

6. Methodologie und methodisches Vorgehen

Das Erkenntnisinteresse an den Erfahrungen und Umgangsweisen mit Differenz und Zugehörigkeit bei Lehrpersonen erfordert ein methodisches Vorgehen, das insbesondere folgenden Anliegen Rechnung tragen kann:

Zunächst soll vermieden werden, dass die Untersuchung einer zirkulären Logik folgt. Eine solche zirkuläre Logik entsteht etwa dadurch, dass den natio-ethno-kulturellen Dimensionen der Grenzziehung von vornherein Bedeutung beigemessen wird und anschließend also etwas untersucht wird, das schon als bedeutungsvoll vorausgesetzt wurde. Auf diese Weise wird die natio-ethno-kulturelle Dimension der Grenzziehung leicht überbewertet und andere Dimensionen wie Geschlecht, Klasse oder Religion gleichzeitig möglicherweise unterbewertet (Wimmer, 2008, S. 72-75; vgl. auch unter 3.4). Um diese Zirkularität und die damit einhergehenden Über- und Unterbewertungen sozialer Zugehörigkeitsdimensionen zu vermeiden, ist es daher zielführend, ein Verfahren zu wählen, bei dem auf vorgängige Relevanzsetzungen verzichtet werden kann.

Gleichzeitig soll das Verfahren ermöglichen, die Erfahrungen mit Differenz und Zugehörigkeit bei Lehrpersonen zugänglich zu machen, sodass verstanden werden kann, welche Erfahrungen sie machen und wie sie damit umgehen, inwiefern sie also in Grenzziehungsprozesse involviert sind und Grenzlinien etwa gestalten, bearbeiten, modulieren, umdeuten oder erleiden. Gesucht werden daher vielfältige sinnhafte Zusammenhänge zwischen den Erfahrungen und Umgangsweisen mit Differenz und Zugehörigkeit in ihren außerberuflichen und beruflichen Ausprägungen.

Dabei soll die zeitliche Dimension Berücksichtigung finden, es sollen also Prozesse sichtbar gemacht werden, in denen die Grenzziehungsdynamik stattfindet. Von Interesse sind demnach nicht nur die zum Zeitpunkt der Datenerhebung aktuellen Erfahrungen und Umgangsweisen, sondern ebenso das ‹Gewordene›, das sinnhaft verbunden ist mit den Prozessen, die dem ‹Gewordenen› vorangegangen sind.

Die biografische Perspektive stellt eine gute Möglichkeit dar, um diesen Ansprüchen gerecht zu werden. Biografische Forschung fragt nach dem dialektischen Zusammenspiel von individuellen Erfahrungen und ihren jeweiligen gesellschaftlichen Lebenszusammenhängen (Marotzki, 2011, S. 23; Rosenthal, 1995, S. 12) und berücksichtigt dabei auch die Prozesshaftigkeit dieser Erfahrungen. Mittels lebensgeschichtlicher Erzählungen unterschiedlicher Lehrpersonen kann analysiert werden, inwiefern Erfahrungen mit Differenz und Zugehörigkeit ihre beruflichen und außerberuflichen Lebensgeschichten prägen und strukturieren und wie die Befragten mit diesen Erfahrungen umgehen.

Die methodischen Ansätze der biografischen Forschung bieten dafür eine Reihe von überaus nützlichen methodischen Möglichkeiten, aber sie enthalten auch einige methodische Herausforderungen und Grenzen, die im Folgenden dargelegt und diskutiert werden sollen.

6.1 METHODOLOGIE

Zunächst ist festzuhalten, dass das autobiografische Erzählen⁵⁴ ein Vorgang ist, der mehr beinhaltet als das Darstellen einer Anzahl aufeinanderfolgender Ereignisse. Im rückblickenden Erzählen wird nicht das Leben abgebildet, «wie es war», sondern nebst dem erzählenden Erinnern wird den Ereignissen, Erlebnissen und Erfahrungen auch erneut ein Sinn verliehen, es wird versucht Kohärenz und Ordnung zu schaffen, und es werden Zusammenhänge hergestellt zu den sozialen Kontexten, in denen sich die Geschichte abspielt und mit denen sie eng verwoben ist. Entsprechend können Biografien als «sinngabende Ordnungen von kontingenten Erlebnissen und Erfahrungen in der zeitlichen Dimension der Lebensgeschichte» verstanden werden, «die die Person sowohl auf gesellschaftliche Erfordernisse hin als auch in der Verarbeitung von individuell Erlebtem und Erfahrenem strukturiert» (Breckner, 2009, S. 123).

In diesem Prozess des sinngebenden Rückblicks spielt auch die Interaktionssituation des Interviews eine Rolle. Es sitzen sich zwei Menschen gegenüber, von denen eine Person zur Erzählung aufgefordert ist und nebst der rückblickenden, erinnernden und deutenden Perspektive auf die eigene Lebensgeschichte⁵⁵

54 Die Präzisierung dazu, welche Art von autobiografischem Erzählen angestrebt werden soll, folgt im nächsten Kapitel (6.2.2), nachdem die damit zusammenhängenden methodologischen Überlegungen erläutert worden sind.

55 Rosenthal (1995) verwendet statt dem Begriff der «Lebensgeschichte» jenen der «biografischen Selbstpräsentation», denn der Begriff «Lebensgeschichte» verweise ledig-

auch die gegenüber sitzende Person im Blick hat und auf sie reagiert, sodass mit der Situation verbundene Interessen, Erwartungen oder Machtverhältnisse für den Erzählvorgang bedeutsam werden (Dausien, 2004, S. 321; Lucius-Höne & Deppermann, 2004).

Dieses Bündel an Geschehnissen in einer autobiografischen Erzählung im Rahmen eines Interviews liefert reiches Material zur Analyse. Zur Frage, welche Art von Analyse dafür angemessen ist und welche Fragestellungen damit bearbeitet werden können, wird seit den Anfängen der biografischen Forschung im frühen 20. Jahrhundert eine lebhafte Debatte geführt, angefangen mit den Ausführungen der Pioniere Thomas und Znaniecki⁵⁶, dann vor allem im Rahmen der *«Chicago School of Sociology»* in den ersten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts und seit den 1960er-Jahren auch vermehrt im deutschsprachigen Raum, vor allem durch die *«Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen»*⁵⁷ (Juhasz & Mey, 2003,

lich auf die Textsorte der *Erzählungen*, während der Begriff der *«biografischen Selbstpräsentation»* auch die Textsorten der *Beschreibungen* und der *Argumentationen* mit einschließt (zur Unterscheidung der Textsorten siehe Ausführungen unter 6.1.3). Sie schlägt deshalb vor, den Begriff der *«biografischen Selbstpräsentation»* als Überbegriff zu verstehen und den Begriff *«Lebensgeschichte»* als Teil davon (ebd., S. 12-13). Trotz dieser gut nachvollziehbaren Argumentation Rosenthals wird in der vorliegenden Arbeit am Begriff der *«Lebensgeschichte»* festgehalten. Der Begriff hat den Vorteil, weniger stark zu suggerieren, die Präsentationsabsichten seien *primär* ausschlaggebend für den entstehenden Text (auch wenn diese zweifellos eine Rolle spielen, siehe Diskussion unter 6.1.4 und 6.1.5). Zudem hat der Begriff der *«Lebensgeschichte»* den Vorteil, deutlich auf das Erzählen einer *Geschichte* hinzuweisen und sich damit von der Idee abzugrenzen, der Text würde das frühere Lebensgeschehen abbilden *«wie es wirklich war»*. Es sei hier aber betont, dass bei der Verwendung dieses Begriffs nicht nur die *erzählenden* Anteile, sondern ebenso die *beschreibenden* und *argumentierenden* gemeint sind.

56 William I. Thomas und Florian Znaniecki haben sich zu Beginn des 20. Jahrhunderts in ihrer umfangreichen Studie *«The Polish Peasant in Europe and America»* mit der Lebenswirklichkeit von ursprünglich polnischen Bauern in einer US-amerikanischen Industriestadt auseinandergesetzt. Sie sahen dabei die individuelle Biografie als besonders geeignetes sozialwissenschaftliches Material, um die Zusammenhänge von individueller Lebensgestaltung und sozialen Rahmenbedingungen zu verstehen und aus diesen Zusammenhängen Erkenntnisse über typische Strukturen zu gewinnen (Thomas & Znaniecki, 1974 [1918], S. 1837-1840; vgl. auch Apitzsch, 2006, S. 500).

57 Die methodischen Entwicklungen der Biografieforschung sind im deutschsprachigen Raum eng mit der vor allem in den 1960er bis 1980er Jahren tätigen *«Arbeitsgruppe*

S. 87-90). Diese Debatte findet dabei auf dem gemeinsamen Grundkonsens der interpretativen Sozialforschung statt:

6.1.1 Theoretische Vorüberlegungen

Dem erwähnten Grundkonsens liegt die Annahme zugrunde, dass soziale Wirklichkeit nicht außerhalb des sozialen Handelns existiert, sondern dass sie vielmehr in Interaktionsprozessen durch die Interpretationsleistungen der sozialen Akteure laufend hergestellt wird. Entsprechend sind es auch die Interpretationsleistungen und Sinngebungsprozesse der sozialen Akteure, die den Ausgangspunkt bilden für die sozialwissenschaftlichen Analysen. Die Entwicklung dieser Erkenntnisse soll im Folgenden kurz nachgezeichnet werden.

Die Einsicht, dass ‹Wirklichkeit› immer schon interpretierte Wirklichkeit ist (Blumer, 1973) geht auf das Weber'sche Verständnis der ‹Verstehenden Soziologie› zurück, nach dem Handeln als menschliches Verhalten gesehen wird, ‹wenn und insofern als der oder die Handelnden mit ihm einen subjektiven *Sinn* verbinden›. Zu *sozialem* Handeln wird dieses Verhalten, wenn dieser subjektive Sinn ‹auf das Verhalten *anderer* bezogen wird› (Weber, 1976, S. 1; Hervorhebungen im Original). Entsprechend kommt der Forschung gemäß Weber die Aufgabe zu, diesen subjektiven Sinn nachzuvollziehen, wenn sie soziales Handeln ‹deutend verstehen und dadurch in seinem Ablauf und seinen Wirkungen ursächlich erklären will› (Weber, 1976, S. 1; vgl. auch Keller, 2012; Schütze 1995, S. 126).

Thomas P. Wilson hat diesen gemeinsamen Grundkonsens in den 1970er-Jahren in Abgrenzung zum ‹normativen Paradigma› als ‹interpretatives Paradigma› bezeichnet (Wilson, 1973). Er führte die Unterscheidung ein, um einen Kontrast herzustellen zur strukturfunktionalistischen Systemtheorie, insbesondere des US-amerikanischen Soziologen Talcott Parsons, der unter anderem davon ausging, dass sozial Handelnde auf Rollenerwartungen innerhalb eines Symbolsystems antworten, diese erfüllen oder davon abweichen, sich aber in beiden Fällen an den eindeutig bestimmbar Rollenerwartungen als normative Bezugsgrößen orientieren. Im Kontrast dazu wird nach der erkenntnistheoretischen Position des interpretativen Paradigmas betont, dass die Handelnden zuerst eine mehr oder weniger gemeinsame *Deutung* einer Situation finden müssen, um ihr

Bielefelder Soziologen› verbunden. In dieser Arbeitsgruppe wurde insbesondere an den Theorien des Symbolischen Interaktionismus, der Ethnomethodologie und der Wissenssoziologie angeknüpft (Keller, 2012, S. 16; Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2009, S. 217).

Handeln daran ausrichten zu können (Keller, 2012, S. 13). Folglich sind es – wie erwähnt – diese Deutungen, an denen die interpretative sozialwissenschaftliche Analyse ansetzt.

Diese Deutungen der sozialen Akteure sind dabei durchaus nicht beliebig, sondern basieren auf kollektiv geteilten Wissensbeständen, die im Verlauf der Sozialisation internalisiert werden. Diese Einsichten sind zunächst Alfred Schütz (Schütz & Luckmann, 1975) zu verdanken, der sich – zunächst allein und später gemeinsam mit Thomas Luckmann – mit der Frage beschäftigt hat, wie soziale Akteure Sinn erzeugen und wie es ihnen möglich ist, von ihrem eigenen erzeugten Sinn auf den erzeugten Sinn anderer zu schließen, sodass sie von einem intersubjektiv geteilten Sinn ausgehen und auf dieser Basis handeln können (Keller, 2012, S. 179). Aufbauend auf diesen Arbeiten von Schütz haben anschließend seine Schüler Peter L. Berger und Thomas Luckmann (2012 [1966]) ausgeführt, wie soziale Akteure dafür auf kollektive Wissensbestände zurückgreifen, die sie sich in Sozialisationsprozessen aneignen und wie sie laufend an der Konstruktion dieser Wissensbestände beteiligt sind, sodass sich individuelle und kollektive Wissensvorräte gegenseitig konstituieren (Berger & Luckmann 2012 [1966]; vgl. auch Keller, 2012, S. 202-203 und 228; Rosenthal, 2011, S. 39). Diese wissenssoziologischen Grundlagen stellen damit eine Weiterentwicklung innerhalb des interpretativen Paradigmas dar und einen Versuch, die einfache Gegenüberstellung von Struktur und Handeln zu überwinden und stattdessen ihre wechselseitige Durchdringung zu erfassen (Pöferl und Schröer, 2014, S. 3).

In dieser Frage der wechselseitigen Durchdringung von Struktur und Handeln gehen die Meinungen in den unterschiedlichen theoretischen Ausrichtungen der interpretativen Sozialwissenschaft freilich weit auseinander. Poststrukturalistische Ansätze etwa gehen stärker von der Wirkmächtigkeit der gesellschaftlichen Strukturen und Machtverhältnisse aus und betrachten die Handlungsmöglichkeiten der Subjekte als davon weitgehend determiniert,⁵⁸ und auch diskurstheoretische Ansätze betonen die Wirkmächtigkeit der gesellschaftlichen Strukturen im Sinn einer sprachlichen Formierung jeglicher Selbst- und Weltverhältnisse (Pöferl und Schröer, 2014, S. 3). Die in der vorliegenden Studie verwendeten Ansätze – insbesondere von Schütze und Rosenthal – basieren hingegen auf wissenssoziologischen Grundlagen und untersuchen biografische Prozesse und biografiebezogene Selbstpräsentationen im Hinblick auf die darin enthaltenen Interpretationsleistungen in ihrer Verwobenheit von Individuellem und

58 Allerdings besteht auch innerhalb poststrukturalistischer Ansätze durchaus eine große Bandbreite von Ansichten zu dieser Frage.

