

Die Auswertung narrativer Interviews. Ein Beispiel für qualitative Verfahren

Harry Hermanns

1. Die Debatte um qualitative und quantitative Verfahren

Wissenschaft lebt von Kontroversen und die Debatte um qualitative und quantitative Methoden in den Sozialwissenschaften ist eine der besonders ausdauernd geführten Kontroversen (Wilson 1981: 37). Würde diese Debatte Arbeitsplätze schaffen, so könnte man - entsprechend einer in dieser Zeit vorherrschenden Argumentationsfigur - darüber vielleicht noch Freude empfinden. Ob die Debatte dagegen für die Entwicklung der Soziologie besonders fruchtbar ist, mag bezweifelt werden. Oft genug werden die Begriffe qualitativ und quantitativ in der methodologischen Debatte als Kampfbegriffe angesehen, es werden Bilder vom jeweiligen "Gegner" entworfen, die meist Strohpuppen sind: Der qualitativen Methode wird Unwissenschaftlichkeit und unkontrollierbarer Subjektivismus unterstellt, die nur 'common sense' reproduziere (Buchmann und Gurny 1984: 780). Im Gegenzug wird der quantitativen Sozialforschung "Irrelevanz, Ungültigkeit, Nicht-Beachtung der Kontextbestimmtheit sozialen Handelns und dessen Prozesshaftigkeit; dazu Distanz zum 'Objekt', Farblosigkeit, zum Fetisch erhobene Formalisierung" (Esser 1987: 88¹) vorgeworfen.

Auf der anderen Seite sind aber auch Versuche der Annäherung zu verzeichnen; immer häufiger beschäftigen sich auch Forscher, die der quantitativen Seite zuzurechnen sind, mit qualitativen Daten (z. B. Rudinger 1985, sowie Krippendorf 1987). Und auch die Forderung der qualitativ orientierten Forscher, nach einem kommunikativen Prozeß der

Verständigung von Forscher und Beforschten über die Bedeutung von Symbolen bei der Datenerhebung wird zumindest prinzipiell auch von (einigen) quantitativ arbeitenden Forschern anerkannt. Wie Esser meint, ist etwa bei der "Theorie des interkulturellen Vergleichs (...) die Problematik der vorgängigen Versicherung über 'semantische' bzw. 'funktionale Äquivalenzen' oder Unterschiedlichkeiten symbolischer Äußerungen intensiv thematisiert worden." (Esser 1987: 91). Ein anderes Beispiel dafür ist in diesem Band in der Arbeit von Früh zu finden. Im Forschungsprozess von Früh nimmt die Anpassung von Kategorien an die empirischen Gegebenheiten einen großen Raum ein.

Allerdings macht sich hier bereits eine mit den Termini "qualitativ" und "quantitativ" verbundene trügerische Begriffsverwendung fest. Oft wird der "Brückenschlag" zwischen beiden Ansätzen nur scheinbar vollzogen. Die Arbeit mit qualitativen Daten ist noch kein Zeichen dafür, daß eine solche Forschung dem "qualitativen Ansatz" zuzurechnen ist, und ebensowenig kann von "qualitativer Methode" die Rede sein, wenn lediglich die Validität von Daten gesteigert wird. Entscheidend ist nicht nur die Frage nach der Art und Entstehung der Daten, sondern auch, was mit den - wie auch immer gewonnenen - Daten geschieht: Ist es letztlich die Logik statistischer Verfahren, mit denen die Entdeckung und der Nachweis von Zusammenhängen betrieben wird, oder haben wir es hier mit einer "qualitativen Logik" zu tun, und, wenn es sich um letztere handelt, was ist ihr spezifisches "qualitatives Argument"?

Im folgenden soll versucht werden, zu einigen dieser Fragen Stellung zu nehmen. Zunächst wird versucht zu zeigen, daß es einen prinzipiellen Unterschied zwischen der quantitativen und der qualitativen Vorgehensweise gibt, die jenseits der Dimension der Art der Daten liegt. Dazu soll zunächst die Logik quantitativer Argumentation kurz skizziert werden (Abschnitt 2). Im Anschluß daran soll das qualitative Argument vorgestellt werden, und es wird gezeigt, welche Operationen dabei anstehen (Abschnitt 3). Ein Problem wird dabei die Qualitätskontrolle sein. Während einige Forscher dabei auf die inhaltliche Dynamik des Forschungsprozesses selbst bauen, versuchen andere, einen Bezugspunkt zu finden, von dem aus es möglich ist, der Willkür im Auswertungsprozeß Grenzen zu setzen. Wir wollen diesen Prozeß am Beispiel der Auswertung narrativer Interviews darstellen, wobei für uns dieser Bezugspunkt in Elementen der Erzähltheorie besteht: Im Abschnitt 4 wird zunächst einmal das Grundprinzip narrativer Interviews dargestellt und im 5. Abschnitt eine Auswertungspassage exemplarisch vorgeführt. Im Anschluß daran sollen die einzelnen Schritte der qualitativen Auswertung aus dem Beispiel noch einmal benannt und erläutert werden.

2. Das quantitative Argument

Quantitative Verfahren haben, vereinfacht gesprochen, ihren Namen daher, daß sie mit *Häufigkeiten* argumentieren. Dabei spielt es keine Rolle, ob es sich um qualitative, also in der Sprache der Statistik "nominal skalierte" Daten handelt oder um solche, die auf einem höheren Skalenniveau Unterschiede in einer Dimension abbilden können. Entscheidend für den quantitativen Ansatz ist seine *statistische Argumentation*: Sind in einem Beziehungsarrangement Fälle einer Kategorie überproportional vertreten, so wird dies als Argument für einen Zusammenhang angesehen. Neurath (1974: 8 ff) verdeutlicht das statistische Argument an einem Experiment von Strodtbeck (1957): Die Mitglieder verschiedener Juries für Schwurgerichtsverfahren sollten ihre Vorsitzende wählen. Es zeigte sich, daß viele der gewählten Vorsitzenden aus höheren Schichten stammten. Aber: "Wieviel ist viel"? Anhänger quantitativer Ansätze wollen diese klassische Frage exakt überprüfen und benutzen dazu die Statistik als Hilfsmittel. Das statistische Argument besteht nun in folgendem: Erstens kann (durch Berechnung und Vergleich von relativen Häufigkeiten) gezeigt werden, daß der Anteil der Vertreter höherer Schichten an den Vorsitzenden tatsächlich größer war, als ihr Anteil an der Gesamtheit der Jurymitglieder, daß sie - mit anderen Worten - im Vorsitz überproportional vertreten waren. Zweitens kann (durch Wahrscheinlichkeitsschlüsse) gezeigt werden, daß diese Überrepräsentierung ein solches Ausmaß hat, daß es statistisch sehr unwahrscheinlich ist (und *wie* unwahrscheinlich kann auch exakt angegeben werden), daß diese Überrepräsentierung allein ein Produkt des Zufalls ist. Wenn dieses Ergebnis jedoch nicht zufällig ist, d. h., wenn es einen statistisch nachgewiesenen Zusammenhang zwischen den beiden Variablen gibt, dann erscheint es plausibel anzunehmen, daß die Variable Schichtzugehörigkeit einen Einfluß hat auf die zweite Variable: Wahlchancen. Eine entsprechende soziologische Hypothese über den Zusammenhang von Schichtzugehörigkeit und Durchsetzungschancen bei der Besetzung von Führungspositionen kann als (vorläufig) bestätigt angesehen werden.

