

der institutionellen Kontexte zusammengefasst. In den ausgesuchten Fällen wird das Verhältnis der erneuten Bildungsteilnahme vor dem Hintergrund der biografischen Rekonstruktion (vgl. Kapitel 5.4) besonders deutlich. Innerhalb eines Bildungsangebots verhalten sich die Fälle sowohl komplementär als auch kontrastiv zueinander. Neben den acht Interviews, die in Gänze analysiert wurden, wurden andere Fälle in Teilen immer wieder kontrastierend oder belegend hinzugezogen, sodass sich gegenstandsbezogene, *sensibilisierende Konzepte* (vgl. Blumer 1954) ergaben, die im Forschungsprozess herangezogen wurden.

Für die Interviews wurden Pseudonyme gewählt und mit * versehen. Damit soll verdeutlicht werden, dass es neben technischen Aspekten der Anonymisierung auch zu einer methodologisch begründeten Abstraktion gekommen ist. Die Frage, was von Interviewpartner:innen preisgegeben werden kann, tangiert ebenso die Forschungsethik, der ich mich nun zuwende.

5.3 Erhebung: Forschungsethik und Forschungspraktiken

Das ‚informierte Einverständnis‘ stellt bei der gewählten Methode eine Herausforderung dar (vgl. von Unger 2018; Siouti 2018; Narimani 2014). Sie betrifft neben vertrauensbezogenen Aspekten die spätere Pseudonymisierung (vgl. Mecheril et al. 2003:107), aber insbesondere die Forschungspraxis insgesamt:

Biographische Interviews weisen [...] durch ihre besondere Beschaffenheit und Kontextdichte die Eigenart auf, dass sie, auch wenn sie sorgfältig anonymisiert sind, allein dadurch, wie die Lebensgeschichten erzählt werden, Rückschlüsse auf die Person möglich machen können – insbesondere für Personen, die die Erzählperson gut kennen. (von Unger 2018:689)

Spezifische Fächer (z.B. Wirtschaftsinformatik) und berufliche Richtungen (z.B. Buchhaltung) können nicht immer beliebig verändert werden, da sie etwas über den Fall aussagen. Neben der Problematik der Rückverfolgbarkeit auf reale Menschen angesichts von verdichteten Erzählungen, die sich nicht beliebig verändern lassen, dürfen Machtaspekte und hegemoniale Umdeutungsprozesse nicht ausgebündet werden. Wie diese zum Tragen kommen, illustriert Bernadette M. Mendoza, die von einer befreundeten Forscherin befragt wurde: Sie findet sich in der Veröffentlichung unter dem Namen ›Eve Bronson‹ wieder. Neben einem anglo-amerikanisierten Namen stehen auch Lebenslaufstationen ihrem Selbstbild entgegen:

While I had shared I was a divorced, single, Latina mother with a son, had waited tables for 23 years, and held a double BS in Mathematics and Astrophysics & Physics, she had named me Eve Bronson, who had a daughter, a degree in chemistry, and was a bartender. My stomach fell. (Lahman et al. 2015:447, kursiv i.O.)

Durch die ›gut gemeinte‹ Anonymisierung kommt es durch das Machtgefälle zwischen Befragter und Forscherin zu einer Verschiebung der Positionalität und zu einem Kampf um Deutungshoheit darüber, was als wesentlich erachtet wird. In der meist geschlechtersensiblen Biografieforschung wäre ein solch grobschlächtinger Umgang mit wichtigen biografischen Stationen schlicht undenkbar. Dennoch stellt sich die Frage, wie Differenzkonstruktionen zugleich berücksichtigt und kritisch behandelt werden können, ohne dabei Menschen hinter den Fällen zu gefährden.