Gesellschaftlichem, ohne dem Gesellschaftlichen a priori größeren Einfluss zuzuschreiben (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2009, S. 220; Rosenthal, 1995, S. 13).

Mit der biografischen Perspektive kommt nebst dem Zusammenspiel von Individuellem und Sozialem noch die dritte Dimension der zeitlichen Tiefe mit ins Spiel, die ihrerseits ebenfalls aus der Dialektik zwischen Individuellem und Sozialem konstituiert ist:

«Dabei ist zu betonen, dass sich sowohl die individuelle Geschichte eines Menschen als auch der deutende Rückblick auf die Vergangenheit und die Art und Weise der gegenwärtigen Präsentation der Vergangenheit aus der Dialektik zwischen Individuellem und Sozialem konstituiert. Die Lebensgeschichte ist sowohl in ihrer Entwicklung als auch im gegenwärtigen deutenden Rückblick der BiographInnen immer beides zugleich: individuelles und soziales Produkt. Biographische Forschung ermöglicht es damit, die Interrelation zwischen individuellem Erleben und kollektiven «Rahmenbedingungen» aufzuzeigen. Mit der Rekonstruktion jedes einzelnen Falles zielen wir also immer zugleich Aussagen über dessen historisch-sozialen Kontext an.» (Rosenthal, 2009, S. 61)

Dieses Zusammenspiel von Individuellem, Sozialem und Zeitlichem wird in autobiografischen Erzählungen konstruiert (Alheit & Hoerning, 1989, S. 11) und bietet damit die Möglichkeit, dieses Zusammenspiel forschend zu rekonstruieren. Alfred Schütz (1971) hat dafür die Begriffe der «Konstruktionen ersten und zweiten Grades» eingeführt: Erzählende bilden «Konstruktionen ersten Grades», während der Forschung die Aufgabe zukommt, diese Deutungen wiederum deutend nachzuvollziehen und damit «Konstruktionen zweiten Grades» zu entwickeln (ebd., S. 7).

Die methodische Herausforderung besteht darin, diese Konstruktionen zweiten Grades möglichst nah an den Konstruktionen ersten Grades zu orientieren und die «Eigenlogik biografischer Konstruktionsprozesse aus der Perspektive der KonstrukteurInnen möglichst angemessen» zu erfassen (Dausien, 2004, S. 320). Bettina Dausien (2004, S. 321) weist allerdings darauf hin, dass es bei solchen Rekonstruktionen nicht darum gehen kann, eine «abbildhafte Reproduktion» anzustreben, sondern vielmehr eine «Ko-konstruktion», die durch die Fragestellung und durch sensibilisierende Konzepte angeleitet ist, sodass es möglich ist, mithilfe dieser Ko-konstruktion eine dichte, am Material plausibilisierte und differenzierte Theorie zu entwickeln.

Zur Entwicklung solcher Re- oder Ko-konstruktionen hat Fritz Schütze ein methodisches Erhebungs- und Auswertungsverfahren entwickelt, das besonders die Fragen nach den Gestaltungsmöglichkeiten und -begrenzungen von individuellem Handeln in ihrer Prozesshaftigkeit wie auch in ihrer sozialen Bedingt- und

Verwobenheit in den Blick nimmt und deshalb für das vorliegende Erkenntnisinteresse besonders hilfreich ist. Seine theoretischen Überlegungen zu diesem Verfahren sollen im Folgenden in ihren Grundzügen dargelegt und diskutiert werden.

6.1.2 Biografiethoretische Grundlagen nach Schütze: Das Handeln und Erleiden in vier idealtypischen Prozessstrukturen

Schütze hat als Mitglied der für die biografische Forschung einflussreichen Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen beobachtet, dass in der interpretativen Sozialwissenschaft vor allem Konzepte sozialen *Handelns* bearbeitet, aber Aspekte des *Erleidens* kaum beachtet oder sogar theoretisch ausgeblendet wurden. Er führte das darauf zurück, dass die Vertreterinnen und Vertreter der interpretativen Sozialwissenschaft «*so sehr* von den nomischen, ordnungsstiftenden Leistungen der handlungsmäßigen Symbolisierungsaktivitäten der Gesellschaftsmitglieder fasziniert» waren, «dass sie bis auf wenige Ausnahmen die *an*omischen, die chaotischen Aspekte der sozialen Realität vernachlässigt haben» (Schütze, 1995, S. 124; vgl. auch Schütze, 1981, S. 88f.).

Um einem Ausgleich dieser Einseitigkeit nachzukommen, entwickelte Schütze ein Analyseverfahren, in dem sowohl handelnde wie auch erleidende Aspekte von lebensgeschichtlichen Verläufen Beachtung erfahren.⁵⁹ Er hat dafür Strukturen in erzählten Lebensgeschichten herausgearbeitet und in ihnen gezeigt, wie sich das Zusammenspiel aktiven Handelns und reaktiven Erleidens in idealtypischen Prozessen gestaltet. Er fasst sie als vier Grundphänomene von «Prozessstrukturen» zusammen: als «institutionelle Ablaufmuster und -erwartungen des Lebensablaufs», «Handlungsschemata von biographischer Relevanz», «Verlaufskurven» und «Wandlungsprozesse der Selbstidentität und biographischen Gesamtformung» (Schütze, 1981, S. 67). Diese vier Typen von Prozessstruktu-

59 Schütze knüpft dafür an den Arbeiten von Anselm Strauss an und hebt ihn als jenen heraus, der im Gegensatz zur Hauptausrichtung der «Chicago School of Sociology» denjenigen sozialen Prozessen Beachtung geschenkt hat, die nicht mit einem intentionalen sozialen Handeln, sondern vielmehr mit einem «being driven» oder «losing control over one's life circumstances» umschrieben werden können (Riemann & Schütze, 1991, S. 336). Schütze bezieht sich dabei insbesondere auf diejenigen Arbeiten von Strauss, in denen sich dieser mit den Erleidensprozessen bei Krankheitsverläufen und den Arbeitsprozessen von Krankenhauspersonal auseinandergesetzt hat (Schütze, 1995, S. 127).

ren sind von Schütze weitaus differenzierter ausgearbeitet worden als sie hier dargestellt werden können. Die Darstellung soll nur zu einem Überblick verhelfen und die Unterscheidung zwischen Handeln und Erleiden, sowie den Zusammenhang zur Identitätsbildung⁶⁰ in den jeweiligen Prozessstrukturen – wenn auch nur grob – nachvollziehbar machen.

(1) Der Prozessstruktur «Institutionelles Ablaufmuster und -erwartungen des Lebensablaufs» liegt gemäß Schütze eine Haltung gegenüber lebensgeschichtlichen Erlebnissen zugrunde, die sich an einem institutionellen «Erwartungsfahrplan» orientiert, diesen entweder zu erfüllen versucht, davon behindert wird oder daran scheitert (Schütze, 1984, S. 92). Bei dieser Grundorientierung an einem institutionellen Erwartungsfahrplan kann es sich beispielsweise um Familienzyklen oder Ausbildungs- und Berufskarrieren handeln (Schütze, 1981, S. 67f.). Auch wenn die Individuen sich diesen institutionellen Erwartungen überantworten und sich also auch von ihnen «überformen» lassen, geschieht das doch nicht ohne ihre Einwilligung und ohne ihr Zutun. Es handelt sich durchaus um eine aktive Gestaltung, wenn auch im Rahmen der genannten institutionell vorgegebenen Erwartungen (Schütze, 1981, S. 70; vgl. auch Kleemann, 2009, S. 69f.). Für die Identitätsentwicklung bedeutet eine solche Grundorientierung eine «notwendige Angleichung von Merkmalen der Ich-Identität» an die institutionellen Erwartungsstrukturen (Schütze, 1984, S. 94).

(2) Die Prozessstruktur «Handlungsschemata von biographischer Relevanz» ist von einer Haltung geprägt, bei der sich das Individuum an einer eigenen Planung des Lebensverlaufs orientiert. Folglich besteht der Erfahrungsablauf aus dem erfolgreichen oder erfolglosen Versuch, diese Planung zu verwirklichen (Schütze, 1984, S. 92). Es kann sich dabei etwa um berufsbiografische Lebensentwürfe handeln wie die Entscheidung zu einem möglicherweise brotlosen Hochschulstudium ohne elterliche Vorprägung, oder auch um biografische Initiativen zur Änderung einer Lebenssituation, beispielsweise der Vorsatz mit dem Rauchen aufzuhören oder der Entschluss zur Auswanderung. In dieser Prozessstruktur steht das selbst gewählte, aktive Handeln im Vordergrund (Schütze, 1981, S. 70f.; vgl. auch Kleemann, 2009, S. 71) einschließlich der Realisierung der eigenen Ich-Identität (Schütze, 1984, S. 94).

60 Schützes Identitätsbegriff knüpft an den theoretischen Arbeiten von George Herbert Mead an. Mead hat sich mit dem Zusammenhang von personalem und sozialem Selbst befasst und unter anderem gezeigt, dass es erst mithilfe von Sprache möglich ist, die Perspektive von jemand anderem zu übernehmen, sodass interaktive Reziprozität und dann auch Identität entstehen kann (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2009, S. 220; Zirfas, 2010, S. S. 13).

(3) In der Prozessstruktur einer «Verlaufskurve»⁶¹ wirken lebensgeschichtliche Ereignisse als «übermächtig überwältigend», sodass Individuen darauf nur noch re-agieren und dabei versuchen können, einen wenn auch labilen «Gleichgewichtszustand» wieder zu gewinnen (Schütze, 1984, S. 92). Mit ihnen geschieht etwas, das sie nicht beabsichtigt haben und auf das sie in einer Weise reagieren, die ihnen an sich selbst bislang unbekannt war, etwa bei Alkoholabhängigkeit, Arbeitslosigkeit oder schulischem Scheitern. Am Anfang einer solchen Prozessstruktur steht ein Übergang von intentionalem Handeln zu konditionaler «Gesteuertheit».⁶² Dabei können diese Erfahrungen, gesteuert oder getrieben zu werden, einen negativen oder auch positiven Verlauf nehmen. Während ein negativer Verlauf bedeutet, dass ein Individuum in seinem Möglichkeitsspielraum eingeschränkt wird, ist für einen positiven Verlauf charakteristisch, dass neue Möglichkeitsspielräume eröffnet werden (Schütze, 1981, S. 88f.), zum Beispiel durch eine unerwartete Beförderung im Unternehmen (Kleemann, 2009, S. 71). Für die Entfaltung der Ich-Identität stellt eine negative Verlaufskurve zunächst eine Bedrohung dar, die auch mit einem beschleunigten Identitätswandel im Sinn einer Entfremdung einhergehen, sich aber im Rückblick durch Verarbeitungsprozesse auch als ein Motor für neue Entfaltungsprozesse erweisen kann (Schütze, 1981, S. 89; 1984, S. 94).

(4) Im Fall der Prozessstruktur «Wandlungsprozesse der Selbstidentität und biographische Gesamtformung» liegen die relevanten lebensgeschichtlichen Ereignisse im Innern des Individuums, wobei ihre Entfaltung oft von außen angestoßen wird, etwa im Anschluss an eine Verlaufskurve. Das Individuum entdeckt neue Kräfte in sich selbst, mit denen es davor nicht gerechnet hat und entfaltet ein kreatives Potenzial, das zu einer grundlegenden und aktiv beeinflussten Ver-

61 Der von Schütze gewählte Begriff der «Verlaufskurve» erscheint in seiner Bedeutung schwer nachvollziehbar. Der Grund dafür liegt wohl darin, dass Schütze versucht, mit diesem Begriff an dem von Anselm Strauss verwendeten *trajectory* anzuknüpfen. Mit *trajectory* verbildlicht Strauss den biografischen Prozess mit jenem eines Objekts in seiner Flugbahn: Das Objekt wird durch einen anfänglichen Impuls in Bewegung versetzt und folgt danach einer entsprechenden Flugbahn. Damit wird das Objekt als ein reaktives dargestellt, das auf einen äußeren Impuls re-agiert. (Schütze, 1981, S. 90; vgl. auch Kleemann, 2009, S. 71).

62 Das «intentionale Handeln» ebenso wie das «konditionale Erleiden» (oder Gesteuertwerden) stellen hier je einen Pleonasmus dar. Schütze verdeutlicht damit den Kontrast zwischen dem «Handeln» und dem «Erleiden» und betont, dass die *Intention* für das Handeln ebenso konstitutiv ist wie die *Konditionalität* für das Erleiden (Schütze, 1981, S. 90).

änderung seiner Erlebnis- und Handlungsmöglichkeiten wie auch seiner Ich-Identität führt (Schütze, 1981, S. 103f.; 1984, S. 92f.; 2001).

Elementare Formen dieser vier Prozessstrukturen sieht Schütze in allen Lebensabläufen enthalten, wenn auch mancherorts nur spurenweise (Schütze, 1983, S. 284). Sie können die biografische Gesamtformung ausmachen, einzelne Stadien bilden oder auch in kombinierter oder zueinander konkurrierender Form anzutreffen sein und auf diese Weise die «Wahrnehmungs-, Orientierungs-, Deutungs-, und Steuerungsprozesse» der Individuen strukturieren (Schütze, 1991, S. 106).

Die methodisch anspruchsvolle Aufgabe besteht darin, dieses heuristische Instrumentarium⁶³ der typischen Prozessstrukturen nicht subsumtionslogisch auf die Daten anzuwenden, sondern die Daten damit zu befragen, dabei die Daten auch Rückfragen an die theoretischen Konzepte stellen zu lassen (Glaser & Strauss 1998 [1967], S. 54; vgl. auch Kelle & Kluge, 2010, S. 16f.), um dabei – wie oben erwähnt – der Eigenlogik biografischer Konstruktionsprozesse aus der Perspektive der Erzählenden möglichst angemessen zu begegnen.

