

VII. Von der Verfügbarmachung der Literatur: eine qualitative Interviewstudie

Der empirische Teil der vorliegenden Studie knüpft an die vorangegangenen theoretischen Untersuchungen an. Die empirischen Analysen fußen somit auf theoretischen Vorannahmen und einer begrifflichen Fassung des zu untersuchenden Problemfeldes. Gleichzeitig gilt es zu betonen, dass das empirische Material nicht allein zur Illustration der unabhängig davon entwickelten theoretischen Überlegungen dient. Vielmehr sollen sich theoretische Reflexion und empirische Analyse wechselseitig durchdringen.

Im Zentrum der empirischen Untersuchung steht die Frage, wie Schüler:innen die Auseinandersetzung mit literarischen Texten im Deutschunterricht erleben. Gegenstände der Untersuchung sind also das subjektive Erleben von Jugendlichen und die sprachliche Rekonstruktion einer bestimmten institutionalisierten sozialen Praxis. Im Anschluss an die theoretischen Überlegungen soll überprüft werden, in welcher Form der hegemoniale neoliberale Bildungsdiskurs (siehe Kapitel I) den Diskurs der Jugendlichen beeinflusst. Dieser Fragestellung liegt die materialistische Annahme zugrunde, dass es sich bei der schulischen Institution um einen ideologischen Apparat (vgl. Althusser 2016) handelt, wo hegemoniale Vorstellungen zu einer objektiven und wirkenden Realität werden.

Zudem soll auf Basis des theoretischen Konstrukts der ›literarischen Macht‹ (siehe Kapitel VI) untersucht werden, wie die den Jugendlichen zur Verfügung stehenden Diskurse das literarische Machtverhältnis konstruieren. Dabei ist die Frage leitend, ob sich die Aporien der literarischen Macht in den Äußerungen entfalten können oder doch eher ein asymmetrisches Verhältnis zwischen Lese-Subjekt und literarischem Text zum Ausdruck kommt, in dem ein Machtüberschuss auf Seiten des Lese-Subjekts besteht.

Das Forschungsinteresse liegt auf den Handlungen, Orientierungen, Sinngebungen und dem subjektiven Erleben von Jugendlichen, was für die Anwendung eines qualitativen Interviewverfahrens spricht. Da die Untersuchung auf einer breiten theoretischen Auseinandersetzung aufbaut und auf ein klar umrissenes Thema zugeschnitten ist, wurden die Interviews durch ein leitfadengestütztes Verfahren in Anlehnung an Andreas Witzels (2000) Konzept des problemzentrierten Interviews erhoben.

Aus einem Korpus von insgesamt 21 Interviews wurden zwei Interviews, die als typisch für das Gesamtkorpus gelten können, für detaillierte Einzelfallstudien und für eine synoptische Analyse ausgewählt: das Interview mit ›Max‹ (17 Jahre, 11. Klasse, Gymnasium), der in seinen Äußerungen zur schulischen Auseinandersetzung mit Literatur durchweg einen kompetenzorientierten Diskurs reproduziert und diesen mit einem stärker hermeneutisch geprägten Diskurs verschränkt, sowie das Interview mit ›Peter‹ (15 Jahre, 9. Klasse, Gymnasium), der in seinen Äußerungen die schulische Disziplinarmacht kritisiert und den Deutschunterricht und die Auseinandersetzung mit Literatur als Beispiele für eine disziplinierende Machtpraxis heranzieht. Zusätzlich zu den beiden als typisch geltenden Einzelfällen wird ein weiteres Interview analysiert, das in vielen Punkten von den anderen Interviews aus dem Gesamtkorpus abweicht und daher als untypisch bezeichnet werden kann: das Interview mit ›Lukas‹ (14 Jahre, 9. Klasse, Realschule), der in seinen literatur- und lesebezogenen Äußerungen im Unterschied zu den beiden anderen Fällen keinen funktionalistischen, pragmatischen und anwendungsorientierten Diskurs reproduziert, sondern in der Lektüre literarischer Texte die Erfahrung von Differenz und Alterität sucht. Während sich Max und Peter im Interview als aktive, intentionale und autonome Subjekte konstituieren, die über den literarischen Gegenstand frei verfügen können, ist bei Lukas die literarische Lektüre mit dem Reiz an Selbstverlust und Unbestimmtheit verbunden.

Das Verfahren für die Analyse und Interpretation der ausgewählten Interviews ist in Auseinandersetzung mit der von Siegfried Jäger (2015) entwickelten Kritischen Diskursanalyse (KDA) erarbeitet worden. Es nimmt die Grundelemente dieser Methode auf, berücksichtigt dabei jedoch in einem verstärkten Maße poststrukturalistische Perspektiven auf das empirische Material. Zum einen wird das Interview selbst als eine machtvolle soziale Praxis betrachtet. Äußerungen im Interview erfolgen nicht regel- oder absichtslos, sondern mit dem Ziel, auf das Bewußtsein des jeweiligen Gegenübers einzuwirken. Zum anderen ist die Versprachlichung von Erfahrung mit Vorgängen der Subjektkonstitution verbunden. Es gilt daher, die Subjektlogik zu ermitteln, innerhalb welcher sich die Interviewten beschreiben, sowie die Diskurse zu bestimmen, die zur Stabilisierung bestimmter Subjektpositionen beitragen. Subjektivität erweist sich aufgrund der Vielfalt relevanter Diskurse als in sich widersprüchlich und wandelbar. In der vorliegenden empirischen Untersuchung liegt der Fokus der Interviewauswertung auf den (Wechsel-)Beziehungen zwischen Sprache, sozialen Ordnungen und Subjektivität(en) sowie auf den hieraus resultierenden Machtwirkungen.

Auf Basis der beiden untersuchten Interviews wird eine synoptische Analyse durchgeführt. Der zusammenfassende Vergleich der Ergebnisse zielt darauf ab, allgemeine Schlussfolgerungen zu ziehen und überindividuelle Positionen und Perspektiven herauszuarbeiten. Den beiden untersuchten Einzelfällen wird schließlich der Fall ›Lukas‹ gegenübergestellt, um einen maximalen Kontrast herzustellen.

Programm und Fragestellung der Untersuchung

Die empirische Untersuchung soll Antworten auf unterschiedliche Fragen liefern:

- Welche Merkmale weist der Diskurs der Jugendlichen auf, wenn sie sich zu Unterrichtspraxen äußern?
- Welche Diskurse sind miteinander verschränkt?
- Welchen Stellenwert hat der neoliberale Diskurs in diesem Diskursgeflecht?
- Welche Auswirkungen hat der neoliberale Diskurs auf die Vorstellungen von und die Erwartungen an Bildung?
- Wie drückt sich das literarische Machtverhältnis im Diskurs der Jugendlichen aus?

Aus dem Gesagten lassen sich folgende Anforderungen an die Forschungsmethode ableiten: Das Forschungsinteresse liegt auf den Handlungen, Orientierungen, Sinngebungen und dem subjektiven Erleben der Individuen. Das verlangt ein Verfahren, das den Erfahrungen der Jugendlichen Geltung verschafft und es ermöglicht, deren konstitutiven Bedingungen zu analysieren. Ferner folgt daraus, dass es einen Ansatz braucht, der die Erforschten als Subjekte ernst nimmt. Der Fokus liegt somit auf den Subjekten und ihren Erfahrungen, die es im Kontext einer spezifischen Fragestellung auf ihre Entstehungsbedingungen hin zu untersuchen gilt und die den Ausgangspunkt für die Generierung von Abstraktionen bilden.

Des Weiteren richtet die empirische Untersuchung den Blick auf das Verhältnis von individuellem Erleben und gesellschaftlichem Kontext, anders gesagt: auf die Beziehung zwischen Sprache, gesellschaftlicher Institution und individuellem Bewusstsein. Dabei ist die Annahme leitend, dass die Erfahrungen der Jugendlichen erst durch die Sprache und die Diskurse, die das Thema der Untersuchung konstituieren und die den Schüler:innen zur Verfügung stehen, Bedeutung erlangen (vgl. Weedon 1991, S. 32). Erfahrung wird in diesem Zusammenhang nicht als ein authentisches Ereignis betrachtet, sondern als etwas, das sich erst in der Vermittlung von Gelebtem und Erzähltem konfiguriert (vgl. Gutiérrez Rodríguez 1999, S. 61). Die Versprachlichung bzw. Diskursivierung von Erfahrung geht mit der Konsolidierung bestimmter Subjektpositionen einher; es ist eine Subjektlogik wirksam, über die sich die Jugendlichen beschreiben.

Die Forschungsmethode muss also dem Umstand Rechnung tragen, dass das subjektive Erleben der Jugendlichen nicht unmittelbar beobachtbar ist, sondern als sprachlicher Vorgang und diskursiver Konstitutionsprozess interpretativ erschlossen werden muss. Die qualitative Interviewforschung wird den genannten Anforderungen gerecht. Aufgabe und Kern qualitativer Forschung sind laut der Sozialwissenschaftlerin Cornelia Helfferich (2011, S. 21) die interpretative Rekonstruktion von Sinn, subjektiven Sichtweisen und Bedeutungszuschreibungen. Qualitative Interviews eignen sich in besonderem Maße, Meinungen, Werte, Einstellungen, Erlebnisse, Erfahrungen, Handlungsbegrundungen, subjektive Bedeutungszuschreibungen und Wissen zu erfassen. Der Forschungsauftrag qualitativer Interviewforschung ist demnach das Verstehen; die Datengrundlage bilden sprachliche Äußerungen, die in Interviewverfahren die Form schriftlicher Texte annehmen (vgl. ebd., S. 21).