Ein Grundsatz der lebensgeschichtlichen Interviewführung greift schon vorher, nämlich dass Menschen in akuten Krisensituationen nicht befragt werden (vgl. Siouti 2018:6). Was aber eine Krise ist und wann es sich um eine ethische Grenzüberschreitung handelt, ist nicht immer eindeutig. Das Erzählen über in der Vergangenheit liegende Krisenerscheinungen bzw. retrospektive (Nicht-)Bewältigungsprozesse ist inhärent für den Gesprächsverlauf. Fritz Schütze ([1996] 2016) nennt diese in Anlehnung an Anselm Strauss und Barney Glaser *Verlaufskurven (trajectories)* – bildliche Bahnen, in denen biografische Umbrüche eingeleitet werden und sich krisenhaft zeigen. Wie diese und andere Arten des Erzählens zustande kommen, ist Teil des nachfolgenden Abschnitts.

Erzählpraxis: das biografisch-narrative Interview

Die Herangehensweise des biografisch-narrativen Interviews ist eng mit der Erhebungsmethode verbunden. Weiterentwicklungen (auto-)biografisch-narrativer Interviews in Anlehnung an Schütze finden sich insbesondere auch in migrationssoziologischen Studien, die mehrsprachig durchgeführt wurden und in transnationalen Kontexten angesiedelt sind (vgl. bspw. Kaya 2009; Ruokonen-Engler 2012; Siouti 2014). Sie dienten auch als Ausgangspunkt meiner Überlegungen zur Befragung erwachsener Zugewanderter in Bildung.

Die Interviews führte ich allerdings, bis auf wenige Ausnahmen, meist monolingual durch, was ökonomische und forschungspraktische Gründe hatte. Eine Frage, die sich daraus ergibt, ist die der Sprache und Ansprache: Können und *sollen* Menschen, die im weitesten Sinne als Deutschlernende verstanden werden, auf Deutsch frei erzählen? Was heißt das für die Forschung? Ist es überhaupt wichtig, das zu erwähnen oder wird hier in doppelter Hinsicht problematisiert?

Reflexion: ›Das Interview findet auf Deutsch statt‹

Wolf-Dietrich Bukow und Susanne Spindler (2006:25) sprechen in Bezug auf das Zustandekommen von biografiezentrierten Interviewsituationen von einem *herme-neutischen Bündnis* zwischen Erzählung und Forschung, das unter sich verändernden gesellschaftlichen Bedingungen stattfindet und nach ›großen Zusammenhängen‹ sucht. Eine Befragung von sprachlich und fachlich ›Verunsicherten‹, wie sie die Kurs-

leiterin oben beschrieb, könnte gleichzeitig zu Problemen führen *und* das zu erforschende Problem sein.

Die Interviews wurden in deutscher Sprache geführt, wobei den Teilnehmer:innen freistand, auch in einer anderen Sprache zu erzählen. Dass dies nicht in Anspruch genommen wurde, verwundert jedoch aus zweierlei Gründen nicht: Erstens spreche ich die meisten Sprachen nicht, was spätestens bei der Kontaktaufnahme thematisiert wurde. Und zweitens, und das scheint mir der wichtigere Punkt, bedient das Interview eine Form der Praxis, die gewünscht ist, da Deutsch die dominante Sprache im Alltag und in den Lernkontexten ist. Interviewe:r und Interviewerin *praktizieren Deutsch* bezogen auf diesen Rahmen, und es stellt sich die Frage, wer diesen Wunsch aus welchem Grund formuliert und wer ihm nachkommt. Diese Aufrechterhaltung der Sprachdominanz kann in mindestens drei Richtungen gedacht werden:

Dass es sich um einen Prozess des Sprachenlernens im Spiegel dessen handelt, was Menschen denken, mit dem Interview ausfüllen zu müssen. Als Beispiel kann der Auftakt von einem befragten Studenten dienen, der über eine Deutschlehrerin von dem Projekt erfuhr und sich bei mir meldete. Noch vor der Einstiegsfrage begann er sich vorzustellen, wie es bei einem Bewerbungsgespräch üblich ist. Dies lässt Fragen auftreten wie z.B.: Habe ich ihn nicht richtig informiert? Wer hat ihn informiert? Was ist das dahinterliegende Interesse?