6.1.3 Erzähltheoretische Grundlagen nach Schütze: Ordnungsprinzipien erzählter Lebensgeschichten

Um dieser Perspektive der Befragten möglichst nahe kommen zu können, hat Schütze weitere theoretische Grundlagen entwickelt:

Er hat Mitte der 1970er-Jahre eine Untersuchung zu kommunalen Machtstrukturen in der Lokalpolitik durchgeführt und dabei festgestellt, dass sich die befragten Politiker mit oberflächlichen Beschreibungen und einer offiziellen Fassade präsentierten und dabei den Zugang zu den eigentlich interessierenden Hintergründen verstellten. Wenn die Politiker aber gebeten wurden, konkrete Ereignisse zu erzählen und dabei in einen Redefluss gerieten, entstanden im Verlauf der Erzählungen Zugzwänge, die zu einer viel detaillierteren Darstellung führten und die Politiker veranlassten, auch weniger offizielle Details preiszugeben, sodass ein Blick hinter die Kulissen möglich wurde und genauere Einblicke in die Prozesse und Handlungsbedingungen der Befragten gewonnen werden

63 In der vorliegenden Arbeit werden die von Schütze entwickelten Prozessstrukturen als heuristisches Instrumentarium verwendet, um insbesondere anhand der Grundunterscheidung von Handeln und Erleiden die Erfahrungen und Umgangsweisen mit Differenz und Zugehörigkeit herauszuarbeiten (vgl. ähnliches Vorgehen bei Juhasz & Mey, 2003). Alternativ wäre es auch möglich, die Herausarbeitung der dominanten Prozessstrukturen als eigentliches Analyseziel zu verstehen (Schütze, 1983, S. 292).

konnten (Schütze, 1976; vgl. auch Kleemann, 2009, S. 64). Das Beobachten des Zusammenhangs zwischen der Form des Erzählens und dem Gehalt des Erzählten veranlasste Schütze, dieses Phänomen theoretisch aufzuarbeiten und daraus die entsprechenden methodischen Erhebungs- und Auswertungsinstrumente zu entwickeln.

Er analysierte dafür gemeinsam mit dem Linguisten Kallmeyer (Kallmeyer & Schütze, 1977) Stegreiferzählungen mithilfe von Theorien der Konversationsanalyse und der Linguistik und fand eine «erstaunliche Geordnetheit» in ihrer formalen Struktur. Er sah diese Geordnetheit darin begründet, dass sich autobiografische Stegreiferzählungen «an grundlegenden kognitiven Figuren der Erfahrungsrekapitulation» ausrichten, während die Bedeutsamkeit der Interaktionsdynamik der Interviewsituation in den Hintergrund rückt (Schütze, 1984, S. 80). Dass sich diese Ordnungsprinzipien entfalten können und die Darstellung davon stärker gesteuert wird als durch die Interaktionssituation des Interviews, bedingt Stegreiferzählungen, in denen sich der Erzähler oder die Erzählerin «noch einmal durch den Strom seiner ehemaligen Erlebnisse und Erfahrungen treiben lässt» (Schütze, 1984, S. 79) und dabei vom Gegenüber nicht unterbrochen wird (Schütze, 1984, S. 80).

Die Erzählung folgt dann den genannten «kognitiven Figuren», die als Ordnungsprinzipien wirken und eine nachvollziehbare Darstellung ermöglichen. Es handelt sich dabei um

- die Einführung und Darstellung der erzählenden Person als Biografieträgerin oder Biografieträger sowie weiterer in die Lebensgeschichte involvierter Personen und ihrer Beziehung untereinander,
- die Darstellung der «Ereignis- und Erfahrungsverkettung», wozu auch die oben genannten Prozessesstrukturen gehören,
- die Darstellung der «Situationen, Lebensmilieus und sozialen Welten», wobei unterschieden wird zwischen denen, die für die erzählende Person intentional adressierbar und denen, die nicht intentional adressierbar sind,
- und schließlich um die «Gesamtgestalt der Lebensgeschichte», die einerseits die Gesamtsicht der erzählenden Person auf die eigene Lebensgeschichte zum Ausdruck bringt und andererseits auch deren Ordnungsstruktur prägt (Schütze, 1984; vgl. auch Glinka, 2009, S. 47f.).

Außerdem unterliegt eine Erzählung gemäß Schütze drei Arten von Zugzwängen: dem Gestaltschließungszwang, dem Kondensierungszwang und dem Detaillierungszwang.

- Durch den Gestaltschließungszwang ist die erzählende Person veranlasst, eine einmal begonnene Erzählung in schlüssiger Weise zu Ende zu führen,
- durch den Kondensierungszwang muss sie Darstellungen so weit verdichten, dass sie im zeitlichen Rahmen des Gesprächs zu Ende geführt werden kann
- und durch den Detaillierungszwang ist sie genötigt, ausreichend viele Details, Hintergründe und Zusammenhänge auszuführen, um die Geschichte nachvollziehbar und verständlich machen zu können (Kallmeyer & Schütze, 1977).

Aus dem Wirksamwerden dieser Ordnungsprinzipien entstehen Texte, die eine bestimmte formale Ordnungsstruktur aufweisen. Diese Ordnungsstruktur zeigt sich vor allem in denjenigen Passagen, in denen das Erzählen – und weniger das Beschreiben oder Argumentieren – im Vordergrund steht. Nach Schütze wird der «lebensgeschichtliche Erinnerungsstrom» intuitiv in Erzähleinheiten (Segmente und Subsegmente) und übergreifende Zusammenhänge (suprasegmentale Zusammenhänge) unterteilt. Die einzelnen Segmente sind selbst wieder nach bestimmten Mustern aufgebaut und werden durch «Rahmenschaltelemente» (beispielsweise «und dann» oder «nachher») sowie durch Markierer für Anfang, Abschluss und Verknüpfungen voneinander abgegrenzt und zu den suprasegmentalen Zusammenhängen in Bezug gesetzt. Diese Ordnung folgt dominanten und untergeordneten Erzähllinien und bildet dabei eine Gesamtgestalt (Schütze, 1984, S. 108f.).

Aus all dieser festgestellten Geordnetheit in Stegreiferzählungen leitet Schütze Korrespondenzen zwischen den Strukturen des Erzählens und den Strukturen des Erlebens ab, eine Behauptung, die im Verlauf der weiteren methodischen Entwicklungen zu intensiven Auseinandersetzungen geführt hat. Manche kritischen Stimmen unterstellen Schütze die Behauptung einer Gleichsetzung von Erzähltem und Erlebtem, sodass der Eindruck entsteht, die Erzählung würde das Leben abbilden, «wie es war».⁶⁴ So weit ist Schütze in der Formulierung der Zusammenhänge aber nicht gegangen. Seine Sicht soll daher im Folgenden kurz ausgeführt und danach kritisch reflektiert werden:

Wie erwähnt sind es gemäß Schütze (1984) besonders die Erzählungen – und weniger die Beschreibungen und Argumentationen – die in besonderer Weise den Ordnungsprinzipien und Zugzwängen unterliegen. Es ist nach seiner Ansicht kaum möglich, einmal begonnene Erzählungen systematisch zu überformen oder ausschließlich eine beschönigende Fassade zu präsentieren. Vielmehr veranlasst und unterstützt die Erzähldynamik die erzählende Person, sich zurückzuerinnern,

64 Entsprechende Kritik findet sich etwa bei Bude (1985) oder Nassehi & Saake (2002), siehe auch Ausführungen im nachfolgenden Abschnitt.

sich erlebte Ereignisse und Erfahrungen plastisch vor Augen zu führen und sie mit den damaligen Umständen rückblickend deutend und ordnend in Zusammenhang zu bringen. Durch diese Erzähldynamik finden sich deshalb in Erzählungen Darstellungen, die zum Erlebten und Erfahrenen eine besonders große Nähe aufweisen. Diese Nähe manifestiert sich dabei nicht in einer völligen Übereinstimmung zwischen dem Erzählten und dem Erlebten, sondern in Korrespondenzen zwischen den Ordnungsprinzipien im erzählten Text und den Ordnungsprinzipien des erlebten Handelns und Erleidens (vgl. auch Schütze, 1987, S. 14). Diese Ordnungsprinzipien hat Schütze (1984) als kognitive Figuren beschrieben, einschließlich der vier idealtypischen Prozessstrukturen (ebd., S. 83; vgl. auch Nittel, 2008, S. 75). Die Korrespondenzen zeigen sich dabei insbesondere in den Zeit-, Orts- und Motivbezügen, den Orientierungskategorien, den Aktivitäts- und Reaktionsbedingungen, den Planungsstrategien, den grundlegenden Standpunktbeziehungsweise Basispositionen und den Planungs- und Realisierungskapazitäten (Schütze, 1984; 1987, S. 14).⁶⁵

6.1.4 Kritische Reflexionen des Schütze'schen Ansatzes: Erzählte Zeit und Erzählzeit

Diese von Schütze ausgearbeiteten Grundlagen sind in den methodologischen Debatten auf große Resonanz gestoßen und haben eine Vielzahl von erweiternden, differenzierenden und auch kritischen Reaktionen ausgelöst.

Einen Hauptdiskussionspunkt bildet dabei die Frage, welche der beiden Perspektiven die bedeutsamere ist für den entstehenden Text einer autobiografischen Erzählung, ob es die erinnerte Perspektive in der *erzählten Zeit* ist oder die aktuelle Perspektive in der *Erzählzeit*. Schütze hat herausgearbeitet, dass die erlebten und damals in der erzählten Zeit gedeuteten Geschehnisse durch die Erzähldynamik durchaus methodisch zugänglich gemacht werden können. Kritische Stimmen betonen hingegen die Bedeutsamkeit der Perspektive in der Erzählzeit, also die Bedeutsamkeit des rückblickenden und aus der Erzählzeit heraus deutenden Erinnerns. Zu dieser Bedeutsamkeit der Erzählzeit gehört dabei auch der Einfluss der Interaktionssituation des Interviews, denn Erinnertes und rückblickend Gedeutetes wird einem Gegenüber erzählt, dem sich die erzählende Person in einem bestimmten Licht präsentieren möchte.

65 Schütze stützt sich bei diesen Ausführungen auf frühere Arbeiten der beiden Linguisten Labov und Waletzky, die 1967 damit begonnen haben, Alltagserzählungen wissenschaftlich zu erforschen (Labov & Waletzky, 1967, zitiert nach Koller, 1999, S. 172).

Zunächst soll festgehalten werden, dass es hier nicht um die Frage nach ›objektiven Tatsachen‹ oder ›faktischen Ereignissen‹ gehen kann. Vielmehr geht es – wie unter 6.1.1 ausgeführt – um die immer schon gedeutete und konstruierte Wirklichkeit der befragten Personen in ihrer Verflochtenheit mit den jeweiligen gesellschaftlichen Verhältnissen.⁶⁶

Zur Debatte steht hingegen, ob sich die durch das Interview zugänglichen Deutungen stärker auf die Deutungen in der erzählten Vergangenheit beziehen oder ob sie stärker durch die Deutungen zur Zeit des Erzählens geprägt sind. Es handelt sich dabei nicht um eine Frage eines Entweder-oder, das abschließend geklärt werden könnte, sondern um eine Frage eines ›Mehr-oder-weniger‹ respektive ›Beides‹, das es differenzierter zu verstehen gilt, um die Analyse angemessen danach ausrichten zu können (vgl. auch Nittel, 2008).

Differenzierte Auseinandersetzungen finden sich dazu insbesondere bei Kokemohr und Koller sowie bei Lucius-Höne und Deppermann. Ihre Überlegungen sollen im Folgenden deshalb kurz dargelegt werden.

66 Ein Teil der Schütze-kritischen Debatte bezieht sich allerdings durchaus auf diese Frage der methodischen Zugänglichkeit von ›objektiven Tatsachen‹ oder ›faktischen Ereignissen‹ in der Vergangenheit. Bude (1985) etwa verstand in den 1980er Jahren die von Schütze beschriebene *Korrespondenz* zwischen dem Erzählten und dem Erlebten fälschlicherweise als *Übereinstimmung* und kritisierte sie unter dem Stichwort der ›Homologietheorie‹. Nach diesem Verständnis würde also die Übereinstimmung oder Homologie zwischen dem Erzählten und dem Erlebten dazu führen, dass erlebte ›faktische Ereignisse‹ der Vergangenheit methodisch zugänglich würden, was Bude veranlasste, Kritik zu üben und darauf hinzuweisen, dass es sich dabei um Deutungen, also um Konstruktionen und keineswegs um ›faktische Ereignisse‹ handle. Dieser Hinweis steht dabei durchaus nicht im Widerspruch zu Schützes Ausführungen, die sich ja ebenfalls auf die Konstruktionen der Individuen beziehen: Schütze arbeitet anhand der von ihm beschriebenen ›kognitiven Figuren‹ heraus, dass es starke Ähnlichkeiten gibt zwischen den Ordnungsprinzipien in den *Konstruktionen* des Erlebten und jenen des Erzählten (vgl. auch Nittel, 2008, S. 73; Von Felden, 2008, S. 14). In jüngerer Zeit wurde auch von Nassehi & Saake (2002) erneut kritisiert, Schütze würde von einer einfachen Homologie zwischen dem erlebten und dem erzählten Leben ausgehen, sodass das Leben in der Erzählung abgebildet würde, wie es sich ›faktisch‹ ereignet habe (ebd., S. 72; vgl. auch Nassehi, 1994, S. 53). Diese kritischen Auseinandersetzungen, die sich auf die vermeintliche Behauptung Schützes einer einfachen Übereinstimmung zwischen dem Erzählten und dem Erlebten beziehen, sind aber unterdessen mehrfach zurückgewiesen worden (Nittel, 2008; Rosenthal, 1995, S. 16-21; 2009, S. 52; Von Felden, 2008, S. 14).

Rainer Kokemohr und Christoph Koller (1995; vgl. auch Koller, 1999) gehören zu den Vertretern einer Schütze-kritischen Position. Sie machen deutlich, dass sie die methodische Zugänglichkeit der Deutungen in der erzählten Zeit für von Schütze überschätzt halten und hingegen das, was im Verlauf eines Interviews durch den Prozess des Erzählens an neuen rückblickenden Deutungen entsteht, für ein interessantes und von Schütze unterschätztes Potenzial zur Analyse:

Kokemohr und Koller interessieren sich besonders für Prozesse «transformatorischer Bildung». Darunter verstehen sie jene Prozesse, bei denen nicht nur Lernprozesse innerhalb bekannter Deutungskategorien stattfinden, sondern bei denen die Kategorien selbst verändert werden und das Individuum dadurch eine grundlegende Veränderung in seinen Welt- und Selbstverhältnissen erfährt. Gemäß Kokemohr und Koller finden solche grundlegenden Veränderungen statt, wenn das Individuum mit Problemen konfrontiert ist, für deren Bewältigung die gewohnten Kategorien nicht mehr ausreichen. Durch diese Herausforderung können neue Formen der Wahrnehmung, Deutung und Bearbeitung von Problemen entstehen, also auch Kategorien des Welt- und Selbstbezugs, die aus den früheren nicht deduzierbar sind (Kokemohr & Koller, 1995, S. 91; Koller, 2012, S. 157).