Für einen Anhänger qualitativer Verfahren ist mit einem solchen Nachweis aber noch nicht viel gewonnen, außer, daß ein interessantes erklärungsbedürftiges Phänomen aufgezeigt wurde. Die Frage, ob es letztlich die Schichtzugehörigkeit ist, die zur Überrepräsentierung der Angehörigen höherer Schichten unter den Vorsitzenden führt, läßt sich erst nachweisen, wenn man *versteht, wie diese* Wahl zustande kommt. Die Theorie über das Handeln von Geschworenen hat durch die Information, daß eine schichtspezifische überproportionale Verteilung vorliegt, noch nicht sehr an Substanz gewonnen, denn es bleibt unklar, wie die Schichtzugehörigkeit im Binnenleben einer Jury zum Tragen kommt. Möglicherweise

werden in einer Jury Personen als Vorsitzende "ausgeguckt", die den Eindruck vermitteln, über die für den Vorsitz nötigen Kompetenzen zu verfügen, etwa Kenntnisse im Umgang mit einer Tagesordnung, Erfahrungen in der Verhandlungsführung in Arbeitsgruppen u.a.m. So kann es kommen, daß Angehörige höherer Schichten deshalb als Vorsitzende berufen werden, weil sie aufgrund ihrer beruflichen Vorerfahrungen dafür geeignet erscheinen. Nun können aber auch beispielsweise Betriebsräte oder Parteimitglieder, die Angehörige der unteren oder der Mittelschicht sind, ebenfalls über die genannten Kompetenzen verfügen, und es kann sein, daß sie relativ ebenso häufig zu Vorsitzenden gewählt werden. Daß eine "dritte Variable" (hier etwa: Vorerfahrungen mit vergleichbaren Tätigkeiten) die entscheidende Variable sein kann, und daß es sich bei dem gefundenen Zusammenhang zwischen Wahlchancen und Schichtzugehörigkeit um einen Scheinzusammenhang handeln könnte, ist natürlich auch den quantitativen Forschern bewußt. Allerdings ist für sie die Möglichkeit der Suche nach Scheinzusammenhängen begrenzt, denn aufgrund des Forschungsdesigns ist in der Phase der Datenauswertung eine "Rückkehr" in die Erhebungsphase zur Sammlung weiterer Informationen und zur Untersuchung neuer Variablen nicht vorgesehen und auch schwer möglich (so kann etwa bei Fragebogenbefragungen nicht ein weiterer Bogen mit neuen Fragen hinterhergeschickt werden, sobald man aufgrund der Analyse des ersten Fragebogens auf neue, theoretisch relevante Konzepte gekommen ist). Darüberhinaus führt bei quantitativen Untersuchungen auch der Glaube an die Argumentationsfigur der statistischen Logik dazu, statistische Zusammenhänge als Erklärungen anzuerkennen, auch wenn dadurch ein Verstehen von Handlungsabläufen und deren Zusammenhängen noch nicht gewährleistet ist.

3. Das qualitative Argument

3.1 Forschungsziel qualitativer Studien

Das vordringliche Forschungsziel bei quantitativen Studien ist die *Überprüfung von Hypothesen*, die als theoretische Konstrukte formuliert sind, etwa wie im obigen Beispiel die Überprüfung der Hypothese des Zusammenhangs von Schichtzugehörigkeit und Durchsetzungschancen. Die Kategorien des zu überprüfenden Zusammenhangs müssen vorab theoretisch definiert sein und können sich auf beliebige Ausschnitte der Wirklichkeit beziehen. Für die praktische Überprüfung werden diese auf die

Ebene konkreter Realität "heruntergezogen". Dabei läuft der Forschungsprozeß einem deduktiven Modell *folgend* linear in voneinander zeitlich gegliederten Phasen ab. Qualitative Studien beziehen sich dagegen auf *natürliche Lebenszusammenhänge*², die zunächst deskriptiv beschrieben werden. Davon ausgehend werden analytische Abstraktionen gebildet, Kategorien also, die geeignet sind, die untersuchten Fälle theoretisch zu repräsentieren.³ Diese Kategorien sind dann in ein theoretisches Modell zu integrieren, das die Zusammenhänge, die zwischen ihnen bestehen, abzubilden vermag. Man hat es so mit der Generierung, oder nach Glaser & Strauss (1967) mit der "Entdeckung" empirisch begründeter Theorie ("grounded theory") zu tun. Diese Theorie ist zunächst auf einen natürlichen Lebenszusammenhang bezogen und wird daher von Glaser und Strauss als "gegenstandsbezogene" Theorie⁴ bezeichnet. Erst durch den Vergleich unterschiedlicher gegenstandsbezogener Theorien kommt es zur Entwicklung einer "formalen Theorie" (Glaser & Strauss 1967: 79), einer soziologischen Theorie also, die auf unterschiedliche Bereiche anwendbar ist⁵.

3.2 Ablauf des Forschungsprozesses

Wenn oben gesagt wurde, daß die *Generierung von Theorie* ein Hauptziel der qualitativ orientierten empirischen Forschung ist, so darf dies nicht so verstanden werden, als wäre eine Überprüfung von Hypothesen für die Anhänger des qualitativen Ansatzes unbedeutend; sie wird vielmehr gesehen als ein Teil der Theorieproduktion selbst.

Diese Konzeption der *gleichzeitigen* Generierung und Überprüfung von Theorie bedingt daher einen anders aufgebauten Ablauf des Forschungsprozesses: Wir finden bei qualitativer Forschung, anders als bei quantitativen Studien, keinen im vorhinein festgelegten linearen Forschungsablauf. Qualitative Studien, zumindest soweit sie der Praxis der "grounded theory" (Glaser & Strauss 1967) folgen, weisen ein *zirkuläres Ablaufmuster* auf. Der Prozeß von Datenerhebung und Theoriebildung steht in einem ständigen Wechsel, wobei die Datensammlung immer dann, wenn es die Theoriebildung erfordert, wieder aufgenommen werden muß. Man kann ein solches Vorgehen mit Peirce (1979: 362 fn als *abduktiv* bezeichnen: Theorieentwürfe werden immer wieder nach Überprüfung an der empirischen Realität korrigiert, erweitert, verworfen. Strauss (1987: 23) nennt dies das "*Konzept-Indikator-Modell*": die empirisch vorfindbaren Fälle sind "Indikatoren" für Konzepte und Theorien, die die empirisch vorfindlichen Gegebenheiten angemessen abbilden sollen.

3.2.1 Datenerhebung und Codierung

Man geht in der ersten Phase eines Forschungsvorhabens aus, von "lokalen" Konzepten (Glaser & Strauss 1967: 45), d. h. man hat über die Untersuchungssituation bereits gewisse Kenntnisse und beginnt die *Datenerhebung* mit einer "theorie-generierenden" Frage, um Informationen zum Gegenstandsbereich der Untersuchung hervorzubringen. Als Beispiel sagen Glaser und Strauss, daß jemand, der die Behandlung chronischer Patienten in psychiatrischen Krankenhäusern untersucht, weiß, daß es dort Ärzte, Krankenschwestern und -pfleger, Stationen, Aufnahmeverfahren und anderes mehr gibt, aber er weiß nicht, welche Relevanz diese Konzepte für seine Untersuchungsfrage haben. Er kann zum Beispiel durch Beobachtung feststellen, daß der Begriff "Ärzte" in einer Klinik zunächst einmal keine Rolle spielt, da hier "Therapeuten" eine entsprechende Rolle einnehmen, und dies können sowohl Ärzte als auch Psychologen sein. Um solche Beobachtungen machen zu können, muß der empirische Forscher eine *Sensibilität für Theorie* ("theoretical sensitivity"; Glaser & Strauss 1967: 46 ff) entwickelt haben, d. h. er muß in der Lage sein, die beobachteten (oder durch Befragungen oder andere Datenerhebungsmethoden gefundenen) empirischen Gegebenheiten, zunächst empirienah zu formulieren und dann in eine abstrakte, theoretische Begrifflichkeit zu übersetzen oder nach Strauss (1987): zu *codieren* (coding). Die so zugeordneten theoretischen Begriffe beziehen sich auf Interaktionen zwischen den Handelnden, auf Bedingungen ihres Handelns, auf Strategien und Taktiken, die sie verwenden und auf die Konsequenzen ihres Handelns (Strauss 1987: 27 f). Begonnen wird mit dem sogenannten "offenen Codieren"⁶: Man versucht aus den empirischen Daten, die als Indikatoren für eine dahinterliegende Struktur aufgefasst werden, Begriffe zu gewinnen, die den empirischen Sachverhalt angemessen abbilden. Dabei sind alle Begriffsbildungen tentativ. Falsche Interpretationen, so meint Strauss (1987: 29), werden sich im weiteren Verlauf der Untersuchung als unhaltbar oder wenig erklärungskräftig erweisen. Um möglichst unterschiedliche Interpretationen zu erhalten, um die Sachverhalte aus verschiedenen Perspektiven zu beleuchten und damit auch konkurrierende "Codes" für einen empirischen Sachverhalt zu bekommen, sind Diskussionen in Forschergruppen für den Prozeß der Theoriegenerierung bei qualitativen Studien sehr hilfreich. Die in diesem Prozeß der Analyse entstehenden Kategorien sind für den untersuchten Gegenstand von unterschiedlicher Bedeutung: manche kommen immer wieder vor, sie erscheinen zentral, andere sind dagegen eher peripherere Kategorien. Solche Kategorien, die für die sich entwickelnden theoretischen Konzepte von zentraler Bedeutung sind, nennt Strauss *Kernkategorien* ("core categories") (Strauss 1987: 34).

