehen, aber auch gezielt Nachfragen stellen zu können, werden im Rahmen der Problemzentrierung außerdem die objektiven Rahmenbedingungen untersucht. Denn Witzel (1985) nimmt eine Abhängigkeit der betroffenen Individuen

von diesen Rahmenbedingungen an, weswegen sie diese in ihrem Handeln berücksichtigen und für ihre Absichten interpretieren.

6.1.3 Adaptiertes Erhebungsinstrument

Das vorliegende Forschungsprojekt lehnt sich an die beschriebene Methodenkombination des Problemzentrierten Interviews in verschiedener Hinsicht an. So ist der Ausgangspunkt der vorliegenden Forschungsarbeit die gesellschaftlich relevante Problemstellung, dass Hauptschüler aufgrund des Zusammenhangs von geringer (Aus-)Bildung und abnehmenden Beschäftigungschancen bzw. erhöhtem Arbeitslosigkeitsrisiko sowie des Zusammenhangs von sozialer Herkunft und Schulbesuch, häufig mit atypischen und prekären Beschäftigungsverhältnissen, intellektuell wenig anforderungsreichen Tätigkeiten sowie Arbeitslosigkeit konfrontiert sind. Es wird davon ausgegangen, dass diese arbeitsweltlichen Erfahrungen Einfluss auf ihre Vorstellungen von Arbeit und Arbeitslosigkeit haben. Daraus resultieren wiederum Konsequenzen für die sozialwissenschaftliche Bildung, insbesondere den Unterricht in Arbeitslehre/Wirtschaft und die Vorbereitung auf die Arbeitswelt im Allgemeinen. Aufgrund dieser gesellschaftlich relevanten Problemstellung wurde der Leitfaden u. a. in Anlehnung an das oben skizzierte PZI nach Witzel konzipiert. Seine Problemzentrierung ermöglicht nicht nur individuelle Handlungen, subjektive Wahrnehmungen und Verarbeitungsweisen gesellschaftlicher Realität zu erfassen (vgl. Reinders 2005, 117). Das PZI zählt auch zu den klassischen Erhebungsmethoden zur Erfassung subjektiver Theorien (vgl. König 2002, 59) und zielt darauf ab, „das subjektive Erleben gesellschaftlicher Probleme in theoretische Aussagen über den Umgang mit der Lebenssituation zu übersetzen“ (Reinders 2005, 117). Auch wegen dieser Vorzüge und Stärken lehnt sich der Leitfaden der vorliegenden Untersuchung an das PZI an. Dies zeigt sich z. B. darin, dass der Leitfaden das Hintergrundwissen thematisch organisiert (vgl. Witzel 1985, 236). Sichtbar wird der Bezug außerdem in den Sondierungs- und *ad-hoc*-Fragen. So wurden die Schüler beispielsweise gefragt, was sie unter dem Begriff „Bildung“ verstehen und was ihnen zu „teilhaben, dazu gehören, mitmachen an der Gesellschaft“ einfällt. Diese Fragen, insbesondere die gezielte Verwendung des normativ hoch aufgeladenen Begriffs „Bildung“, zielte darauf ab, zu ermitteln, wie Hauptschüler mit diesem Begriff bzw. mit diesen Begriffen in ihrer Selbstdarstellung umgehen und ob sie diese Begriffe auf Arbeit beziehen oder unabhängig von der Teilhabe am Erwerbsleben betrachten.

Der Interviewleitfaden wurde außerdem in Anlehnung an das Episodische Interview nach Flick konzipiert. So sind in diesem Forschungsprojekt die Vorstellungen von Hauptschülern zu Arbeit und Arbeitslosigkeit zentral. Die ihnen zugrunde liegenden

Erfahrungen gelten als kognitiv und emotional verankert, je nachdem sogar als emotional konditioniert. Die Bedeutung der Erfahrungen, die mit Arbeit und Arbeitslosigkeit gemacht wurden, legt deshalb den Schluss nahe, den Leitfaden auch in Anlehnung an das Episodische Interview zu entwickeln. Denn indem es zwei methodische Zugänge, „Fragen und Erzählungen in der Auseinandersetzung mit einem spezifischen Forschungsgegenstand“ (Flick 2004, 28), miteinander kombiniert zielt diese Interviewform darauf ab, bereichsbezogene Erfahrungen in allgemeiner und vergleichender Form darzustellen und die entsprechenden Situationen und Episoden erzählen zu lassen (vgl. ebd. 2007, 239). Insofern ist es für die Eruierung von Vorstellungen zu Arbeit und Arbeitslosigkeit besonders gut geeignet. Auf seine vollständige Anwendung wurde jedoch wegen der angenommen mangelnden narrativen Fähigkeiten der Hauptschüler (vgl. Reinders 2005, 53) verzichtet, weswegen der Leitfaden lediglich in Anlehnung an das Episodische Interview nach Flick entwickelt und durch Elemente des Problemzentrierten Interviews nach Witzel ergänzt wurde. In Anlehnung heißt in diesem Fall, dass vorwiegend mit konkret-zielgerichteten Fragen nach subjektiven Definitionen und abstrakten Zusammenhängen gearbeitet wurde. Allerdings wurden die Schüler an verschiedenen Stellen im Interview dazu angehalten, etwas ausführlicher zu schildern oder an konkreten Situationen ihre Erfahrungen zu verdeutlichen. Diese dann von ihnen konkret erzählten Situationen und die Selektion aus einer Vielzahl möglicher Situationsbeschreibungen sind aufschlussreich, weil sie verdeutlichen, aufgrund welcher Ereignisse Vorstellungen entstanden sind bzw. sich verändert haben (vgl. Flick 2004, 32). Außerdem wurden die Schüler dazu aufgefordert arbeitsweltliche Erfahrungen zu benennen und auf diese Weise erlebte Situationen mit Arbeit und Arbeitslosigkeit zu erzählen.

6.1.4 Konstruktion des Leitfadens zur mündlichen Befragung von Hauptschülern zu ihren Arbeits- und Arbeitslosigkeitsvorstellungen

Basierend auf den beiden beschriebenen Interviewformen – dem PZI und dem Episodischen Interview – und nach einer theoretischen Auseinandersetzung mit den zentralen Begriffen Arbeit und Arbeitslosigkeit wurde ein Interviewleitfaden² konstruiert, der sich aus vier Blöcken zusammensetzt:

- Block 1, als *Warm-Up* gedacht, bezieht sich auf die Zukunftsperspektive, die Vorstellungen zur Lebensgestaltung und Berufswahlentscheidung – kurz auf die Lebensentwürfe der Jugendlichen.

² Leitfaden siehe Anhang.

Unter Lebensentwürfe sind mit Hempel „Projektionen des eigenen zukünftigen Lebens, in denen sich das Selbstbild und Werteverständnis der Mädchen und Jungen widerspiegeln“ (Hempel 2004b, 146) zu verstehen. Ihre Erfassung ist insofern bedeutsam, als sich in ihnen „biographisch erworbene, längerfristige Orientierungen und Strategien individuellen Handelns“ (ebd.), sozial geprägte, subjektive Deutungs- und Interpretationsmuster sowie „die individuelle Wahrnehmung und Haltung zur eigenen Person im sozialen Kontext“ (ebd.) zeigen. Deutlich werden in ihnen außerdem, wie der Schüler/die Schülerin seine/ihre zukünftige berufliche Position sowie seine/ihre familiäre und gesellschaftliche Rolle interpretiert (vgl. ebd.). Für die vorliegende Studie ist die Frage nach der Zukunftsvorstellung bzw. dem Lebensentwurf auch deshalb notwendig, weil die Jugendlichen neben aktuellen Erfahrungen und Einsichten auch Probleme und Sorgen in ihre Entwürfe aufnehmen (vgl. Hempel 2004b, 146). Darüber hinaus werden die Schüler dazu angeregt, Zusammenhänge zwischen eigenen Voraussetzungen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen herzustellen (vgl. ebd., 147).

- **Block 2** konzentriert sich auf den in Kapitel 3 theoretisch erörterten Arbeitsbegriff sowie auf Beschäftigung fördernde Maßnahmen. Indem Fragen zu Informations- und Erfahrungsquellen sowie zu Arbeitserfahrungen einbezogen werden, werden implizit auch Fragen zur Berufsvorbereitung gestellt. Insgesamt zielt der Frageblock auf die Erfassung der Arbeitsorientierung der Hauptschüler.
- **Block 3** befasst sich mit Arbeitslosigkeit, insbesondere der Betroffenheit von Arbeitslosigkeit. Daneben spielen Ursachen und Folgen von Arbeitslosigkeit sowie arbeitsmarktpolitische und persönliche Strategien zur Bekämpfung von Arbeitslosigkeit bzw. zur Reduzierung des Arbeitslosigkeitsrisikos eine Rolle, wie sie in Kapitel 3 dargestellt wurden.
Hintergründig geht es hierbei auch um die Erhebung von Emotionen im realen Lebenszusammenhang (vgl. Ulrich/Mayring 2003, 31). Implizit werden deshalb Belastungen in der konkreten Lebenskrise Arbeitslosigkeit erfasst.
- **Block 4** behandelt schließlich Fragen zum Bildungsbegriff sowie zur gesellschaftlichen Teilhabe. Mithilfe dieser abschließenden Fragen und der Verwendung des Bildungsbegriffs sollte, wie oben beschrieben, ermittelt werden, wie Hauptschüler hiermit in ihrer Selbstdarstellung umgehen und ob sie einen Bezug zwischen Bildung, Teilhabe und Arbeit bzw. Arbeitslosigkeit herstellen oder ob ihr Bildungsverständnis sowie ihre Vorstellungen zur gesellschaftlichen Teilhabe unabhängig von der Teilhabe am Erwerbsleben sind.

Eine Orientierung hinsichtlich der konkreten Fragen bot u. a. die Übersicht Helfferichs (2009, 102ff.) über die Kunst des Fragestellens. So wurden sowohl erzählgenerierende³ als auch Fakten-, Einstellungs-, Informations- und Wissensfragen⁴ verwendet. Häufig zum Einsatz kamen außerdem Aufrechterhaltungs-⁵ und immanente Steuerungsfragen bzw. Detaillierungen sowie exmanente Steuerungsfragen⁶. Je nach Gesprächsverlauf und Antworten wurde auch paraphrasiert und es wurde versucht Widersprüche aufzuklären. Darüber hinaus wurden hin und wieder Suggestivfragen eingesetzt.

Die Beispielfragen aus dem Interviewleitfaden zeigen bereits, dass es nicht vollständig gelungen ist Präsuppositionen zu vermeiden. Gleichwohl wurden diese impliziten Unterstellungen, von denen erwartet wird, dass der Interviewte sie mitversteht (vgl. Helfferich 2009, 102), bewusst registriert und reflektiert sowie in der Durchführung der Interviews als auch in ihrer Auswertung berücksichtigt.

Den allgemeinen Frageregeln von Hopf (1978, 108) folgend wurden außerdem möglichst eindeutige, verständliche, offene und wertfreie Fragen gestellt, Mehrfachfragen vermieden und die Sprache an die Interviewten angepasst. Ebenso vermieden wurden Fragen, die Scham- oder Schuldgefühle auslösen; dem Tabu-Thema „persönliche Erfahrungen mit und direkte Betroffenheit von Arbeitslosigkeit“ wurde sich schrittweise über die Frage „(Inwiefern) machst du dir Gedanken über Arbeit?“ angenähert. In den meisten Fällen gelang es, dass betroffene Schüler von sich aus auf ihre einschlägigen Erfahrungen mit Arbeitslosigkeit zu sprechen kamen (siehe hierzu Kapitel 8.1.1).

-
- 3 Beispiel für eine erzählgenerierende Frage aus dem Interviewleitfaden: „Stell dir mal vor, du wärst jetzt 30 Jahre alt: Wie sieht dann dein Leben aus?“
 - 4 Beispiel für eine Fakten-, Einstellungs-, Informations- und Wissensfrage aus dem Interviewleitfaden: „Wozu dient Arbeit?“ – Diese Frage beinhaltet außerdem die Unterstellung und insofern Präsupposition (vgl. Helfferich 2009, 102), dass Arbeit eine nutzbringende Tätigkeit ist.
 - 5 Beispiel für eine Aufrechterhaltungsfrage aus dem Interviewleitfaden, die in der erzählten Situation bleibt: „Wie ist das für dich, mit anderen über das Thema ‚Arbeit‘ zu reden?“ – Auch diese Frage unterstellt implizit, dass es nicht selbstverständlich ist mit anderen über das Thema zu sprechen.
 - 6 Beispiel für eine exmanente Steuerungsfrage aus dem Interviewleitfaden: „Stichwort ‚Bildung‘: Was fällt dir dazu ein?“

6.2 ZEITLICHER ABLAUF, DURCHFÜHRUNG UND AUSWAHL DER UNTERSUCHUNGSTEILNEHMER

Im Folgenden werden neben der Auswahl der Untersuchungsteilnehmer und der Reflexion des Auswahlverfahrens auch die gesamte Durchführung und der zeitliche Ablauf der Studie erläutert, da diese maßgeblich durch das mehrstufige Auswahlverfahren beeinflusst waren.