Das autobiografische Erzählen kann gemäß Kokemohr und Koller solche Prozesse transformatorischer Bildung bewirken. Sie gehen davon aus, dass die erzählende Person im rückblickenden Deuten das Interesse verfolgt, dem Vergangenen Sinn zu verleihen und daraus Identität zu bilden, ein Interesse, das im Kontext postmoderner Gesellschaften mit ihren pluralisierten Sinnwelten und Wertorientierungen zur Selbstvergewisserung und Selbstregulierung als sehr bedeutsam erlebt werden kann (Kokemohr & Koller, 1995, S. 94; Koller, 2012).

Auf dieser rückblickenden Suche nach Sinn und Identität werden oft «rhetorische Figuren» eingebracht, sprachliche Wendungen wie Metaphern oder ironische Darstellungen, mit denen etwas indirekt zum Ausdruck gebracht wird, das nicht direkt gesagt werden kann. Durch diese rhetorischen Figuren entstehen Verweisungsräume, die einen Überschuss an Sinn enthalten und in denen Unartikulierte zur Artikulation kommen kann. Dabei können Deutungskategorien emergieren, die neu und innovativ sind und deshalb – gemäß Kokemohr und Koller – als transformatorische Bildungsprozesse verstanden werden können (Kokemohr & Koller, 1995, S. 95-101; Koller, 2012).

Diesem bildungstheoretischen Erkenntnisinteresse folgend richten Kokemohr und Koller ihr Augenmerk auf die Prozesse in der Erzählzeit. Sie gehen aber gleichzeitig davon aus, dass die narrative Vergegenwärtigung vergangener Erfahrungen nicht nur von der jeweils aktuellen Perspektive der erzählenden Person bestimmt wird, sondern auch von den Erfahrungen in der erzählten Zeit, ge-

rade wegen der von Schütze beschriebenen und im Erzählen wirksamen Zugzwänge des Erzählens. Sie gehen also mit Schütze einig, dass sowohl die Perspektive der erzählten Zeit wie auch jene der Erzählzeit im Text zu finden sind. Allerdings betonen sie, dass sie die methodische Zugänglichkeit der Erfahrungen in der erzählten Zeit für von Schütze überschätzt halten: Während Schütze diese Zugänglichkeit primär in den narrativen Passagen sieht, sind Kokemohr und Koller der Meinung, dass auch die narrativen Passagen schon von Beginn an daran ausgerichtet sind, dem Ziel der Sinnstiftung zu dienen. Durch dieses Ziel würden vor allem diejenigen Erlebnisse für die Erzählung ausgewählt, die bereits einen bestimmten Sinn hätten oder die einer Sinnstiftung bedürften. Dieser Sinn werde dann entsprechend dargelegt oder gesucht und bearbeitet, dies auch mittels der von Kokemohr und Koller beschriebenen rhetorischen Figuren. Aus diesen Überlegungen heraus schlagen sie vor, das Analysepotenzial biografisch-narrativer Interviews *nicht nur* im Blick auf die dargestellten Erfahrungen in der erzählten Zeit, *sondern auch* – und stärker als bei Schütze – in den im aktuellen Erzählvorgang sich vollziehenden Konstruktions- und Deutungsprozessen zu sehen (Kokemohr & Koller, 1995, S. 93-95; Koller, 2012).

Ähnliche Vorschläge kommen von *Gabriele Lucius-Höne und Arnulf Deppermann* (2004). Auch sie sehen das Analysepotenzial ganz besonders im Rahmen der Erzählzeit, also im Rahmen dessen, was sich im Interview selbst vollzieht, indem die erzählende Person Vergangenes interpretiert. Lucius-Höne und Deppermann fokussieren dabei auf die im Interview hergestellte und dargestellte «narrative Identität» und sehen diese als eine Form von Selbstvergewisserung, als ein «interaktives und lebensgeschichtlich situiertes und motiviertes kommunikatives Produkt» der selbstreflexiven Zuwendung im autobiografischen Erzählen (ebd., S.10). Ihr Erkenntnisinteresse bezieht sich auf die Möglichkeiten der Identitätskonstruktionen und darauf, welche Interessen die Subjekte darin verwirklichen. Gleichzeitig grenzen sie sich ab von der Idee eines methodischen Zugangs zu Identitäten als substantielle, transssituative Gebilde (ebd., S.11).

Mit diesem stark an die Erzählzeit gebundenen Erkenntnisinteresse verliert die Frage nach der methodischen Zugänglichkeit des früher Erlebten an Bedeutung. Stattdessen werden die Erzählungen über früher Erlebtes im Hinblick darauf gelesen, wie daraus Identitätskonstruktionen gebildet werden. Wie bei Schütze werden dafür die biografie- und erzählstrukturellen Ebenen beachtet, der Fokus richtet sich aber auf die interaktiven, rhetorischen und mikroprozessualen Aspekte des Interviews, sodass Konversations- und Positionsanalysen einen größeren Raum einnehmen (ebd., S. 10-11).

Während sich Lucius-Höne und Deppermann vor allem für das Geschehen in der Erzählzeit interessieren, stellen sie sich doch die Frage der methodischen Zugänglichkeit von Erlebtem in der erzählten Zeit. Sie betonen, dass das autobiografische Erzählen von drei Eigenschaften geprägt ist, die den Zugang zum Erlebten in der erzählten Zeit erschweren und je nach Erzählung auch verunmöglichen:

Zunächst ist das *Erinnern ein konstruktiver Prozess*, der frühere Deutungen nicht einfach abrufen, sondern partielles Vergessen und vielfältiges Transformieren enthält. Eine wesentliche Rolle spielen dabei die persönlichen Bedürfnisse zur Zeit des Erinnerns. Nach diesen Bedürfnissen werden Erinnerungen auch angepasst und umgedeutet, um den aktuellen Konzepten zu dienen, etwa ein positives Identitätsgefühl aufrecht zu erhalten, die Sinnhaftigkeit der eigenen Existenz abzusichern oder soziale Beziehungen zu stabilisieren (ebd., S. 30). Je nach Bedürfnissen können die Umdeutungen unterschiedlich intensiv sein. Sehr intensive Umdeutungen finden sich beispielsweise im Kontext religiöser Bekehrungserlebnisse oder Psychotherapien (ebd., S. 31).

Im Weiteren ist es die *doppelte Zeitperspektive* des Erzählens, die bewirkt, dass beim Erzählen eine bestimmte Auswahl von Erlebnissen getroffen wird. Die doppelte Zeitperspektive bedeutet, dass die Perspektive aus der Erzählzeit eine andere ist als die Perspektive aus der erlebten Zeit. Beim rückblickenden Erzählen ist der Ausgang der Geschichte bereits bekannt, während er zur erzählten Zeit noch offen war. Die erzählende Person mag sich zwar gedanklich zurückversetzen und die Geschichte so erzählen, als ob der Fortgang der Geschichte noch ungewiss wäre – sie wird das zur Plausibilisierung der Geschichte auch tun müssen – sie trifft dabei aber eine Auswahl von Aspekten, die für die Weiterführung und Plausibilisierung der Gesamtgeschichte notwendig ist (ebd., S. 24-29).

Schließlich spielt die *Erzählsituation mit ihrer eigenen Interaktivität* eine große Rolle. Die erzählte Lebensgeschichte wird anders gestaltet, je nachdem, wie die institutionelle Rahmung wahrgenommen wird (beispielsweise eher als berufliche oder eher als private Rahmung), welche Erwartungen bei der fragenden und zuhörenden Person vermutet werden und welche kommunikativen Absichten verfolgt werden, zum Beispiel die Steigerung der Beliebtheit oder der Eindruck von Expertenschaft. Die Wahrnehmung der eigenen Lebensgeschichte gerät durch das Erzählen im Interview in einen sozialen Kontext und wird auf diese Weise zur Möglichkeit einer Selbstvergewisserung, birgt aber gleichzeitig auch das Risiko der Ablehnung. Die erzählende Person hat dadurch ein großes Interesse daran, die zuhörende Person in die Erzählung einzubeziehen und die Wirkung der Erzählung gezielt zu steuern. Je nach Absicht kann die Geschichte dadurch unterschiedlich gefärbt werden (ebd., S.32-40).

Sowohl Kokemohr und Koller wie auch Lucius-Höne und Deppermann machen also darauf aufmerksam, dass Schütze ihres Erachtens den Einfluss der Perspektive in der Erzählzeit unterschätzt hat. Damit steht die Frage im Raum, ob und wie die Methodologie von Schütze angepasst oder erweitert werden müsste, um dennoch angemessene Aussagen über die Ereignisse in der erzählten Zeit machen zu können.

6.1.5 Gestalttheoretische Differenzierungen durch Rosenthal

Gabriele Rosenthal (1995) hat sich intensiv mit dieser Frage beschäftigt. Ihr Erkenntnisinteresse gilt – im Unterschied zu Kokemohr und Koller wie auch Lucius-Höne und Deppermann – nicht primär den Prozessen in der Erzählzeit, sondern durchaus auch jenen in der erzählten Zeit. Sie schließt dafür an der Methodologie von Schütze an und erweitert sie mit einer gestalttheoretischen Sichtweise. Zur Frage nach den Einflüssen aus den beiden zeitlichen Perspektiven hebt sie deren Verwobenheit heraus und zeigt, dass diese Verwobenheit mit ihren einzelnen Teilen wesentlich besser verstanden und rekonstruiert werden kann, wenn die Gesamtgestalt der erzählten Lebensgeschichte beachtet wird. Ihr Ansatz soll nun zusammenfassend erläutert werden:

Rosenthal hält zunächst fest, dass sie eine dualistische Konzeption von einerseits erlebter und andererseits erzählter Lebensgeschichte für eine verkürzte Betrachtung hält. Diese Verkürzung kann zugespitzt dazu führen, dass die erlebte Lebensgeschichte als «objektiver Ablauf» und die erzählte Lebensgeschichte als dessen «individuelle Sinngebung» verstanden wird. Zur «Objektivität» des Lebensablaufs kann nach dieser Auffassung methodisch vorgedrungen werden, wenn nur die durch den Text entstandenen «Störfaktoren» gut genug erkannt und eliminiert werden können (ebd., S. 14). Bei einer solch verkürzten Konzeption von erlebter und erzählter Lebensgeschichte stimmt Rosenthal denjenigen kritischen Stimmen zu, die den Wert erzählter Lebensgeschichten als zuverlässige Quellen zur Erfassung eines faktischen Lebensablaufs bestreiten und sie in diesem Zusammenhang als «retrospektive Illusion» (Osterland, 1983, S. 285; vgl. auch Rosenthal 1995, S. 16)⁶⁷ bezeichnen. Sie entwickelt stattdessen eine Be-

67 Auch Bourdieu (2000) hat autobiografische Erzählungen als «Illusion» bezeichnet. Er hat in seinem Aufsatz «Die biographische Illusion» kritisiert, Biografieforschende würden einer Selbsttäuschung aufsitzen, indem sie in einer «Komplizenschaft» mit den Erzählenden (ebd., S. 53) einem vermeintlich kohärenten und durch die Subjekte eigens gestalteten Lebensablauf Glauben schenken würden, während der lebensge-

trachtung, bei der die Wechselwirkungen zwischen Vergangenem, Gegenwärtigem und Zukünftigem in der erzählten Lebensgeschichte Beachtung finden und deutlich wird, wie sehr sich erlebte und erzählte Lebensgeschichte wechselseitig konstituieren.

Sie untersucht diese Wechselwirkungen auf der Grundlage einer phänomenologischen Interpretation der Gestalttheorie nach Aron Gurwitsch (1929, zitiert nach Rosenthal, 1995, S. 18). Gurwitsch – und mit ihm auch Rosenthal – greift auf die von Husserl (1913; vgl. auch Rosenthal, 1995, S. 27-28) eingebrachten Begriffe der *«Noema»* und der *«Noesis»* zurück. Mit dem *«Noema»* bezeichnet Husserl das sich dem Bewusstsein Darbietende, ob in der unmittelbaren Wahrnehmung, in der Erinnerung oder in der Vorstellung. Das *«Noema»* bezeichnet also nicht den Gegenstand schlechthin, sondern den Gegenstand in der Weise, wie er sich präsentiert und wie er aufgefasst und intendiert wird. Die *«Noesis»* ist nach Husserl dagegen der Akt der Zuwendung zur Noema. Noema und Noesis stehen in einem Verhältnis gegenseitiger Wechselwirkung: Das Noema präsentiert sich gemäß der Weise, wie es wahrgenommen wird und wie darüber gedacht wird, umgekehrt gestaltet sich der Akt der Zuwendung – die Noesis – durch das Noema. Oder in anderen Worten: Je nachdem, welcher Gegebenheit ich begegne, wende ich mich ihr anders zu, und je nachdem, wie ich mich einer Gegebenheit zuwende, erscheint sie mir als etwas anderes (Rosenthal, 1995, S. 39).