3.2.2 Theoretische Stichprobenbildung

Sind nun für einen Sachverhalt, eine Gruppe, eine Interaktionssituation hinreichende empirische Daten gesammelt worden, um theoretische Kategorien zu schaffen und Konzepte über Zusammenhänge zwischen den Kategorien zu entwickeln, so stellt sich die Frage, welchem theoretischen Problem man sich nun zuwendet und welche empirische Beobachtung geeignet erscheint Daten zu liefern, die die Theorieentwicklung weiter voranbringen kann. Das Kriterium für die Entscheidung, welche weiteren Fälle zu erheben sind, kann durch das Prinzip der *theoretischen Stichprobenbildung* (theoretical sampling) gegeben werden. Die theoretische Stichprobenbildung folgt einem völlig anderen Prinzip, als die Stichprobenbildung bei quantitativen Studien: Bei quantitativen Studien stellt die Stichprobe ein verkleinertes Abbild der empirisch vorfindbaren "Fälle" (Untersuchungseinheiten) dar: also etwa Personen einer Region, Angehörige einer Berufs- oder Altersgruppe, Heimeinweisungen, Umzüge u.a.m. Die Stichprobe ist so eine Repräsentation der Grundgesamtheit auf der Ebene des Falls. Sind in der Grundgesamtheit der Heimeinweisungen, die wir quantitativ untersuchen, 60 % der eingewiesenen Personen weiblich, dann sollten auch in unserer Stichprobe etwa 60 % der Untersuchungspersonen weiblich sein.

Die Theoretische Stichprobenbildung hat ein anderes Kriterium von Repräsentativität: hier soll die Stichprobe ein *Abbild der theoretisch relevanten Kategorien* darstellen. Die Einheit ist hier also die theoretische Kategorie, mit der Aspekte der Wirklichkeit beschrieben werden können. Die Stichprobe ist dann eine angemessene Abbildung der Realität, wenn kein Fall mehr zu finden ist, der nicht durch die bisher gebildeten theoretischen Konzepte angemessen repräsentiert wäre. Qualitative Studien sind daher nicht *statistisch repräsentativ*, sie können keine Aussagen darüber machen, wie häufig Sachverhalte auftreten oder ob soziale Probleme aufgrund ihrer Massierung ein kritisches Moment für die Gesellschaft werden. Vielmehr sind qualitative Studien ihrem Anspruch nach repräsentativ für das Spektrum empirisch begründeter theoretischer Konzepte, in dem sich die empirischen Gegebenheiten angemessen abbilden lassen. Man könnte daher sinnvollerweise von *theoretischer Repräsentativität* sprechen.

3.2.3 Das Prinzip des permanenten Vergleichs

Glaser und Strauss (1967) schlagen zwei Arten des Vergleichs von empirisch vorgefundenen Fällen vor: den *minimalen* und den *maximalen* Vergleich. Untersucht man Fälle, die ähnlich gelagert sind (minimaler Vergleich), so kann man entweder herausfinden, daß die theoretisch interessierenden Kategorien ähnliche Merkmale aufweisen (dann hat man grundlegende Eigenschaften von Kategorien aufgedeckt), oder daß sie voneinander abweichen: Ist dies der Fall, dann muß man nach den Kontextunterschieden suchen, die dazu führen, daß hier andere Ergebnisse auftreten. Im oben angeführten Beispiel einer psychiatrischen Klinik könnte sich herausstellen, daß die Therapeuten in den meisten Arbeitssituationen eine sehr ähnliche Rolle haben, daß es jedoch einen Bereich gibt, in dem sich Unterschiede ergeben: Während beispielsweise bei Beratungsgesprächen mit Familienangehörigen von Patienten alle Therapeuten etwa die gleiche Rolle haben, so kann sich bei "rechtserheblichen" Außenkontakten, etwa mit Gerichten, eine Rollendifferenzierung zeigen: sie sind das Monopol der Ärzte. Das Vorgehen in diesem Fall ist also so, daß man für eine Kategorie (Rolle der Therapeuten) Fälle sucht, die die unterschiedlichen Ausprägungen dieser Kategorie ans Licht bringen. Man sucht ähnlich gelagerte Fälle (Situationen, in denen die Klinik mit Außenstehenden verhandelt) und prüft, ob sich möglicherweise unterschiedliche Ausprägungen der untersuchten Kategorie ergeben.

Anders geht man bei maximalen Vergleichen vor. In unserem Beispiel etwa könnte sich die folgende Untersuchungssituation einstellen: Es wurden einige Fälle des therapeutischen Handelns untersucht und es fällt dabei auf, daß man hauptsächlich das therapeutische Handeln mit Patienten untersucht hat, die "leichte" Störungen aufweisen. Es wäre nun zu prüfen, ob die gefundenen Konzepte des ärztlichen Handelns auch für Patienten gelten, die schwere Störungen aufweisen. Ergeben sich Ähnlichkeiten, dann hätte man *fundamentale Gemeinsamkeiten* des Verhaltens von Therapeuten entdeckt, findet man Unterschiede, dann müssen gegebenenfalls die bisher gefunden Kategorien erweitert werden.

Es stellt sich nun die Frage, wann dieser Prozeß des zirkulären Datenerhebungs- und Theoriebildungsprozesses an ein natürliches Ende kommt. Glaser und Strauss (1967: 61 ff) finden dafür eine griffige Regel: Der Prozeß kann abgeschlossen werden, wenn eine *Saturierung* der generierten Theorie vorliegt. Von der Saturierung einer Theorie kann dann gesprochen werden, wenn zwei Bedingungen erfüllt sind: Erstens muß die Darstellung und Erklärung des natürlichen Lebenszusammenhangs (möglichst) lückenlos plausibel sein, d. h. die einzelnen Vermittlungsschritte, durch die der Lebenszusammenhang sich herstellt, müssen vollständig

erfaßt und sie müssen in ihrem Sinn verstehbar sein; zweitens darf trotz intensiver Suche nach Fällen, die von der bisherigen Theoriebildung nicht abgedeckt werden, kein empirischer Fall bekannt sein, der in den Kategorien der entwickelten Theorie nicht darstellbar ist; solange solche Fälle trotz der Bemühung um Falsifikation nicht gefunden werden können, gilt die Theorie als saturiert (Glaser & Strauss 1967: 61). Wurden die empirischen Fälle im Sinne des minimalen und maximalen Vergleichs geschickt ausgewählt, so kann man mit sehr kleinen Fallzahlen bereits das Spektrum theoretisch relevanter Kategorien und Konzepte abgedeckt haben.