Qualitative Forschung lässt die Möglichkeit offen, einen differenten Sinn zu äußern. Sie geht von der Annahme aus, dass zwischen der Sinngebung des Forschenden und des Befragten eine Differenz besteht. Ihr Untersuchungsgegenstand ist daher die Konstitution von Sinn. Die qualitative Forschung vertritt in diesem Zusammenhang eine interaktionstheoretische Position: Die Deutungen oder der jeweilige Sinn werden nicht als »objektiv« gegeben vorausgesetzt, diese werden vielmehr in der Interaktion der Menschen »hergestellt«. Das bedeutet, dass soziale (und nicht objektive) Wirklichkeit immer schon interpretierte, gedeutete und damit interaktiv produzierte und konstruierte Realität ist. Helfferich zufolge wird der Sinn einer sprachlichen Äußerung in doppelter Weise interaktiv »hergestellt«: Zum einen in früheren lebensgeschichtlichen bzw. -weltlichen Erfahrungen der interviewten Person, zum anderen in der konkreten Interviewsituation. Aus diesem Grund kann die Äußerung je nach Kontext, in dem sie hervorgebracht wird, variieren, was aber nicht bedeutet, dass sie deshalb zufällig und beliebig ist. Eine Grundannahme qualitativer Forschung lautet, dass durch die Einzeläußerungen hindurch ein zugrundeliegendes Muster oder Konzept erfasst werden kann. Entscheidend ist, dass die Einzeläußerung auf der einen Seite Ausdruck dieses zugrundeliegenden Musters ist, dass dieses Muster aber auf der anderen Seite erst durch die Vielzahl seiner Äußerungen identifiziert werden kann und deshalb keine abgeschlossene und dauerhaft fixierte Struktur darstellt (vgl. ebd., S. 22).

Dem liegt die Annahme des »Symbolischen Interaktionismus« (Blumer 1973) zugrunde, dass die soziale Wirklichkeit in Symbolen und damit in Texten repräsentiert ist, weshalb es möglich ist, sie über Texte zu rekonstruieren. Aufgrund dieser Kontextgebundenheit muss das Verstehen berücksichtigen, in welchem Kontext die sprachliche Äußerung erfolgt ist und in welcher Situation ihr Sinn hergestellt wurde. Die sprachliche Äußerung verweist somit stets auf einen Kontext und auf einen Sinn, den sie in diesem Kontext annimmt. Der Forschende steht dann vor der Aufgabe, die wahrgenommene Äußerung aufgrund der Kontextinformationen zu einem kohärenten Ganzen mit einem Sinn, der ihr unterlegt wird, zu ergänzen. Er ist daher aktiv an der Sinnkonstruktion beteiligt (vgl. Helfferich 2011, S. 22f.).

Die Sinngebung der interviewten Person erfolgt im Kontext ihrer Lebenswelt. Der Forschende zielt wiederum darauf ab, dieses Verstehen zu verstehen. Die Verstehensleistung des Forschenden findet im Kontext der Forschung statt und ist ebenso eine Konstruktion (vgl. ebd., S. 23). Wir haben es in der qualitativen Forschung also mit einer »Konstruktion zweiten Grades« (Schütz 1993) zu tun. Qualitative Interviewtexte zeichnen sich daher durch eine »Versionenhaftigkeit« aus:

»Qualitative Forschung wird zu einem kontinuierlichen Prozess der Konstruktion von Versionen der Wirklichkeit – die Version, die jemand in einem Interview erzählt, muß nicht der Version entsprechen, die er zum Zeitpunkt des Geschehens formuliert hätte. Sie muß auch nicht der Version entsprechen, die er einem anderen Forscher mit anderer Fragestellung präsentiert hätte. Auch der Forscher, der dieses Interview auswertet und als Teil seiner Ergebnisse darstellt, produziert eine neue Version des Ganzen.« (Flick 1999, S. 19f.)

Die Daten, mit denen die qualitative Interviewforschung arbeitet, sind eine besondere Art von Texten. Es handelt sich um Abschriften verbaler Erzählungen oder Aussagen, die in einer Interviewsituation hervorgebracht wurden. Jedes Interview ist eine wechselseitige Kommunikation und deshalb auch ein interaktiver und kooperativer Prozess. Der Interviewtext ist das Produkt eines gemeinsamen Interaktionsprozesses, an dem Erzählperson und interviewende Person beteiligt sind. Aus diesem Kommunikations- und Interaktionsaspekt leitet Helfferich (2011, S. 24f.) vier Grundprinzipien qualitativer (Interview-)Forschung ab: Kommunikation, Offenheit, Fremdheit, Reflexivität. Diese Grundprinzipien sind gleichzeitig als Handlungsmaxime an die interviewende Person zu verstehen: Der Interviewende muss sich seiner Rolle als Interviewpartner bewusst sein; er muss eine Haltung der Offenheit entwickeln und nach diesem Prinzip das Interview gestalten; er muss in der Lage sein, eigene Deutungen zurückzustellen; er muss Reflexionsfähigkeit erwerben und den Text als Ausdruck eines fremden Normalitätshorizontes verstehen.

Die Wahl der passenden Methode der Datenerhebung ist am Forschungsgegenstand zu begründen. Die Gegenstandsangemessenheit ist maßgebend für die Wahl der Interviewform. Es geht um die Frage, ob das Verfahren für den spezifischen Forschungsgegenstand angemessene Daten liefern kann. Die Passung von Forschungsgegenstand und methodischem Vorgehen verlangt die Klarheit des Forschungsgegenstandes und damit auch die Abgrenzung von Forschungsinteresse und Forschungsfrage (vgl. ebd., S. 26f.). In Bezug auf die vorliegende Untersuchung können das Forschungsinteresse, die Forschungsfrage und der Forschungsgegenstand wie folgt bestimmt werden:

- *Forschungsinteresse*

Das Forschungsinteresse besteht in der Frage, welche Diskurse Jugendlichen zur Verfügung stehen, wenn sie sich zur schulischen Auseinandersetzung mit literarischen Texten äußern, welche Machtverhältnisse darin reproduziert werden und welche Subjektpositionierungen hieraus resultieren. Überprüft werden soll die Frage, ob Schüler:innen auf einen neoliberalen Bildungsdiskurs zurückgreifen, um das Thema der Untersuchung zu konstituieren, und wenn ja, wie sich dieser auf ihr Verständnis von schulischer Bildung im Allgemeinen und literarischer Bildung im Besonderen, auf ihre literaturbezogenen Einstellungen sowie auf die Generierung von Konzepten, die den Umgang mit literarischen Texten und insbesondere Verstehens- und Deutungsprozesse betreffen, auswirkt. In diesem Zusammenhang soll zudem untersucht werden, wie sich das literarische Machtverhältnis in den Äußerungen der Jugendlichen ausdrückt.

- *Forschungsfragen*

Wie erleben Schüler:innen didaktisch inszenierte Literatur und insbesondere den verstehenden und deutenden Zugriff auf literarische Texte im Deutschunterricht? Welchen Sinn schreiben sie den spezifischen Praxen des Literaturunterrichts zu? Welche Konzepte liegen den sprachlichen Äußerungen, die das (literarische) Verstehen betreffen, zugrunde? Welches Verständnis von schulischer Bildung im Allgemeinen und literarischer Bildung im Besonderen entfalten die Jugendlichen im Diskurs?

- *Forschungsgegenstand*

Forschungsgegenstand sind zum einen die subjektiven Sichtweisen auf den Literaturunterricht und die subjektiven Beurteilungen der darin verankerten Auseinandersetzung mit literarischen Texten. Zum anderen geht es um die subjektiven Konzepte, die die Schüler:innen in Bezug auf das (literarische) Verstehen im Gespräch entwickeln. Die Ziele und Funktionen, die die Jugendlichen schulischer und literarischer Bildung zuschreiben, bilden einen weiteren Gegenstand der Untersuchung.

Die Klärung des Forschungsgegenstands ermöglicht es, die Interviewgestaltung darauf zu beziehen und so eine optimale und produktive Passung zu erreichen. Im vorliegenden Fall liegt der Fokus auf den subjektiven Sichtweisen, Beurteilungen, Konzepten und Zuschreibungen der Interviewten. Das Interviewthema ist klar umrissen, was eine gewisse Strukturierung in Form eines Leitfadens für die Interviewführung nahelegt. Zugleich geht es um die originäre Problemsicht von Jugendlichen auf einen spezifischen Teil ihrer Lebenswelt – den Schulunterricht –, was den stärker dialogischen Charakter des Interviews im Sinne einer gemeinsamen Arbeit am Interviewthema hervorhebt. Der Forschungsgegenstand der vorliegenden Untersuchung verlangt demnach eine Interviewtechnik, die auf problembezogenes Sinnverstehen zielt und eine offene und dialogische Gestaltung garantiert. Dabei sollte der Leitfaden so gestaltet sein, dass die Offenheit des Gesprächs gewahrt bleibt und lediglich strukturierende Eingriffe erlaubt sind, sodass es sich nicht um eine intentionale Hinführung des Interviewten zu einer bestimmten Einsicht handelt (vgl. ebd., S. 38f.).

Die Explikation der subjektiven Sichtweise und des problemorientierten Sinnverstehens verlangt eine offene und dialogische Interviewform, in der der Interviewende die Möglichkeit hat, in den Gesprächsverlauf einzugreifen und das Antwortverhalten des Befragten zu steuern, falls dessen Ausführungen zum Interviewthema nicht erschöpfend oder unklar sein sollten. Ein Leitfadeninterview, das an die Methode des problemzentrierten Interviews nach Andreas Witzel (2000) angelehnt ist, wird diesen Anforderungen gerecht.