Werden die Konzepte von Noema und Noesis auf das Verhältnis von erlebter und erzählter Lebensgeschichte angewendet, bedeutet das gemäß Rosenthal:

«Die erlebte Lebensgeschichte kann weder als ein sich konstant darbietendes Objekt verstanden werden, das je nach Perspektive und Stimmung vom Autobiographen unterschiedlich erinnert und präsentiert wird, noch als ein durch die Zuwendung beliebig konstruierbares Objekt. Ich vertrete vielmehr die Annahme: Die erzählte Lebensgeschichte konstituiert sich wechselseitig aus dem sich dem Bewusstsein in der Erlebnissituation Darbietenden (Wahrnehmungsnoema) und dem Akt der Wahrnehmung (Noesis), aus den aus

schichtliche Ablauf und dessen Erzählung doch vielmehr durch die gesellschaftlichen Zusammenhänge entstehen und ohne diese auch nicht zu begreifen wäre (ebd., S. 58). Diese Kritik Bourdieus, die nach Meinung von Rosenthal «in völliger Unkenntnis der soziologischen Biographieforschung» (Rosenthal, 1995, S. 17) geäußert wurde, ist unterdessen mehrfach zurückgewiesen worden unter dem Hinweis, dass die Biografieforschung die Sinnkonstruktionen der Subjekte durchaus nicht unabhängig von gesellschaftlichen Strukturen oder jenseits wirkmächtiger Diskurse verstehe (Von Felden, 2008, S. 13).

dem Gedächtnis vorstellig werdenden und gestalthaft sedimentierten Erlebnissen (Erinnerungsnoemata) und dem Akt der Zuwendung in der Gegenwart des Erzählens. Erlebte und erzählte Lebensgeschichte stehen in einem sich wechselseitig konstituierenden Verhältnis.» (Ebd., S. 20)

Aufbauend auf dem phänomenologischen Verständnis eines sich wechselseitig konstituierenden Verhältnisses zwischen Noema und Noesis hat Gurwitsch gestalttheoretische Analysen vorgenommen und dabei herausgearbeitet, dass ein Noema noch weit besser verstanden werden kann, wenn es als Teil eines Ganzen, eines noematischen Systems, gesehen wird. Gemäß Gurwitsch ist es dieses Verhältnis zwischen Teil und Ganzem, in dem sich das Verhältnis von Noema und Gegenstand präzisiert. Wird beispielsweise ein Haus betrachtet und davon nur ein Teil – etwa die Fassade – gesehen, ist es die Vorstellung über die anderen zugehörigen Hausteile als Teile eines Ganzen, die zur Vorstellung über das ganze Haus führen. Die betrachtete Fassade bekommt in der Folge darin die Bedeutung eines Hausteils. Das Noema verweist also auf die anderen Teile und damit auf das noematische System, beziehungsweise auf die Gesamtgestalt, was umgekehrt dem einzelnen Teil die Bedeutung eines Teils in einem Ganzen gibt (Gurwitsch, 1959, S. 426f.). Dieses Zusammenspiel von einzelnen Teilen in Bezug auf eine Gesamtgestalt lässt sich dabei nicht nur in Bezug auf Gegenständliches beobachten, sondern auch in Bezug auf soziale Prozesse und – gemäß Rosenthal – auch in Bezug auf lebensgeschichtliche Erzählungen (Rosenthal, 1995, S. 27-39).

Lebensgeschichtliche Erzählungen folgen nach Rosenthal einer Geordnetheit, die «sowohl aus der Gestalthaftigkeit des bisher gelebten Lebens als auch aus der Gestalthaftigkeit der Zuwendung in der Gegenwart des Erzählens» resultiert (ebd., S. 133). Diese Gestalthaftigkeit entsteht dadurch, dass einzelne Erlebnisse laufend in den ganzen Erfahrungszusammenhang eingeordnet und dabei sinnhafte Zusammenhänge angestrebt werden. Selbst «bei Veränderungen, Brüchen und Diskontinuitäten bleibt doch immer das Zentrum des Erlebens das Subjekt und dadurch allein ergibt sich bereits ein Zusammenhang» (ebd., S. 133). Dieser Sinnzusammenhang verändert sich fortwährend «durch den Fluss des Lebens» (ebd., S. 132) und in ständiger Verwobenheit und Auseinandersetzung mit den «sozialen Vorgaben» zu dessen «Planung und Deutung» (ebd., S. 132).

Ausgehend also von dieser Gestalthaftigkeit der lebensgeschichtlichen Erzählung und der wechselseitigen Konstituierung erlebter und erzählter Lebensgeschichte untersucht Rosenthal verschiedene Zusammenhänge zwischen dem *Erleben* und dem *Erzählen* im Detail. Dabei spielt das *Erinnern* – gewissermaßen

als Scharnier zwischen dem Erleben und dem Erzählen – eine wesentliche Rolle. Einige der untersuchten Zusammenhänge, die für die vorliegende Forschung von Bedeutung sind, sollen hier erwähnt werden, zunächst bezogen auf das Verhältnis von Erlebnis und Erinnerung, danach bezogen auf das Verhältnis von Erzählung und Erinnerung:

Zur Klärung des Verhältnisses zwischen *Erlebnis und Erinnerung* bezieht sich Rosenthal zunächst auf Husserls Zurückweisung der Konstanzannahme: Wenn sich jemand beispielsweise an ein Telefongespräch erinnert, das einige Tage zurück liegt, dann lässt sich diese Erinnerung wohl wieder ins Gedächtnis «zurückrufen», es handelt sich dabei aber keineswegs um ein «Abrufen» von etwas konstant Gespeichertem, sondern vielmehr um einen Vorgang der «Reproduktion, bei dem das Vergangene entsprechend der Gegenwart der Erinnerungssituation und der antizipierten Zukunft einer ständigen Modifikation unterliegt» (ebd., S. 70).

Welche Erinnerungen in diesen Modifikationsprozessen vorstellig werden, hängt nicht so sehr von der Art der Erinnerungselemente ab, sondern von der gemeinsamen Bedeutung, die gegenwärtige und vergangene Elemente miteinander verbinden. Durch ihre gemeinsame Bedeutung können sie kontextualisiert und ins biografische Gesamtkonzept eingeordnet werden und auf diese Weise dem Selbstverstehen und der Identitätsdarstellung dienen (ebd., S. 85-86).

Der zeitliche Abstand muss dabei nicht unbedingt eine größere Distanzierung vom damaligen Geschehen bedeuten. Unter Verweis auf Piaget und Inhelder (1974; vgl. auch Rosenthal, 1995, S. 84) führt Rosenthal aus, dass sich Erinnerung im Verlauf der kognitiven Entwicklung durch den Erwerb neuer kognitiver Schemata auch verbessern kann, sodass sich ein Erlebnis nach längerer Zeit auch näher am Erlebten darbieten kann. Allerdings gibt es Erlebnisse, die sich schlecht erinnern lassen, etwa gänzlich ungeordnete und als chaotisch erlebte Zusammenhänge oder auch Routinen (Rosenthal, 1995, S. 78).

Nun stellt sich die Frage, wie *Erinnerungen in Erzählungen* übertragen werden, da die Vorgänge des Erinnerns und des Erzählens unterschiedlichen Ansprüchen unterliegen. Während Erinnerungen vage, undurchsichtig, inkonsistent und widersprüchlich sein können, erfordert das Erzählen gerade das Auflösen von Vagheit und Widersprüchlichkeit oder deren Erklärung. Daraus ergeben sich Erzählungen, die gemäß Rosenthal sowohl weniger als auch mehr enthalten können als Erinnerungen:

Das Erzählen ist *weniger* als das Erinnern, wenn Erinnertes nicht verbalisiert wird. Das kann natürlich an der zur Verfügung stehenden Zeit liegen, aber es kann auch noch weitere Gründe haben. Es kann sein, dass Erinnertes nicht in die erzählte Lebensgeschichte eingebettet werden kann, weil es nicht verstanden o-

der als inkonsistent gesehen wird. Ebenso ist es möglich, dass Erinnertes in der Erzählung ausgelassen wird, weil es beschämend ist oder nicht den kulturellen Standards entspricht. Zudem mag es Erinnertes geben, das verleugnet oder verdrängt wurde. Schließlich wird Erinnertes möglicherweise auch deshalb nicht erzählt, weil es nicht zum intendierten Thema der Erzählung gehört.

Rosenthal weist darauf hin, dass sich in der Erzählung oft Hinweise finden lassen für solche Auslassungen, etwa wenn Details übersprungen werden oder auffällige Wechsel vom Erzählen zum Argumentieren oder Beschreiben stattfinden. Auch parasprachliche Hinweise wie Stockungen oder Abbrüche können auf Ausgelassenes hindeuten (ebd., S. 90-91).

Umgekehrt ist das Erzählen auch *mehr* als das Erinnern, wenn etwa auftauchende Ungereimtheiten geklärt oder Lücken gefüllt werden, indem auf Erinnerungen aus anderen Situationen Bezug genommen wird oder Fremderzählungen⁶⁸ eingeflochten werden. Außerdem kann der Versuch der Vergegenwärtigung von früher Erlebtem auch dazu führen, dass lange Verhülltes auftaucht und dabei als Erinnerungsnoema reorganisiert wird. Rosenthal verweist dabei auf die von Kallmeyer und Schütze (1977) beschriebenen Zugzwänge des Erzählens, durch die Erzählende in eine Erzähldynamik geraten, die sie nur beschränkt steuern können, sodass sie manchmal auch auf Erinnerungen und Zusammenhänge stoßen, von denen sie selbst überrascht sind.

Diese komplexen Zusammenhänge zwischen Erlebtem, Erinnertem und Erzähltem sind gemäß Rosenthal jeweils in einen gestalthaften Sinnzusammenhang eingebunden. Das zeigt sich auch darin, dass Erzählende ihre Lebensgeschichte gewöhnlich mühelos in all ihrer Komplexität darlegen können und sich dabei wie von selbst ein kohärentes Ganzes bildet. Gemäß Rosenthal ist das möglich, weil sie auf eine sinnhafte Kohärenz, auf ein «Netz von Verweisungszusammenhängen» (Rosenthal, 1995, S. 145) zurückgreifen können und diese Zusammenhänge eben nicht im Erzählen neu erfinden müssen. Im Umkehrschluss folgert sie daraus auch, dass ein freies Erfinden einer solch komplexen Lebensgeschichte mit dem Resultat einer so auffallend kohärenten Gestalthaftigkeit gar nicht möglich wäre, beziehungsweise enormer Anstrengung bedürfte. Die Erfahrung zeige hingegen, dass Erzählende auch nach längeren Erzählungen ge-

68 Nittel (2008, S. 88-103) hat sich ausführlich mit der Frage der eingeflochtenen Fremderzählungen befasst, da sie immer wieder zum Anlass kritischer Bemerkungen wurden. Er hat herausgearbeitet, wie sehr und häufig solche eingeflochtenen Fremderzählungen von den Erzählenden kenntlich gemacht werden, um die eigene Glaubwürdigkeit abzusichern.

wöhnlich noch sehr munter seien, während die Zuhörenden vom Zuhören ermüdet im Sessel hingen (ebd., S. 130- 133).⁶⁹

Rosenthal geht in ihren Ausführungen in vielem mit Schütze einig und baut auf seinen biografiethoretischen und erzähltheoretischen Grundlagen auf. Ein Hauptunterschied findet sich aber in der Betrachtung der *zeitlichen* Geordnetheit autobiografischer Erzählungen. Während Schütze von «Aufschichtungen» (Schütze, 1983, S. 284) ausgeht, die sich an der zeitlich erlebten Reihenfolge orientieren, betont Rosenthal vielmehr ihre Gestalthaftigkeit, die sich weniger an der zeitlichen Abfolge und vielmehr an der thematischen Ähnlichkeit und gemeinsamen Bedeutsamkeit orientiert (Rosenthal, 1995, S. 146).

Entsprechend betont sie, dass der Gesamtgestalt sowohl bei der Datenerhebung als auch bei der Datenauswertung besondere Beachtung zukommen soll. Bei der Datenerhebung plädiert sie dafür, den Erzählenden möglichst viel Raum zur Gestaltentwicklung ihrer Erzählung zu geben. Dafür sei es nützlich, eine offene Erzählaufforderung zu formulieren und den Erzählprozess danach möglichst nicht zu unterbrechen, sondern nur mit unterstützenden und die Erinnerungen fördernden Nachfragen zu begleiten (ebd., S. 187). Bei der Datenauswertung sollen die einzelnen erzählten Teile in ihren Bezügen auf das Ganze gelesen werden, wobei es hilfreich sein könne, die temporalen und thematischen Verknüpfungen der einzelnen Teile – einschließlich derjenigen Teile, die thematisch fremd und deshalb zunächst irrelevant erscheinen mögen – besonders zu beachten (ebd., S. 22; 190; 208).

Rosenthal hat mit ihrem Beitrag also ausdifferenziert, wie die Perspektiven in der erzählten Zeit und in der Erzählzeit in ihrer Verwobenheit und Gestalthaftigkeit besser verstanden werden können und hält resümierend fest:

«Erzähltes basiert [...] auf der wechselseitigen Beziehung zwischen dem damals Erlebten und seiner heutigen Darbietung im Akt der Zuwendung. Um etwas über die Vergangenheit zu erfahren, müssen wir der Gegenwart des Erzählens Rechnung tragen und ebenso müssen wir – umgekehrt – die Vergangenheit kennenlernen, wenn wir verstehen wollen, wie die Autobiographen heute damit leben.» (Ebd., S. 189)

69 Rosenthal schildert damit eine Erfahrung, die sich auch in der vorliegenden Forschung immer wieder gezeigt hat: Interviewte wollten oft kaum mehr aufhören zu erzählen und erzählten manchmal bei der Verabschiedung unter dem Türrahmen noch weiter. Dabei machten sie keineswegs den Anschein von Anstrengung oder Ermüdung, eher im Gegenteil.

6.1.6 Folgerungen für das methodische Vorgehen

Wie eingangs erwähnt bezieht sich das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Arbeit auf die beruflichen und außerberuflichen Erfahrungen und Umgangsweisen mit Differenz und Zugehörigkeit bei Lehrpersonen. Damit richtet sich das Erkenntnisinteresse in mehrfacher Hinsicht auf Sinnzusammenhänge, insbesondere jenen zwischen Erfahrungen und Umgangsweisen, zwischen Außerberuflichem und Beruflichem und zwischen Individuellem und Sozialem.

Für eine solche Fragestellung bieten die oben diskutierten Verflechtungen zwischen den Perspektiven aus der erzählten Zeit und jenen aus der Erzählzeit wie auch die Verflechtungen zwischen Individuellem und Sozialem eine Reihe methodischer Chancen, da sich die gesuchten sinnhaften Zusammenhänge ja gerade in diesen Verflechtungen zeigen. Für die Analyse dieser Verflechtungen und Zusammenhänge haben sowohl Schütze wie auch Rosenthal theoretische Grundlagen und methodische Instrumentarien entwickelt, die dafür nützlich und zielführend sind. Einige zentrale Aspekte sollen im Folgenden herausgehoben werden:

Schützes *biografiethoretische* Grundunterscheidung zwischen Handeln und Erleiden ist überaus nützlich für die Analyse der Erfahrungen und Umgangsweisen mit Differenz und Zugehörigkeit in ihren sozialen Zusammenhängen. Mit dieser Grundunterscheidung zeigt sich, welche Möglichkeitsräume erlebt werden und wie mit ihnen umgegangen wird, wie sie also auch bearbeitet, gestaltet, moduliert oder erlitten werden, wo sich Handlungsmöglichkeiten eröffnen und wo Begrenzungen erfahren werden. Diese Grundunterscheidung bietet zudem eine ergänzende Perspektive zu den von Wimmer (2013) vorgeschlagenen ‹Strategien› im Umgang mit sozialen Grenzziehungsprozessen (vgl. unter 3.3). Während Wimmer dabei vor allem diejenigen Umgangsweisen im Blick hat, bei denen aktiv gehandelt wird, können mit Schütze auch diejenigen Umgangsweisen beachtet werden, die eher von einem reaktiven Erleiden geprägt sind. Entsprechend wird im Ergebnisteil eine erweiterte Aufstellung der von Wimmer formulierten Strategien vorgeschlagen (vgl. unter 8.2).