6.2.1 Vorbemerkungen zum Sampling

Qualitative Untersuchungen streben ebenso wie quantitative Verfahren die Generalisierbarkeit ihrer Ergebnisse an, die dadurch gewährleistet wird, „dass die Stichprobe den untersuchten Fall inhaltlich repräsentiert“ (Merkens 2008, 291). Bestimmt wird daher die Typik des untersuchten Gegenstandes, damit ein Transfer auf andere, ähnliche Gegenstände möglich wird (vgl. ebd.). D. h., die qualitative Forschung richtet ihren Blick zunächst auf das Besondere, in dem sie dann das Allgemeine zu erfassen versucht (vgl. Helfferich 2005, 153). Weil „Verallgemeinerungen von Interpretationen qualitativer Interviews auf die Rekonstruktion typischer Muster“ (ebd.) zielen, ist das Kriterium der Repräsentativität für qualitative Stichproben nicht sinnvoll. Anstelle statistisch abzusichernder Repräsentativität tritt der Begriff des Typischen (vgl. Lamnek 1988, 175). Die Population ist folglich nach ihrer theoretischen Bedeutsamkeit statt nach statistischen Gesichtspunkten auszuwählen (vgl. ebd., 178, 112).

Zur Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse schlägt Helfferich (2005, 153f.) ein dreistufiges Verfahren zur Festlegung der Stichprobe vor:

- Präzisierung des inhaltlichen Interesses an bestimmten Gruppen (Verengung und präzise Bestimmung);
- Beachtung des Gütekriteriums der „inneren Repräsentativität“ (maximal unterschiedliche Fälle und maximal als typisch geltende Fälle);
- Prinzip der „Limitation“ (Überprüfung und Hinweis darauf, für wen und für welche Konstellationen die Ergebnisse gelten).

Helfferich fasst das dreistufige Verfahren wie folgt zusammen:

„Das Prinzip umfasst also eine enge Fassung der Gruppe, um die es gehen soll, eine breite Variation innerhalb dieser Gruppe und zum Schluss möglicherweise noch einmal eine Verengung der Gruppendefinition und damit eine Limitation der Aussagekraft“ (Helfferich 2005, 153).

Wichtigstes Ziel dieser qualitativen Stichprobenziehung und insofern zentrales Kriterium für die Konstruktion eines brauchbaren qualitativen Stichprobenplans, ist dabei die „Abbildung der Varianz bzw. Heterogenität im Untersuchungsfeld“ (Kelle/Kluge 2010, 52) bzw. „die Erfassung relevanter Heterogenität der Fälle“ (ebd., 55).

6.2.2 Ablauf des mehrstufigen Auswahlverfahrens

Der Feldzugang war in diesem Forschungsprojekt zeitlich beschränkt: Aus forschungspraktischen Gründen mussten Erhebung (März bis Juni 2010) und Auswertung (ab August 2010) nacheinander stattfinden. Zwar entstanden nach jedem Interview Konzepte und Gedanken zur Auswertung, wodurch das nächste Interview mit einer anderen Art der Aufmerksamkeit erhoben wurde, doch erfolgte die eigentliche Auswertung der Interviews erst nach der Erhebung aller Interviews. Wegen dieses Umstands schied das theoretische *Sampling* – entscheidendes Element der *Grounded Theory* – in seiner „Reinform“ aus. So hätte normalerweise „die Datenerhebung und -analyse sequenziell mit einer Analyse, die die Datenerhebung steuert“ (Corbin 2006, 71) einhergehen müssen. Denn beim theoretischen *Sampling* wird direkt im Anschluss an die Erhebung das Interview auf relevante Ereignisse oder Erfahrungen (= Konzepte) hin analysiert. Anschließend erfolgt die Erhebung und Analyse eines weiteren Interviews, in dem neue Ereignisse gesucht werden, „die ebenfalls Indikatoren für ein Konzept sind, wobei [...] auf Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen diesen und den zuvor identifizierten Ereignissen“ (ebd.) geachtet wird. Gleichzeitig werden weiterhin Daten über andere Ereignisse und Vorfälle gesammelt, um weitere Konzepte zu entwickeln, sodass sich im Datenerhebungsprozess ein theoretischer Bezugsrahmen herauskristallisiert. Nach und nach wird dieser modifiziert und vervollständigt (vgl. Mayring 1990, 77). Die *Sample*-struktur wird dabei sukzessiv im Forschungsprozess festgelegt (vgl. Flick 2007, 158).

„Theoretisches Sampling meint den auf die Generierung von Theorie zielenden Prozess der Datenerhebung, währenddessen der Forscher seine Daten parallel erhebt, kodiert und analysiert sowie darüber entscheidet, welche Daten als nächstes erhoben werden sollen und wo sie zu finden sind“ (Glaser/Strauss 2005, 53).

D. h. erst im Verlauf der Untersuchung wird entschieden, welche Personen etc. in die Untersuchung einbezogen werden sollen (vgl. Merkens 2008, 295); auf einen vorab definierten Auswahlplan wird verzichtet (vgl. Strübing 2008, 154). Somit erfolgen Fallauswahl und Analyse des Datenmaterials gleichzeitig und beeinflussen sich gegenseitig (vgl. Kelle/Kluge 2010, 47). Entscheidungen über die Auswahl und

Zusammensetzung des empirischen Materials, also um welche Fälle, Gruppen oder Subgruppen von Populationen, Ereignissen oder Aktivitäten etc. das *Sample* erweitert wird, werden im Datenerhebungs- und -auswertungsprozess getroffen (vgl. Flick 2007, 158; Merkens 2008, 296). Während die theoretische Relevanz zur Auswahl weiterer Fälle als Basiskriterium gilt, lautet die grundlegende Auswahlfrage: „welchen Gruppen oder Untergruppen wendet man sich zwecks Datenerhebung nächsten zu? Und mit welcher theoretischen Absicht?“ (Glaser/Strauss 2005, 55). Das bedeutet, dass bei einem theoretischen *Sampling* „die Auswahl von Fällen bzw. Fallgruppen nach konkret-inhaltlichen statt abstrakt-methodologischen Kriterien, nach ihrer Relevanz statt nach ihrer Repräsentativität“ (Flick 2007, 163) erfolgt. Die Stichprobe wird somit auf der Basis des jeweils erreichten Erkenntnisstandes um solche Personen, Gruppen etc. erweitert und ergänzt, die für die zu entwickelnde Theorie als besonders gehaltvoll erscheinen (vgl. Flick 2007, 159; Merkens 2008, 292). Denn an diesen Personen, Gruppen oder Feldern soll die zu entwickelnde Theorie entdeckt bzw. entwickelt werden (vgl. Flick 2007, 159). Insofern zielt das theoretische *Sampling* auf „eine konzeptuelle Repräsentativität, d. h. es sollen alle Fälle und Daten erhoben werden, die für eine vollständige analytische Entwicklung sämtlicher Eigenschaften und Dimensionen der in der jeweiligen Grounded Theory relevanten Konzepte und Kategorien erforderlich sind“ (Strübing 2008, 155). Das *Sampling* ist beendet, wenn keine zusätzlichen Daten mehr gefunden werden können, die zur Weiterentwicklung einer Kategorie beitragen (vgl. Flick 2007, 161), bzw. „wenn keine theoretisch relevanten Ähnlichkeiten und Unterschiede mehr im Datenmaterial entdeckt werden können“ (Kelle/Kluge 2010, 49). Glaser und Strauss bezeichnen das „Kriterium, um zu beurteilen, wann mit dem Sampling (je Kategorie) aufgehört werden kann“ (Glaser/Strauss 2005, 69) als theoretische Sättigung (der Kategorie): „Sättigung heißt, dass keine zusätzlichen Daten mehr gefunden werden können, mit deren Hilfe der Soziologe weitere Eigenschaften der Kategorie entwickeln kann“ (ebd.).

Strübing zufolge ist theoretisches *Sampling* aber auch bei einem zeitlich beschränkten Zugang zum Feld, wenn auch in etwas abgewandelter Form, möglich:

„Denn meist lassen sich reichhaltige Daten ‚auf Vorrat‘ gewinnen, die dann je nach Theoriefortschritt in geeigneter Weise in Strategien des minimalen und maximalen Vergleichs einbezogen werden können“ (Strübing 2008, 32).

Daraus ergibt sich für die Fallauswahl in diesem Forschungsprojekt ein mehrstufiges Auswahlverfahren, wobei zunächst selektiv und später theoretisch im vorhandenen Material ausgewählt wurde.

6.2.2.1 Selektives Sampling

Schatzmann und Strauss betrachten das *Selective Sampling* als eine „practical necessity“ (Schatzmann/Strauss 1973, 38), welches durch die Zeit, die dem Forscher zur Verfügung steht, den theoretischen Rahmen, die Forschungsinteressen sowie weitere Restriktionen beeinflusst ist. Es basiert auf einer kalkulierten Entscheidung darüber, welchen Typ von Interviewpartner man im Hinblick auf vorab festgelegte und begründete Dimensionen (z. B. Geschlecht, Migrationshintergrund) untersucht (vgl. Strauss 1998, 71). Beim selektiven *Sampling* wird somit „vorweg im Sinne einer vorher formulierten Fragestellung entschieden [...], wie man zu kontrastierenden Interviews kommt“ (Oswald 2010, 193).

Indem anhand rationaler Kriterien bereits vor der eigentlichen Erhebung entschieden wird, wie viele und welche Fälle in die Studie einbezogen werden (vgl. ebd.), stellt selektives *Sampling* sicher, „dass TrägerInnen bestimmter theoretisch relevanter Merkmalskombinationen im qualitativen Sample vertreten sind“ (Kelle/Kluge 2010, 50). Ziel dieses *Samplings* ist somit ein kontrastreiches *Sample*, das Merkmalskombinationen berücksichtigt, die sich in früheren Studien als „Komponente[n] mit funktionaler Bedeutsamkeit“ (Rosenthal 2005, 86) erwiesen haben. Wichtig dabei ist, dass alle zu analysierenden Kontraste „durch eine ausreichende Anzahl von Fällen vertreten [sind]“ (Oswald 2010, 190). Dies ermöglicht später ein theoretisches *Sampling* im vorhandenem Material (vgl. ebd., 193).

Schritt 1 des selektiven Samplings

Aus dem Ziel des Forschungsprojekts – einen vertieften Einblick in die Vorstellungswelt von Hauptschülern in Bezug auf Arbeit und Arbeitslosigkeit zu gewinnen – sowie der daraus resultierenden Fragestellung *Welche Vorstellungen von Arbeit und Arbeitslosigkeit haben Hauptschüler?* ergeben sich erste Hinweise zur Stichprobenkonstruktion.

Damit diese bestimmte Personengruppe in Bezug auf ihre Vorstellungen im Detail untersucht werden konnte, war eine homogene Stichprobe notwendig. So wurden im Rahmen eines theoriegesteuerten Verfahren der absichtsvollen Stichprobenziehung (vgl. Schreier 2007, 233) aus allen Schülern nur solche ausgewählt, die eine Hauptschule besuchen.

Ein weiteres Kriterium der Stichprobenkonstruktion bildete die *Zugänglichkeit* („convenience sampling“ (Flick 2009, 95)). So wurden im Januar 2010 mehrere Hauptschulen in NRW angefragt. Die Resonanz war jedoch bis auf zwei Hauptschulen in Bielefeld und Gütersloh negativ, weswegen sich die Stichprobe aus

Hauptschülern aus zwei Schulen und insgesamt vier Schulklassen im Raum Ostwestfalen-Lippe (OWL)⁷ zusammensetzt.