Das problemzentrierte Interview (PZI) versucht in einem induktiv-deduktiven Wechselspiel, den vermeintlichen Gegensatz zwischen Theoriegeleitetheit und Offenheit aufzulösen. In seiner methodologischen Ausrichtung lehnt sich das PZI am Symbolischen Interaktionismus (Blumer 1973) und am theoriegenerierenden Verfahren der Grounded Theory von Glaser und Strauss (1967) an. Das Erkenntnisinteresse ist auf die Erfassung individueller Handlungen, subjektiver Wahrnehmungen und Verarbeitungsweisen gesellschaftlicher Realität ausgerichtet. Mithilfe von Kommunikationsstrategien wird zum einen die Darstellung der subjektiven Problemsicht evoziert. Zum anderen werden die angeregten Narrationen mittels leitfadengestützter Nachfragen dialogisch ergänzt (vgl. Witzel 2000, o. S.). Das PZI ist demnach ein Leitfadeninterview; der Leitfaden bildet das strukturierende Element der Befragung. Genauer kann das Verfahren als teilstandardisierte Methode bestimmt werden, da der Leitfaden sowohl offene, erzählgenerierende Fragen als auch stärker strukturierte Nachfragen umfasst (vgl. Reinders 2016, S. 101).

Das PZI zeichnet sich durch eine Kombination aus deduktivem und induktivem Vorgehen aus. Zum einen wird das (unvermeidbare) Vorwissen des Forschenden offenge-

legt, was sich in der Vorstrukturierung des Leitfadens niederschlägt (deduktives Vorgehen). Zum anderen dienen die in den Interviews gewonnenen Informationen dazu, die Fragestellungen fortwährend zu modifizieren, zu erweitern und zu präzisieren (induktives Vorgehen) (vgl. ebd., S. 102). Daraus leitet Witzel drei Grundpositionen des PZI ab (vgl. Witzel 2000, o. S.; vgl. Reinders 2016, S. 102f.):

- *Problemzentrierung*: Die Durchführung des PZI orientiert sich an einer gesellschaftlich relevanten Problemstellung. Ein solches Problem stellt im Ganzen oder teilweise den Gegenstand der Forschung dar. Der Forschende analysiert dessen Grundstruktur, expliziert sein Vorwissen bezüglich des Problems und nutzt dieses zur Generierung von Fragestellungen. Ausgangspunkt für die Durchführung des PZI bilden somit eingegrenzte Fragestellungen.
- *Gegenstandsorientierung*: Die Forschung richtet sich an der Beschaffenheit und damit auch an den unterschiedlichen Anforderungen des untersuchten Gegenstands aus. Das PZI muss somit nicht den einzigen Zugang zum Thema darstellen, sondern kann auch mit anderen Methoden kombiniert werden, sofern sie dem Forschungsgegenstand angemessen sind. Das Prinzip der Gegenstandsorientierung bezieht sich aber auch auf die Interviewgestaltung: Die Fragen werden in ihrer Reihenfolge und ihren Inhalten den Aussagen und Kompetenzen der jeweiligen interviewten Person angepasst. Sind bei einer Person beispielsweise Reflexivität und Eloquenz weniger stark ausgeprägt, können stärker strukturierte Leitfäden zum Einsatz kommen. Im umgekehrten Fall greift der Interviewer auf eher offene Fragetechniken zurück.
- *Prozessorientierung*: Flexibilität und Offenheit beziehen sich einerseits auf den gesamten Forschungsablauf. Neue Fragen können in den Interviewleitfaden aufgenommen und alte entfernt werden. Andererseits gilt das Prinzip der Prozesshaftigkeit auch für die Interviewführung. Der Interviewende orientiert sich mit seinen Fragen nicht starr am Leitfaden, sondern passt sie den Erzählungen der interviewten Personen an. Der Interviewende verwendet somit nicht nur die Fragen des Leitfadens, sondern entwickelt auch spontane Nachfragen zu einem Thema, die zum besseren Verständnis der subjektiven Sichtweise der Befragten beitragen können. Dies ist insbesondere dann erforderlich, wenn die Erzählperson im Laufe des Interviews neue Aspekte anspricht, Korrekturen an vorangegangenen Aussagen vornimmt oder Redundanzen und Widersprüchlichkeiten entwickelt.

Laut dem Psychologen und Soziologen Philipp Mayring (2000, S. 71) bieten sich problemzentrierte Interviews insbesondere bei »stärker theoriegeleiteter Forschung mit spezifischen Fragestellungen und bei Forschung mit größeren Stichproben« an. Der Erziehungswissenschaftler Heinz Reinders (2016, S. 107) sieht die stärkere Theorieorientierung in den Ausführungen Witzels zwar durchaus angelegt, warnt dennoch vor einer Verengung der Einsatzmöglichkeiten problemzentrierter Interviews, die eine solche starre Ausrichtung zur Folge haben könnte. Er betont stattdessen den *problemorientierten* Ansatz des PZI und weist darauf hin, dass Deduktionen für den Leitfaden nicht zwingend aus einem theoretischen Konzept erfolgen müssen: Deduktionen »können auch auf Informationen aus Explorationsstudien (etwa narrativen Interviews), der

Durchsicht des Forschungsstandes oder auch Alltagsbeobachtungen beruhen.« (ebd., S. 108)

Das PZI zeichnet sich u.a. dadurch aus, dass es in der Regel einen klar umgrenzten Themenbereich zum Gegenstand hat. Auf diese Weise fällt es den interviewten Personen leichter, sich auf einen oder einige wenige Aspekte zu fokussieren und gezielt spezifische Erfahrungen, Einstellungen etc. zu aktivieren. In diesem Zusammenhang stellt auch der Leitfaden eine Erleichterung dar, weil die befragten Personen nicht gefordert sind, durchgängig selbststrukturiert zu erzählen, sondern die Möglichkeit haben, ihre Erzählungen an den Leitfragen auszurichten. Vertiefungsfragen helfen den interviewten Personen, die eigenen Sichtweisen zu reflektieren und diese Reflexionsprozesse zu verbalisieren. Neben diesen stärker strukturierten Eingriffen bietet gerade die Einstiegsphase des Interviews den Befragten die Möglichkeit, frei zu assoziieren und zu erzählen (vgl. ebd., S. 108).

Die starke Theoriegeleitetheit sowie der klar umgrenzte Themenbereich der vorliegenden Untersuchung legen den Einsatz eines Leitfadeninterviews nahe, das an die Methode des problemzentrierten Interviews nach Andreas Witzel (2000) angelehnt ist. Für die Wahl dieser Methode spricht insbesondere die offene und dialogische Gestaltung des Interviews, das aber auch die Möglichkeit strukturierender Eingriffe einschließt. Die oben formulierten Forschungsfragen sollen im Rahmen von Einzelfallstudien bearbeitet werden. Die Ergebnisse der Untersuchung können somit keinen Geltungsanspruch im Sinne statistischer Repräsentativität erheben. Im Anschluss an die Überlegungen des Soziologen Heinz Bude (1984, S. 22ff.) im Kontext der Biographieforschung wird jedoch davon ausgegangen, dass man in der extensiven Auslegung von Einzelfallstudien zu Strukturaussagen gelangen kann, indem an jedem einzelnen Fall eine typische, d.h. potenziell verallgemeinerbare soziale Struktur sichtbar gemacht wird. Im Gegensatz zu »repräsentativ« meint »typisch« nicht hohe statistische Wahrscheinlichkeit, sondern verweist auf die Exklusivität solcher Strukturaussagen in Bezug auf den Einzelfall. Da aber der einzelne Fall in soziale Zusammenhänge eingewoben ist, handelt es sich um einen gesellschaftlich möglichen und aus diesem Grund auch potenziell verallgemeinerbaren Fall. Die Geltung solcher Strukturaussagen ist nicht auf die Anzahl der untersuchten Fälle zurückzuführen, sondern in der Schlüssigkeit ihrer Rekonstruktion begründet.

Zum Material der Untersuchung

Der Leitfaden der vorliegenden Untersuchung wurde im Rahmen einer Feldforschungswerkstatt und in Zusammenarbeit mit dem Institut für Bildungswissenschaftliche Forschungsmethoden der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe entwickelt. Bei der Gestaltung und Handhabung des Leitfadens wurde darauf geachtet, dass die Kriterien qualitativer Forschung – Offenheit, Prozesshaftigkeit, Kommunikation – erfüllt sind.

Offenheit: Die Offenheit bei Leitfäden betrifft zum einen die Gestalt des Leitfadens. Die Gestaltung des Leitfadens verlangt Flexibilität, er muss im Verlauf der Studie veränderbar sein. Neue Informationen aus Interviews wie auch Schwerpunktsetzungen der Interviewten sind im Leitfaden aufzunehmen. Der Leitfaden der vorliegenden Untersuchung wurde im Verlauf der Studie einmal verändert (siehe unten). Diese Änderung

betrifft die Warm-Up-Phase des Interviews und hatte die Generierung neuer Informationen zum Ziel. Zudem sollte das Gespräch mit dieser Änderung noch stärker auf eine bestimmte Problemstellung fokussiert werden.