Dass es ein Präsentations- und Praxisinteresse von Interview- und Bildungsteilnehmenden geben kann, in einem geschützten Rahmen so sprechen zu können, wie es möglich ist. Beispielsweise äußerten einige Interviewpartner:innen Befürchtungen, dass ich – als akzentfrei Deutschsprechende (evtl. »mit Migrationshintergrund«) – sie nicht (gut) verstehe. Dies musste entkräftet werden, ohne dabei Befürchtungen nicht ernst zu nehmen.

Dass dieser Prozess der Identifikation der Teilnehmenden im größeren Zusammenhang des Diskurses von »Migration und Bildung« gedacht werden muss, insbesondere weil in oder ausgehend von deutschsprachigen Bildungsinstitutionen und einem Forschungskontext rekrutiert wurde. So sagte eine Teilnehmerin im Nachhinein, dass sie sich »große Mühe« gegeben habe, im Interview Deutsch zu sprechen, während sie zu Hause nur Russisch spreche. Diese Mühe ist Teil einer umfassenderen Leistungsanforderung in Deutschland, die auch im Interview zutage tritt.

Das Sprechen auf Deutsch in einem Interviewkontext, der zum Thema »Erwachsenenbildung Zugewanderter« angekündigt wurde, ist in Anlehnung an Daniel Wrana eine Ausprägung des selbstgesteuerten Lernens und eine »diskursive Selbstpraktik« (Wrana 2006:4). Es spielt sich inner- und außerhalb des eigentlichen formalen Lernkontextes ab und kann in Einheit damit als ein *Optimierungshandeln* begriffen werden, für das das Interview selbst ein Vehikel darstellt und eine gewisse reproduktive Aufgabe erfüllt. Allerdings kann es nicht darauf reduziert werden, da verschiedene andere

Aspekte in das Interviewsetting mit hineinspielen und die Interaktion als solche auch nicht bloßen Instrumentalisierungsweisen folgt.

Es ist weiterhin anzumerken, dass ich nicht bewerte, ob ein:e Interviewpartner:in ›gut Deutsch‹ spricht, selbst wenn als Referenz das Sprachniveau⁹ herangezogen werden könnte. Der Kontakt gab Aufschluss darüber, ob ein:e potenzielle:r Interviewpartner:in ein langes Gespräch auf Deutsch führen möchte, und bis auf zwei Ausnahmen konnte dies umfänglich und ohne Probleme realisiert werden, was ich einleitend im Kapitel zum Mobilitätsprogramm (Kapitel 6.1) thematisiere.

Erzählaufruf und Nachfrageteile

Die Erzählaufruf bildet den Einstieg in das Interview und ist im besten Fall Auftakt für eine längere Erzählung. Sie soll den Erzählfluss so stimulieren, dass die:der Interviewte – im Folgenden auch Erzähler:in genannt – *Geschichten* (in Abgrenzung zu Beschreibungen, Argumentationen, vgl. unten) generiert. Die Erzählweise unterliegt *Zugzwangen* (vgl. Kallmeyer/Schütze 1977:162): dem *Detaillierungszwang*, der durch die Notwendigkeit zustande kommt, eine Geschichte einerseits so detailliert zu schildern, dass das Gegenüber sie verstehen kann; andererseits muss die Erzählung auch einer Gewichtung, Verdichtung und Auswahl folgen (*Kondensierungszwang*). Der *Gestaltschließungszwang* leitet schließlich dazu an, das Begonnene auf kohärente Weise zu Ende zu erzählen. Hier werden für *kognitive Figuren* (vgl. Schütze 1984)¹⁰ leitende biografische Prozesse zu einem Ende gebracht. So zeigen sich beispielsweise Erfolgs- oder Leidengeschichte.