Leitend bei der Auswahl der Untersuchungsobjekte war darüber hinaus das *Kriterium der Qualität der Informanten* (vgl. Merkens 2008, 294). Danach zeichnen sich Schlüssel-Informanten dadurch aus, dass sie „über das notwendige Wissen und die notwendige Erfahrung mit dem jeweiligen Thema oder Gegenstand verfügen, die zur Beantwortung von Fragen im Interview [...] notwendig sind“ (Flick 2007, 166). Außerdem besitzen sie eine angemessene Reflexions- und Artikulationsfähigkeit, haben Zeit für das Interview und sind bereit an der Studie teilzunehmen (vgl. Flick 2007, 166; Merkens 2008, 294). Hierin deuten sich somit auch rein pragmatische Gesichtspunkte an, die für die Auswahl der Interviewpartner eine Rolle spielen können. In die vorliegende Studie wurden deshalb Hauptschüler der Klassenstufen 8 und 9 als Fälle aufgenommen, weil die Schüler dieser Jahrgänge bereits Arbeitserfahrungen über Praktika gesammelt haben und der Schulabschluss bald bevorsteht. Als entscheidend werden dabei weniger das Alter als die gemachten Erfahrungen angesehen. Ausschlaggebend war außerdem, dass der Schulabschluss zwar nahe bevorstand, diese Schüler aber noch keine Bewerbungsrückschläge erlebt hatten. Darüber hinaus hatten diese Jugendlichen in der Hinsicht Spielraum als ein Realschulabschluss für sie noch eine Option darstellte. Mit der Aufteilung der Schüler nach der neunten Klasse in 10A- und 10B-Zweige⁸ wird diese Option zumindest vorerst hinfällig.

Die Auswahl der an der Untersuchung teilnehmenden achten und neunten Jahrgangsklassen erfolgte dabei durch die jeweilige Schulleitung in Rücksprache mit den Klassenlehrerinnen. So ergab sich, dass insgesamt vier achte Klassen und eine neunte Klasse an der Untersuchung partizipierten. Während zwei achte und die

-
- 7 Im Gegensatz zum Ruhrgebiet ist die wirtschaftliche Lage, insbesondere die Erwerbssituation, in OWL recht entspannt. So betrug die jahresdurchschnittliche Arbeitslosenquote 2010 in OWL 7,6 % (vgl. Bundesagentur für Arbeit 2011b). Im Kreis Gütersloh betrug sie 5,4 %, in der kreisfreien Stadt Bielefeld 10,5 %.
 - 8 An Hauptschulen in NRW erwirbt man am Ende der Klasse 9 ohne zentrales Abschlussverfahren den Hauptschulabschluss, sofern man in Klasse 10 versetzt wird. Der 10. Jahrgang ist an nordrhein-westfälischen Hauptschulen leistungsmäßig in zwei Typen (Klasse 10 Typ A, Klasse 10 Typ B) differenziert: „Am Ende der Klasse 10 Typ A wird in einem zentralen Abschlussverfahren der Hauptschulabschluss nach Klasse 10 erworben. Am Ende der Klasse 10 Typ B steht nach einem erfolgreichen zentralen Abschlussverfahren der mittlere Schulabschluss (Fachoberschulreife). Bei besonders guten Leistungen wird über den mittleren Schulabschluss hinaus die Berechtigung zum Besuch der gymnasialen Oberstufe erteilt“ (Schulministerium NRW 2006-2012).

neunte Klasse der Hauptschule in Gütersloh zuzuordnen sind, gehört die dritte achte Klasse zur teilnehmenden Hauptschule in Bielefeld.

Ende Februar 2010 fanden zwischen der Forscherin und den Klassenlehrerinnen Informationsgespräche und erste Terminvereinbarungen statt. Die Klassenlehrerinnen holten außerdem das Einverständnis der Eltern für die teilnehmenden Schüler ein.

Schritt 2 des selektiven Samplings

Zur Generierung eines konkreten *Samples*, wurden die Hauptschüler⁹ der vier teilnehmenden achten und neunten Klassen Ende März 2010 (vor den Osterferien) im Klassenverband, bei Anwesenheit der Klassenlehrerin und der Forscherin, schriftlich befragt¹⁰ (= „verschränktes Sampling“ (Flick 2004, 91)). Die Überlegung dabei war, im Anschluss an die schriftliche Befragung im Hinblick auf Fragestellung, Forschungsabsicht und Forschungsstand eine begründete Auswahlentscheidung treffen und ein kontrastreiches und ausreichend großes *Sample* generieren zu können, das eine reichhaltige Datengewinnung auf Vorrat ermöglicht.

Neben seiner *Sampling*-Funktion diente der Fragebogen auch dazu, demographische bzw. sozialstatistische und weitere Merkmale der Schüler als Kontextinformationen zu erfassen. So enthielt er sowohl offene als auch geschlossene Fragen. Neben offenen Fragen zur Zukunftsvorstellung, zum Arbeitsbegriff und zu den Vorstellungen bezüglich Arbeitslosigkeit wurden die Schüler auch danach gefragt, was einzelne Familienmitglieder arbeiten¹¹ und ob Personen im näheren Umfeld schon

9 Basierend auf den oben genannten Kriterien *Qualität der Informanten* und *Zugänglichkeit* – also auch bedingt durch das Fehlen einzelner Schüler – nahmen an der schriftlichen Befragung insgesamt 62 Hauptschüler teil. 15 von ihnen besuchten im Erhebungszeitraum März bis Juni 2010 die 9. Klasse und alle übrigen die 8. Jahrgangsstufe. Genau die Hälfte, 31 Jugendliche, war weiblich.

10 Fragebogen siehe Anhang.

11 Bewusst wurde nach den Arbeitstätigkeiten, nicht nach dem Beruf, der jeweils ausgeübt wird gefragt, da angenommen wurde, dass manche Eltern und Geschwister über keine abgeschlossene Berufsausbildung verfügen oder nicht in ihrem ursprünglich gelernten Beruf beschäftigt sind. Außerdem beschränkt sich das Verb „arbeiten“ nicht auf Erwerbsarbeit und erlaubt insofern den Schülern auch Antworten wie „*Meine Mutter arbeitet: Hausfrau*“, „*Ich arbeite: Schüler*“ zu geben. Nach dem Beruf gefragt, wären solche Antworten von vornherein ausgeschlossen, dabei liefern sie interessante Hinweise, z. B. darauf, wie weit ein Schüler den Begriff Arbeit fasst.

einmal keine Arbeit hatten oder derzeit ohne Arbeit sind¹². Darüber hinaus wurde die Frage gestellt, ob sich der/die Befragte von Arbeitslosigkeit betroffen fühlt. Schließlich wurden demographische bzw. sozialstatistische Merkmale wie Geschlecht, Migrationshintergrund und kultureller Hintergrund¹³ sowie der Schulabschluss der Eltern erfasst.

Zwar wurden mit dem Fragebogen auch erste Konzepte der Schüler zu Arbeit und Arbeitslosigkeit ermittelt, doch eignet er sich als alleiniges Instrument zur Eruierung der Schülerperspektive nur bedingt, da emotionale Anteile bzw. Betroffenheiten nicht adäquat erfasst werden können. Außerdem sind die schriftsprachlichen Fähigkeiten von vielen Hauptschülern defizitär, sodass eine ausschließlich schriftliche Befragung auch Verständnisschwierigkeiten und mangelhafte schriftliche Ausdrucksfähigkeit bedeutet hätte. Aus den genannten Gründen hat die schriftliche Befragung für diese Studie nur eine Zusatz- und Ergänzungsfunktion. Als Haupterhebungsinstrument wurde stattdessen die beschriebene mündliche Interviewform gewählt, wobei die Einzelinterviews jeweils mit einem digitalen Diktiergerät aufgezeichnet wurden.

Somit zielte die schriftliche Befragung, wie bereits weiter oben erwähnt, insbesondere darauf ab, einen qualitativen Stichprobenplan im Sinne eines selektiven *Samplings* zu erstellen, also gezielt Fälle „nach dem Prinzip einer bewusst heterogenen Auswahl“ (Kelle/Kluge 2010, 52) für die Interviewstudie auszuwählen. D. h., die

12 Der Frage nach den Arbeitstätigkeiten folgend wurde konsequenterweise der Begriff „Arbeitslosigkeit“ zunächst nicht verwendet, sondern mit „keine Arbeit haben“ umschrieben.

13 Der kulturelle Hintergrund wurde mit folgender geschlossenen Frage erfasst: *Welche Sprache sprichst du meistens zu Hause mit deiner Familie (Muttersprache)?*

Der Migrationshintergrund wurde mit folgenden geschlossenen Fragen erfasst: *In welchem Land wurdest du geboren? In welchem Land wurde dein Vater geboren? In welchem Land wurde deine Mutter geboren?*

Die Fragen enthalten als Antwortkategorien *Deutsch, Türkisch, Polnisch, Russisch, Italienisch, Eine andere Sprache, nämlich...* bzw. *Deutschland, Türkei, Polen, Russland, Italien, In einem anderen Land, nämlich..., Weiß ich nicht.*

Gemäß der PISA-Studie hat ein Kind einen Migrationshintergrund, wenn mindestens ein Elternteil nicht in Deutschland geboren wurde.

Kultureller Hintergrund und Migrationshintergrund ergeben zusammengekommen beispielsweise, dass die Eltern eines Schülers aus der Türkei nach Deutschland immigriert sind, er selbst in Deutschland geboren wurde, seine Muttersprache jedoch nicht Türkisch, sondern Aramäisch ist. Das bedeutet, dass dieser Schüler zwar einen türkischen Migrationshintergrund hat, kulturell jedoch durch die aramäischen Christen geprägt ist.

Struktur, der in das konkrete Sample einbezogenen Fälle, die interviewt werden sollten, wurde vor der Datenerhebung festgelegt (Vorab-Festlegung der *Sample*-struktur). Die Auswahl der Interviewpartner aus den 62 schriftlich befragten Hauptschülern, erfolgte insofern nach bestimmten Kriterien, welche als abstrakt anzusehen sind, da sie erstens „unabhängig vom konkret untersuchten Material und vor dessen Erhebung und Analyse entwickelt wurden“ (Flick 2007, 156) und zweitens „von einer Vorstellung von Typik und Verteilung von Eigenschaften im zu untersuchenden Gegenstand ausgehen“ (ebd., 155). So spielte einerseits erneut das *Kriterium der Qualität der Informanten* eine Rolle, insbesondere jedoch die sich in der schriftlichen Befragung andeutenden und von den Klassenlehrerinnen bestätigten Reflexions- und Artikulationsfähigkeiten der Schüler. Als Kriterien herangezogen wurden außerdem das Geschlecht und der Migrationshintergrund. Damit diese „theoretisch relevante[n] Merkmale in ausreichendem Umfang durch Einzelfälle vertreten sind“ (Kelle/Kluge 2010, 55), beläuft sich die Fallzahl deshalb insgesamt auf 24 Schüler, von denen zwölf weiblich und zwölf männlich sind. Sechs der zwölf Mädchen und sechs der zwölf Jungen haben einen Migrationshintergrund.

Eine entscheidende Rolle bei der Zusammensetzung der Stichprobe im Hinblick auf die grundlegenden Strukturkategorien Geschlecht und Migrationshintergrund, eingeschränkt auch im Hinblick auf einschlägige Arbeitslosigkeitserfahrungen, spielte der bereits skizzierte Forschungsstand. Dieser im Folgenden ergänzte Forschungsstand sensibilisiert für die genannten Personenmerkmale hinsichtlich ihres Einflusses auf die Vorstellungen zu Arbeit und Arbeitslosigkeit. So gehen mit einem Migrationshintergrund und insofern auch einem bestimmten kulturellen Hintergrund oder mit der Zugehörigkeit zu einem bestimmten Geschlecht „jeweils spezifische Ressourcen und soziokulturell akzeptierte Handlungsziele sowie spezifische Chancen und Risiken der Lebensgestaltung“ (ebd., 51) einher. Vor diesem Hintergrund werden diese sozialstrukturelle Handlungsbedingungen abbildenden Merkmale „als Indikatoren für bedeutsame Struktureinflüsse“ (ebd., 52) postuliert.

Die folgende Ergänzung des bereits skizzierten Forschungsstandes dient deshalb der Legitimierung der Kriterien des selektiven *Samplings*:

Die Sample-Dimension Geschlecht

„Bis heute sind Sozialisations- und Lernprozesse von gesellschaftlichen Konstruktionen der Geschlechterverhältnisse beeinflusst und stereotypisierende Rollenbilder drücken sich in personalen Deutungsmustern sowie in zwischenmenschlichen Beziehungen aus und haben sich entsprechend der kollektiven Deutungsmuster in Theorien, Institutionen oder Medien materialisiert“ (Richter 2000, 199).