Das Prinzip der Offenheit betrifft aber auch die Handhabung des Leitfadens. Der Leitfaden dient zwar der inhaltlichen Strukturierung des Interviews, die Fragen und deren Reihenfolge sind aber vom jeweiligen Gesprächsverlauf abhängig. Auch in der vorliegenden Untersuchung wurde die Reihenfolge der Fragen durch die von den Befragten vorgegebene Gesprächsstruktur bestimmt. Es wurde darauf geachtet, die persönlichen Relevanzsetzungen der Befragten zu berücksichtigen, und neue Themen, die sie einbrachten, im Gespräch aufzugreifen und zu bearbeiten. Wurden im Verlauf des Gesprächs bestimmte für die Forschungsfrage relevante Themenbereiche von den Befragten nicht angeschnitten, so wurden diese am Ende des Interviews aufgegriffen und abgefragt.

Prozesshaftigkeit: Die subjektive Sichtweise der Interviewten beruht auf Erfahrungen, die Entwicklungsprozessen unterliegen. Dieser »Vergangenheits-Gegenwarts-Prozess« (Reinders 2016, S. 137) sollte auch in Leitfäden Berücksichtigung finden. Im Leitfaden der vorliegenden Untersuchung schlägt sich das Prinzip der Prozesshaftigkeit darin nieder, dass auch Fragen zur vorschulischen literarischen Sozialisation und zur Lesebiographie der Befragten vorgesehen sind. Ebenso umfasst der Leitfaden Fragen, die sich auf das literarische Lernen sowohl in der Primar- als auch in der Sekundarstufe beziehen.

Bedeutungen werden intersubjektiv, d.h. in Auseinandersetzung mit anderen Objekten (Menschen, Kulturgütern etc.) ausgehandelt, weshalb solche Aushandlungsprozesse auch im Interview aufgegriffen werden sollten. Der Leitfaden der vorliegenden Untersuchung berücksichtigt den »Ich-Andere-Prozess« (ebd., S. 137), indem u.a. erfragt wird, welche Rolle die Mitschüler:innen im Schulalltag der Befragten spielen und welchen Einfluss sie auf die Interviewten haben. Ebenso umfasst der Leitfaden Fragen, die die Rolle der Lehrpersonen betreffen. In der zweiten Erhebungsphase wurden zudem die unmittelbare Auseinandersetzung mit Literatur und die damit in Zusammenhang stehenden Aushandlungsprozesse zum Gegenstand des Interviews, insofern die Interviewten in der Warm-Up-Phase mit einem literarischen Text konfrontiert wurden.

Kommunikation: Bei der Gestaltung des Leitfadens wurde darauf geachtet, dass die Fragen nicht zu kompliziert formuliert sind. Ebenso orientierte sich die Handhabung des Leitfadens nicht an der darin enthaltenen thematischen Ordnung, sondern an dem von den Befragten Gesagten, um den Regeln alltäglicher Kommunikation gerecht zu werden. Schließlich wurden in den Leitfaden möglichst offene Fragen aufgenommen, sodass für die Befragten die Möglichkeit zur Inhaltsgenerierung bestand.

Der Leitfaden umfasst drei wesentliche Bestandteile: Warm-Up, Hauptteil und Ausklang. In der Aufwärm- bzw. Initialisierungsphase werden die Interviewten mithilfe einer Einstiegsfrage auf die ungewohnte Interviewsituation vorbereitet, mit dem Prinzip des Gesprächs vertraut gemacht und auf das Thema des Interviews eingestimmt. Es empfiehlt sich daher, mit Fragen zu beginnen, die sehr allgemein gehalten sind und die Befragten zu Narrationen anregen. Zugleich kann ein solches Warm-Up bereits dazu genutzt werden, um spätere Fragen im Interview vorzubereiten (vgl. ebd., S. 141). An die Stichpunkte, die die Interviewten in dieser Phase liefern, kann angeknüpft werden, um den weiteren Gesprächsverlauf in Gang zu bringen. In der Regel markieren Einstiegs-

fragen nicht den Beginn einer längeren Erzählung, sondern produzieren begrenzte Antworten, die Anknüpfungspunkte für thematisch anschließende Fragen oder weitere Einstiegsfragen bieten. Auch zu einem späteren Zeitpunkt des Interviews kann auf die Einstiegsfragen rekurriert werden (vgl. ebd., S. 143).

In der vorliegenden Untersuchung wurde die Warm-Up-Phase unterschiedlich gestaltet. In der ersten Version des Leitfadens wurden den Interviewten zu Beginn des Gesprächs ein Bildimpuls (vier Abbildungen) vorgelegt. Darauf waren ein Smartphone, ein Computer, ein Fernsehgerät und die Prüfungslektüre (Ganzschriften)¹ im Fach Deutsch abgebildet. Der Bildimpuls sollte die Befragten dazu anregen, über das individuelle bzw. allgemeine Mediennutzungsverhalten von Jugendlichen und die eigene Mediensozialisation zu sprechen, um in Erfahrung zu bringen, welche Bedeutung die Interviewten literarischen Texten im Vergleich zu anderen Medien zuschreiben.

In der zweiten Version des Leitfadens wurde der Bildimpuls durch einen kurzen literarischen Text ersetzt. Mit dieser Änderung wurde zum einen versucht, das Gespräch schon zu Beginn stärker auf die Verstehensproblematik im Literaturunterricht zu lenken. Die unmittelbare Konfrontation mit dem literarischen Text und die anschließende Verbalisierung der sich darin vollziehenden Aushandlungsprozesse im Dialog mit dem Interviewenden sollten neue Daten liefern und zusätzliche Anknüpfungspunkte für den weiteren Gesprächsverlauf generieren. Als Text wurde die Erzählung *Die Sorge des Hausvaters* von Franz Kafka gewählt. Dieser Text war zuvor von zwei Jugendlichen als Beispiel herangezogen worden, um daran die schulische Deutungspraxis zu konkretisieren und auf die damit in Zusammenhang stehende Verstehensproblematik im Literaturunterricht hinzuweisen. Somit wurde ein Text gewählt, der offenbar auch Gegenstand im Deutschunterricht ist. Ferner schien der Text geeignet zu sein, um auf die mit Widersprüchen behaftete Deutungspraxis im Literaturunterricht zu sprechen zu kommen. Der Text entzieht sich dem Versuch, das Verstehen (bzw. Nichtverstehen) mittels didaktisch modellierter Stufen- und Phasenmodelle in den Griff zu bekommen. Zum anderen steht das Werk Kafkas exemplarisch für eine Reihe von Autoren, »an denen sich eine dicke Kruste von Interpretationen abgesetzt hat« (Sontag 2015, S. 17). Folgt man der Essayistin Susan Sontag in diesem Punkt, so scheinen Kafkas Texte die Eigenschaft zu haben, die Leser:innen nervös zu machen: »Indem man das Kunstwerk auf seinen Inhalt reduziert und diesen dann interpretiert, zähmt man es.« (ebd., S. 16) Die Erzählung Kafkas wurde auch deshalb als Einstiegsimpuls gewählt, um mögliche »Zähmungsversuche« der Schüler:innen zu beobachten – wenngleich solcherart Aushandlungsprozesse nicht unmittelbar beobachtet werden können, sondern immer schon über Sprache vermittelt sind.

In der Warm-Up-Phase des veränderten Leitfadens wurde den Jugendlichen ausreichend Zeit zur Verfügung gestellt, den Text zu lesen. Anschließend wurden sie in Anlehnung an introspektive Methoden aufgefordert, sich zum gelesenen Text zu äußern. Die Verbalisation erfolgte unmittelbar im Anschluss an die Textlektüre, d.h. mit Bezug auf

1 Mittlerer Bildungsabschluss Baden-Württemberg 2018/2019: Ray Bradbury, *Fahrenheit 451*; Bertolt Brecht, *Der gute Mensch von Sezuan*; Anja Tuckermann, *Mano – Der Junge, der nicht wusste, wo er war*; Ruth Weiss, *Meine Schwester Sara*. Allgemeine Hochschulreife Baden-Württemberg 2018: Georg Büchner, *Dantons Tod*; Max Frisch, *Homo faber*; Peter Stamm, *Agnes*.

einen konkreten Handlungsverlauf. Aufgrund der geringen Textmenge wurde auf eine Unterteilung der Erzählung in einzelne Textsegmente verzichtet, zumal die Segmentierung von Texten den Leseprozess unter Umständen beeinflussen kann.

Der Hauptteil des Leitfadens umfasst jene Themenbereiche, die für die Beantwortung der Forschungsfrage relevant sind bzw. sein könnten. Die Themenbereiche und Fragestellungen der vorliegenden Studie wurden im Rahmen einer Feldforschungswerkstatt entwickelt und im Austausch mit dem Institut für Bildungswissenschaftliche Forschungsmethoden der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe konkretisiert und ausdifferenziert. Zum einen wurden die in den beiden theoretischen Teilen formulierten Thesen dazu verwendet, die Hauptfragestellung der Studie in Teilaspekte zu zerlegen. Zum anderen wurden in einem unsystematischen Brainstorming-Verfahren weitere Themengebiete und Fragen gesammelt. Der Leitfaden der folgenden Untersuchung umfasst fünf Teilbereiche: (1) Fragen zur literarischen Sozialisation der Befragten (Lesebiographie, Privatektüre); (2) Fragen zu Schulleben und Unterricht (Einstellung zu Schule und Unterricht, Rolle der Mitschüler:innen, Rolle der Lehrer:innen); (3) Fragen zum Deutschunterricht (Beurteilung des Deutschunterrichts, literarische Texte in der Primar- und Sekundarstufe, Literatur als Thema in der Lerngruppe); (4) Fragen zur Auseinandersetzung mit literarischen Texten im Deutschunterricht (Deutungspraxis);² (5) Fragen zu Prüfungssituationen (Vorbereitung auf Prüfungen, Anschlussgespräche).