Schützes *erzähltheoretische* Ausführungen sind besonders hilfreich, um den Gehalt der Erzählungen, Beschreibungen und Argumentationen im Analyseprozess besser einordnen zu können. Die von Kokemohr und Koller wie auch von Lucius-Höne und Deppermann eingebrachten Einwände, dass auch die narrativen Anteile des Textes keinen unverstellten Blick auf Vergangenes darbieten, sondern einen starken Gegenwartsbezug aufweisen, indem sie nach den Interessen zur Zeit des Erzählens gewählt und gestaltet werden, ist für die vorliegende Forschung nicht nur ein Nachteil. Durch die Gegenwartsbezüge werden diejeni-

gen Episoden von Erlebtem ausgewählt, die im biografischen Verlauf nachhaltig prägend sind und bis zur Zeit des Erzählens in irgendeiner Weise Bedeutsamkeit behalten haben. Gleichzeitig sind es auch diese Episoden mit ihrer nachhaltig prägenden Wirkung und ihren Deutungsprozessen, die für die vorliegende Fragestellung besonders interessant sind. Durch sie kann nachvollzogen werden, durch welche bedeutsamen Erfahrungen mit Differenz und Zugehörigkeit in der Vergangenheit die Umgangsweisen in der Gegenwart geprägt sind und damit auch, durch welche außerberuflichen und möglicherweise weiter zurückliegenden Erfahrungen die beruflichen Umgangsweisen in der Gegenwart beeinflusst werden.

Rosenthals *gestalttheoretische* Erweiterungen sind ein großer Gewinn, um die Art der Verwobenheit zwischen Erlebtem, Erinnertem und Erzähltem besser zu verstehen. Der grundsätzliche Umstand der Verwobenheit spielt dem vorliegenden Erkenntnisinteresse – wie oben erwähnt – grundsätzlich in die Hände, allerdings ist das angemessene Rekonstruieren dieser Sinnzusammenhänge ein anspruchsvoller Prozess. Rosenthals Ausführungen zur Gestalthaftigkeit dieser Sinnzusammenhänge hilft, um im Analyseprozess die einzelnen <Teile> nach ihrer Bedeutung für das <Ganze> zu befragen. Mit ihren Ausführungen über die Verhältnisse zwischen Erlebtem, Erinnertem und Erzähltem hat sie außerdem eine Reihe von Einsichten zur Verfügung gestellt, die im Prozess der Feinanalyse mitbedacht werden können und zur adäquaten Einschätzung des Gehalts überaus hilfreich sind.

Die Ausführungen zeigen generell, wie sehr die Analyse biografischer Perspektiven auf ein methodisches Verfahren angewiesen ist, bei dem in hohem Maß und mehrschichtig reflektierend vorgegangen wird, sodass theoretische Hypothesen über den Gegenstandsbereich laufender Überprüfung ausgesetzt bleiben und sich darin als robust erweisen oder andernfalls durch konkurrierende Hypothesen abgelöst werden müssen (vgl. auch Nittel, 2008, S. 97-98).

Für das vorliegende Erkenntnisinteresse wird zu diesem Zweck das Verfahren nach Schütze gewählt, sowohl in der Datenerhebung wie auch in ihrer Auswertung, wobei in der Auswertung zahlreiche von Rosenthal eingebrachte Erkenntnisse als sensibilisierende und erweiternde Perspektiven im oben genannten Sinn mitbedacht werden.

6.2 METHODISCHES VORGEHEN

Die vorliegende Forschungsarbeit bildet den einen Teil eines zweiteiligen Forschungsprojekts mit dem Übertitel «Lehrpersonen mit Migrationshintergrund:

Erfahrungen und Umgang mit Differenz und Fremdheit im schulischen Kontext»⁷⁰. Dafür wurden unterschiedliche Lehrpersonen gemäß dem Verfahren des *theoretical sampling* nach Glaser und Strauss (1998 [1967]) ausgewählt und mittels biografisch-narrativer Interviews nach Schütze (1983) befragt, wobei die Datenerhebung so gestaltet wurde, dass nebst der in dieser Studie verfolgten noch eine weitere Fragestellung im Rahmen des zweiten Teilprojekts bearbeitet werden konnte. Für das Gesamtprojekt wurden zwischen Dezember 2013 und Februar 2015 18 Lehrpersonen befragt, für das hier vorgestellte Teilprojekt zudem noch eine weitere, sodass Interviewdaten von insgesamt 19 Lehrpersonen vorliegen. Die Datenauswertung wurde gemäß dem Verfahren nach Schütze (1983; 1987) durchgeführt, während die von Rosenthal entwickelten Erkenntnisse als Analysehilfen beigezogen wurden.

Bevor die einzelnen Schritte erläutert werden, sei darauf hingewiesen, dass sich ein solches Vorgehen im Sinn der interpretativen Sozialforschung am Prinzip der Offenheit orientiert (Hoffmann-Riem, 1980, zitiert nach Rosenthal, 2011, S. 38). Dieses Prinzip folgt aus den Grundannahmen des interpretativen Paradigma einer immer schon interpretierten Sozialwelt und knüpft an der von Schütz (1971) formulierten Aufforderung an, in der Sozialwissenschaft an den «Konstruktionen der alltäglichen Wirklichkeit» (ebd., S. 6) anzusetzen und die sozialwissenschaftlichen Konstruktionen als Konstruktionen «zweiten Grades» (ebd., S. 7) darauf aufzubauen (vgl. unter 6.1.1). Um dieser Aufforderung nachkommen zu können, wird ein flexibles Verfahren benötigt, das sich den Relevanzsetzungen dieser kommunizierten Alltagskonstruktionen anpassen und sich daran ausrichten kann, sowohl bei der Datenerhebung wie auch bei der Datenauswertung (Rosenthal, 2011, S. 47f.).

Wichtige methodologische Beiträge haben dafür Glaser und Strauss (1998 [1967]) mit der Entwicklung der *Grounded Theory* eingebracht. Dieses Vorgehen unterscheidet sich von einem Hypothesen und Theorie *überprüfenden* Verfahren und hat stattdessen zum Ziel, Hypothesen und Theorie zu *generieren* (ebd., S. 12; vgl. auch Kelle & Kluge, 2010, S. 11; Rosenthal, 2011, S. 47f.). Allerdings verzichtet auch dieses Verfahren nicht darauf, die Analyse in Kenntnis relevanter Theorien durchzuführen. Glaser und Strauss (1998 [1967]) weisen aber darauf hin, dass das Einbringen von Theorie nicht im deduktiven Sinn zu Beginn des Forschungsprozesses geschehen soll, sondern dass es zielführender

70 Das Gesamtprojekt wurde in Kooperation zwischen dem Institut für internationale Zusammenarbeit in Bildungsfragen (IZB) der Pädagogischen Hochschule Zug und der Universität Augsburg durchgeführt und von der Stiftung Mercator Schweiz finanziell unterstützt.

ist, passende theoretische Konzepte erst im späteren Verlauf der Analyse zu wählen und die Daten im Sinn einer theoretischen Sensibilisierung damit zu befragen. Auf diese Weise soll verhindert werden, dass entstehende Hypothesen unter theoretische Konzepte subsumiert werden, die möglicherweise nicht passend oder nicht relevant sind und den Blick auf die Daten in eine Richtung lenken, mit der man zwar den eingebrachten theoretischen Konzepten, aber nicht den untersuchten Daten gerecht werden kann (ebd., S. 54; vgl. auch Glaser, 1978, S. 31).⁷¹

Auf der Grundlage dieses Prinzips der Offenheit gestaltet sich ein Forschungsprozess, bei dem das Erkenntnisinteresse zunächst nur vage formuliert ist und sich erst im Verlauf eines parallelen und sich gegenseitig kontrollierenden Prozesses von Datenerhebung und -auswertung unter Bezugnahme passender theoretischer Konzepte zunehmend präzisiert (Kelle & Kluge, 2010, S. 16f.; Rosenthal, 2011, S. 47f.).

71 Kelle und Kluge (2010) haben darauf hingewiesen, dass im Anschluss an die von Glaser und Strauss entwickelte *Grounded Theory* vielerorts ein «induktivistisches Selbstmissverständnis der qualitativen Methodenlehre» entstanden ist, indem davon ausgegangen wurde, dass «zentrale Kategorien und Konzepte quasi von selber» aus dem Datenmaterial emergieren, wenn sich die Forschenden nur möglichst voraussetzungslos dem empirischen Untersuchungsfeld nähern würden (ebd., S. 13). Diesem Missverständnis stellen sie das von Charles Sanders Pierce (1839-1914) entwickelte Modell der *Abduktion* gegenüber, nach dem die Generierung von Konzepten und theoretischen Annahmen als Prozess gestaltet werden kann, «bei welchem theoretisches Vorwissen mit empirischem Beobachtungswissen sowohl kreativ als auch methodisch kontrolliert verknüpft» wird (ebd., S. 1). Die Forschenden sollten dabei sowohl über ein Repertoire von Theorien verfügen, um die passenden Konzepte für die Analysen finden zu können, und gleichzeitig aber auch bereit sein, ihr bisheriges Wissen im Zuge emergierender Hypothesen grundlegend in Frage zu stellen. Wenn in diesem Prozess neue Konzepte und theoretische Annahmen entwickelt werden, müssen diese einer laufenden Überprüfung ausgesetzt bleiben (ebd., S. 16f.). Kelle und Kluge machen damit deutlich, dass es nicht nur um die Frage geht, den geeigneten Zeitpunkt für das Einbringen von Theorie zu finden, sondern auch darum, eine geeignete Haltung im Umgang mit Theorie zu entwickeln.

6.2.1 Fallauswahl gemäß dem Theoretical Sampling nach Glaser und Strauss

Diesem Prinzip der Offenheit folgend wurde die Auswahl der Fälle für das vorliegende Projekt nach dem *theoretical sampling* getroffen, einem Verfahren, das von Glaser und Strauss (1998 [1967]) entwickelt und von Schütze (1983) übernommen wurde: Nach dem Befragen erster weniger Personen und dem Transkribieren der Aufnahmen werden die Daten im Rahmen einer Globalanalyse ausgewertet. Die dadurch entstehenden ersten Hypothesen über die noch vage gehaltene Fragestellung dienen als Ausgangspunkt, um nach weiteren Fällen zu suchen, die sich dazu kontrastierend verhalten. Dieser Kontrast ist im Idealfall «minimal», um gewonnene theoretische Kategorien «zu verdichten und von den Besonderheiten des Einzelfalls abzulösen» (Schütze, 1983, S. 287) oder «maximal», um diese Kategorien «mit gegensätzlichen Kategorien zu konfrontieren» (ebd., S. 288). In einem sukzessiven Entwickeln und Schärfen theoretischer Hypothesen und dem Analysieren immer weiterer minimal oder maximal kontrastierender Fälle wird schließlich eine «theoretische Sättigung» des Wissens erreicht (Glaser & Strauss, (1998 [1967]), S. 53f.)

In der vorliegenden Forschungsarbeit wurde dieses Verfahren im Rahmen des Gesamtprojekts gestaltet und abgesprochen, wobei die eigentliche Durchführung – das Auffinden, Kontaktieren und Befragen der jeweiligen Personen – bei mir selbst lag. Das Sample haben wir einerseits bewusst weit gehalten, um angesichts der kleinen Anzahl von Lehrpersonen der zweiten Einwanderungsgeneration genügend Personen in der gewünschten Varianz finden und gleichzeitig den Datenschutz durch Anonymisierung gewährleisten zu können. Wir haben es deshalb auf die gesamte deutschsprachige Schweiz erstreckt. Gleichzeitig haben wir das Sample auch eingegrenzt, um eine Vergleichsbasis zu bekommen. Wir haben das Sample deshalb auf Lehrpersonen begrenzt, die auf der Primarschulstufe unterrichten, ihre eigene Schulzeit in der Schweiz verbracht und die Ausbildung zur Lehrperson in der Schweiz absolviert haben. Dafür haben wir sowohl ehemalige Studierende angefragt, von denen wir einige lebensgeschichtliche Informationen hatten, wie auch Lehrpersonen, von denen wir über Erkundungen im Rahmen persönlicher Beziehungen vermuten konnten, dass sie den von uns gesuchten Personen entsprechen würden.

Begonnen haben wir mit vier ehemaligen Studentinnen, von denen wir wussten, dass zwei von ihnen Eltern haben, die in die Schweiz migriert sind und zwei von ihnen Eltern, die nicht in die Schweiz migriert sind. Nach ersten Auswertungen haben wir die Unterscheidung in «mit» und «ohne Migrationshintergrund» stärker als Zuschreibungspraxis problematisiert und beim Suchen weiterer Fälle

die Bedeutung eines entweder lokal beziehungsweise post-migrantisch klingenden Nachnamens oder auch die Bedeutung der Hautfarbe als Projektionsfläche für einen Zuschreibungs- oder Stigmatisierungsdiskurs beachtet. Bedeutsam wurde auch die Frage, ob andere als natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeitsfragen die Lebensgeschichten prägten oder dominierten. Außerdem wurde wichtig, in welchem Lebensalter, mit wieviel Berufserfahrung und in welchem gesellschaftlichen Kontext Fragen von Differenz und Zugehörigkeit virulent wurden und inwiefern auch das gesellschaftliche Umfeld der Schulen, in denen die Lehrpersonen unterrichteten – beispielsweise die Unterscheidung zwischen städtisch und ländlich oder zwischen Einwanderungsquartier und Mittelschichtsmilieu – eine Rolle spielte und von den Lehrpersonen als Arbeitsort gezielt ausgewählt wurde. Schließlich bekam die Frage der sozioökonomischen Mobilität eine zunehmende Bedeutung, da die Erfahrungen von Differenz und Zugehörigkeit in manchen Fällen eng damit verwoben waren, sodass wir gezielt nach weiteren Kontrastfällen gesucht haben, in denen ein sozialer *Abstieg* im Zusammenhang mit einer post-migrantischen Familiengeschichte vorkam und wiederum im Kontrast dazu ein sozialer *Aufstieg* im Zusammenhang mit einer nicht-migrantischen Familiengeschichte. Zuletzt war es das Thema einer muslimischen Glaubensüberzeugung im Zusammenhang mit einer familiären Migrationsgeschichte, mit dem ein weiterer Aspekt ins Sample integriert werden konnte (vgl. Überblick über das Sample in Anhang 1).