Geschlechterdifferenzen werden u. a. auch durch das Fähigkeitsselbstkonzept sowie durch die Geschlechtsadäquatheit erzeugt. So ist das Selbstvertrauen in die eigenen Fähigkeiten oder schulischen Präferenzen durch eine Geschlechtsstereotypisierung beeinflusst (vgl. Schneider 2008, 26). Demnach stellen „das asymmetrische Geschlechterverhältnis und die damit verbundenen Probleme sozialer Ungleichheit zwischen den Geschlechtern eine Basisstruktur moderner Gesellschaften“ (Oechsle 2000, 69) dar.

Für sozialwissenschaftliche Lernprozesse erweisen sich die unterschiedlichen geschlechterabhängigen Lebenswege, Lebenserfahrungen und Lebenssituationen (geschlechtsspezifischer Erfahrungshintergrund) als relevant. Denn sie beeinflussen Wahrnehmung und Interpretation der natürlichen und gesellschaftlichen Wirklichkeit und prägen das Vorverständnis von den unterschiedlichen Sachverhalten, Personen und Zusammenhängen (vgl. Hempel 2004a, 38). In Bezug auf die Sozialisationsinstanz Schule wird jedoch kritisiert, dass sie die „unterschiedlichen Ausgangsbedingungen von Jungen und Mädchen, die sie in ihren gesellschaftspolitischen Orientierungen ‚mitbringen‘“ (Hoppe/Kaiser 2001, 93), eher verfestige als ausgleiche.

An empirischen Befunden zu Geschlechtsspezifika mangelt es nicht:

Insbesondere Jungen und Mädchen aus dem konsum-materialistischen Milieu, zu dem sehr viele Hauptschüler gehören, orientieren sich stark an und denken stark in traditionell-hierarchischen Geschlechterrollen (vgl. Wippermann/Calmbach 2007, 222). Indem sie zum einen die sekundären Geschlechtsmerkmale durch Mode und Körperkult (körperbezogenes Kapital: Fitnessstudio- und Solarienbesuche, Tätowierungen, Piercings) überbetonen und sich außerdem an traditionellen Rollenbildern orientieren, „reproduzieren diese Jugendlichen stereotype Geschlechtervorstellungen“ (ebd.).

Die stereotypen Geschlechtervorstellungen machen sich auch in den Vorstellungen über Arbeit und in den Berufswünschen bemerkbar. So sind ein geschlechterdifferenter Blick auf Erwerbsarbeit und tradierte weibliche und männliche Rollenbilder bereits in den Aussagen von Grundschulkindern nachweisbar (vgl. Gläser 2002, 244). Beispielsweise sehen sich einige Jungen in Gläfers Studie zur kindlichen Perspektive auf Arbeitslosigkeit geschlechterstereotyp als zukünftige Ernährer, während sich in den Zukunftsentwürfen der Mädchen die ambivalente Rolle von modernem Frauenleben widerspiegelt (vgl. ebd.). Gläser zufolge hängt dies u. a. damit zusammen, dass sich die Perspektive der Mädchen auf Erwerbsarbeit über die Mutter und die der Jungen über den Vater vollzieht. Auch zeigen sich geschlechtsspezifische Orientierungen in den Berufswünschen, wobei in den Berufswünschen der Mädchen eine weibliche Sicht auf die Arbeitswelt deutlich wird (vgl. ebd.). So heißt es hierzu ergänzend bei Hoppe und Kaiser, die sich auf Studienergebnisse von Glumpler (1997) und Kaiser (1996) stützen: „Mädchen wünschen sich

aber ausdrücklich Arbeitsbereiche, die mit Menschen und Tieren zu tun haben, ihr Interesse richtet sich weniger auf technische Berufe“ (vgl. Hoppe/Kaiser 2001, 88).

Queisser (2010, 143f.) stellt dementsprechend für jugendliche Hauptschüler ebenfalls eine stark geschlechtsspezifische Prägung der Berufswünsche fest, die mit entsprechenden Nachteilen der Mädchen verbunden ist. So konzentrieren sich die Berufswünsche der Mädchen sowohl in der 7. Klasse als auch in der 9. Klasse auf wenige, stark besetzte, typisch weibliche Berufe, die aus dem Dienstleistungssektor stammen oder mit Menschen zu tun haben (vgl. Queisser 2010, 107, 132). Queisser bemerkt, dass ein geschlechtsuntypischer Beruf weder für Mädchen noch für Jungen infrage kommt und beide „unrealistische Bilder von ‚Männern und Frauen bei der Arbeit‘ im Kopf“ (ebd., 272) haben. Für Jungen stelle sich außerdem nicht die Frage nach der Vereinbarkeit von Familie und Beruf, während Mädchen diese Problematik „von vornherein antizipieren ohne konkrete Vorstellungen diesbezüglich zu haben“ (ebd.). Die geschlechtsspezifischen Unterschiede treten insofern auch bei der Frage zur Vereinbarkeit und Familie zutage. Queisser (ebd., 145) stellt fest, dass die Mädchen mit ihren Einstellungen und Haltungen gesellschaftlich vorgegebene Rollenmuster erfüllen. Auch findet sich bei den Mädchen die Orientierung an dem „Drei-Phasen-Modell“ (Berufstätigkeit-Babypause-Teilzeitbeschäftigung). Die Autorin kritisiert diesbezüglich, dass „Geschlechter(un)gleichheiten zu wenig wahrgenommen und erst recht keine Forderungen nach Gleichberechtigung gestellt“ (ebd., 272) würden. Auch in der Gläser-Studie sind es nur ein paar Kinder, die erkennen, dass es eine gesellschaftlich produzierte Ungleichheit in Bezug auf die Frauenerwerbsarbeit gibt (vgl. Gläser 2002, 244).

In Bezug auf die Arbeitswelt unterscheiden sich Jungen und Mädchen auch dahingehend, dass Mädchen sich mehr an sozialen Problemen der Menschen und „an konkreter, gebrauchswertschaffender Arbeit“ (Kaiser 1996, 181f.) orientieren. So nehmen Mädchen die Arbeiter als Personen sehr wichtig und legen großen Wert auf die konkreten Arbeitsvollzüge sowie das jeweilige Produkt (vgl. ebd., 181). Jungen hingegen zeigen größeres Interesse an anonymen, technisierten Funktionsabläufen der Produktion, wie z. B. arbeitsteilige Prozesse, Standardisierung von Produktion und Produkten (vgl. ebd., 182). Da für sie technische Aspekte im Vordergrund stehen, werden die Probleme der Arbeitenden von den Jungen kaum wahrgenommen (vgl. Kaiser 1996, 182; Hoppe/Kaiser 2001, 87). Jungen bevorzugen insgesamt gesehen auch „eher technische Gegenstände, analytische Verfahrensweisen und erfolgsorientierte Strategien des Handelns“ (Reinhardt 2005, 219).

Alles in allem sind somit geschlechterbedingte Unterschiede innerhalb der sozialwissenschaftlichen Domäne, insbesondere in Bezug auf Arbeit und Arbeitslosigkeit, auszumachen. Vor diesem Hintergrund legitimiert sich die *Sample*-Dimension „Geschlecht“.

Die Sample-Dimension Schüler mit und ohne Migrationshintergrund

Nießeler zufolge ist die menschliche Wahrnehmung durch Kultur „mit ihren sprachlichen Interpretationen, mit ihren Bilderwelten, mit ihren religiös-mythischen Weltdeutungen, aber auch mit ihren wissenschaftlichen Modellierungen und Begriffen vorgezeichnet und vorgeformt“ (Nießeler 2005, 76). Insofern ist Kultur – „das Gesamt an Orientierungs- und Deutungsmustern, das sich in beschreibbaren Formen der alltäglichen Lebensführung ausdrückt“ (Speck-Hamdan 2007, 378) – von erkenntnisbildender, verstehensleitender und identitätsstiftender Relevanz (vgl. Nießeler 2005, 79f.). Das bedeutet, dass Erfahrungen auch vor dem Hintergrund kultureller Maßstäbe bewertet werden:

„Die einer möglichen Erfahrung zugänglichen Gegenstände sowie der Radius möglicher Erfahrungen sind in hohem Maße vom kulturell geprägten Lebensumfeld abhängig. Zudem werden Erfahrungen stets bewertet, wobei kulturelle Maßstäbe zum Tragen kommen“ (Speck-Hamdan 2007, 380).

Möglicherweise unterscheiden sich also Jugendliche mit migrationsbedingt unterschiedlicher kultureller Herkunft im Hinblick auf ihre Vorstellungen zu Arbeit und Arbeitslosigkeit. So kann durchaus angenommen werden, dass sich der Arbeitsbegriff von Jugendlichen deutscher Herkunft, von dem Jugendlicher türkischer oder russischer Herkunft unterscheidet, weil kulturell, aber auch ökonomisch verschiedene Prägungen vorzufinden sind. Diese resultieren aus dem jeweiligen außerschulischen und familiären Kontext. Beispielsweise verweist Claar auf kulturspezifische Einflüsse, die die ökonomische Begriffskonstruktion bzw. kulturspezifische Aspekte der Begriffsentwicklung prägen:

„Die unterschiedlichen wirtschaftlichen Systeme verschiedener Gesellschaften sowie die Positionen, die von den Individuen in ihnen eingenommen werden, sind für die Konstruktion der Begriffe auf der Seite des Individuums von wesentlicher Bedeutung – wenn auch sicher in vielfältig vermittelter Weise“ (Claar 1990, 2).

Ein relevanter Befund geht außerdem aus dem Mannheimer Projekt „Demokratie Leben Lernen“ hervor, das die politischen Orientierungen von Kindern und die Entwicklung dieser Orientierungen während des ersten Schuljahres untersucht hat. Hierzu wurden in zwei Befragungswellen (direkt am Anfang und am Ende des 1. Schuljahrs) Erstklässler mit einem standardisierten Instrument befragt. Die Forschergruppe vermutete, dass vor allem Arbeitslosigkeit „für sozioökonomisch schwächere Gruppen wahrscheinlich mehr Bedeutung haben [wird] als für Kinder mit höherem sozioökonomischem Status“ (Deth 2007, 96). Darüber hinaus nahmen sie an:

„Nicht alle Kinder haben die gleichen Chancen, politische Themen und Probleme zu kennen. Kinder unterschiedlicher Herkunft haben wahrscheinlich unterschiedliche Erfahrungen mit Arbeitslosigkeit oder Gleichbehandlung gemacht. [...]. Die Chance, politische Themen und Probleme zu erkennen, ist vermutlich mit den Faktoren Alter, Geschlecht, nationaler Herkunft und sozioökonomischer Status des Wohnorts verbunden“ (ebd., 95).

Vor dem Hintergrund dieser Annahme ist das folgende Ergebnis der Studie überraschend:

„Insbesondere Kinder türkischer Herkunft und Kinder aus sozioökonomisch schwächeren Wohngebieten sind wesentlich weniger als andere Kinder in der Lage, politische Themen und Probleme zu erkennen. Bemerkenswert ist, dass diese unterdurchschnittlichen Leistungen auch Themen wie Kopftuchtragen, Migration oder Arbeitslosigkeit betreffen, von denen erwartet werden kann, dass gerade diese Kinder relativ hohe Chancen haben, damit in Berührung zu kommen“ (ebd., 99).

Diesbezüglich stellt sich die Frage, ob und inwiefern Jugendliche mit Migrationshintergrund Arbeitslosigkeit als Problem erleben.