Der Ausklang hat im Interview zwei wesentliche Funktionen: Zum einen werden die Jugendlichen als Expert:innen adressiert und auf diesem Weg langsam aus den Inhalten der Befragung herausgeführt. Zum anderen bietet der Ausklang den Befragten die Möglichkeit, Ergänzungen und Vertiefungen vorzunehmen (vgl. Reinders 2016, S. 146). Diese beiden Funktionen werden auch in der vorliegenden Interviewstudie erfüllt: Im Ausklang wurden die Interviewten gefragt, wie sie den Deutschunterricht gestalten würden,

-
- 2 Die Literaturdidaktiker:innen Christiane Hochstadt, Andreas Krafft und Ralph Olsen (2013, S. 125f.) weisen auf die Problematik hin, dass die beiden Termini ›analysieren‹ und ›interpretieren‹ in der Fachwissenschaft und -didaktik selten trennscharf verwendet werden und das Verhältnis zwischen den beiden Begriffen bislang nicht eindeutig geklärt ist. In den Bildungsstandards sowie in den Bildungs- und Lehrplänen der Bundesländer ist im Zusammenhang mit dem Lernbereich »Sich mit Texten und Medien auseinandersetzen« von Verstehen, Analysieren und Interpretieren die Rede. Abituraufgaben suggerieren indes eine scheinbar klare Abfolge, insofern ein Text zunächst analysiert und anschließend interpretiert werden soll. Trotz der Unschärfe der verschiedenen Begrifflichkeiten plädieren Hochstadt, Krafft und Olsen dafür, in Bezug auf den schulischen Umgang mit Texten Analyse und Interpretation getrennt voneinander zu betrachten. Demnach konzentrierte sich die Textanalyse stärker auf textinterne Faktoren, während die Interpretation auch textexterne Aspekte einbeziehe (vgl. ebd., S. 126f.). Im Rahmen der vorliegenden Studie wird die Auffassung vertreten, dass Textanalyse und Interpretation Verstehensakte darstellen und beide im Verhältnis zur Kategorie des Nichtverstehens zu betrachten sind. Für beide Verfahren (als Varianten *schulischen* Verstehens) ist die Tendenz charakteristisch, das Nichtverstehen aufzulösen (vgl. Baum 2010b). In den Interviews der vorliegenden Studie hat sich gezeigt, dass die Jugendlichen die Vagheit der Begriffe reproduzieren und beide Termini bisweilen sogar synonym verwenden. Dem Prinzip der Kommunikation gemäß passten sich die Interviews dem Sprachgebrauch der Befragten an, sodass situativ der Begriff Analyse respektive Interpretation verwendet wurde. Alternativ wurde verallgemeinernd auch von der ›Auseinandersetzung mit Literatur‹ gesprochen.

wenn sie die Möglichkeit dazu hätten. Abschließend konnten die Befragten weitere Interviewfragen generieren und beisteuern, wenn sie den Eindruck hatten, dass bestimmte Themen im Interview nicht angesprochen wurden.

Die Festlegung der Stichprobe

Von März bis Mai 2018 wurden 16 Interviews mit Schüler:innen verschiedener Altersstufen und Schularten durchgeführt. Von Oktober bis November 2018 sind mit dem leicht veränderten Leitfaden fünf weitere Interviews entstanden. In diesen beiden Zeiträumen wurden somit insgesamt 21 Interviews durchgeführt. Die Stichprobe wurde dahingehend verengt, dass sie sich auf die allgemeinbildenden und berufsqualifizierenden Schularten Realschule und Gymnasium, auf öffentliche Schulen und Privatschulen (Ersatzschulen) sowie auf die Jahrgangsstufen 9 bis 13 beschränkt. Da die Interviewstudie im Rahmen einer individuellen Promotion erfolgte, standen für das Vorhaben nur sehr knappe personelle, zeitliche und finanzielle Ressourcen zur Verfügung. Aus diesem Grund ist die Studie auf den Landkreis Karlsruhe begrenzt.

Die Verengung der Stichprobe auf die Jahrgangsstufen 9 bis 13 wird damit begründet, dass die literarische Verstehensproblematik im Laufe der Schulzeit an Bedeutung gewinnt und die sukzessive Vorbereitung der Schüler:innen auf die Aufgabenmodelle der zentralen Abschlussprüfungen im Fach Deutsch diese Problematik verschärft. Da das Forschungsinteresse die subjektive Rekonstruktion der Verstehens- und Deutungsprozesse im Literaturunterricht fokussiert, wurde der Aspekt der Verstehensproblematik bei der Festlegung der Stichprobe in besonderem Maße berücksichtigt. Ferner wird angenommen, dass die sukzessive Heranführung der Schüler:innen an die Aufgabenformate der zentralen Abschlussprüfungen, die explizit auf Textverstehen und Texterschließung (Erkennung der Strukturen literarischer Texte, Textdeutung und Bezug auf die Lebensweltlichkeit) bezogen sind, die Problematik, die aus dem Widerspruch zwischen didaktischem Machbarkeitsdenken und der Komplexität literarischen Verstehens resultiert, zusätzlich verschärft. Nicht zuletzt zielt die Interviewstudie auf die Rekonstruktion subjektiven Erlebens, das sich sowohl auf den Literaturunterricht der Vergangenheit als auch der Gegenwart bezieht. Aus diesem Grund lag es nahe, spätere Jahrgangsstufen zu interviewen, um die Prozesshaftigkeit und einschneidende Veränderungen subjektiver Bedeutungszuschreibungen zu erfassen (Prinzip der Prozesshaftigkeit).

Die Kontaktaufnahme mit den Erzählpersonen fand über Gatekeeper statt: In den meisten Fällen wurde der Kontakt über Lehrkräfte hergestellt. In anderen Fällen wurden die Befragten im Schneeballsystem über Freund:innen oder Eltern auf die Interviewstudie aufmerksam. Die Motivation zur Teilnahme an der Studie wurde dadurch gefördert, dass den Schüler:innen eine Aufwandsentschädigung zugesichert wurde. Gleichzeitig wurde auf diese Weise die Gefahr gemindert, dass sich nur eine besondere Teilgruppe von Schüler:innen meldet, was die Aussagekraft der erhobenen Daten geschmälert hätte. In den meisten Fällen fanden die Interviews in Cafés und Lokalen statt, die von den Jugendlichen selbst gewählt worden waren. Nur in ganz wenigen Fällen wurden die Interviews direkt an der Schule, in der elterlichen Wohnung oder in der Wohnung des Interviewers geführt.

Die Kritische Diskursanalyse (KDA) nach Siegfried Jäger

Die Kritische Diskursanalyse (KDA) nach dem Sprachwissenschaftler Siegfried Jäger ist ein inter- und transdisziplinäres Konzept qualitativer Sozial- und Kulturforschung und befasst sich mit sprachlich performierten Diskursen. Sie zielt darauf ab, das Wissen zu bestimmen, das von sprachlich performierten Diskursen ›transportiert‹ bzw. aufgerufen wird (vgl. Jäger 2015, S. 7). Die KDA zeichnet sich durch einen dichten Theoriebezug aus, insofern sie sich explizit auf die Foucault'sche Diskurstheorie bezieht. Sie kann daher auch als angewandte Diskurstheorie bezeichnet werden. Jäger räumt ein, dass Foucault selbst zwar keine in sich geschlossene Methode der Diskursanalyse entwickelt hat, sein(e) Verfahren lassen sich aber aus seinen Schriften heraus rekonstruieren (vgl. ebd., S. 8). Die KDA ist deshalb als ein offenes Konzept zu verstehen, das durch neue Instrumente ergänzt werden kann. Ebenso müssen nicht alle Instrumente verwendet werden, wenn der untersuchte Gegenstand dies nicht verlangt. Nicht jeder Diskurs kann auf genau die gleiche Weise analysiert werden (vgl. ebd., S. 8).

Wenngleich sich die KDA mit sprachlich performierten Diskursen befasst, so gilt ihr Interesse in erster Linie nicht der Sprache, da »[d]ie Sprache nur als Konstruktionssystem für mögliche Aussagen [existiert]« (Foucault 2015b, S. 124). Der KDA geht es daher im Kern um »[d]ie Ermittlung von möglichen Aussagen als den Atomen der Diskurse« (Jäger 2015, S. 8). In *Archäologie des Wissens* (2015b [1969]) unterscheidet Foucault sprachliche Äußerungen von Aussagen, die er auch als Atome oder Kerne des Diskurses bezeichnet. Foucault spricht ausdrücklich von Diskursen als Ketten von Aussagen und nicht als Ansammlung von Sätzen und Texten (vgl. ebd., S. 156). »Aussagen« dürfen demnach nicht mit Sätzen gleichgesetzt werden, denn »[d]ie Sprache existiert nur als Konstruktionssystem für mögliche Aussagen« (ebd., S. 124). So können Aussagen beispielsweise auch in nichtverbalisierten Formen auftreten: in Tabellen, Grafiken, Bildern, Fotos oder Handlungen. Foucault geht es darum, zum Wissen, das in einer Zeit, in einer Gesellschaft, an einem Ort und zu unterschiedlichen Gegebenheiten herrscht, vorzudringen. Und dieses Wissen verbirgt sich nicht nur in Sprachhandlungen, sondern auch in nicht-sprachlichen Handlungen und in einem Komplex von Vergegenständlichungen, Sichtbarkeiten und Fabrikaten. Aus diesem Grund unterscheidet Foucault zwischen (sprachlichen) Äußerungen und (nicht-sprachlichen) Aussagen.