Anders als bei die gesamte Lebensgeschichte adressierenden Eröffnungen wurde für die Interviews ein modifizierter Einstieg gewählt, der sowohl die gegenwärtige Bildungsteilnahme einfangen als auch verhindern sollte, dass Menschen nur von der Zeit zwischen Immigration und Bildungseintritt erzählen. Die verwendete Erzählaufruf lautete:

Wir interessieren uns für Erfahrungen von Menschen, die im Ausland einen Beruf erlernt oder ein Studium abgeschlossen haben und in Deutschland eine Weiterbildung/ein Studium/eine Berufsausbildung absolvieren/eine Anpassungsqualifizierung durchlaufen. [...]

9 Nachweise sind für die Bildungsteilnahme relevant. Bei den Befragten liegt das Sprachniveau mindestens bei B1 (›Fortgeschrittene Sprachverwendung‹, damit schließt bspw. der Integrationskurs ab) und insbesondere bei Studierenden häufig bei C1 (›Fachkundige Sprachkenntnissee‹). Europäischer Referenzrahmen (o.A.), URL: <https://www.europaeischer-referenzrahmen.de/> [20.04.2020].

10 *Kognitive Figuren* finden sich laut Schütze sowohl in Teilerzählungen als auch im Gesamtverlauf. Es handelt sich um Ordnungsprinzipien oder eben Erfahrungsrekapitulationen, die wegweisend für die biografische Selbstkonzeptualisierung der Erzählenden sind.

Ich bitte Sie, mir aber zunächst von der Zeit zu erzählen, bevor Sie nach Deutschland¹¹ gekommen sind. [...] Sie können anfangen, wo Sie möchten, und sich so viel Zeit nehmen, wie Sie brauchen. Ich werde Sie erst einmal nicht unterbrechen, mir aber einige Notizen machen.

Das Ende dieser Stegreif- oder Haupterzählung lässt sich anhand von *Kodas*, also Schlussteilen, identifizieren (vgl. Küsters 2009:60f.).¹² Der anschließende *immanente* Nachfrageteil greift die eigene Relevanzsetzung auf. Wolfram Fischer-Rosenthal und Gabriele Rosenthal (1997:146f.) unterscheiden verschiedene Arten des narrativen Nachfragens, die auf Lebensphasen, Situationen und Argumentationen zusteuern und stets mit der Bitte einhergehen, darüber noch etwas zu erzählen.

Der sogenannte *exmanente* Nachfrageteil ist offener gestaltet. Hier ging es insbesondere um das Erleben des Bildungsangebots, den Vergleich von Lernsituationen sowie Hoffnungen und Wünsche der Befragten: »Das Interview, das im Schützeschen Entwurf auf Vergangenheit und Gegenwart eingeht (durch die Erzählung der Lebensgeschichte und die Bilanzierung) wird damit um die Dimension Zukunft erweitert.« (Hummrich 2002:31) Zukunftsentwürfe fanden sich stellenweise bereits vorher, was damit zu erklären ist, dass sie einen wesentlichen Modus der Selbstrepräsentation darstellen, der sinnstiftend ist und im Kontext der Bildungsteilnahme zusätzlich Relevanz bekommt.

Reflexion: Orte, Artefakte

Orte qualitativer Interviews erscheinen nicht selten nachrangig. Die Reflexion über zeitliche Absprachen und die konkrete Auswahl des Interviewortes gestaltet sich als Teil der Erhebung, da sie Gelegenheitsstrukturen unterliegen, darüber hinaus auch eine Repräsentationsfunktion erfüllen können oder auf bestimmte Problemlagen hindeuten. Leitend ist die Annahme, dass die ausgewählten Orte, und früher noch: die Auswahl der Orte, als Teil eines *beobachtenden Interviews* (vgl. Berndt 2008) als Daten

¹¹ In manchen Fällen ersetzte ich ›bevor Sie nach Deutschland gekommen sind‹ durch das Herkunftsland, sofern es von den Teilnehmer:innen im Vorgespräch dezidiert erwähnt wurde: ›Ich bitte dich, mir von deiner Zeit in [Land] zu erzählen.‹