Neben der postulierten Bedeutung des zugeschriebenen Merkmals Migrationshintergrund für den Arbeitsbegriff und die Wahrnehmung und Deutung von Arbeitslosigkeit wurde seine Relevanz für den Übergangsprozess von Schule in den Beruf bereits bestätigt. So versteht Queisser (2010, 285, 299, 301, 305) in ihrer Studie auch die soziale Kategorie Migrationshintergrund bzw. Ethnizität als eine biographisch bedeutsame Ressource für die Bewältigung des Übergangs von der Schule in den Beruf. Beispielsweise ist im Vergleich zu den Jugendlichen ohne Migrationshintergrund „der Anteil der Jugendlichen mit Migrationshintergrund, die zum Ende der Schulzeit bezogen auf ihren Berufswunsch noch unentschieden sind und damit eine niedrigere Platzierungswahrscheinlichkeit auf dem Ausbildungsmarkt haben, deutlich höher“ (Queisser 2010, 285). Doch auch die Jugendlichen mit Migrationshintergrund äußern den Wunsch erwerbstätig zu sein. Damit sei, so Queisser, eine Aufstiegsorientierung und ein Statuswechsel im Verhältnis zur Herkunftsfamilie verbunden, „was vor allem für die Migrantinnen eine Auseinandersetzung mit einer tradierten familien- und erwerbszentrierten Lebensführung erfordert“ (ebd.). Fink (2003) spricht diesbezüglich von einer sogenannten „Sphärendiskrepanz“, einer Diskrepanz zwischen innerer Sphäre der Herkunftsfamilie und/oder der ethnischen *Community* und der äußeren Sphäre der gesellschaftlichen Öffentlichkeit und ihren Institutionen:

„Wo Jugendliche auf Grund des Verlusts tradierter Milieubindungen – sei es im Kontext gesellschaftlicher Desintegration oder auch durch Migration – vor das Problem gestellt sind,

neuen Anforderungen hinsichtlich der (Haupt-)Schule, des Berufs oder der Berufswahl gerecht zu werden, entsteht eine sogenannte „Sphärendiskrepanz““ (Fink 2003, 203).

Von ihr sei die Hauptschule besonders betroffen (vgl. ebd.).

Queisser (2010, 300) bescheinigt den Jugendlichen mit Migrationshintergrund außerdem eine hohe Bildungsaspiration bzw. -motivation, die jedoch – bedingt durch die Diskrepanz zwischen der Bildungsferne ihrer Eltern und einem Schulsystem, das auf der Unterstützungsleistung der Eltern basiert – oftmals nicht zum gewünschten Erfolg führe. Da ihre Eltern außerdem selten über „informelle und berufliche Netzwerke, die einen Zugang zu Lehrstellen erleichtern könnten“ (Queisser 2010, 299), verfügten (siehe auch Solga 2004/2005), gestalte sich der Übergangsprozess für Jugendliche mit Migrationshintergrund als besonders problematisch. Erschwerend hinzu kämen außerdem Abwertungs- und Diskriminierungserfahrungen (vgl. ebd.).

Hauptschüler mit Zuwanderungsgeschichte sind somit in einem viel größeren Maße von Arbeitslosigkeit betroffen bzw. haben ein höheres zukünftiges Arbeitslosigkeitsrisiko als ihre Mitschüler ohne Zuwanderungsgeschichte. Darüber hinaus haben sie kulturelle Unterschiede zu bewältigen. Gleichzeitig bescheinigt die Untersuchung des Mannheimer Projekts „Demokratie Leben Lernen“, dass Erstklässler mit türkischer Herkunft seltener als andere Kinder Probleme wie Arbeitslosigkeit kennen. Es stellt sich daher die Frage, ob und inwiefern jugendliche Migranten Arbeitslosigkeit als Problem wahrnehmen. Sehen sie beispielsweise für sich selbst ein höheres Arbeitslosigkeitsrisiko aufgrund ihres Migrationshintergrundes? Welche Rolle spielen Migrationshintergrund und kulturelle Herkunft in den Vorstellungen der Hauptschuljugendlichen zu Arbeit und Arbeitslosigkeit? Machen die Schüler diese zum Thema?

Diese Fragen legitimieren schließlich die *Sample*-Dimension „Migrationshintergrund“.

Die Sample-Dimension Betroffenheit von und Erfahrungen mit Arbeitslosigkeit

Im Hinblick auf den Forschungsstand wird auch davon ausgegangen, dass Arbeitslosigkeitserfahrungen und „Betroffenheiten“ die Vorstellungen zu Arbeit und Arbeitslosigkeit determinieren. Beim selektiven *Sampling* wurde deshalb darauf geachtet, Schüler mit unterschiedlichen Arbeitslosigkeitserfahrungen und insofern vermuteten „Betroffenheiten“ für das *Sample* zu gewinnen.

Zur Erfassung wurden die Antworten aus der geschlossenen Frage 9 des Fragebogens: *Haben oder hatten Menschen in deiner näheren Umgebung, zurzeit oder früher schon einmal keine Arbeit?* und der halboffenen Frage 10: *Fühlst du dich von Arbeitslosigkeit betroffen?* herangezogen.

Frage 9 enthält als Antwortkategorien *ja, und zwar...: mein Vater, meine Mutter, meine Geschwister (falls du welche hast), andere Verwandte (Großeltern, Tanten, Onkel, Cousinsen, Cousins..), Freunde, Nachbarn, Sonstige..., nein*. Bei Frage 10 handelt es sich um eine dichotome *Ja-nein*-Frage, die jedoch mit dem offenen Antwortteil *weil ...* kombiniert ist. D. h., die Schüler hatten die Möglichkeit, ihr „Ja“ bzw. „Nein“ zu erklären. Zur Erfassung der Erfahrungen mit und Betroffenheit von Arbeitslosigkeit wurde zusätzlich Frage 4: *Wer in deiner Familie arbeitet? Was arbeiten sie? Kreuze an, wer in deiner Familie arbeitet und schreibe dahinter, was sie arbeiten* herangezogen. Als Antwortkategorien enthält diese Frage: *Mein Vater arbeitet: ..., Meine Mutter arbeitet: ..., Meine Geschwister arbeiten (falls du Geschwister hast): ..., Ich arbeite: ..., Keiner in meiner Familie arbeitet*.

Die Fragebogenantworten der Schüler ergaben ein heterogenes Bild hinsichtlich der einschlägigen Arbeitslosigkeitserfahrungen und „Betroffenheiten“. Entsprechend dieser Heterogenität ist eine Einteilung der Schüler nach Erfahrungen mit und Betroffenheit von Arbeitslosigkeit nicht eindeutig möglich, sodass diese individuell beschrieben werden müssen. Dass jedoch eine Differenzierung nach Arbeitslosigkeitserfahrung und Betroffenheit sowie ihre Reflexion in der Analyse unerlässlich sind, zeigt insbesondere die Studie von Gläser (2002) (siehe hierzu auch Kapitel 3.2 und 5). Ein zentrales Ergebnis der Gläser-Untersuchung ist, dass die von ihr rekonstruierten Alltagstheorien der Kinder eng mit deren eigener Lebenswirklichkeit verknüpft sind:

„Ihre Vorstellungen zu Arbeitswelt bzw. Arbeitslosigkeit (Ursache, Konsequenz etc.) können direkt auf ihre Erfahrungen im eigenen familiären Umfeld, aber auch auf medial Erfahrenes zurückbezogen werden“ (Gläser 2002, 243).

Gläser unterscheidet in ihrer Studie außerdem zwischen direkt Betroffenen, indirekt Betroffenen und nicht Betroffenen (vgl. ebd., 240). Direkt von Arbeitslosigkeit betroffen ist demnach ein Kind, das Arbeitslosigkeit in seiner Familie erfährt bzw. erfahren hat. Demgegenüber gilt ein Schüler als indirekt betroffen, wenn Befürchtungen, Sorgen, dass man unter bestimmten Umständen arbeitslos werden könnte, vorherrschen. In der Gläser-Studie sind dies überwiegend Kinder von Alleinerziehenden. Weder direkt noch indirekt, sondern nicht betroffen ist nach Gläser ein Kind, das Arbeitslosigkeit kaum artikuliert bzw. in dessen Aussagen sich keine emotionalen Berührungspunkte feststellen lassen (vgl. ebd., 229). Als Gründe hierfür vermutet Gläser, dass diese Kinder Arbeitslosigkeit aus der eigenen Familie nicht kennen und sich auch nicht sorgen, dass die Eltern oder sie selbst später arbeitslos werden könnten. Dies geht einher mit der Beobachtung, dass bei allen Kindern dieser Gruppe beide Elternteile erwerbstätig sind (vgl. ebd., 248). Außerdem glauben diese Kinder einerseits, dass man schnell neue Arbeit findet, andererseits betrachten

sie prekäre Arbeitsverhältnisse, wie Putzen als normal. Darüber hinaus betonen viele den familiären Zusammenhalt als Absicherung vor Armut (vgl. ebd.).

Die Annahme, dass Betroffenheit die Vorstellungen eines Schülers beeinflusst, wird durch Gläfers Untersuchung bestätigt. Die von ihr rekonstruierten subjektiven Theorien beinhalten „subjektive Deutungsmuster von gesellschaftlicher Wirklichkeit [...], die durch biographische Determinanten wie beispielsweise die Familienform, die Betroffenheit von Arbeitslosigkeit, das eigene soziale Geschlecht oder die soziale Herkunft beeinflusst sind“ (ebd., 256). Von Arbeitslosigkeit Betroffene, so lautet ein Ergebnis, deuten ihre Situation kaum mit externalen Erklärungsmustern und Gründen für ihre Arbeitslosigkeit. Sie verwenden stattdessen vorwiegend internale Erklärungsmuster (vgl. ebd. 2003, 39). Im Gegensatz dazu wird Arbeitslosigkeit von Kindern, „die vermittelt über Eltern, Medien oder Schule einen historischen Blick auf die Arbeitswelt entfalten konnten“ (ebd., 38), nicht ausschließlich als individuell verschuldete Problematik, sondern auch als gesamtgesellschaftliches Problem wahrgenommen (vgl. ebd.) (siehe auch Kapitel 3.2). Die Studien von Dotterweich et al. und Schindler bestätigen dieses Ergebnis nur teilweise für ältere Kinder bzw. Jugendliche bis 20 Jahre (siehe hierzu auch Kapitel 5). Allerdings bemerken auch sie, dass neben außerindividuellen Erklärungsmustern für Arbeitslosigkeit bei Betroffenen immer wieder individuelle Schuldzuschreibungen treten (vgl. Dotterweich/Hölzle/Köster 1979, 316, 318f.; Schindler 1979, 267). Zwar stellt Lins (1989, 34f.) in seiner Studie fest, dass die Stellungnahme zur Frage nach den Ursachen von Arbeitslosigkeit kaum durch einschlägige familiäre Arbeitslosigkeitserfahrungen beeinflusst ist, doch sieht auch er einen deutlichen Zusammenhang zwischen den Arbeitslosigkeitserfahrungen in Familie und Bekanntenkreis und der pessimistischen Prognose hinsichtlich der eigenen Zukunft.

Die Merkmale Betroffenheit und Arbeitslosigkeitserfahrung spielen folglich in vergleichbarer Weise wie die Kategorien Geschlecht und Migrationshintergrund für die untersuchten Schülervorstellungen eine Rolle. Aus diesem Grund ist bei der Fall-Rekonstruktion eine Sensibilität für diese Kategorien angemessen, „um bislang unbekannte Phänomene [...] identifizieren und um neue Kategorien [...] entwickeln und Typologien [...] konstruieren [zu können]“ (Kelle/Kluge 2010, 55). Allerdings darf dies nicht dazu verleiten Schlussfolgerungen hinsichtlich des Einflusses einer dieser Faktoren auf das Arbeitskonzept zu ziehen. Obwohl beim selektiven *Sampling* Kategorien wie z. B. das Geschlecht das *Sampling* von Menschen anleiten, sollte stets berücksichtigt werden, dass durch die Forschung auch neue Kategorien entdeckt werden können (vgl. Schatzmann/Strauss 1973, 42).

Tabellarische Fallübersicht

Um das Ergebnis des selektiven *Sampling*, d. h. der ersten Stufe des mehrstufigen Auswahlverfahrens, nachvollziehen zu können, sind in der nachstehenden tabellarischen Übersicht jene 24 Fälle abgebildet, die im Mai 2010 einzeln von der Forscherin interviewt wurden. Für das Interview stand dabei in beiden Hauptschulen ein Elternsprechzimmer zur Verfügung, in dem die etwa halbstündigen Einzelinterviews meist ungestört geführt werden konnten.

In der tabellarischen Fallübersicht sind die wichtigsten soziodemographischen Merkmale der interviewten Hauptschüler aufgeführt, welche sich aus den Fragebögen und den Interviews ergeben. Um Übersichtlichkeit zu gewährleisten, werden jeweils sechs Fälle zusammen in einer Tabelle dargestellt. Begonnen wird mit den Mädchen. Die Nummer hinter dem Pseudonym gibt Auskunft darüber, um das wievielte Interview es sich handelt (z. B. Bettina_001 = das erste geführte Interview). Angegeben ist außerdem die Schulklasse, die der jeweilige Schüler/die jeweilige Schülerin besucht (z. B. Bettina; 8a). Auf diese Weise wird nicht nur die Jahrgangsstufe, sondern auch die Zugehörigkeit mancher Schüler zu einer Klasse ersichtlich.