Das übergeordnete Ziel, das Foucault verfolgt, ist die Entdeckung von Wissenskerne, die er als »Atome des Diskurses« (ebd., S. 117) bezeichnet. Diskurse sind wiederum als Ketten solcher Atome zu verstehen, die dem gleichen Formationssystem angehören (vgl. ebd., S. 156 u. S. 170). Jäger (2015, S. 51) schlägt vor, den Begriff »Formationssysteme« durch den alltagssprachlichen Begriff ›Themen‹ zu ersetzen. Demnach lassen sich Diskurse nach bestimmten Themen voneinander unterscheiden. Themen treten nicht als Sätze oder Texte, d.h. als sprachliche Performanzen auf, aber können in diesen ›transportiert‹ werden (vgl. ebd., S. 24, Anm.). Im Anschluss an Foucault versteht Jäger unter Aussage »de[n] inhaltlich gemeinsame[n] Nenner, der unter Berücksichtigung der jeweiligen Kontexte aus Sätzen und Texten gezogene werden kann.« (ebd., S. 95) In der Dis-

kursanalyse geht es folglich um die Ermittlung von Aussagen, indem Diskursfragmente³ gleicher Inhalte, getrennt nach Themen und Unterthemen, empirisch zusammengetragen und deren Inhalte und Häufungen sowie ihre formalen Beschaffenheiten dokumentiert und analysiert werden (vgl. ebd., S. 95).

Der Fokus der KDA liegt auf Inhalten und Verhältnissen, die sie kritisiert (vgl. ebd., S. 8). Sie ist insofern *kritisch*, als dass sie sich nicht auf ein rein deskriptives Vorgehen beschränkt, sondern zeigt, »was in einer Gesellschaft gesagt und gedacht werden kann und damit zugleich, was nicht gesagt werden kann und/oder einfach nicht gesagt wird« (ebd., S. 12). Ein wesentliches Ziel der KDA ist es, den Sinn, den die Menschen ihrem Tun und Sein unterstellen, und das jeweilige Bewusstsein und Wollen der Menschen zu entdecken. Diskurse tragen zur Strukturierung von Macht- und Herrschaftsverhältnissen in den Gesellschaften bei, indem sie das jeweils gültige Wissen »transportieren«, »Realität« symbolisch hervorbringen und Subjektivitäten produzieren (vgl. ebd., S. 161). Die Analyse und Kritik von Diskursen kann Widerstandspunkte eröffnen und eine Perspektive für eine kritische Distanz zur etablierten Autorität zeigen: »Denn Diskursanalyse zeigt mit welchen Mitteln und für welche »Wahrheiten« in einer Bevölkerung Akzeptanz geschaffen wird, was als normal und nicht normal zu gelten habe, was als sagbar (und tubar) gilt und was nicht.« (ebd., S. 161)

Die KDA definiert »Diskurs« als den »»Fluss von »Wissen« bzw. sozialen Wissensvorräten durch die Zeit«, der durchaus auch einmal rückwärts fließen kann, und [der] die Vorgaben für die Subjektbildung und die Strukturierung und Gestaltung von Gesellschaften [schafft], die sich entsprechend als außerordentlich vielgestaltig erweisen.« (Jäger/Jäger 2007, S. 23) Diskurse formieren somit das Bewusstsein der Subjekte und können daher als »transsubjektive Produzenten gesellschaftlicher Wirklichkeit und sozio-kultureller Deutungsmuster aufgefasst werden.« (Jäger 2015, S. 27)

Daraus folgt, dass Diskurse über eine formierende, konstituierende Kraft verfügen und Realität determinieren, »natürlich immer nur vermittelt über Subjekte in ihren gesellschaftlich-diskursiven Kontexten als Co-Produzenten und Mit-Agenten der Diskurse und der Veränderung von Wirklichkeit.« (ebd., S. 35) Dieser Auffassung liegt also eine materialistische Theorie zugrunde, insofern Diskurse Subjekte und vermittelt über diese Gesellschaft und Wirklichkeit produzieren (vgl. ebd., S. 35f., Anm.). Im Umkehrschluss bedeutet dies allerdings keineswegs, dass sich Wirklichkeit auf die Existenz von Diskursen reduzieren ließe. Es soll damit lediglich zum Ausdruck gebracht werden, »dass Wirklichkeit nach Maßgabe der Diskurse von den über Wissen verfügenden Menschen gedeutet wird.« (ebd., S. 36) Das Individuum handelt im Diskurs, es ist in den sozialen Diskurs verstrickt. Genauer gesagt: Das Individuum kann überhaupt erst im Diskurs handeln,

3 Als »Diskursfragment« wird ein Text oder Textteil bezeichnet, der sich auf ein bestimmtes Thema bezieht (vgl. Jäger 2015, S. 80). Unter »Thema« versteht Jäger »den inhaltlichen Kern einer Aussage, also das, wovon inhaltlich konzentriert die Rede ist.« (ebd., S. 80, Anm., Herv. i.O.) In der Regel treten in einem Text mehrere Diskursfragmente, d.h. auf ein Thema bezogene Passagen auf. Nur in thematisch völlig einheitlichen Texten sind Diskursfragment und Text identisch (vgl. ebd., S. 80, Anm.). Ein »Diskursstrang« wiederum besteht aus Diskursfragmenten gleichen Themas. Diskursstränge können sich miteinander verschränken, d.h. sich gegenseitig beeinflussen und stützen. Die Diskursanalyse zielt somit nicht nur auf die Ermittlung der jeweiligen Diskursstränge, sondern berücksichtigt ebenso Diskurs(strang)verschränkungen (vgl. ebd., S. 80f.).

in den es von Geburt an eingebunden ist. Diskurs ist somit als Bestandteil der Gesellschaft und als bestimmende Kraft der Gegebenheit und Entwicklung gesellschaftlicher Wirklichkeit zu betrachten (vgl. ebd., S. 37). In diesem Zusammenhang gilt es zu betonen, dass Subjekte den Diskurs nicht machen, sondern diese vielmehr von ihm hervorgebracht werden.

Das Verfahren der Diskursanalyse sprachlicher Performanzen wurde von Jäger in Auseinandersetzung mit Analysen schriftlicher Texte (primär Printmedien) entwickelt. An anderer Stelle hat Jäger das Verfahren für die Zwecke der Analyse von Interviews modifiziert (vgl. Jäger 1992). Im Rahmen dieses modifizierten Verfahrens wird »Diskurs« im Anschluss an den Literaturwissenschaftler Jürgen Link (1983, S. 60) als »eine institutionell verfestigte Redeweise« definiert, »insofern eine solche Redeweise schon Handeln bestimmt und verfestigt und also auch schon Macht ausübt.« Diskurse sind in diesem Sinne als materiell zu bezeichnen, da sie keine bloßen Abbildungen von Realität darstellen, sondern selbst Realität sind bzw. »Applikations-Vorgaben für Realität« (Jäger 1992, S. 24) liefern: »Sie spiegeln nicht die Wirklichkeit wider, sondern sie eilen ihr sozusagen voran, präformieren sie.« (ebd., S. 27, Anm.)

Es wird davon ausgegangen, dass Individuen auf feste Schemata und Modelle oder auch Prototypen (Frames und Scripts) zurückgreifen, die nicht individuell, sondern sozial vermittelt sind. Sie werden also im Verlauf der Sozialisation von den Menschen angeeignet und gelernt (vgl. ebd., S. 24). Entscheidend ist, dass die Individuen diesen Schemata nicht einfach »ausgeliefert« sind, sondern diese auch modifizieren können: »In der Regel konkretisieren die Individuen die vorgegebenen Schemata durch eigene Erfahrungen und Detail-Informationen, die sie von anderen bzw. aus den Medien beziehen.« (vgl. ebd., S. 24)

Interviews selbst sind als Diskursfragmente zu betrachten, die sich auch aus anderen Diskursen speisen und Bestandteile des sog. »Interdiskurses« – ein »fluktuierendes Gewimmel verschiedenster Diskursfragmente« (ebd., S. 28, Anm.), die mehr oder weniger stark aufeinander bezogen sind, einander beeinflussen und von dominierenden Diskursen beeinflusst werden – sind, wobei sie selbst dazu beitragen, den Interdiskurs zu reproduzieren und zu stabilisieren:

»Sie sind institutionalisiert, da die Interviewten eine Rolle im Gespräch erhalten haben, aufgefordert sind, offen ihre Meinung zu sagen, und diese auf Tonband gespeichert wird. Sie sind spezialisiert, denn die durch die Themenvorgaben evozierten Aussagen betreffen in erster Linie Haltungen und Ansichten über gesellschaftlich relevante Probleme. Sie werden nicht regellos oder absichtslos geäußert, sondern mit dem Ziel, auf das Bewußtsein des Zuhörenden (hier: der Interviewer) einzuwirken. Da sie diese Möglichkeit haben, können sie auch prinzipiell Macht ausüben. Doch ihre Diskurshaftigkeit besteht auch darin, daß sie Teil des Interdiskurses sind, an diesem partizipieren.« (ebd., S. 28)

Kritische Anmerkungen zur qualitativen Interviewforschung

Die Erziehungswissenschaftlerin Kerstin Jergus (2014) macht auf eine Reihe methodisch-praktischer, methodologischer und erkenntnistheoretischer Probleme aufmerksam, die die qualitative Interviewforschung betreffen. Im Anschluss an den Soziologen Stefan Hirschauer (2008, S. 177), der von Interviews als einer »domestizierte[n] Form der Empirie« spricht, problematisiert Jergus aus einem poststrukturalistischen Blickwinkel das Forschungsinstrument Interview, das »in einem reifizierenden Zirkelschluss das Erkenntnisinteresse wenn nicht vorwegnehme, so doch zumindest formiere« (Jergus 2014, S. 51).