3.2.4 Qualitätsstandards

Wie es nun um die Qualitätsstandards von an den Prinzipien der "grounded theory" orientierter qualitativer Forschung bestellt ist, ist eine schwierige Frage, da eine direkte Übertragung der Qualitätskriterien, die für die Umfrageforschung entwickelt wurden ("Validität", "Reliabilität", "Repräsentativität"), aufgrund des andersartigen Forschungsziels und des Forschungsprozesses bei qualitativen Studien nicht möglich ist. Eine rigide "Verregelung" des Datenerhebungs- und -auswertungsprozesses würde dem kreativen Prozess oftmals entgegenlaufen. Andererseits ist aber dringend eine Bezugnahme auf ein "drittes" Element wünschenswert, um einer willkürlichen Interpretation von Befunden entgegenzuwirken. Strauss verläßt sich dabei stark auf die Korrekturwirkung der Daten selbst und deren Diskussion in der Forschergruppe: Eine falsche Interpretation eines Teils der Daten würde im Verlauf der Interpretation weiterer Daten schon widerlegt werden oder zumindest zu Ungereimtheiten führen, die eine Neuinterpretation der ursprünglichen Daten nötig machen würde (Strauss 1987: 29). Eine ähnliche, wesentlich elaboriertere Position findet sich bei Oevermann (1979, Oevermann u. a. 1980). Andere, wie etwa Schütze, verlangen einen methodischen Bezugspunkt, der sich bei narrativen Interviews in der erzähltheoretischen Analyse des Datenmaterials finden läßt. Nicht für alle Phasen des Forschungsprozesses⁷, sind bisher zufriedenstellende methodische Bezugspunkte entwickelt worden, die eine methodische Anleitung geben ohne gleichzeitig zu Starrheit und Rigidität zu führen.

Im folgenden Beispiel wollen wir uns daher auf eine Phase des Forschungsprozesses beschränken, nämlich die Phase des Codierens, und dies auch nur bezogen auf eine bestimmte Art von Daten, nämlich solche, die durch narrative Interviews erhoben worden sind. Die Besonderheit des narrativen Interviews besteht darin, daß der Informant selbst erlebte Ereignisse in der Form der Erzählung einer Geschichte darstellt. Diese

Erzählung folgt dabei - wie andere Erzählungen auch - Prinzipien und Regeln, die in der Erzähltheorie untersucht worden sind. Diese Erkenntnisse stellen für die Auswertung narrativer Interviews einen Bezugspunkt dar, der der Beliebigkeit von Interpretationen eine systematische Grenze setzt. Durch die Analyse eines narrativen biographischen Interviews mit einer Sozialarbeiterin soll im folgenden gezeigt werden, wie es zur Entwicklung theoretisch relevanter Konzepte kommt und wie das Verhältnis von empirischen Daten (als Indikatoren) und theoretischen Konzepten zu sehen ist.

4. Gestaltung und Auswertung narrativer Interviews

4.1 Das Funktionsprinzip des narrativen Interviews

Das narrative Interview ist ein hauptsächlich von Fritz Schütze entwickeltes sozialwissenschaftliches Erhebungsverfahren (vgl. Schütze 1976, 1981, 1984, 1987, 1989), das nicht dem sonst üblichen Frage- und Antwortschema von Interviews folgt. Im narrativen Interview wird der Informant/die Informantin gebeten, die Geschichte eines Objektbereichs, an der er/sie teilgehabt hat, in einer Stegreiferzählung zu erzählen. Der Hauptteil eines narrativen Interviews besteht so aus der *Erzählung selbst erlebter Ereignisse* durch den Informanten/die Informantin. Aufgabe des Interviewers/der Interviewerin ist es daher, den Informanten/die Informantin zu bewegen, die Geschichte dieses Objektbereichs als eine zusammenhängende Geschichte aller relevanten Ereignisse, von Anfang bis Ende zu erzählen. Dies geschieht durch eine erzählgenerative Anfangsfrage des Interviewers/der Interviewerin.

Der Objektbereich, auf den sich die Haupteizählung bezieht, kann entweder die Lebensgeschichte des Informanten/der Informantin sein (z. B. Riemann 1987) oder aber auch die Entwicklung eines sozialen Zusammenhangs (wie die Zusammenlegung von Ortsgemeinden (Schütze 1987)) oder andere Interaktionszusammenhänge, an denen der Informant/die Informantin teilhatte, wie etwa eine Naturkatastrophe (z. B. Schatzman & Strauss 1955, Erikson 1976). Dabei sind gewisse Eingrenzungen möglich, etwa die Fokussierung auf bestimmte Aspekte der eigenen Lebensgeschichte, wie z. B. auf die Berufsbiographie (Hermanns, Tkocz & Winkler 1984), oder es werden bestimmte Zeitabschnitte, wie etwa eine Migration, herausgegriffen (Maurenbrecher 1985).

Stegreifgeschichten sind spontane Erzählungen, die nicht durch Vorbereitung oder durch "standardisierte" Versionen einer dauernd

erzählten Geschichte vorgeprägt oder vorgeplant sind, sondern aufgrund eines besonderen Anlasses aus dem Stand heraus erzählt werden. In allen narrativen Interviews (biographischen oder anderen) handelt es sich um die Erzählung von Ereignissen, an denen der Erzähler teilgehabt hat, sei es als Gestalter der Ereignisse, sei es als Opfer von Entwicklungen, oder als jemand der "nur dabei" war. Durch die Teilhabe an den Ereignissen hat der Erzähler eine Veränderung seines Selbst erfahren, etwa indem er "etwas aus sich gemacht hat", oder indem die Ereignisse etwas aus ihm gemacht haben oder zumindest dadurch, daß er dabei um Erfahrungen reicher geworden ist und die Welt heute mit anderen Augen sieht als zuvor. Auch hat der Erzähler in der Zeit zwischen "damals" und "heute" Veränderungsprozesse durchgemacht, aufgrund derer er die Sache heute möglicherweise ganz anders bewertet als damals (siehe auch Schütze 1984: 82).

4.2 Ablauf eines biographisch narrativen Interviews

Der Interviewer bittet den Informanten, die den Objektbereich betreffende Geschichte zu erzählen. Danach übergibt er die Rede dem Informanten, dieser hat nun die Gelegenheit, seine Geschichte zu erzählen, ohne daß es dabei zu Interventionen durch den Forscher kommt. Er darf weder thematische Interventionen vornehmen, noch evaluative, sondern muß den Erzähler ohne Unterbrechung seine Geschichte zu Ende bringen lassen. Der Interviewer ist dabei gehalten, zu versuchen, die Geschichte aus den Augen des anderen zu verstehen, und diese Art der Gemeinsamkeit durch Verstehen signalisierende Zeichen zu dokumentieren. Der Erzähler gewinnt dadurch die Gewißheit, daß er den Wunsch des Interviewers richtig verstanden hat, und daß sich zwischen beiden eine gelungene Interaktion entwickelt hat. Beim chronologischen Ende der Geschichte (etwa: "Ankommen" bei der Jetztzeit) gelangt der Erzähler noch nicht selbstverständlich zum Schluß seiner Rede, es können noch Bilanzierungen folgen, Ergänzungen von Ereignissen, die vergessen wurden, Korrekturen etc. Ist der Erzähler dann wirklich "fertig", so drückt er das in einer besonderen Bemerkung aus, die dem Interviewer signalisiert, daß der Informant mit seinem Part erst einmal zu Ende ist und daß man aus der Geschichte nun wieder ins hier und jetzt zurückkehrt (Coda).

Im Nachfrageteil, der sich an die Coda anschließt, sollte der Interviewer noch einmal narrative Nachfragen stellen, um das Erzählpotential auszuschöpfen, das durch Andeutungen oder durch auffällige Lücken angezeigt wurde. Erst wenn dies vollständig geschehen ist, können Bitten

um Beschreibungen von Sachverhalten folgen, oder es kann um theoretisch-argumentative Stellungnahmen zu einzelnen Sachverhalten der Erzählung gebeten werden. Die Konzentration sollte so lange wie möglich auf dem Erzählten liegen, da, wenn erst einmal Beschreibungen und theoretisch-argumentative Äußerungen nachgefragt werden, eine Rückkehr in eine Erzählung meist schwierig ist.⁸

4.3 Die Textstruktur von Erzählungen

Bei der Auswertung von biographischen Erzählungen ist nicht nur auf den inhaltlichen Aspekt zu achten, sondern auch auf die *Textstruktur* der Darstellung. Das Hauptprinzip des narrativen Interviews ist die Erzählung einer selbst erlebten Geschichte, bei der vergangene Erfahrung rekonstruiert und in einen Zusammenhang gestellt wird. Aus der gegenwärtigen Erinnerung wird die Entwicklung des Stromes vergangener Ereignisse dargestellt: Es wird zunächst die Ausgangssituation geschildert ("*Wie alles anfing*"), und es werden dann aus der Fülle der Erfahrung die für die Erzählung relevanten Ereignisse ausgewählt und als zusammenhängender Strom von Ereignissen dargestellt ("*wie sich die Dinge entwickelten*"), bis hin zur Darstellung der Situation am Ende der Entwicklung ("*was daraus geworden ist*").