Tabelle 2: Tabellarische Fallübersicht

Fall (Pseudonym Schüler/in)	Bettina_001	Zara_004	Clara_006	Alexandra_007	Nadine_009	Melek_010
Alter; Klasse	15; 8a	15; 8a	14; 8c	14; 8c	15; 8c	14; 8c
Muttersprache bzw. Sprache, die zuhause gesprochen wird	Deutsch	Kurdisch; Deutsch	Russisch; Deutsch	Deutsch	Deutsch	Deutsch
Geburtsland	Deutschland	Syrien	Russland	Deutschland	Deutschland	Deutschland
Geburtsland Vater	Deutschland	Syrien	Kasachstan oder Kirgisistan	Deutschland	Deutschland	Türkei
Geburtsland Mutter	Deutschland	Syrien	Kasachstan oder Kirgisistan	Deutschland	Deutschland	Türkei
Höchster Schulabschluss Vater	Weiß nicht	Weiß nicht	Weiß nicht	Realschulabschluss	Weiß nicht	Weiß nicht
Höchster Schulabschluss Mutter	Hauptschulabschluss	Weiß nicht	Weiß nicht	Realschulabschluss	Realschulabschluss	Realschulabschluss
Beruf/Arbeitsstätigkeiten Vater – arbeitet als/bei/in	Keine Angabe	Gemüseladen	Tischler in einer Firma	Kraftfahrer	Keine Angabe	Pakete verpacken und ausliefern
Beruf/Arbeitsstätigkeiten Mutter – arbeitet als/bei/in	Keine Angabe	Keine Angabe	Keine Angabe	Keine Angabe	Busfahrerin	Keine Angabe
Arbeitslosigkeits- erfahrungen	Mutter; Freunde	Nachbarn	keine	Mutter, Geschwister, andere Verwandte	keine	Mutter, andere Verwandte, Freunde
Wohn-/Lebensform (wohnt bei..., zusammen mit...)	Mutter, Freund der Mutter	Eltern, Geschwister	Eltern, Geschwister	Eltern, drei älteren Geschwister	Mutter, Geschwister	Eltern, zwei jüngeren Geschwister

Anna_017	Jessica_015	Tabea_014	Isabell_013	Larina_012	Lisa_011	Fall (Pseudonym Schüler/in) Alter; Klasse
15; 8c	14; 8b	14; 8b	15; 8b	14; 8a	14; 8c	
Deutsch	Deutsch	Aramäisch	Deutsch	Aramäisch	Russisch; Deutsch	Muttersprache bzw. Sprache, die zuhause gesprochen wird
Deutschland	Deutschland	Deutschland	Deutschland	Deutschland	Russland	Geburtsland
Deutschland	Deutschland	Türkei	Deutschland	Türkei	Russland	Geburtsland Vater
Deutschland	Weiß nicht	Türkei	Deutschland	Türkei	Russland	Geburtsland Mutter
Hauptschulabschluss	Hauptschulabschluss	Keinen Schulabschluss	Weiß nicht	Weiß nicht	Schule mit goldener Medaille beendet	Höchster Schulabschluss Vater
Hauptschulabschluss	Hauptschulabschluss	Keinen Schulabschluss	Realschulabschluss	Weiß nicht	Schule mit goldener Medaille beendet	Höchster Schulabschluss Mutter
Schachtelfabrik	Weber	Fleischerei	Weiß nicht	Gabelstaplerfahrer	LKW-Fahrer (zurzeit arbeitslos)	Beruf/Arbeitsstätigkeiten Vater – arbeitet als/bei/in
Keine Angabe	Backwarenverkäuferin	Hausfrau	Macht zurzeit Ausbildung zur Pflegerin	Putzfrau	Hauswirtschaftlerin	Beruf/Arbeitsstätigkeiten Mutter – arbeitet als/bei/in
keine	keine	Geschwister, andere Verwandte (Cousin)	Mutter, Freunde, Nachbarn	Mutter, Bruder	Vater, andere Verwandte (Onkel), Freunde, Nachbarn	Arbeitslosigkeits- erfahrungen
Eltern, Schwester	Vater	Eltern, Brüdern, Großmutter	Mutter, Mann der Mutter	Eltern, zwei verheirateten Geschwistern	Eltern, älterer Schwester	Wohn-/Lebensform (wohnt bei..., zusammen mit...)

Alex_018	André_016	Kevin_008	Hassan_005	Damir_003	Gustav_002	Fall (Pseudonym Schüler/in) Alter; Klasse
14; 8c	15; 8c	14; 8c	14; 8a	15; 8a	15; 8a	
Russisch	Deutsch	Deutsch	Türkisch	Aramäisch	Russisch, Deutsch, Aserbeidschanisch	Muttersprache bzw. Sprache, die zuhause gesprochen wird
Deutschland	Deutschland	Deutschland	Deutschland	Deutschland	Georgien	Geburtsland
Russland	Weiß nicht	Deutschland	Türkei	Türkei	Georgien	Geburtsland Vater
Russland	Deutschland	Deutschland	Türkei	Türkei	Aserbeidschan	Geburtsland Mutter
Weiß nicht	Weiß nicht	Abitur	Hat studiert	Keinen Schulabschluss	Weiß nicht	Höchster Schulabschluss Vater
Weiß nicht	Weiß nicht	Weiß nicht	Hauptschulabschluss	Keinen Schulabschluss	Weiß nicht	Höchster Schulabschluss Mutter
Schweißer	Keine Angabe	Keine Anhabe	Moschee	Keine Angabe	Keine Angabe	Beruf/Arbeitsstätigkeiten Vater – arbeitet als/bei/in
Keine Angabe	Fahrerin (fährt für ein Unternehmen behinderte Kinder zur Schule)	Pflegemutter arbeitet als Erzieherin	Keine Angabe	Keine Angabe	Verkäuferin in Ein-Euro-Shop	Beruf/Arbeitsstätigkeiten Mutter – arbeitet als/bei/in
Andere Verwandte	Mutter, Geschwister	keine	keine	Eltern, andere Verwandte	keine	Arbeitslosigkeitserfahrungen
Eltern, Geschwister	Mutter	Pflegemutter	Eltern, Bruder	Eltern, fünf Geschwister	Eltern, jüngerer Schwester	Wohn-/Lebensform (wohnt bei..., zusammen mit...)

Ben_024	Achmet_023	Jakob_022	Sandro_021	Tom_020	Justin_019	Fall (Pseudonym Schüler/in) Alter; Klasse Muttersprache bzw. Sprache, die zuhause gesprochen wird Geburtsland
16; 9 Englisch	16; 9 Türkisch, Deutsch	16; 9 Deutsch	16; 9 Deutsch	16; 9 Deutsch	16; 9 Deutsch	
USA	Deutschland	Deutschland	Deutschland	Deutschland	Deutschland	Geburtsland
USA	Türkei	Deutschland	Deutschland	Deutschland	Deutschland	Geburtsland Vater
Deutschland	Türkei	Deutschland	Deutschland	Deutschland	Deutschland	Geburtsland Mutter
Weiß nicht	Weiß nicht	Weiß nicht	Keinen Schulabschluss	Realschulabschluss	Hauptschulabschluss	Höchster Schulabschluss Vater
Abitur	Weiß nicht	Realschulabschluss	Realschulabschluss	Realschulabschluss	Hauptschulabschluss	Höchster Schulabschluss Mutter
Keine Angabe	Selbstständig, hat eine Kneipe	Arbeitet im Bereich Lagerlogistik	Weiß nicht	Lackierer	Dachdecker	Beruf/Arbeitsstätigkeiten Vater – arbeitet als/bei/in
Mutter ist berufsunfähig erkrankt (MS)	Keine Angabe	Krankenschwester	Steuerfachangestellte	Bäckerin/ Verkäuferin	Verpackerin	Beruf/Arbeitsstätigkeiten Mutter – arbeitet als/bei/in
Mutter	keine	Mutter	keine	keine	Eltern, andere Verwandte, Freunde, Nachbarn	Arbeitslosigkeitserfahrungen
Mutter	Mutter, Schwester	Eltern, Großeltern	Mutter, Bruder (Großeltern wohnen nebenan)	Eltern, Schwester	Mutter (Justin hat außerdem neun Jahre im Heim gelebt)	Wohn-/Lebensform (wohnt bei..., zusammen mit...)

(Eigene Darstellung).

6.2.2.2 Theoretisches Sampling

Wie ausführlich beschrieben erfolgte die Auswahl der Fälle zunächst vor dem Hintergrund des Forschungsstandes, d. h. durch vorab festgelegte Gruppen. Dabei ging es weniger darum, ob die vorab ausgewählten Schüler statistisch gesehen repräsentativ sind, „sondern ob deren Handlungsmuster und die theoretischen Bausteine, die man aus ihnen entwickelt, breit genug streuen, so dass sich das untersuchte Phänomen ausreichend erklären lässt“ (Brüsemeister 2008, 173). So wird zwar bei einem *Sampling* mit vorab festgelegten Gruppen auf eine zahlenmäßig annähernd gleichverteilte Personengruppe geachtet, doch geschieht dies bei qualitativer Forschung, „um genügend Fallmaterial für ein theoretisches Sampling zu besitzen“ (ebd.). D. h., indem gleichmäßig und in ausreichendem Umfang „TrägerInnen bestimmter theoretisch relevanter Merkmalskombinationen“ (Kelle/Kluge 2010, 50) in das *Sample* aufgenommen wurden, wurden reichhaltige Daten „auf Vorrat“ gewonnen. Dies erlaubte in einem letzten Schritt des mehrstufigen Auswahlverfahrens das oben beschriebene theoretische *Sampling* innerhalb des vorab festgelegten, selektiven *Samples* zu betreiben. Was diese letzte Auswahlstufe für die Auswertung der Interviews bedeutet, wird im Folgenden erläutert.

6.3 AUSWERTUNGSVERFAHREN, AUSWERTUNGSSCHRITTE UND IHRE REFLEXION

Nach Witzel (1996, 49, 72) müssen Auswertungsmethode und -schritte dem Untersuchungsgegenstand und der Erhebungsmethode angepasst werden.

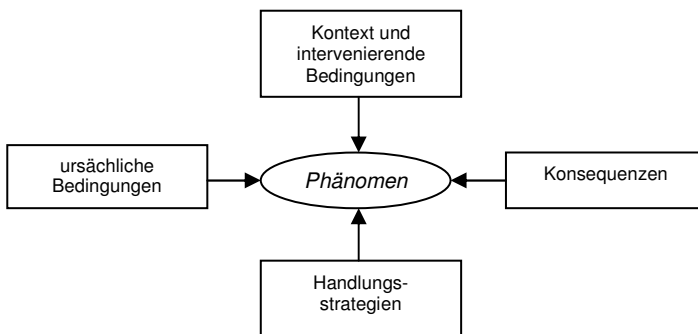
Da in der vorliegenden Studie Schülervorstellungen mithilfe eines Leitfadenterviews in Anlehnung an das Problemzentrierte Interview (PZI) nach Witzel und das Episodische Interview nach Flick erhoben wurden, orientiert sich die Auswertungsmethode an den für diese beiden Interviewformen typischen Auswertungsverfahren. Das im Folgenden vorgestellte Thematische Kodieren und die Auswertungsmethode des PZI sind Kodierverfahren, die in Anlehnung an die *Grounded Theory* und das sie kennzeichnende Theoretische Kodieren genutzt werden. Bei diesem **Theoretischen Kodieren**, das auf Glaser und Strauss zurückgeht, handelt es sich um ein „Analyseverfahren für Daten, die erhoben wurden, um eine gegenstandsbegründete Theorie zu entwickeln“ (Flick 2007, 387). Die Interpretation der Daten erfolgt stets in Abhängigkeit zu deren Erhebung oder der Auswahl des Falles. Denn durch die Interpretation wird entschieden, „welche Daten bzw. Fälle als Nächste in die Analyse einzubeziehen [sind] und wie bzw. mit welchen Methoden sie erhoben werden sollen“ (ebd.). Dabei besteht das Theoretische Kodieren aus drei im Forschungsprozess nicht zu trennenden Teilschritten bzw. Umgangsweisen

mit textuellem Material: dem offenen, axialen und selektiven Kodierens (vgl. Wiedemann 1991, 443; Flick 2007, 388).