Auf der Grundlage poststrukturalistischer Denkansätze entwickelt Jergus methodologische Perspektiven auf einen anderen empirisch-analytischen Umgang mit Interviews. Zu diesem Zweck setzt sie sich mit drei Aspekten näher auseinander: die Performativität von Sprache, die Figurativität von Sinn und die Anerkennung sozialer Wirklichkeit. Im Anschluss an Judith Butlers Theorie der Performativität wendet sich Jergus gegen eine substanzlogische Auffassung sozialer Wirklichkeit, nach der Sinn im Zuge von Sprachhandlungen lediglich aktualisiert würde. Soziale Wirklichkeit kann Jergus zufolge aber nicht außerhalb soziosymbolischer Verständigung situiert werden, vielmehr erlangt sie Existenz erst in der Praxis soziosymbolischer Artikulation (vgl. ebd., S. 55). Sprache wird folglich als ein Tun aufgefasst; als eine Handlung samt den Folgen und Wirkungen, die mit dem Vollzug der Handlung einhergehen.

Des Weiteren betont Jergus die Figurativität von Sinn, d.h. die Unabgeschlossenheit bzw. Un-Eindeutigkeit von Sinn. Die Etablierung von Sinn und damit auch sozialer Wirklichkeit ist stets nur vorübergehend möglich, nämlich dann, wenn die fluktuierenden Elemente, von denen der soziale Raum organisiert wird, temporär fixiert werden. Damit verbunden ist der Ausschluss anderer möglicher Elemente und deren Konstellationen. Damit will Jergus sagen, dass die Herstellung von Sinn und sozialer Wirklichkeit nur möglich ist über machtvoll ausschließende Prozesse (vgl. ebd., S. 55).

Diese Signifizierungslogik impliziert auch Subjektivierungsprozesse: »Denn Subjekte erhalten ihre Gestalt und ihren Platz nicht gegenüber, sondern innerhalb dieser Figuration sozialer Wirklichkeit.« (ebd., S. 56) Sprechen bzw. Sprache eröffnet somit »Räume der *Anerkennbarkeit*« (ebd., S. 56, Herv. i.O.). Der soziosymbolische Horizont konstituiert Subjektpositionen und reartikuliert bzw. reproduziert damit zugleich die soziale Ordnung, innerhalb derer Subjekte Anerkennung erfahren und eine symbolische Identität erhalten (vgl. ebd., S. 56). Laut Jergus sind sprachliche Artikulationen als »soziosymbolische Praktiken der Wirklichkeitskonstitution« zu verstehen:

»Sie sind soziale Praktiken, insofern sie Wirklichkeitsräume stiften und konturieren und zugleich in ihrem Vollzug als Praktiken die Räume des Sag- und Denkbaren erneut inaugurieren. Artikulationen sind insofern praktische Sprachhandlungen, als Sinn und Bedeutung nicht jenseits ihres Vollzugs und Gebrauchs existieren: Sprachhandlungen (re-)etablieren Sinn, sie verknüpfen (auf diskursiver bzw. soziosymbolischer Ebene) Elemente zu Konstellationen, welche den sozialen Raum konturieren.« (ebd., S. 56)

Aus diesen Überlegungen leitet Jergus drei Perspektiven auf andere empirisch-analytische Umgangsweisen im Forschen mit Interviews ab. Die erste Perspektive betrifft das Untersuchungsmaterial. Anknüpfend an das poststrukturalistische Postulat der Unabgeschlossenheit von Sinn argumentiert Jergus, dass sich in Interviewartikulationen kein einheitlicher Zusammenhang (des Wissens, des Subjekts, des Sozialen) ausdrückt. In Interviews fänden weder eine Wirklichkeit noch ein Selbst ihren Ausdruck. Vielmehr sei es so, dass das Interviewmaterial die Referenzen auf Wirklichkeit und Selbst überhaupt erst stifte (vgl. ebd., S. 57f.). Dementsprechend gilt es, (Interview-)Texte als Prozesse der Bedeutungskonstitution und Wirklichkeitskonstruktion zu analysieren und die Ereignishaftigkeit von Sinnstiftungen in den Blick zu nehmen (vgl. ebd., S. 59).

Die zweite Perspektive betrifft die Verkettungs- und Verknüpfungslogiken von Sinn. Interviewäußerungen können demzufolge als »sozial-diskursive Vollzugslogiken« bestimmt werden, »die jeweilige Verkettungen bzw. Verknüpfungen von Elementen vornehmen.« (ebd., S. 60) (Sozialer) Sinn resultiert aus der Konstellation spezifischer Elemente und deren Verkettung im Rahmen des Interviews. Jergus plädiert daher für eine »praxeologische Perspektive« auf die Verkettungs- und Verknüpfungslogiken von Sinn: »In diesem Sinne wäre das analytische Vorgehen auch weniger als eine ›Rekonstruktionsarbeit‹ zu fassen, welche die Sinngebungsprozesse nachzuvollziehen hätte. [...] Die ›Rekonstruktion‹ wird als re-signifizierende Sinnfabrikation in den Blick gebracht, die sich nicht durch einen Bezug auf das ›eigentliche‹ Geschehen vereindeutigen bzw. rückbinden lässt.« (ebd., S. 61)

Die dritte Perspektive schließlich betrifft die Rolle der Sprechenden. Jergus zufolge impliziert die soziosymbolische Konstitution von Sinn Anrufungs- und Anerkennungsprozesse. Anerkennungsräume bestimmen zum einen darüber, welche Verkettungen akzeptabel sind, und weisen zum anderen dem Subjekt einen Platz zu. Subjektivierungsgeschehen und Prozesse sozialer Ordnungsbildung sind somit ineinander verwoben. Im Anschluss an Judith Butler verweist Jergus darauf, dass mit artikulatorischen Praxen stets Subjektivierungsprozesse verbunden sind. Die Subjektivierung hat aber keine determinierende Wirkung. Es ist nicht genau festgelegt, wie diese Subjektivierungseffekte beschaffen sind (vgl. ebd., S. 62).

Für die Interviewführung und -auswertung folgt daraus, »dass im Rahmen des Interviewgesprächs [...] ›Wahrheitsräume‹ inauguriert werden, die den Raum des Sag- und Denkbaren auch und gerade im Interview umgrenzen.« (ebd., S. 63) Entscheidend ist, dass das Machtverhältnis innerhalb dieses Wahrheitsraumes nicht eindeutig geregelt ist. Es gibt nicht den machtvollen Wissenschaftler auf der einen Seite und das ohnmächtige Auskunftssubjekt, das den Adressierungen folgt, auf der anderen Seite. Vielmehr wird ein Sprechraum erzeugt, in dem um Bedeutungen gerungen wird (vgl. ebd., S. 63).

Nach Jergus ist daher die Position der Sprechenden für die Interviewforschung grundlegend zu überdenken. Es müsse die naturalisierende Perspektive auf den Status des Interviewmaterials als ›authentisches Sprechen‹ bzw. ›Auskunft‹ überwunden werden, »die repräsentationslogisch eine Zurechnung des Gesagten auf soziale Wirklichkeit vornimmt.« (ebd., S. 63) Eine solche naturalistische und repräsentationslogische Auffassung begreift den Sprechenden als eine Kohärenz verbürgende Instanz. Auf diese Weise wird die Illusion einer klaren Aufteilung der Interview-Rollen erzeugt: »[E]inerseits die neutrale, die Erzählung anstoßende, ›hervorlockende‹, überblickende und abschließend

forschungsbezogen nachfragende Forscherinnenfigur gegenüber andererseits der erzählenden, Auskunft gebenden, ihre Erfahrungen explizierenden ›Informantinnen‹-Figur. Jede Verwicklung und Perspektive auf die Re-Adressierungen, die gerade der Eindeutigkeit entbehren, wird dabei vernachlässigt.« (ebd., S. 63f.)

Ferner erscheint die für die Interviewforschung gängige Praxis, personenbezogene Daten zu erheben, fragwürdig, insofern damit unterstellt wird, dass erkenntnisrelevante Verbindungen zwischen einer spezifischen Identitätszuweisung (beispielsweise in Bezug auf die Geschlechtsidentität, die berufliche Identität etc.) und dem Gesagten bestünden (vgl. ebd., S. 64). Dabei besteht nicht nur die Gefahr, dass sich die Forschung in Normalisierungsprozesse einschreibt. Es ist zudem auch systematisch nicht schlüssig, »inwiefern eine geschlechtliche oder altersmäßige Identifizierung dem Gesagten einen Sinn verleiht, wenn nicht unterstellt wird, dass die Sprecherin mit dem Gesagten in repräsentationslogischer Weise authentifiziert und identifiziert wird.« (ebd., S. 64)

Zusammenfassend hält Jergus fest, dass eine poststrukturalistische Perspektive auf Interviewanalysen dazu beitragen kann, eine ontologisierende Rückführung von Aussagen auf eine soziale Wirklichkeit zu vermeiden. Die Annahme einer vorliegenden sozialen Wirklichkeit, die sich in sprachliche Artikulationen übersetzen ließe und in den Aussagen des Interviews ihren Ausdruck fände, sei im Hinblick auf die Performativität und Figurativität von Sprache nicht haltbar (vgl. ebd., S. 65). Die Funktion des Subjekts als sinn- und kohärenzstiftende Instanz gelte es daher zu überdenken. Im Interview werde Sinn nicht einfach nur aktualisiert, sondern überhaupt erst generiert: »Im Zuge dieser praktischen Vollzüge der Sinnkonstitution, d.h. den kontingenten Verkettungs- und Verknüpfungsweisen von Elementen, wird nicht nur in einer metaleptischen Bewegung die Subjektadresse als Ursache des Sprechens konstituiert, sondern auch der Raum des Sagbaren konturiert – d.h. wiederholt und verschoben.« (ebd., S. 65) Der Fokus einer poststrukturalistisch ausgerichteten Interviewforschung liegt somit nicht auf Rekonstruktionsprozessen, sondern auf der praktischen Ereignishaftigkeit von Sinn und den damit verbundenen Konstitutionsprozessen (vgl. ebd., S. 65).