¹² Beispiele dafür sind Evaluationen, verbalisiertes Überlegen (›was noch?‹) oder die Aufforderung an die Interviewerin, Fragen zu stellen: »Die Koda schlägt den Bogen zur Gegenwart der Erzählsituation« (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014:234). Mit welchem Thema oder Zeitabschnitt die Interviewten ihren Einstieg beendeten, ist recht unterschiedlich: Einige schlossen die Erzählung mit der Aufnahme des Bildungsangebots in Deutschland, andere wiederum mit dem letzten Beschäftigungsverhältnis vor der Immigration, einige baten recht schnell, weitere Fragen zu stellen.

mit aufgenommen werden,¹³ sofern sich ein thematischer Bezug herstellen lässt oder hergestellt wird. Thorsten Berndt definiert die Beobachtung der Umgebung um *Kontextwissen*, das Aufschlüsse über den Sozialraum erlaubt:¹⁴ In einem Interview sitzt ein Richter des Oberlandesgerichts einem ›leeren Tisch ohne Akten‹. Die Aktenlosigkeit wird, entgegen dem Gebot der Zurückhaltung, zu einem Gesprächsthema und somit zum Datum. Als solches fügt sich das dokumentierte Bild in ein professionelles Selbstverständnis des Interviewpartners ein: Ein aktenloser Tisch heißt effizientes Arbeiten, es steht im Kontrast zu anderen beobachteten Schreibtischen, die bis dato nicht infrage gestellt wurden. Berndt greift die Beobachtung noch im Interview auf und unterminiert in einer produktiven Weise die Haltung des nicht intervenierenden Sozialforschers.

Beobachtungen können als Reflexionsgrundlage im Zusammenhang mit den geführten Interviews kontextualisiert und kritisch geprüft werden. In dieser Hinsicht sind ebenso Artefakte zu nennen, die als stoffliche Produkte von Handlungen die Situation des Interviews mittragen und nicht vom sozialen Kontext isolierbar sind. Wichtige Ansätze dazu bieten die Arbeiten von Ulrike Froschauer und Manfred Lueger (2018) für die Erfassung organisationaler Praktiken. Die Bildungseinrichtungen wurden von mir meist nur kurz aufgesucht und die Organisation war nicht eigentlicher Gegenstand der Untersuchung. Artefakte sind aber auch Dokumente wie Selbstdarstellungen und Broschüren sowie Grundordnungen, die immer wieder gegengelesen wurden: Hier werden Rahmendaten wie Aufnahmebedingungen, Abläufe sowie teilweise Inhalte und Ziele von Bildungsangeboten vorgestellt. Ob sich der ideale Ablauf mit dem tatsächlichen Durchlauf deckt, ließ sich nicht immer rekonstruieren, da dafür eine andere Form der Forschung notwendig wäre. Dass eine an sich starre Lehrplanung eben auch dynamisch angelegt ist, lässt sich aber anhand der übergreifenden Organisation der Inhalte ablesen: Nahezu alle Bildungsangebote sind modularisiert, d.h., dass thematische und zielbezogene Einheiten, teilweise getrennt, teilweise aufbauend absolviert werden. Aber auch individuelle spätere Einstiege oder vorzeitige Ausstiege aus dem Bildungsangebot bringen Dynamik in organisationale Abläufe.

5.4 Auswertung

Der Schwerpunkt der Auswertung liegt auf der Rekonstruktion der Bildungs- und Berufsbiografie, die zum Zeitpunkt des Interviews innerhalb einer spezifischen institutionellen Logik Wirkung entfaltet, sowie auf geschilderten Interaktionen,

13 Rückkopplungen an institutionelle Rahmen und Anschlüsse an sozialtheoretische Bezüge finden sich für diese Art der Forschung in Form *dichter Beschreibungen* (vgl. Geertz 1987:202ff.).

14 Berndt (2008:359f.) unterscheidet drei Arten dieser Herstellung: den Kontexteinbezug, die Kontextnotiz und die Kontextveranschaulichung.