Offenes Kodieren in der *Grounded Theory* ist ein „uneingeschränktes Kodieren der Daten“ (Strauss 1998, 57). Es handelt sich insofern um ein extensives, sequenzielles Analysieren des empirischen Materials, wobei erste, vorläufige Konzepte entwickelt werden. An diese schließen sich neue Fragen und neue vorläufige Antworten an (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2008, 204). Bereits hier sollte Strauss Kodierparadigma berücksichtigt werden, nach dem „Daten nach der Relevanz für die Phänomene auf die durch eine gegebene Kategorie verwiesen wird, kodiert werden, und zwar nach:

- den Bedingungen [zu erkennen an Schlüsselwörtern wie *weil, da, wegen, auf Grund von*]
- der Interaktion zwischen den Akteuren [Wechselbeziehungen zwischen den Handelnden]
- den Strategien und Taktiken
- den Konsequenzen [zu erkennen an Ausdrücken wie *als Folge von, deshalb, mit dem Ergebnis, die Konsequenz war, folglich*]“ (Strauss 1998, 57).

Abbildung 1: Kodierparadigma



(Eigene Darstellung in Anlehnung an Strauss).

Axiales Kodieren wird angewandt, um bestimmte Kategorien genauer zu analysieren und Beziehungen zwischen den Kategorien herzustellen (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2008, 205). Dabei dreht sich die Analyse quasi um die „Achse“ einzelner Kategorien, die stärker fokussiert und ausgearbeitet werden (vgl. Wiedemann 1991, 443). Ziel des axialen Kodierens ist zum einen die „Herausarbeitung einer Schlüsselkategorie, die die meisten anderen Kategorien integrieren kann“ (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2008, 205) sowie die Herausbildung des Kerns der The-

orie. Eine wichtige Rolle bei der intensiven Analyse einer Achsenkategorie spielt wieder das Kodierparadigma (vgl. Strauss 1998, 63).

Strauss (1998, 67f.) nennt sechs Kriterien um zu beurteilen, welche Kategorie als Schlüsselkategorie dienen kann:

- Kriterium der Zentralität: Die Schlüsselkategorie hat einen Bezug zu möglichst vielen anderen Kategorien und ihren Eigenschaften, ist insofern zentral und erklärt dadurch die Variation eines Verhaltensmusters in weiten Teilen.
- Kriterium der Häufigkeit: Die Schlüsselkategorie bzw. die Indikatoren für das in ihr erfasste Phänomen kommen häufig im Datenmaterial vor.
- Kriterium der Zusammenhänge: Die Schlüsselkategorie steht in zahlreichen Bezügen zu anderen Kategorien.
- Kriterium der „klare[n] Implikationen im Hinblick auf eine formale Theorie“ (ebd., 67).
- Kriterium der Theorieentwicklung: Je weiter fortgeschritten die Aufbereitung der Schlüsselkategorie ist, desto weiter entwickelt sich auch die Theorie.
- Kriterium der maximalen Variation: Indem das Kodierparadigma sowie Dimensionen und Eigenschaften der Schlüsselkategorie beim selektiven Kodieren berücksichtigt werden, entsteht eine Variation.

Ist die Schlüsselkategorie im Prozess des axialen Kodierens gefunden, beginnt das **selektive Kodieren** auf diese Schlüsselkategorie hin:

„Sowohl der Kodierprozess selbst als auch das daraus resultierende Theoretical Sampling werden auf die Schlüsselkategorie hin ausgerichtet. Der Kodierprozess wird nun auf Phänomene und Konzepte begrenzt, die einen hinreichend signifikanten Bezug zur Schlüsselkategorie aufweisen, d. h., die im spezifischen Sinne für die Theoriegenerierung von Belang sind. Auch die Fragen nach den Bedingungen, Konsequenzen, der Aktion und Interaktion usw., die den Kodierprozess stets begleiten, erfolgen hier in Bezug auf die Schlüsselkategorie“ (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2008, 205).

Anstatt von selektivem Kodieren ist oft auch die Rede vom theoretischen Kodieren im engeren Sinne, bei dem die verschiedenen Kategorien zu einem Modell integriert werden (vgl. Wiedemann 1991, 443).

6.3.1 Auswertung Episodischer Interviews

Thematisches Kodieren ist ein Auswertungsverfahren, das typischerweise für Episodische Interviews, zum Teil auch für Problemzentrierte Interviews verwendet wird. Auch bildet das Thematische Kodieren zusammen mit der Themenanalyse die

erste von insgesamt vier Hauptphasen der typologischen Analyse – ein computergestütztes Verfahren zur Typenbildung – nach Kuckartz (2010).

Darüber hinaus gilt insbesondere das Thematische Kodieren nach Hopf et al. (1995) als „besonders adäquat für strukturierte Formen qualitativer Forschung“ (Kuckartz 2010, 91) und eignet sich insofern sehr gut für Material, das wie das vorliegende „theoriebezogen mit einem Leitfaden erhoben wurde“ (ebd.).

Das Thematische Kodieren vollzieht sich in zwei Auswertungsschritten: fallbezogene Analysen und fallübergreifende (Gruppen-)Vergleiche.

Zunächst werden alle einbezogenen Fälle einer (Einzel-)Fallanalyse unterzogen, um den „Sinnzusammenhang der Auseinandersetzung der jeweiligen Person mit dem Thema der Untersuchung“ (Flick 2007, 403f.) zu erhalten. Hierzu wird auch eine Kurzbeschreibung des jeweiligen Falles angefertigt. Diese wird kontinuierlich überprüft und, falls erforderlich, modifiziert (vgl. ebd., 403). Ergebnis der fallbezogenen Analysen ist außerdem ein Kategoriensystem für den einzelnen Fall (vgl. ebd., 404). Dieses Kategoriensystem wird weiter ausgearbeitet, wobei erst offen und später selektiv kodiert wird (vgl. ebd.). Während beim selektiven Kodieren in der *Grounded Theory* die entwickelten Kategorien um eine Kernkategorie herum integriert werden und insofern ein höheres Abstraktionsniveau als beim axialen Kodieren hergestellt wird (vgl. Corbin 2006, 74; Flick 2007, 396f.), zielt selektive Kodierung beim Thematischen Kodieren „auf die Generierung thematischer Bereiche und Kategorien zunächst für den einzelnen Fall“ (Flick 2007, 404). Schließlich werden Kategorien und thematische Bereiche miteinander abgeglichen. Die sich aus dem Abgleich ergebende thematische Struktur dient als Grundlage für die Analyse weiterer Fälle, damit deren Vergleichbarkeit erhöht wird: „Diese Struktur wird aus den ersten Fällen entwickelt, an allen weiteren Fällen kontinuierlich überprüft und – wenn sich neue oder ihr widersprechende Aspekte ergeben – entsprechend modifiziert“ (ebd., 404f.). Um die thematischen Bereiche genauer zu analysieren, werden einzelne Textpassagen detaillierter interpretiert (vgl. ebd., 405). Strauss Kodierparadigma wird dabei als Ausgangspunkt für die Ableitung folgender Leitfragen verwendet:

- Ursachen/Bedingungen: Was führte zu der Situation? Hintergrund? Verlauf?
- Interaktion zwischen den Handelnden/Kontext und intervenierende Bedingungen: Wer handelte? Was geschah?
- Strategien und Taktiken/Handlungsstrategien: Welche Umgangsweisen?
- Konsequenzen: Was veränderte sich? Folgen, Resultate? (vgl. ebd.).

Am Schluss dieses ersten Auswertungsschritts erhält man „eine fallbezogene Darstellung der Auseinandersetzung mit dem Gegenstand der Untersuchung einschließlich der Leitthemen [...], die sich durch die Sichtweisen über verschiedene Bereiche

(z. B. Arbeit, Freizeit, Haushalt) hinweg als spezifisch für den Fall festhalten lassen“ (ebd.).

Im Fall- und Gruppenvergleich kommt die entwickelte thematische Struktur erneut zum Einsatz. Mit ihr werden Gemeinsamkeiten und Unterschieden zwischen den verschiedenen Untersuchungsgruppen herausgearbeitet (vgl. ebd.). Überprüft wird somit die „soziale Verteilung der Perspektiven auf den untersuchten Gegenstand“ (ebd.).

Um das inhaltliche Spektrum aufzuzeigen, mit der sich die Interviewten mit einer Thematik auseinandersetzen, werden im fallübergreifenden (Gruppen-)Vergleich „ähnliche Kodierungen in der einzelnen Gruppe zusammengefasst und spezifische Themen der jeweiligen (Berufs-)Gruppen herausgearbeitet“ (ebd., 407).

6.3.2 Auswertung Problemzentrierter Interviews

Für Witzel ist der spezifische Interaktionsprozess des Problemzentrierten Interviews bereits ein Auswertungsschritt, weil er „Elemente eines Erkenntniszuwachses“ (Witzel 1996, 58) enthalte. Diesen, im Kommunikationsprozess vollzogenen, fallbezogenen Erkenntnisfortschritt nennt Witzel „Vorinterpretation“ (ebd., 53).

Die eigentliche Auswertung Problemzentrierter Interviews basiert auf vollständig transkribierten Interviews sowie den sogenannten Postskripten, in denen der Interviewer im Anschluss an das Interview das Gespräch, die Atmosphäre, den Verlauf und Schwerpunktsetzungen des Interviewten skizziert (vgl. ebd., 56f.). Auch der Interviewleitfaden wird zum Hilfsmittel der Auswertung. Die zuvor abgesteckten Themenfelder „gewährleisten zum einen die Vergleichbarkeit der einzelnen Interviews und beinhalten zum anderen die Kategorien, die einer Kodierung von Textstellen dienen“ (ebd., 57).

Die Auswertung der Fallanalyse beginnt mit der Rekonstruktion der Vorinterpretation im Interview. Dabei werden die „interaktiven Bemühungen der beiden Gesprächspartner und die darin eingeschlossenen Prozesse der Vorinterpretation rekonstruiert“ (ebd., 58). Es erfolgt eine erste Kodierung, bei der der Text einerseits mit Stichworten aus dem Leitfaden und Relevanzsetzungen der Interviewten, andererseits mit *Invivo*-Kodes versehen wird (vgl. ebd., 59f.). Als nächstes wird eine zwei- bis vierseitige Falldarstellung angefertigt: „Sie ist eher deskriptiv und dient dazu, sich mit den wesentlichen Details des Einzelfalls vertraut zu machen und sich einen Überblick über die Gestalt des Biographieverlaufs zu verschaffen“ (ebd., 60). Diese Falldarstellung erfährt in einem dritten Auswertungsschritt Komprimierung und Vertiefung durch eine biographische, tabellarisch verfasste Chronologie des berufsbiographischen Verlaufs (vgl. ebd., 61). In einem vierten Auswertungsschritt wird ein Dossier angefertigt, das „einen kurzen Kommentar des Auswerter über die Beschaffenheit des vorliegenden Interviewmaterials sowie über Besonderheiten

des Falls und interpretative Unsicherheiten“ (ebd., 64) enthält. Schließlich werden zentrale Themen fallspezifisch entwickelt, was Witzel als „einen ersten, ausgeprägt theoriegenerierenden Interpretationsschritt“ (ebd., 65) bezeichnet. Eher themen- oder eher biographieorientierte Auswertungsideen sind Ergebnis dieser ersten Stufe des offenen Kodierens (vgl. ebd.). Anschließend erfolgt mit dem axialen Kodieren die Überprüfung der subjektiven Relevanzsetzungen auf Zusammenhänge mit Kontextbedingungen:

„Die Zuordnung einzelner Textstellen zu zentralen Themen und ihre Benennung ist die erste Stufe der theoretischen Begriffsbildung und der Formulierung empirisch gehaltvoller Kategorien und theoretischer Aussagen, die dann selbstverständlich überprüft werden müssen“ (ebd., 65f.).

Nach der Validierung erfolgt der systematisch kontrastierende Fallvergleich, welcher ebenfalls mit einer Validierung verknüpft ist (vgl. ebd., 68). In diesem Analyseschritt werden die Fälle in ihren Ausprägungen durch maximale und minimale Kontrastierung miteinander verglichen. Die Kontrastierung der Fälle erfolgt einerseits nach den Ausprägungen zentraler Einzelfallthemen, andererseits nach grundlegenden Strukturkategorien wie Geschlecht, Region und Beruf (vgl. ebd.). Herausgearbeitet werden fallübergreifende zentrale Themen, interessante Problembereiche, Querverbindungen usw., mit dem Ziel, Kernkategorien und Typologien zu entwickeln (vgl. ebd., 68f.).