4.4 Das Prinzip der Textstrukturanalyse

Das von Schütze entwickelte Verfahren der Textstrukturanalyse narrativer Interviews baut auf der Erkenntnis auf, daß der Erzähler einer autobiographischen Stegreifgeschichte die Qualität des Erlebens vergangener Lebensphasen nicht nur durch die *Darstellungsinhalte*, sondern auch durch die *Art der Darstellung* ausdrückt. Es werden im Erzählen auf der Ebene formaler Elemente des Textes Strukturierungen vorgenommen, die auf die Art der Erfahrung der vergangenen Ereignisse verweisen. Es wird hierbei die These aufgestellt, daß in Stegreiferzählungen eine Geordnetheit der formalen Aktivitäten des Erzählens aufzufinden ist, die Aufschluß über die Qualitäten der Erfahrungsaufschichtung vergangener Ereignisse gibt. Dabei wird davon ausgegangen, daß "Homologien des aktuellen Erzählstroms mit dem Strom der ehemaligen Erfahrungen im Lebenslauf" (Schütze 1984: 78) existieren.

Dies soll etwas verdeutlicht werden: Jede autobiographische Erzählung enthält eine Abfolge von Zustandsänderungen des Erzählenden im Verlauf

der Geschichte. Diese Zustandsänderungen werden durch Ereignisabfolgen und -verkettungen dargestellt. Die zeitliche Gliederung dieser Abfolge von Zustandsänderungen erfolgt in erster Linie durch formale Textelemente, wie etwa: *'ja, so weit war ich damals auf den Hund gekommen. Und da sagte ich mir dann ...'* oder: *'ja, und dann passierte etwas, das niemand erwartet hatte'*. Gemeinsam ist diesen Rahmenschaltelementen, daß mit ihnen eine bisherige Erzähleinheit abgeschlossen wird und eine neue beginnt, in der andere Rahmenbedingungen für den Handelnden herrschen, in der er beispielsweise ein anderes Verhältnis zu sich selbst und seiner Biographie hat, in der das Zentrum der Aktivität in seiner Biographie von ihm auf andere übergeht, oder anderes mehr.

Durch solche (und andere) formale Elemente wird die Erzählung in "Segmente" gegliedert. Diese Segmente - so eine Grundannahme des Ansatzes von Schütze - entsprechen auch der Phasengliederung der 'Lebensgeschichte, so wie sie in der Vergangenheit erlebt wurde. Durch formale Textelemente werden überraschende Wendungen des Lebens oder es werden andere Erlebnismodalitäten angezeigt (etwa Phasen, in denen man im Gegensatz zu früher nicht mehr "Herr" seines eigenen Lebens ist oder - im Gegenteil - wieder die Kontrolle über das eigene Leben gewinnt).

Aus der Analyse solcher formaler Textelemente sowie der Darstellungsinhalte wird zunächst eine "Phasengliederung" des Ablaufs der Biographie gewonnen. Diese so gewonnene Phasenstruktur, die sich sowohl an Inhalten als auch und vor allem an der formalen Gliederung des Textes festmacht, ist ein festes Datum des Textes.⁹

Eine zweite auf erzähltheoretische Ansätze aufbauende Fragestellung richtet sich auf die "Textsorte", in der Sachverhalte dargestellt werden. Bei der Analyse von Textsorten wird unterschieden zwischen erzählenden, beschreibenden und argumentativen Texten. Die Art der Textsorte, in der Sachverhalte dargestellt werden, ist nun nicht unerheblich für die Qualität der Erlebnisse, mit der die dargestellten Ereignisse erfahren wurden.

Berichtet ein Erzähler etwa bei der Darstellung seiner Lebensgeschichte immer wieder von für seinen Lebensweg wichtigen Erfahrungen, bei denen er stets in der "Helferrolle" war (als älterer Bruder, als Jugendgruppenleiter u.a.m.), und daß er anschließend bei der Studienfachwahl das Fach Sozialarbeit gewählt hat, um anderen zu helfen, dann finden wir eine Entsprechung zwischen Erfahrungsaufschichtung und Eigentheorie. Wenn dagegen jemand seine Lebensgeschichte erzählt und dabei stets von den verschiedensten Konkurrenzkämpfen um Status berichtet, und er dann unvermittelt als Motiv für die Wahl seines Studienfaches Medizin, den Wunsch, anderen zu helfen, angibt, dann ist dies zunächst eine argumentative Erklärung, die nicht durch die Erzählung des Ereignisstromes

abgedeckt ist. Sie muß damit nicht unglaubwürdig sein, aber die Diskrepanz zwischen Erzählung und Argumentation müßte erklärbar sein: Es kann sich bei der Argumentation um eine gesellschaftlich akzeptable Legitimation handeln, es kann sich aber auch um das Ergebnis eines Wandlungsprozesses handeln, der in der Erzählung vorkommt, etwa eine Leidenserfahrung aufgrund von Konkurrenz, die ihn zu einem Umdenken gebracht hat. Es wird so unterschieden zwischen Darstellungen, die im Rahmen der Erzählkette als Erzählung eingebracht werden und Darstellungen, die als Hintergrundkonstruktionen oder Bilanzierung argumentativen Charakter haben. Argumentationen kann eine legitimatorische Funktion zukommen, zumindest sind sie bereits "aufgearbeitete" Formen der Rekapitulation von Erfahrungserinnerungen. Damit ist natürlich noch nicht gesagt, ob dem Erzähler die Einbringung dieser Legitimationen aus der Interaktionssituationen her notwendig erscheint, ob sie einer (sub-) kulturspezifischen Argumentationsfigur der Gegenwart entstammt oder ob sie in der damaligen Ereigniskonstellation entstanden ist. Ähnliches gilt auch für alle evaluativen Kommentare, mit denen die Erzählung unterlegt wird: Hier ist zunächst prinzipiell unklar, ob es sich bei evaluativen Kommentaren ("*...heute sehe ich das natürlich auch ganz anders...*") um tatsächliche veränderte retrospektive Beurteilungen aus der Gegenwart handelt oder aber mehr um eine Anpassung an die (unterstellten) Erwartungen des Interviewers in der Interaktionssituation. Dem Aufbau des Erzählgerüsts, das heißt, der Darstellung der Verkettung von Ereignissen, die in der Erzählung die Veränderung des "damaligen" Zustandes des Individuums zum "heutigen" Zustand bewirken, kann dabei begründet eine größere Nähe zum Erfahrungsstrom in der Vergangenheit zugemessen werden, als den argumentativen Passagen (vgl. Schütze 1984).

Der Erzähler zeigt durch die oben dargestellten sprachlichen Mittel dem Zuhörer auf, wo der Beginn einer neuen Phase im Lebensablauf ist, welche Erfahrungsqualität des Selbst und seiner Beziehung zu seiner Umwelt dieser Phase des Lebens des Erzählers zukommt und welche Veränderungen des Selbst gegenüber früheren Phasen zum Tragen kommen. Die Darstellung der Phasengliederung geschieht im Prozeß des Erzählens meist unregistriert und nicht reflektiert. Im Gegensatz dazu setzt der Erzähler explizite Bewertungen, Einschätzungen und Kommentare oft wohlüberlegt ein, um seiner Alltagstheorie über sein Leben Ausdruck zu geben. Ziel der Auswertung narrativer Interviews ist es also, nicht nur die explizit dargestellten Inhalte aufzunehmen, sondern auch die Analyse der formalen und inhaltlichen Darstellungen zu betreiben, in denen sich die vergangene Erfahrungsaufschichtung quasi "hinter dem Rücken des Erzählers" durchsetzt.