6.2.2 Datenerhebung mittels biografisch-narrativer Interviews nach Schütze

Die Datenerhebung erfolgte über das von Schütze (1983; 1987) entwickelte Verfahren des biografisch-narrativen Interviews. Nach dieser Methode wird die ausgewählte Person um eine autobiografische Stegreiferzählung gebeten. Dabei wird so weit wie möglich auf thematische Vorgaben verzichtet, damit die interviewte Person möglichst ungehindert ihre eigene Perspektive darlegen kann. Schütze (1983) hat zudem gezeigt, dass das Prinzip der Offenheit dann besonders gut umgesetzt werden kann, wenn die Erzählaufforderung bewirkt, dass die interviewte Person insbesondere im ersten Teil vor allem *erzählt* und weniger *beschreibt* oder *argumentiert* (ebd., S. 286; 1984, S. 80; siehe unter 6.1.3). Rosenthal hat außerdem betont, dass methodische Vorteile darin liegen, wenn die Erzählenden ihre Lebensgeschichte in ihrer intendierten Gestalt entfalten können (Rosenthal, 1995, S. 187; siehe unter 6.1.5). Schütze (1983) schlägt dafür einen dreiteiligen Ablauf vor: Zunächst wird die autobiografische Stegreiferzählung entfaltet. Darauf folgt ein erster Nachfrageteil, bei dem *immanente* Nachfragen

im Zentrum stehen, um das zu erfahren, was unklar, unschlüssig, zu abstrakt oder zu wenig ausführlich geblieben ist. Daran schließt ein zweiter, *exmanenter* Nachfrageteil an, in dem es darum geht zu erfahren, wie die interviewte Person selbst ihre eigene Lebensgeschichte interpretiert und wie sie sich die geschilderten Zusammenhänge erklärt (ebd., S. 285; vgl. auch Glinka, 2009; Riemann, 1987).

Für das vorliegende Erkenntnisinteresse stellt sich die Frage, ob das Thema «Migration» oder «Migrationshintergrund» zu Beginn als Erzählimpuls eingebracht werden soll oder nicht. Die Frage stellt sich zunächst aus forschungsmethodischer Sicht, dann auch aus forschungsethischer:

Forschungsmethodisch ist der Verzicht auf eine Erwähnung von «Migration» oder «Migrationshintergrund» ein Vorteil. Dem offenen Verfahren folgend erleichtert der Verzicht auf thematische Vorgaben eine Annäherung an die Komplexität der erzählten Lebensgeschichten mit ihren eigenen Relevanzsetzungen. Andernfalls würden sich die angesprochenen Personen mit einer Grenzlinie zwischen denjenigen «ohne» und denjenigen «mit Migrationshintergrund» konfrontiert sehen, während diese Grenzlinie für sie möglicherweise gar nicht relevant ist, sie sich dann aber gezwungen sehen, sich daran abzuarbeiten, was nebst der thematisch veränderten Ausrichtung auch leicht zu einem Übermaß an deskriptiven und interpretativen Passagen führen kann. Bleibt ihnen eine solche Ausgangslage erspart, können sie sich leichter ihrem Erzählfluss hingeben, sodass unwillkürlich diejenigen sozialen Unterscheidungsdimensionen zur Sprache kommen, die für sie lebensgeschichtlich bedeutsam sind. Sollten dabei wichtige Angaben fehlen oder Details ausgespart bleiben, lassen sich diese leicht im Nachfrageteil durch die Interviewerin noch fragend einbringen.⁷²

Forschungsethisches ist diese Frage mit einer gewissen Ambivalenz verbunden. Einerseits wäre zweifellos anzustreben, die angefragten Personen möglichst vollständig über das Forschungsprojekt mit seinen – wenn auch aus forschungslogischen Gründen noch vage formulierten – Zielsetzungen zu informieren. Andererseits könnte gerade diese ethisch gut gemeinte Absicht einen ethisch problematischen Effekt haben, indem Personen gegebenenfalls auf einen «Migrationshintergrund» angesprochen werden, den sie als unangemessene Etikettierung oder einengende Zuschreibung empfinden. Mecheril (2003, S. 51) etwa hat auf

72 Mein Dank gilt an dieser Stelle Prof. Fritz Schütze, der sich in dem von ihm geleiteten Methodenworkshop am Methodentreffen 2013 am «Zentrum für Sozialweltforschung und Methodenentwicklung» an der Otto von Guericke Universität Magdeburg in mein Forschungsvorhaben hineingedacht hat und mir ebenfalls und aus den genannten Gründen dazu geraten hat, auf das Einbringen dieser Stichworte zu verzichten.

der Basis diskurstheoretischer Überlegungen eindrücklich beschrieben, wie sehr die Subjektwerdung von denjenigen Kategorien bestimmt wird, die von den dominanten Diskursen angeboten werden, sodass auch Subjekte, die darauf widerständig reagieren, sich dem Kategorienschema nicht entziehen können und dieses auch in ihrer Verneinung unweigerlich wiederholen.⁷³ Terkessidis (2004, S. 148) hat zudem erläutert, wie gerade die Kategorisierungen im Bereich nation-ethno-kultureller Zugehörigkeiten – also auch die Kategorisierungen in «mit» und «ohne Migrationshintergrund» – oft einer gegenseitigen Ausschließlichkeitslogik folgen und durch diese Logik kategorische Differenz produzieren und reproduzieren, einschließlich der damit verbundenen hegemonialen Verhältnisse (vgl. Ausführungen dazu unter 3.3 und 4.2). Aus diesen Überlegungen heraus erscheint es also auch aus ethischer Sicht angebracht, auf das Einbringen der genannten Stichworte zu verzichten.

Im Rückblick auf die Begegnungen mit den befragten Personen wäre es wohl bei zwei Personen besser gewesen, das Migrationsthema zu erwähnen, da es ohnehin ein prägendes Lebensthema darstellte und mein Interesse daran sicherlich als Anerkennung dafür aufgefasst worden wäre. Bei allen anderen, die lebensgeschichtlich mit dem Migrationsthema zu tun haben, wäre aber vermutlich der von Mecheril und Terkessidis beschriebene Effekt eingetreten, indem sie sich mit einem Thema konfrontiert gesehen hätten, das sie in eine unangemessene Ecke gedrängt hätte. Bei vielen schien es allerdings passend, *nach* dem Gespräch, also nachdem sie ihre eigene Perspektive auf die Lebensgeschichte ausführlich darstellen konnten und ihnen aufmerksam zugehört wurde, noch etwas genauer über den thematischen Rahmen des Forschungsprojekts zu sprechen. Gewöhnlich habe ich dabei aber insbesondere auch die bewusste Offenheit des Forschungsprozesses angesprochen und betont, wie wertvoll es sei, in einer Forschung zunächst nur zuhören zu dürfen, da ich auf diese Weise auf Zusammenhänge stoßen könne, die ich bislang noch gar nicht bedacht hatte. Dieser Hinweis schien jeweils für beide Seiten befriedigend. Allerdings lässt sich kaum verleugnen, dass die bloße Anlage eines Interviews, bei dem die Interviewerin als Angehörige der Mehrheit gesehen wird und die interviewte Person sich als Minderheitenangehörige fühlen mag, auch eine Reproduktion von gesellschaftlichen Machtverhältnissen implizieren kann: Die Interviewerin kann mit ihren Fragen das Gespräch leiten, während die interviewte Person eher eine Position innehat,

73 Die diskurstheoretischen Prämissen der Subjektwerdung als Unterwerfung unter die dominanten Diskurse ließe sich je nach theoretischer Perspektive natürlich auch anzweifeln, indem den Subjekten grundsätzlich ein größerer Handlungsspielraum zugestanden würde (vgl. auch unter 6.1.1).

bei der sie ihre Sichtweise verteidigend darlegt (Herwartz-Emden, 2000, S. 57). Immerhin handelt es sich im vorliegenden Fall um eine Interviewform, bei der den erzählenden Personen größtmöglicher Einfluss über den Gesprächsverlauf eingeräumt wird.

Ausgehend also von einer Nicht-Thematisierung von «Migration» oder «Migrationshintergrund» gestaltete sich der Ablauf der Datenerhebung wie folgt:

Die Gesprächsanfrage erfolgte jeweils über ein Email, in dem die ausgewählten Personen angefragt wurden, ob sie bereit wären, über ihre Erfahrungen als Lehrperson zu berichten und mir ihre Lebensgeschichte zu erzählen, dies im Rahmen von zwei Gesprächen, für die sie gar nichts vorzubereiten bräuchten. Wir seien vor allem an der Vielfalt von Erfahrungen interessiert und suchten dafür Lehrpersonen «mit ganz unterschiedlichen Hintergründen, Werdegängen und Unterrichtserfahrungen» und würden bei unseren Anfragen auch darauf achten «Personen mit unterschiedlichem Alter und Geschlecht anzufragen». Außerdem wurde im Email erwähnt, dass die Befragung im Rahmen eines Projekts an der Pädagogischen Hochschule Zug durchgeführt würde. Der Zusammenhang zu Berufs- und Ausbildungsfragen war damit von Anfang an implizit hergestellt, aber dennoch in großer Offenheit belassen. Schließlich wurde die Anonymisierung zugesichert und als Dank ein Kinogutschein in Aussicht gestellt.

Nach einer Zusage habe ich jeweils gleich auf einem telefonischen Kontakt bestanden, um mich für die positive Antwort zu bedanken und zudem mündlich einiges vorab klären zu können. Dabei habe ich noch einmal betont, dass es darum gehe «frisch von der Leber weg» die Lebensgeschichte zu erzählen, «mit allem, was dazu gehört, mit und ohne Schule», einfach, wie es gerade komme und gerne ganz ausführlich. Ich würde dabei gar nicht unterbrechen, am liebsten einfach nur zuhören und dann nur einige Fragen einbringen, wenn ich etwas nicht gut genug verstanden hätte. Außerdem wäre ich froh, wenn wir uns danach noch ein zweites Mal treffen könnten, damit ich Zeit hätte, mir über weitere Rückfragen noch einige Gedanken zu machen. Diese vorbereitenden Informationen erwiesen sich gewöhnlich als ausreichend, um darüber in ein kurzes Gespräch zu kommen und dann ein erstes Treffen zu vereinbaren. Zu Beginn des Interviews musste ich lediglich wiederholen, was ich am Telefon bereits formuliert hatte.

Es mag sein, dass das Formulieren der Erzählaufforderung bereits im vorbereitenden Telefongespräch im Widerspruch steht zur angestrebten Stegreiferzählung, bei der sich die Interviewten möglichst unvorbereitet auf ihren Erzählfluss einlassen können sollten. Es schien allerdings aus forschungsethischen Gründen nicht adäquat, die Personen so sehr im Ungewissen zu lassen und sie dann kurzfristig mit einer so unbekannten Art der Interviewgestaltung zu konfrontieren. Auch aus forschungsmethodischen Gründen wäre ein solches Vorgehen nicht

zielführend gewesen, wie die ersten Erfahrungen zeigten: Bei den ersten beiden Interviews hatte ich die passenden Formulierungen im vorbereitenden Telefongespräch noch nicht gefunden und bat die Angefragten nur darum, mir ihre Lebensgeschichte zu erzählen. Bei einem der beiden ersten Interviews führte das zu großer Unsicherheit, einer entsprechend kurzen Erzählung, stattdessen zu relativ vielen deskriptiven und argumentativen Passagen und damit durch mein Verschulden zu einer ganzen Reihe verpasster Chancen in der Datenerhebung. Ich habe mich danach verstärkt darum bemüht, im vorgängigen Telefongespräch Klarheit zu schaffen und so lange mit den Angefragten im Gespräch zu sein, bis sie selbst «eine eigene Sinngebung» (Glinka, 2009, S. 12) für das bevorstehende Interview entwickeln konnten. Gewöhnlich war der Zusammenhang zwischen ihrer Berufsausübung als Lehrperson und meiner Tätigkeit an einer Lehrerinnen- und Lehrerbildungs-Institution dafür bedeutsam. Die Angefragten konnten sich auf diese Weise auf das Interview einstellen und es waren damit – wie sich herausstellte – günstige Voraussetzungen für den Interviewverlauf gegeben.⁷⁴

Gewöhnlich wurde auf diesen Erzählstimulus hin viel erzählt. Sobald mir signalisiert wurde, dass die Geschichte jetzt abgeschlossen sei und ich noch Fragen stellen könne, begann ich mit dem immanenten Nachfrageteil, der manchmal noch im gleichen Gespräch in den exmanenten Nachfrageteil überging. Für einen ausführlicheren exmanenten Nachfrageteil vereinbarte ich aber immer noch einen zweiten Termin⁷⁵, um mir über weitere Nachfragen Gedanken machen zu können, außerdem wurden in den exmanenten Nachfrageteil auch noch weitere Fragen eingeflochten, die dem genannten zweiten Erkenntnisinteresse des Gesamtprojekts dienen sollten.

Fast alle unsere Anfragen wurden positiv beantwortet und die geführten Interviews eigneten sich für unsere Forschung. Entsprechend wurden alle erhobenen Daten vollständig und in hohem Detaillierungsgrad⁷⁶ transkribiert.

Außerdem wurden sämtliche forschungsrelevanten Informationen, die vor und nach der Tonaufnahme zusammenkamen, dokumentiert, um sie in der Da-

74 Mein Dank gilt an dieser Stelle insbesondere Peter Straus, der sich als Leiter eines Methodenworkshops am Methodentreffen 2014 am «Zentrum für Sozialweltforschung und Methodenentwicklung» an der Otto von Guericke Universität Magdeburg engagiert mit den von mir eingebrachten Transkriptpassagen auseinandergesetzt und mir beim Entwickeln des vorbereitenden Gesprächs sehr geholfen hat.

75 Ein solches Vorgehen mit zwei oder sogar mehreren Treffen wird von Rosenthal (2011, S. 161) und von Fuchs-Heinritz empfohlen (2009, S. 230) und auch von Riemann (1987, S. 34) angewendet.