Anknüpfungspunkte für eine poststrukturalistische Interviewforschung finden sich auch bei der Erziehungswissenschaftlerin Bettina Fritzsche (2001). Fritzsche schlägt vor, poststrukturalistische Perspektiven auf Interview-Texte im Sinne eines »sensitizing concept« zu verstehen: »Im Unterschied zu *definite concepts*, die dem jeweiligen Untersuchungsgegenstand bereits bestimmte Eigenschaften zuweisen oder ihn vorgefassten Maßstäben zuordnen, und somit bereits vorgeben, wie dieser zu betrachten ist, legt das *sensitizing concept* lediglich eine Richtung nahe, in die der forschende Blick gelenkt werden könnte.« (ebd., S. 89, Herv. i.O.) Demnach eignen sich poststrukturalistische Ansätze zum einen zur Analyse von Machtverhältnissen: Das Interview selbst stellt eine machtförmige soziale Praxis dar, die einen Sprechraum erzeugt, in dem um Bedeutungen gerungen und verschiedene Positionierungen ausgehandelt werden (vgl. ebd., S. 97). Zum anderen können poststrukturalistische Ansätze auch zur Untersuchung der Konstruktions- und Konstitutionsprozesse von Subjektivitäten verwendet werden (vgl. ebd., S. 97). Die Versprachlichung von Erfahrung im Interview ist mit Vorgängen der Subjektconstitution verbunden. Es gilt, die jeweilige Subjektlogik zu ermitteln, innerhalb welcher sich die Interviewten beschreiben, sowie die Diskurse zu bestimmen, die zur Stabilisierung bestimmter Subjektpositionen beitragen. Subjektivität erweist

sich aufgrund der Vielfalt relevanter Diskurse als in sich widersprüchlich und wandelbar (vgl. ebd., S. 94).

Das Untersuchungsprogramm der Kritischen Diskursanalyse berücksichtigt in weiten Teilen die von Kerstin Jergus (2014) und Bettina Fritzsche (2001) formulierten poststrukturalistischen Perspektiven. Mit ihrem Fokus auf die (Wechsel-)Beziehungen zwischen Sprache, sozialen Ordnungen und Subjektivität(en) sowie auf die hieraus resultierenden Machtwirkungen trägt die KDA der Figurativität und Performativität von Sprache bzw. Sinn ebenso wie der diskursiven Konstitution von Subjektivität Rechnung.

Zum Auswertungsverfahren der vorliegenden Untersuchung

Das Verfahren, das bei der Analyse der hier ausgewählten Interviews zur Anwendung kommt, orientiert sich an der Kritischen Diskursanalyse nach Siegfried Jäger (2015). Auf Basis einer Materialaufbereitung werden die Interviews zunächst einzeln analysiert. In der Analyse werden die von Kerstin Jergus (2014) und Bettina Fritzsche (2001) skizzierten poststrukturalistischen Perspektiven mit einbezogen, indem drei Ebenen in den Blick genommen werden: die Diskurs-, Macht- und Subjekt-Ebene.

- *Diskurs-Ebene*
 Auf welche Diskurse nehmen die Interviewten Bezug?
 Welche Zuschreibungspraktiken sind damit verbunden?
 Liegen Diskursverschränkungen vor?
 Dominieren bestimmte Diskurse?
 Welches Wissen stellen die Diskurse für die Gestaltung (Sprechen, Denken, Handeln, Praktizieren etc.) von Wirklichkeit parat?
 Welche Strategien werden mit diesen Diskursen verfolgt?
- *Macht-Ebene*
 Welche Machtverhältnisse werden über die Diskurse (re-)produziert?
 Was macht die Machtwirkungen akzeptabel?
 Wann und wodurch hören sie auf, akzeptabel zu sein?
 An welchen Stellen liegen mögliche Widerstandspunkte vor?
 Welche Handlungsmöglichkeiten ergeben sich innerhalb der Machtverhältnisse?
 Wie wird der Raum des Sag- und Denkbaren im Interview begrenzt?
 Welche Positionierungen sind damit verbunden?
- *Subjekt-Ebene*
 Welche Subjektpositionen werden durch die Diskurse bereitgestellt?
 Welche sozialen Ordnungen werden dabei (re-)artikuliert bzw. (re-)produziert?
 Wie sind die Räume der Anerkennbarkeit konturiert, die durch die Diskurse konstituiert werden?
 Welche Diskurse tragen zur Konsolidierung bestimmter Subjektpositionen bei?
 Welche Interessen und Strategien sind damit verknüpft?

In den Einzelanalysen soll überprüft werden,...

- a) ...ob die Jugendlichen auf einen neoliberalen Bildungsdiskurs zurückgreifen, um das Thema der Untersuchung zu konstituieren, und wenn ja, wie sich dieser auf ihre Auffassung von schulischer bzw. literarischer Bildung, auf ihre literaturbezogenen Einstellungen und auf die Generierung von Konzepten, die den Umgang mit literarischen Texten und insbesondere Verstehens- und Deutungsprozesse betreffen, auswirkt.
- b) ...ob das literarische Machtverhältnis (die Aporien literarischer Macht) in den Äußerungen der Jugendlichen einen Ausdruck findet.

Die Einzelanalysen bilden schließlich die Basis für eine synoptische Analyse, in der es darum geht, überindividuelle Positionen herauszuarbeiten.

Zur Auswahl der Interviews für die Einzelanalysen und zum Transkriptionsverfahren

Das Gesamtkorpus umfasst insgesamt 21 Interviews (20 Einzelinterviews, ein Interview wurde mit zwei Personen geführt) von jeweils ca. 40 Minuten bis ca. 120 Minuten Dauer. Im Durchschnitt dauerten die Interviews etwas länger als eine Stunde. An den Interviews nahmen 9 weibliche und 13 männliche Personen teil. Altersmäßig reicht das Spektrum von 14 Jahren bis 19 Jahren (14 Jahre: 1; 15 Jahre: 7; 16 Jahre: 3; 17 Jahre: 7; 18 Jahre: 3; 19 Jahre: 1). 17 Jugendliche gaben an, das Gymnasium zu besuchen; 5 Jugendliche gaben an, die Realschule zu besuchen. Von den 22 interviewten Personen waren zum Zeitpunkt des Interviews 4 in der 9. Klasse, 7 in der 10. Klasse, 2 in der 11. Klasse, 5 in der Kursstufe I (bzw. in der 12. Klasse) und 4 in der Kursstufe II (bzw. in der 13. Klasse).

Zu jedem Interview wurde eine kurze Fallbeschreibung angefertigt, in welcher der Interviewort und die Interviewsituation beschrieben, die Interviewten charakterisiert sowie die wesentlichen Gesprächsinhalte zusammengefasst und die thematischen Schwerpunkte des Gesprächs festgehalten wurden. Das Interviewmaterial wurde so lange gesammelt, bis keine neuen strukturellen und thematischen Phänomene mehr auftauchten.

Auf Basis der Fallbeschreibungen wurden aus den 21 Interviews zwei Interviews für detaillierte Einzelanalysen ausgewählt. Die beiden ausgewählten Interviews können als typisch für das Gesamtkorpus bezeichnet werden. Zusätzlich wurde ein weiteres Interview hinzugenommen, das sich von den anderen in mehrfacher Hinsicht unterscheidet. Diese Kontrastierung soll kritisch-reflexive Perspektiven auf die Ergebnisse der synoptischen Analyse der beiden als typisch geltenden Fälle eröffnen. Bei der Auswahl der Interviews für die Einzelanalysen spielten soziale Kategorien wie Alter, Geschlecht oder Wohnort keine Rolle, da aus diskurstheoretischer Sicht die interviewte Person und das Gesagte in keiner repräsentationslogischen Beziehung zueinander stehen. Für die Auswahl war einzig entscheidend, dass die Interviews über inhaltliche und strukturelle Eigenschaften verfügen, die als typisch (bzw. in auffälliger Weise als untypisch) für das Gesamtkorpus gelten.

Wenn aus wissenssoziologischer Perspektive davon ausgegangen werden kann, dass die von Menschen gelernten Schemata, Modelle und Prototypen (Frames und Scripts)

nicht individuell sind, sondern von den Individuen im Verlauf der Sozialisation angeeignet wurden (vgl. van Dijk 1987), dann folgt daraus, dass die qualitative Analyse einer relativ geringen Anzahl von Interviews bereits große Verallgemeinerungen zulässt.

Bei der Verschriftlichung der Interviews wurde in Anlehnung an Kuckartz et al. (2008) ein semantisch-inhaltliches und zeilenweises Transkriptionssystem angewandt. Im Vordergrund stand somit der semantische Inhalt des Gesprächs, weshalb die Sprache deutlich geglättet wurde und nur wenige para- und nonverbale Ereignisse festgehalten wurden.