Bei diesem Verfahren erhebt sich der Forscher nicht über den Informanten, indem er - aufgrund der Kenntnis wissenschaftlicher Theorien - mehr über ihn zu wissen behauptet, als dieser selbst. Das Verfahren, das hier vorgestellt wird, zeigt, daß die Menschen oft sehr viel mehr von ihrem Leben wissen und in der Form von Erzählungen darstellen können, als sie in ihren Eigentheorien über sich und ihr Leben aufnehmen. Das Wissen, das den Informanten auf der Ebene der erzählerischen Darstellung verfügbar ist, erscheint oft in ihren Eigentheorien weit weniger differenziert und bleibt zum Teil sogar unberücksichtigt. Dem Forscher als Interpreten einer Lebensgeschichte ist es dagegen möglich, auch die Elemente der erzählten Lebensgeschichte durch analytische Abstraktionen einer Theoretisierung zugänglich zu machen, die in den Eigentheorien der Betroffenen ausgeblendet werden.

5. Die Aneignung der eigenen Biographie: Das Beispiel der Veronika Immenstahdt

Im Anhang findet sich ein Textauszug aus einem biographischen narrativen Interview mit einer etwa 30-jährigen Frau, von Beruf Sozialarbeiterin. Die Anfangspassage dieses biographischen Interviews soll im folgenden analysiert werden, wobei auf die Phasengliederung des Lebensablaufs besonderer Bezug genommen wird. Das gesamte Interview hat insgesamt (einschließlich Nachfrage- teil) eine Dauer von viereinhalb Stunden gehabt.

Der Textauszug ist der Beginn des Interviews und bezieht sich auf die ersten Lebensphasen, Kindheit und Schulzeit, der Informantin. Die Informantin beginnt mit der *Beschreibung* der Ausgangslage (Zeile 33) und nennt dabei Namen und Beruf der Eltern sowie den Herkunftsort, seine Größe und seine Lage. In Zeile 36 beginnt eine evaluative Zusammenfassung der Kindheit ("*eigentlich eine sehr schöne, eine sehr schöne Kindheit*"). Diese Theorie über ihre Kindheit ist aber bereits so formuliert, daß sie implizit bereits die Ankündigung eines Gegensatzes enthält, was durch das Wort "eigentlich" ausgedrückt wird. Das hier plazierte "eigentlich" ist der erste Teil eines Gegensatzpaares, das ein "aber" erwarten läßt. Die Schönheit der Kindheit wird im folgenden mit der Nähe des elterlichen Hauses zur Natur und dem Freiraum zum Spielen begründet. Die Eigentheorie der Informantin über ihre "eigentlich schöne" Kindheit ist auch deshalb überraschend, weil ihre Begründung sich allein auf die räumliche Umgebung bezieht: Es fällt auf, daß in der Darstellung der Kindheit die Gleichaltrigen fehlen und es wird nicht vom Spielen - einer typischen Kinderaktivität - gesprochen. Die Annahme scheint daher

berechtigt, daß das Kind relativ einsam aufwuchs und das dies der Gegenpol zu der "eigentlich" schönen Kindheit ist. Im Rahmen einer Hintergrundkonstruktion kommt sie dann selbst auf das Thema Beziehungen zu Gleichaltrigen zu sprechen: In dieser Hintergrundkonstruktion begründet sie, warum sie nicht in den Kindergarten gegangen ist. Sie erläutert, daß sie das erste Gemeinschafts- erleben mit Gleichaltrigen als bedrohlich empfunden hat. Sie sieht in ihren Eltern die einzige Möglichkeit, vor diesem "Unheil" bewahrt zu bleiben. Durch ein Versprechen an die Eltern, immer brav zu sein, sichert sich das Kind diesen Schutz, wobei es sich durch das Ausweichen vor den an sie gestellten Anforderungen auch der Chance beraubt, Kompetenzen zu erwerben und Freude im Umgang mit Gleichaltrigen zu finden. In der späteren Analyse wird sich noch zeigen, daß sich dadurch ein Problempotential aufschichtet, daß in folgenden Lebensphasen seine Wirkung zeigt. Die Informantin schließt die Beschreibung ihrer biographischen Ausgangslage mit dem Resümee ab, daß sie ein Einzelkind war, das sich nur schwer in Gruppen von Gleichaltrigen einfügen konnte. Sie ergänzt dann diese Beschreibung der Ausgangslage um **eine** Würdigung der Erziehungsbemühungen ihrer Eltern, wobei sie als Sozialarbeiterin dazu ihre heutige professionelle Sprache benutzt. Interessant ist hier, daß die weitere Erzählung - im Gegensatz zur hier geäußerten Eigentheorie - zeigen wird, daß gerade der Erziehungsstil der Eltern dazu beigetragen hat, dieses Problempotential noch zu verschärfen.

Nachdem die Informantin bis hierher die Ausgangslagen ihrer biographischen Entwicklung *beschrieben hat*,¹⁰ beginnt in Zeile 58 nun die eigentliche Erzählung. Sie grenzt den Beginn der Erzählung von der Beschreibung der Ausgangslage durch einen Pausenmarkierer "*Mh*" ab und führt sich als Ereignis- trägerin der Erzählung ein: Nachdem zunächst etwas mit ihr - passiert ("*kam ich in die Schule*"), stellt sie sich in diesem Abschnitt als Handelnde dar (Erzählung in der Ich-Form). Sie beginnt die Erzählung der Ereigniskette damit, daß sie ihre Beziehung zum Lehrer darstellt und kindliche Pläne für die Zukunft macht. Sie erlebt durch den Lehrer eine Explosion ihrer Kompetenz ("*war sehr leistungs- stark, mit Abstand die Beste*"). Sie resümiert daher diese Phase mit der evaluativen Feststellung in Zeile 68, daß ihr das Lernen leicht fiel und Spaß machte. Vergleicht man ihre Erzählung mit einer "Normalerwartung", wie man sie aus anderen biographischen Darstellungen über die Schulzeit kennt, so fällt auch hier auf, daß die Erwähnung von Mitschülern fehlt, die als Freunde (oder Feinde) meist eine herausragende Rolle spielen. Offenbar erscheinen der Informantin die Mitschüler - im Gegensatz zum Klassenlehrer - nicht von biographischer Relevanz zu sein.

Durch eine Ankündigung markiert die Erzählerin die Trennung dieser Phase von der nun kommenden: "... *eh und ehm dann stand so der*

Schulwechsel an". Damit beginnt die Informantin das nächste Segment. Durch die gedehnte Art, wie sie sich dem "dann" nähert, das sie auch besonders betont, wird ein Gegensatz vorbereitet, eine Ankündigung, daß die gerade beendete Lebensphase mit ihrer positiven Erfahrung von Kompetenzentfaltung (gute Schülerin) und Orientierung im Leben ("Lehrerin werden") nun abgelöst wird durch eine neue. Bevor diese neue Phase nun dargestellt wird, wird die Umbruchstelle, der Wechsel von der Grundschule auf das Gymnasium als ein *Scheidpunkt der Entwicklung* ausführlich dargestellt: die Erwartungen aller, des Lehrers, der Eltern und der Informantin selbst werden ausführlich dargestellt. Sie waren durch Zuversicht und Selbstverständlichkeit gekennzeichnet - um so herber muß die im nächsten Segment dargestellte Enttäuschung werden. Es wird hier deutlich gemacht, daß das folgende nicht zu erwarten war, daß es keine Anzeichen für eine dramatische Entwicklung gab, die man hätte deuten können, daß also letztlich die Informantin unschuldig in eine kritische Problemlage geraten wird.

Diese neue Phase ihres Lebens leitet die Informantin in Zeile 76 mit einem Trennungsmarkierer ("... . Gut. Eh") ein, der den Übergang ankündigen soll. Sie beginnt mit der Aufnahmeprüfung ins Gymnasium, die die sich ankündigenden Probleme bereits ahnen läßt. Die Informantin bezeichnet die Veränderung ihrer Situation durch Begriffe, die ihre völlige Fremdheit ausdrücken: "völlig andere Welt"; "riesige Schule"; "niemanden kennen"; "Stress"; "Mitschüler, die besser waren". Sie stellt diese Situation als völlig entgegengesetzt zu der Situation in der Grundschule dar ("fühlte mich von Anfang an nicht wohl"). Neu ist für sie, daß sie ohne eine positive Identifikationsfigur ist (Lehrer), daß sie auf einem unbekanntem Territorium ist, daß sie den Mitschülern gegenüber leistungsmäßig nicht haushoch überlegen ist. Was hier, wie bereits in der Darstellung der Grundschule nicht dargestellt wird, ist eine positive Beziehung zu (zumindest einigen) Mitschülern. Offenbar ist das Fehlen solcher Beziehungen ein durchgängiges Merkmal ihrer bisherigen Schulkarriere. Das Segment schließt mit dem Übergang in die neue Lebensphase ("und mein Sextanerleben begann").