76 Die verwendete Transkriptionskonvention findet sich im Anhang 2.

tenanalyse mitreflektieren zu können. Kurze oder längere informelle Gespräche gleich nach der Begrüßung, auf dem gemeinsamen Weg in ein Café oder bei der Verabschiedung noch unter dem Türrahmen brachten oft wichtige Informationen dazu, in welcher aktuellen privaten oder beruflichen Situation sich die interviewte Person gerade befand und welche Themen oder Probleme sie umtrieben. Außerdem gaben sie oft wichtige Hinweise darauf, wie die Personen ihre eigene Rolle im Rahmen des Interviews wahrnahmen und welche Rolle sie mir zuschrieben, etwa die Rolle einer Vertreterin der Pädagogischen Hochschule und damit einer Ansprechperson für Ausbildungsfragen oder auch die Rolle einer Kollegin mit «offenem Ohr». Diese Informationen waren oft überaus nützlich, um die von Rosenthal beschriebene und für die Analyse so bedeutsame Gesamtgestalt (vgl. unter 6.1.5) der erzählten Lebensgeschichte besser zu verstehen.

6.2.3 Datenauswertung nach Schütze

Die Datenauswertung nach Schütze besteht aus sechs Analyseschritten, die nun kurz in ihrem Grundgedanken und in ihrer konkreten Anwendung für das vorliegende Projekt erläutert werden sollen:

(1) Im ersten Schritt, der *formalen Textanalyse*, wird der transkribierte Text nach formalsprachlichen Merkmalen strukturiert. Es werden zunächst die narrativen von den nicht-narrativen Textpassagen unterschieden und in der Folge die narrativen Textteile in ihre einzelnen Segmente gegliedert. Dabei dienen unter anderem die «Rahmenschaltelemente» (also zeitliche Markierer wie «dann», «nachdem», «bevor») als formale Indikatoren, die anzeigen, wann eine Darstellungseinheit abgeschlossen ist und eine nächste folgt (Schütze 1983, S. 286; vgl. auch Kleemann et al., 2009, S. 80).

Diesen Analyseschritt habe ich unverändert übernommen und gemäß der Empfehlung von Glinka (2008, S. 15-16) beim Text der Haupterzählung vollumfänglich durchgeführt und beim Text der Nachfrageteile punktuell eingesetzt.⁷⁷

(2) Den zweiten Schritt bildet die *strukturelle inhaltliche Beschreibung*. In diesem Schritt wird die kleinflächige Detailarbeit der Analyse geleistet, indem jedes der zuvor definierten Segmente in seinem Inhalt beschrieben wird (Schütze, 1983, S. 286; vgl. auch Riemann, 1987, S. 56). Dafür werden nebst der explizit formulierten Anteile auch die impliziten berücksichtigt (Glinka, 2009, S. 32). In dieser detailgenauen Analyse des erzählten Inhalts werden auf diese Weise

⁷⁷ Dieses Vorgehen scheint nach vielseitiger mündlicher Auskunft der gängigen und auch bewährten Praxis zu entsprechen, fand sich aber nur bei Glinka (2008) in schriftlicher Form festgehalten.

erste Interpretationsansätze darüber entwickelt, wie das, was erzählt wurde, gemeint war und welche Handlungsweisen, Rollenverständnisse oder Handlungsbedingungen sich darin zeigen (Kleemann et al., 2009, S. 83). Anschließend werden diese kleinen Texteinheiten mit den von Schütze entwickelten Prozessstrukturen in Zusammenhang gebracht, indem Hinweise auf «festgefügte institutionell bestimmte Lebensstationen; Höhepunktsituationen; Ereignisverstrickungen, die erlitten werden; dramatische Wendepunkte oder allmähliche Wandlungen; sowie geplante und durchgeführte biographische Handlungsabläufe» (Schütze, 1983, S. 286) beachtet und die sich darin zeigenden Prozessstrukturen herausgearbeitet werden. Durch das Herausarbeiten dieser Aspekte des Erzählten kann in der Folge untersucht werden, wo sich ähnliche Handlungsbedingungen und Handlungsweisen auch über die einzelnen Segmente hinweg zeigen und als suprasegmentale Zusammenhänge größere Sinneinheiten bilden (Kleemann et al., 2009, S. 86).

Diesen Analyseschritt habe ich weitgehend nach Schütze'scher Anleitung und durchgängig im Schütze'schen Sinn durchgeführt:

Die detaillierte Beschreibung der einzelnen Segmente habe ich stets schriftlich ausformuliert, was einen erheblichen Arbeitsaufwand bedeutete, aber sehr oft zu interessanten Einsichten führte, die sicherlich durch die disziplinierende Schreibarbeit begünstigt wurden. Das schriftliche Ausformulieren verhalf auch zu einer nützlichen Selbstkontrolle beim Entwickeln von Lesarten, sodass gut erkennbar wurde, wenn Interpretationsansätze allzu vage blieben, entweder weil die entsprechenden Textstellen vieldeutig erschienen oder weil ich einen meinerseits einfließenden Bias vermutete und ein Korrektiv durch die Perspektive anderer brauchte. Solche Stellen konnte ich jeweils in Interpretationsgruppen besprechen und auf diese Weise überprüfen.

Auch bei diesem Analyseschritt habe ich – der Empfehlung von Glinka (2009, S. 23) folgend – in erster Linie mit der Haupterzählung⁷⁸ gearbeitet und aus den Nachfrageteilen ausgewählte Passagen zur Überprüfung oder Ergänzung beigezogen.

Bei der Herausarbeitung der Hinweise auf die Schütze'schen Prozessstrukturen habe ich insbesondere auf die Grundunterscheidung zwischen Handeln und Erleiden geachtet, da diese überaus hilfreich war beim Extrapolieren der Erfahrungen und Umgangsweisen mit Differenz und Zugehörigkeit.

78 Die Haupterzählung ist das Resultat des jeweils ersten Teils des Interviews, bei dem die Erzählenden auf den Erzählstimulus hin möglichst ungehindert ihre Lebensgeschichte darlegen bis zu dem Punkt, an dem sie signalisieren, dass ihre Geschichte fertig sei. Daran schließen jeweils die beiden genannten Nachfrageteile an.

Im Verlauf der Analyse habe ich den vierten Analyseschritt zunehmend in diesen zweiten integriert.⁷⁹ Im vierten Schritt, der *Wissensanalyse*, sieht Schütze (1983) vor, die bislang ausgeklammerten nicht-narrativen, also deskriptiven und argumentativen Passagen gesondert zu betrachten und ihrer Textsorte entsprechend zu interpretieren. Gemäß Schütze geben die narrativen Passagen mehr Auskunft darüber, wie sich die Erlebnisse und Erfahrungen in der erzählten Zeit gestaltet haben, während die argumentativen Passagen den Erzählenden stärker zur Orientierung, Verarbeitung, Deutung, Selbstdefinition, Legitimation, Ausblendung oder Verdrängung dienen und in dieser anderen Funktion auch entsprechend anders interpretiert werden müssten. Diese Passagen könnten außerdem besser verstanden werden, wenn sie mit dem Gehalt aus den narrativen Passagen in Relation gebracht würden (ebd., S. 286-287; vgl. auch Schütze, 1987, S. 138-193). Hermanns (1991) hält als Erfahrungswert fest, dass sich beim Vergleich zwischen den Analysen aus den narrativen Interviewpassagen und den argumentativen Kommentaren der Erzählenden immer wieder zeige, dass die Menschen sehr viel mehr von ihrem Leben «wissen» und darstellen könnten, als sie in ihren Theorien über sich und ihr Leben aufgenommen hätten. Dieses Wissen sei «den Informanten auf der Ebene der erzählerischen Darstellung verfügbar, nicht aber auf der Ebene von Theorien» (ebd., S. 185; vgl. auch Rosenthal, 1995, S. 191).

Auch meine Erfahrungen in der Analyse autobiografischer Stegreiferzählungen haben schnell gezeigt, dass es sich lohnt, die Textsorten zu unterscheiden und gesondert, beziehungsweise in Relation zueinander zu analysieren. Allerdings war es mir gleichzeitig wichtig, stets mitreflektieren zu können, an welchen Stellen und in welchen Zusammenhängen die jeweiligen Passagen auftauchen, worauf sie also im Einzelnen Bezug nehmen oder womit sie gedanklich assoziiert sind und wie sie sich in den Ablauf und in die Gesamtgestalt der Darstellung eingliedern. Ich habe deshalb versucht, beide Anliegen während der gleichen Analysephase unter einen Hut bringen, indem ich die Textsorten unterschieden und sie in ihrer gegenseitigen Bezugnahme während dem Analyseschritt der strukturellen inhaltlichen Beschreibung entsprechend berücksichtigt habe.

(3) Darauf folgt der Schritt der *analytischen Abstraktion*. In diesem Schritt geht es darum, den analytischen Nahblick zu verlassen und stattdessen gewissermaßen eine Vogelperspektive auf die Daten einzunehmen, mit der die Gesamtformung in den Blick geraten kann. Dafür wird der Blick auf diejenigen

79 Van Felden (2012) hat festgestellt, dass ein solches Vorgehen sehr häufig angewendet werde (ebd., S. 342).

Aussagen aus dem zweiten Analyseschritt gerichtet, mit denen die Hinweise auf Prozessstrukturen herausgearbeitet wurden, zunächst bezogen auf die einzelnen Segmente, dann aber auch bezogen auf größere Sinnseinheiten. Mit dem Augenmerk auf diese Aussagen soll nun die ganze Erzählung überblickt und ihre biografische «Gesamtformung» sichtbar werden, sodass die in den jeweiligen erzählten Lebensabschnitten dominanten Prozessstrukturen herausgearbeitet werden können (Schütze, 1983, S. 286).

Dieser Analyseschritt wurde ebenfalls im Schütze'schen Sinn durchgeführt. Das Herausarbeiten der dominanten Prozessstrukturen im Gesamtzusammenhang hat sich dabei mehrfach als Gewinn erwiesen, um das Erleben von Zugehörigkeitskontexten und den Umgang mit den entsprechenden Möglichkeitsräumen besser zu verstehen.

(4) Der von Schütze vorgesehene vierte Schritt der *Wissensanalyse* wurde – wie erwähnt – in der vorliegenden Arbeit bereits in den zweiten Schritt integriert.

(5) Der fünfte Schritt besteht darin, sich von der Einzelfallanalyse zu lösen und *kontrastive Vergleiche* zwischen unterschiedlichen Interviewtexten vorzunehmen, wobei die Vergleichsmomente vom angestrebten Erkenntnisinteresse abhängen (Schütze, 1983, S. 287). Dieser fünfte Schritt ist eng verbunden mit dem oben beschriebenen *theoretical sampling*, bei dem kontrastierende Fälle gesucht und sukzessive zueinander in vergleichenden Bezug gesetzt werden, sodass theoretisch relevante und typische Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Fällen entdeckt werden können (Kleemann, 2009, S. 95).

(6) Der sechste Schritt hat schließlich zum Ziel, ein *theoretisches Modell* zu entwickeln, indem «die verschiedenen theoretischen Kategorien von Interesse» systematisch aufeinander bezogen werden, sodass «Prozessmodelle» entwickelt werden können, in denen spezifische Arten von «Lebensabläufen, ihren Phasen, Bedingungen und Problembereichen» und – je nach Erkenntnisinteresse – auch ihren Konstitutionsbedingungen extrapoliert worden sind (Schütze, 1983, S. 288).

Auch bei diesen beiden letzten Schritten folge ich dem Schütze'schen Grundgedanken und strebe an, durch das systematische Vergleichen zu generalisierbaren Aussagen über die Arten von lebensgeschichtlichen Erfahrungen unter ihren jeweiligen Konstitutionsbedingungen zu gelangen. Ich orientiere mich da-

bei aber zusätzlich an den typenbildenden Verfahren, die sich auf den von Max Weber (1988 [1922]) beschriebenen ›Idealtypus‹⁸⁰ berufen.

Gemäß Weber (1988 [1922]) soll in einem Idealtypus das Zusammenwirken von Ereignissen in ihrer Bedeutung und in ihrer Entstehungsgeschichte zum Ausdruck kommen können (ebd., S. 202-203). Dabei zielt die Formulierung des Idealtypus darauf ab, dieses Zusammenwirken so zu verdichten, dass sie auf mehrere Erscheinungen anwendbar ist. Der Idealtypus ist also kein Abbild der empirischen Realität, sondern «wird gewonnen durch einseitige *Steigerung eines oder einiger Gesichtspunkte* und durch Zusammenschluss einer Fülle von diffus und diskret, hier mehr, dort weniger, stellenweise gar nicht, vorhandenen *Einzelerscheinungen*, die sich jenen einseitig herausgehobenen Gesichtspunkten fügen, zu einem in sich einheitlichen *Gedankengebilde*» (ebd., S. 191; Hervorhebungen im Original). Dieses Gedankengebilde ist also eine Konstruktion der Wissenschaftlerin oder des Wissenschaftlers, bei dem eine Form abstrakter Kohärenz hergestellt wird, wie sie sich in der Wirklichkeit nicht findet (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2009, S. 329). Auf diese Weise dient diese Konstruktion dem Prozess des ständigen Vergleichens, indem sie «eine überpointierte Gestalt des empirisch Vorfindlichen schafft», zu der die verschiedenen Fälle⁸¹ ins Verhältnis gesetzt werden können (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2009, S. 330).

Es werden also schließlich unterschiedliche Idealtypen definiert, an denen die empirisch gewonnenen Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen den Typen deutlich werden und an denen die gewonnenen theoretischen Zusammenhänge, Strukturen und Muster wie auch deren theoretische Relevanzen aufgezeigt werden können (Kelle & Kluge, 2010, S. 112).

80 Der Begriff des ›Idealtypus‹ wurde auch von Max Weber schon übernommen und geht begriffsgeschichtlich bis auf Aristoteles zurück (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2009, S. 328).

81 Es ist dabei nicht selbstverständlich, dass sich die Vergleiche auf die Einheiten der befragten Individuen beziehen, es wäre auch denkbar, dass größere Einheiten wie etwa Familien oder Organisationen als Fälle betrachtet würden oder dass kleinere Einheiten wie Ereignisse oder Situationen die Bezugspunkte bilden für vergleichende Analysen. Im Rahmen der Biografieforschung ist es hingegen sinnvoll, angesichts des von Rosenthal so eindrücklich beschriebenen sinnhaften Gesamtzusammenhangs der erlebten und erzählten Lebensgeschichten (siehe unter 6.1.5) bei diesen Einheiten der befragten Personen zu bleiben (vgl. auch Kelle & Kluge, 2010, S. 86).