Die Auswertung der problemzentrierten Interviews endet im selektiven Kodieren, das zur Dimensionierung des im Vorfeld entwickelten Konzepts führt, „um die Typologie trennscharf zu machen“ (ebd., 71).

6.3.3 Adaptierte Auswertungsmethode

Kennzeichnend für das vorliegende Forschungsprojekt ist, dass sowohl in Bezug auf die Erhebungsmethode als auch in Bezug auf das *Sampling* eine Mischform angewandt wurde. Die Auswertung wurde somit sowohl an den Gegenstand als auch an die Erhebungsform und *Sampling*strategie angepasst, wobei die oben genannten Verfahren Anknüpfungspunkte boten.

Wesentlich in dieser Forschungsarbeit ist außerdem, dass es übergeordnet um die Rekonstruktion von Schülervorstellungen geht. Hierzu wird von Vertretern des Modells der Didaktischen Rekonstruktion als Auswertungsverfahren die für fachdidaktische Zwecke adaptierte Methode der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring vorgeschlagen (vgl. Gropengießer 2008, 172). Diese hat jedoch, wie Przyborski und Wohlrab-Sahr herausarbeiten den Nachteil, dass sie „implizite Bedeutungen, wie sie in der Art und Weise einer Formulierung oder einer Interaktionssequenz zum

Ausdruck kommen können“ (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2008, 183) nicht erfassen kann. Weil sie vor allem inhaltlich klassifiziere sei diese Auswertungsmethode nicht dazu geeignet Sinnstrukturen zu rekonstruieren (vgl. ebd.). Im Hinblick auf die Fokussierung des Forschungsprojektes auf die emotionale Grundierung der Schülervorstellungen, insbesondere die Bedeutung emotionaler Betroffenheit (in den Vorstellungen), würde folglich mit einer Auswertung nach der Qualitativen Inhaltsanalyse zu viel Erkenntnis „verschenkt“.

Auswertungsschritte

Mit jedem neu erhobenen Interview wurden relevante Ereignisse oder Erfahrungen gesichtet, wodurch die anschließend erhobenen Interviews sowohl im Hinblick auf Indikatoren für diese ersten Konzepte als auch im Hinblick auf die Entwicklung neuer Konzepte geführt wurden. Nach jedem Interview wurde außerdem seine Beschaffenheit und theoretische Relevanz eingeschätzt. Der Prozess der Datenerhebung war außerdem begleitet von vorläufigen Interpretationen.

Im Anschluss an Erhebung und vorläufige Interpretation wurden alle 24 Interviews vollständig transkribiert.¹⁴ Die Feintranskription erfolgte nach Transkriptionsregeln in Anlehnung an GAT (siehe Anhang). Die transkribierten Interviews wurden ergänzt durch Postskripte, wie sie für das problemzentrierte Interview und seine Auswertung üblich sind. Außerdem diente der Fragebogen, der zuvor als *Sampling*-Hilfsmittel im Einsatz war, als Lieferant für Sekundär- bzw. Kontextinformationen über die Interviewten. Diese Informationen wurden in Steckbriefen für jeden einzelnen Schüler gebündelt.

Schritt 1: Materialsichtung

Transkripte, Postskripte und Steckbriefe sowie der Leitfaden bildeten die Materialbasis für die Auswertung. Dieses Material wurde in einem ersten Auswertungsschritt gesichtet. Die Sichtung des Materials erlaubte es erste „theoretische Kriterien für die weitere Stichprobenziehung“ (Rosenthal 2005, 94) zu gewinnen, die mit jedem weiteren Auswertungsschritt genauer wurden.

Schritt 2: Schrittweise Auswertung zwölf ausgewählter Fälle

Fallbeschreibung: Nach der Sichtung aller Interviews wurde zunächst für die Hälfte der Interviews eine Fallbeschreibung wie sie für Thematisches Kodieren und die PZI-Auswertung üblich ist angefertigt. Ausschlaggebend für die Auswahl dieser zwölf Fälle bzw. Interviews waren Breite und Verschiedenartigkeit (extreme, typische, kritische Fälle) der angesprochenen Themen, was Witzel (1982, 80) als adä-

14 Die Forscherin wurde bei der Transkription der Interviews durch eine externe Kraft unterstützt. Abgeschlossen war die Transkription aller Interviews im Juli 2010.

quate Kriterien für einen theoretischen Stichprobenplan ansieht. Hilfreich für die Auswahl erwies sich außerdem die direkt im Anschluss an die Erhebung getroffene Einschätzung des jeweiligen Interviews hinsichtlich seiner Beschaffenheit und theoretischen Relevanz. Es wurde Material einbezogen, „das gute Chancen [bot], möglichst viele thematisch relevante Konzepte zu erarbeiten und deren Eigenschaften und Dimensionen systematisch zu entwickeln“ (Strübing 2008, 154). Außerdem wurde die Strukturkategorie Geschlecht insofern als Auswahlhilfe hinzugezogen als das darauf geachtet wurde, dass beide Geschlechter zu gleich großen Teilen vorläufig ausgewertet wurden.

Die Falldarstellung fiel im Vergleich zur Thematischen Kodierung detaillierter aus und enthielt neben der knappen Darstellung der Person, den zentralen Themen (Themenübersicht), prägnanten Zitaten und dem Motto des Falles, auch erste Interpretationsansätze. Dies erlaubte eine Ausdifferenzierung der Konzepte und eine vorläufige Typisierung der Fälle.

(Offene) Kodierung: Danach wurden diese zwölf Interviews kodiert, wobei nach Möglichkeit *Invivo*-Kodes, also Begriffe der Interviewten selbst, verwendet wurden. Weitere Quellen für die Konzepte waren die Fachliteratur und der Leitfaden. Um der Analyse Systematik zu verleihen wurden außerdem auf die theoriegenerierenden Fragen, die sogenannten W-Fragen, die auf Strauss und Corbin (1990/1996) zurückgehen sowie auf das Kodierparadigma zurückgegriffen. Außerdem wurden fortlaufend Memos (Merkzettel) erstellt, sobald sich zentrale Aspekte etc. ergaben.

Die Fallkontrastierung erfolgte sukzessiv. Entsprechend wurde „das für den ersten Fall entwickelte Kategorienschema anhand weiterer Fälle nach und nach erweitert und modifiziert“ (Kelle/Kluge 2010, 79). Somit wurden Kategorien und Subkategorien durch eine „sequenzielle Bearbeitung der Einzelfälle“ (ebd.) konstruiert. Schrittweise wurde daher mit jedem neu kodierten Interview ein gemeinsamer Kodierleitfaden bzw. ein gemeinsames Kategoriensystem entwickelt und ausdifferenziert.

Stichwortartige Relevanzübersichten: Die detaillierte Fallbeschreibung jedes kodierten Interviews wurde durch eine einseitige stichwortartige Relevanzübersicht ergänzt. Auf dieser Basis wurde eine Materialverdichtung in Form einer vorläufigen Ergebnissicherung vorgenommen.

Schritt 3: Schrittweise Auswertung der zwölf verbleibenden Fälle

Sichtung des verbleibenden Materials: Mithilfe dieser vorläufigen Ergebnissicherung und dem bis dahin entwickelten fallübergreifenden allgemeinen Kategoriensystems, das auf der fallbezogenen Kodierung sowie der sukzessiven Fallkontrastierung basierte, wurde dann das verbleibende Material erneut gesichtet.

(Offene) Kodierung: Im Hinblick auf Erweiterung, Ergänzung und Ausdifferenzierung des allgemeinen Kategoriensystems wurden die verbleibenden Interviews

schließlich (offen) kodiert bzw. nach neuen Kategorien und Themen „abgesucht“; das Kategoriensystem wurde entsprechend ergänzt.

Stichwortartige Relevanzübersichten: Außerdem wurde für jedes Interview wieder eine stichwortartige Relevanzübersicht sowie eine Themenübersicht wie für die ersten zwölf kodierten Interviews angefertigt.

Schritt 4: Materialzusammenschau

Im Anschluss an die Auswertung aller 24 Interviews wurde, ergänzt durch die Informationen aus den Steckbriefen, eine Übersicht über alle Fälle erstellt. Dieser Auswertungsschritt der Materialzusammenschau wird vor allem bei der thematischen Kodierung nach Hopf et al. (1995) praktiziert. Dabei lässt sich „ein Überblick über die Personen und ihre Merkmalskonstellationen schaffen, in dem zu ausgewählten Kategorien tabellarische Übersichten erstellt werden“ (Kuckartz 2010, 88). Neben Name, Alter, Migrationshintergrund, Arbeitslosigkeitserfahrungen, Schulabschluss der Eltern, Wohn-/Lebenssituation sowie weitere familiäre Besonderheiten, sind in der Übersicht das Motto des jeweiligen Falles und seine zentrale Kategorie genannt. Aufgeführt sind außerdem die Zukunftsperspektive des jeweiligen Falles, seine Betroffenheit, die für ihn rekonstruierte wichtigste Funktion von Erwerbsarbeit, sein individueller Arbeitsbegriff sowie die für ihn rekonstruierte „schwerwiegendste“ Folge von und Ursache für Arbeitslosigkeit. Darüber hinaus werden die genannten Maßnahmen und ermittelten Bewältigungsstrategien in Bezug auf Arbeitslosigkeit und Arbeit sowie Äußerungen in Bezug auf die spezifische Situation von Hauptschülern dargestellt. Ergänzt wird dies noch durch weitere Besonderheiten des Einzelfalles.

Schritt 5: Graphische Darstellungen

Für alle 24 Interviews wurde im Anschluss an ihre Kodierung und Zusammenschau eine einseitige graphische Darstellung angefertigt, welche die wichtigsten Begriffe, Vorstellungen und Themen des jeweiligen Falles enthält und Zusammenhänge zwischen einzelnen Aussagen im Sinne des axialen Kodierens verdeutlicht. Auf diese Weise ergab sich ein guter Überblick über die Vorstellungen der einzelnen Schüler zu Arbeit und Arbeitslosigkeit.

Schritt 6: Axiales und selektives Kodieren auf die Schlüsselkategorie „Unsicherheitsbetroffenheit“ hin

Relevanzübersichten, Materialzusammenschau, graphische Darstellungen usw. dienten dem theoretischen *Sampling* innerhalb des vorab festgelegten *Samples*. Fortan erfolgte der Einbezug von Fällen somit nach theoretischen Kriterien, die sich aus der vorläufigen Auswertung ergaben. D. h., es wurden konkrete Fälle innerhalb des festgelegten *Samples* „aus dem Stand der Interpretation abgeleitet“ (Flick 2007, 402), indem die Kriterien der Fallauswahl „sukzessive nach Maßgabe der sich im

Auswertungsprozess entwickelnden Kategorien und Konzepte festgelegt [wurden]“ (Kelle/Kluge 2010, 53). Theoretisches *Sampling* wurde somit innerhalb des vorab festgelegten *Samples* betrieben (vgl. Strauss/Corbin 1996, 164; Sutterlüty 2003, 27; Oswald 2010, 193).

Demnach wurden in Bezug auf das sich im Rahmen der Auswertung herauskristallisierende zentrale Phänomen „Unsicherheitsbetroffenheit“ zunächst möglichst typische bzw. homogene Fälle im Sinne eines minimalen Vergleichs einbezogen und axial kodiert. Anschließend erfolgte die Fallauswahl bewusst heterogen. D. h., im Sinne des maximalen Vergleichs wurden abweichende Fälle einbezogen, um schlussendlich eine Trennschärfe im Hinblick auf die herausgearbeiteten Vorstellungsmuster zu erreichen.

In den nachfolgenden Kapiteln werden diese Vorstellungsmuster der Schüler präsentiert und diskutiert:

Zunächst skizziert das siebte Kapitel die Vorstellungen der Hauptschüler zu den Phänomenen Arbeit und Arbeitslosigkeit und bezieht außerdem ihre Lebensplanung sowie die Berufswahlentscheidung mit ein.

Im achten Kapitel liegt der Schwerpunkt auf der emotionalen Grundierung der Schülervorstellungen, insbesondere auf der Bedeutung emotionaler Betroffenheit und der Bewältigungsfunktion der Schülervorstellungen. Im Vordergrund steht dabei die sogenannte „Unsicherheitsbetroffenheit“, die sich im Zuge der Auswertung zum zentralen Phänomen der Untersuchung entwickelte.

Das neunte Kapitel fasst die Untersuchungsergebnisse, die in den Kapitel sieben und acht mit unterschiedlichem Fokus präsentiert werden zusammen, diskutiert diese und ordnet sie in Theorie und Forschungsstand ein.