Das nächste Segment, der Übergang ins Gymnasium, wird wieder mit der Darstellung von Diskrepanzpotential begonnen: Zunächst wird in Zeile 85 hervorgehoben, daß die Umgebung ihr das Gefühl gab, daß sie etwas anderes sei, als die anderen Kinder. Dies wird von ihren Interaktionspartnern in unterschiedlicher Weise ausgedrückt: Während Nachbarn und Eltern den Statuswechsel zur Gymnasiastin mit Respekt würdigten, erfuhr sie von ihren früheren Mitschülern negative Sanktionen: sie mieden sie, weil sie "etwas besseres" sei und nicht mehr zu ihnen gehörte. Beides wird von der Informantin jedoch als erfreuliche Bestätigung ihres Aufstiegs vermerkt, das "Gemiedenwerden" durch ihre ehemaligen Mitschülerinnen

ist keine Quelle von Leid, die Anerkennung, die sie von ihnen erwartet, ist offenbar nicht auf freundschaftliche Gefühle oder Integration in die Gruppe gerichtet, sondern auf die Anerkennung ihrer leistungsmäßigen Überlegenheit, wie sie ja bereits in der Grundschule bestand. Man kann zusammenfassend also feststellen: Kernkategorie für ihr schulisches Leben war in der Grundschule die *positive Beziehung zum Lehrer, mit dem sie sich identifizierte* und ein *Mangel an freundschaftlichen Beziehungen zu Mitschülern*. Die Beziehung zu den Mitschülern war reduziert auf den *Leistungsaspekt*: solange sie ihnen überlegen war, hatte sie ihre *Situation unter Kontrolle*.

In der Grundstufe des Gymnasiums sind allerdings diese Bedingungen einer gesicherten Schulexistenz aus den Fugen geraten: Von Zeile 93 bis 101 erzählt sie von einem neuen, für sie problematischen "Kriterium" der sozialen Verortung in der Schule: dem sozialen Status der Eltern. Gleichzeitig setzt ein Leistungsknick ein ("*erste sechs in Deutsch*"), der zusammen mit *Demütigungsritualen* (alle aufstehen, die eine sechs haben; Bezweifeln, daß sie ihren Namen richtig schreiben kann), und einer *negativen Leistungsprognose* durch einen Lehrer äußerst demoralisierend wirkte. Die beiden Standbeine ihrer gesicherten Existenz in der Grundschule - Bestätigung durch den Lehrer, leistungsmäßige Überlegenheit über die Mitschüler - waren ihr hier weggezogen, so daß sie den Boden unter den Füßen verlor. Sie fand zwar Unterstützung bei ihren Eltern, jedoch konnte dies ihr Hauptproblem nicht lösen, der Schule, und vor allem den Lehrern nahezu völlig ausgeliefert zu sein (Zeile 126). Sie erklärt sich ihre Leistungsschwankungen durch das unterschiedliche Wohlwollen, das die Lehrer ihr entgegenbringen. Erlebt sie einen Lehrer als ihr zugewandt, bringt sie gute Leistungen, *stigmatisiert* er sie, dann sinken ihre Leistungen. Es findet hier eine Fortsetzung von Tendenzen statt, die bereits in der Grundschule begonnen haben, ohne dort problematisch zu sein: eine völlige *Fixierung auf* das Urteil der Lehrer über sie. Gleichzeitig ist sie sich ihrer eigenen Wirkung auf die Lehrer nicht bewußt. In ihrer Wahrnehmung geht *die* Ausgestaltung der Beziehung immer vom Lehrer aus, ihr bleibt nichts übrig, als die *Reagierende* zu sein. Es kommt dadurch bei ihr zu einem sich langsam verschärfenden *Verlust von Handlungspotential*, sie sieht keine eigenen Handlungschancen, um den Anforderungen des Gymnasiums zu entsprechen. Damit läuft die Krise auf einen Höhepunkt zu.

Dieser Höhepunkt wird in Zeile 145 durch ein "*Dann (stöhnt) eh .. in eh*" eingeleitet. Dieser Markierer deutet bereits an, daß nun eine schwierige Ereignisphase beginnt: das mühsam ausbalancierte Gleichgewicht ist nicht mehr zu halten. Es kündigt sich ein gravierender Einbruch an ("*sitzen bleiben*"). Als einzigen Handlungsparameter, der ihr zur Verfügung steht, um ihre Situation in der Schule zu verbessern, sieht sie das *Einpauken von*

Lernstoff an (Zeile 153). Da aber ihr Leistungsproblem weniger ein kognitives, sondern ein Beziehungsproblem ist, kann dies kein Beitrag zur Befreiung aus ihrer Problemlage sein. Gleichzeitig verschärfte aber der untaugliche Befreiungsversuch einen anderen Aspekt ihrer Problemlage: die *soziale Isolation gegenüber Gleichaltrigen*. Durch ihre verzweifelten Versuche, Schulstoff zu "pauken", fehlt ihr die Zeit für alterstypische soziale Aktivitäten. Ein Aussteigen aus der sie überfordernden Schule kommt für sie nicht in Frage, da dies durch eine andere soziale Beziehung, nämlich zu ihren Eltern, ausgeschlossen ist; es hätte für ihre Eltern eine zu große Enttäuschung bedeutet. Der Wunsch, es den Eltern Recht zu tun, führte dazu, daß sie ohne Rücksicht auf sich selbst, ihre Bemühungen steigerte (Zeile 162: *"jetzt rei dich zusammen"*). Allerdings wiederholt die Informantin gleichzeitig ihre Theorie, daß der Schlüssel für ihre Leistungen nicht in ihrer Hand ist, sondern in der Hand der Lehrer, und liefert dafür eine Belegzählung (Zeile 164 ff.). Ihre Bemühungen, "es" zu schaffen, implizieren eine Handlungsautonomie, die sie längst nicht mehr zu haben glaubt, so daß ihre Anstrengungen sichtbar ins Leere laufen. Da sie ihr Problem aus eigener Kraft nicht lösen konnte und auch keine Veränderung der äußeren Rahmenbedingungen eintrat (etwa andere Lehrer, von denen sie sich anerkannt fühlt), verschärft sich die Krisenlage in der Oberstufe wieder, was sich daran zeigt, daß, wie schon am Ende der Unterstufe, die Versetzung gefährdet ist.

Dieser abermalige Einbruch wird von der Informantin nun sehr ausführlich in seiner Wirkung auf sie beschrieben (Zeile 174 ff.). Sie beschreibt ihr Leiden und das Leiden ihrer Mutter, was wiederum ihr Leiden vergrößert hat, weil sie sich die Schuld für das Leiden der Mutter zuschreibt. Ihre innere Verzweiflung ging soweit, daß sie Selbstmordgedanken hatte, und sich ausmalte, den Selbstmord so zu inszenieren, daß sie der Schule die Schuld an ihrem (phantasierten) Tod gibt (Zeile 179). In ihrer Theorie ist die Schule auch an den mangelnden Kontakten zu ihren Mitschülern schuld: Als Grundlage für Anerkennung durch andere sieht sie Leistung an und die damit verbundene Möglichkeit, anderen zu helfen. Da die Schule, genauer: die ablehnende Haltung der Lehrer ihr gegenüber aber einen Aufbau von Leistung verhindert, kann sie auch keine Anerkennung bei Gleichaltrigen finden. Die Möglichkeit, Beziehungen zu Gleichaltrigen auf einer ganz anderen Basis als der von Schulleistung aufzubauen, liegt für sie nicht im Bereich ihrer Möglichkeiten, sie hat diese Erfahrung während ihrer Kindheit nicht gemacht.

Auf dem Tiefpunkt ihrer Entwicklung, *"als diese Selbstmordgedanken so da waren"* (Zeile 185) kündigt sich nun eine neue Entwicklung an. Im Gegensatz zu früher, wo sie durch vermehrte Anstrengungen versucht hat, die vorgegebenen Anforderungen doch noch zu meistern, kommt sie hier zu

der Erkenntnis, *"irgendwas muß da anders werden"* (Zeile 186). An diese Einsicht, daß es so nicht weitergeht, schließt sich auch eine Problemanalyse an: Sie war bisher ein braves Kind gewesen und hat den Wunsch ihrer Eltern, das Abitur zu machen, als ihren eigenen übernommen. In ihrer Notsituation besinnt sie sich darauf, daß es ihre Entscheidung ist, ob sie weiter sich der Schule ausliefern, oder ob sie ihr Leben in die Hand nehmen soll (Zeile 193). In dieser Situation rafft sie sich auf, den Eltern den Gehorsam zu verweigern und gegen ihren ausdrücklichen Wunsch und in Kenntnis ihres Leidens über diesen Entschluß, einen eigenen Weg zu gehen. Damit ist die Lebensphase des Leidens an der Schule zu Ende - eine Phase, in der sie in einem Prozess gefangen ist, durch den sie sozial und schulisch **in eine** immer schlechtere Lage gerutscht ist, in der bisher alle Befreiungsversuche nur zu einer weiteren Verschlechterung ihrer Lage geführt hatten.

"Dann" (Zeile 201) wird der Wandlungsprozess, der sich am Ende des vorigen Segments angekündigt hat, in ein aktives Handeln umgesetzt und es beginnt wieder eine neue Phase: Sie ergreift eine Initiative, um einen anderen Ausbildungsweg einzuschlagen und setzt sich damit auch gegen Widerstände durch. Wir sehen hier also einen Entwicklungsverlauf, der ausgehend von einem Problempotential in der frühen Kindheit (soziale Isolation, und damit zusammenhängend große Abhängigkeit von den Eltern), zunächst positiv erscheint, zu einer Entfaltung von Leistungspotential führt (Erfolg in der Grundschule), der dann aber einen kritischen Punkt überschreitet und zu einem krisenhaften Verlauf wird, wobei der Betreffenden sukzessive die Handlungsmöglichkeiten eingeschränkt werden und auch ihre Orientierung über die reale Problemlage verloren geht. Die Krise spitzt sich so zu, daß die Betreffende nur noch reagieren kann, und durch die Art ihrer Reaktion zwar jeweils das drängendste Problem lösen will, aber gleichzeitig dadurch das Krisenpotential und ihre Lage nur verschärft. Erst durch eine Rückgewinnung der Handlungsmöglichkeit auf völlig neuer Ebene - die oft mit schmerzhaften Trennungen (hier von Berufszielen sowie der Verbindung mit den Eltern) verbunden ist - kann dieser Entwicklungsprozess unterbrochen werden.¹¹

6. Zusammenfassung

Wir haben im vorangehenden Abschnitt eine erste analytische Deskription des in der biographischen Erzählung vorliegenden Lebensabschnittes versucht. Dabei haben wir die Analyse der Phasengliederung ihres Lebensablaufs festgemacht sowohl an sprachlichen Markierern, mit denen im Interviewtext eine segmentale Gliederung in Erzählabschnitte selbst ausgedrückt wurde (*"und mein Sextanerleben begann"*), als auch an

inhaltlichen Kriterien (z. B. Ende der Phase des Leidens an der Schule). Bei einer solchen Analyse fällt auf, daß die formale Gliederung in Erzählabschnitte in enger Beziehung steht zur Gliederung der Biographie in Lebensabschnitte, in denen die Haltung der Erzählerin zu ihrer eigenen Biographie sich ändert. Der textstrukturelle Aufbau der Erzählung geht dabei eine Parallele ein zur Erlebnisform der Lebensgeschichte.

Aus dem Vergleich von Interviewauswertungen eines bestimmten Lebensbereichs können so *inhaltliche Theorien* über Lebensverläufe in diesem Bereich entwickelt werden (z. B. über Typen von Schulkarrieren). Aus dem Vergleich von biographischen Theorien zu unterschiedlichen Lebensbereichen kann aber auch eine *formale Theorie* zur "Prozeßstruktur des Lebensablaufs" entwickelt werden (vgl. Schütze 1981). Ein Beispiel für eine Kategorie einer solchen formalen Theorie der Prozeßstruktur des Lebensablaufs kann am Beispiel der hier kurz skizzierten analytischen Deskription vorgeführt werden. Analysiert man die Struktur einer größeren Zahl von Lebensläufen, so kann man die Entdeckung machen, daß das hier aufgezeigte Ablaufmuster einer sich "kaskadenförmig" von Ereignis zu Ereignis verschärfenden Krisensituation kein Einzelfall ist. Auch in anderen Lebensläufen ist das Ablaufmuster einer zunehmenden Verstrickung in Ereignisverkettenungen zu beobachten, die dem Handelnden ein nur reaktives Verhalten aufzwingen und seine thematische Fokussierung auf Probleme der unmittelbaren Lebensbewältigung erfordern, wodurch er über lange Zeit der Möglichkeit beraubt wird, die grundlegende Problematik seiner Situation zu erkennen und geeignete Maßnahmen zur Überwindung der Grundproblematik zu ergreifen. Schütze (1981) nennt in seiner Theorie der Prozeßstrukturen des Lebensablaufs eine solche Struktur eine "Verlaufskurve".

7. Anhang: Auszug aus einem narrativen Interview mit Veronika Immenstahdt

- 1 H: [...] meine direkte Bitte an Dich, eh, ist jetzt, mir - ganz für dich persönlich - zu erzählen, wie -
 4 (schnell) wie alles gekommen ist (lacht), von damals, eh, an die Geburt wirst Du dich nicht mehr
 5 erinnern, aber was, eh, danach kam und an was Du Dich erinnern kannst bis heute, wie Dein Leben
 6 verlaufen ist. Was alles wichtiges passiert ist, was für Entscheidungen anstanden, Ereignisse, die
 7 gekommen sind, Erlebnisse tolle und schreckliche oder was eh Dich auf dem Weg so irgendwie
 8 beeindruckt, beeinflusst hat und welche Wahlentscheidungen getroffen wurden, von Dir getroffen
 9 worden sind, von anderen Leuten für Dich getroffen worden sind, also alles was so den Lebenslauf
 10 eigentlich, so zu dem macht, was er ist, nämlich 'n Ablauf, den man sonst immer nur so im .. ja
 11 eigentlich im kurzen Zeitfluß mitbekommen/mitbekommt und, ehm, in kürzere Abschnitte über
 12 kürzere Abschnitte sich meist nur Gedanken macht, möchte ich Dich bitten, das jetzt mal so im
 13 ganzen zu rekapitulieren, wie das, eh, also von damals bis heute sich entwickelt hat. Eh, also ich habe
 14 wie gesagt Zeit genug und Bänder genug mitgebracht, eh daß Du das also ruhig mit der
 15 Ausführlichkeit machen willst/machen kannst, wie Du es machen willst. Für mich ist alles das
 16 interessant, was Du meinst, was für Deinen Lebenslauf wichtig ist, also ich bin nicht nur ehm an
 17 einem Thema oder so was interessiert, alles das, wo Du so denkst, was entscheidend dafür ist oder
 18 wichtig dafür ist, oder 'n Beitrag oder interessante Leute oder so, eh für die Darstellung Deines
 19 Lebenslaufs, das ist auch für mich interessant und ich würde also gerne einfach zuhören und eh alles
 20 das was mir unklar ist oder was ich halt nicht verstanden habe, ehm würde ich zunächst mal
 21 versuchen so aus Deiner Erzählung zu verstehen und wenn Du dann fertig bist und das
 22 abgeschlossen hast, was Du erzählen willst, dann sag, so jetzt langt's mir aber (lacht). Dann würde
 23 ich Dich fragen und eh eh so lange vorher eigentlich lieber zuhören und versuchen mich dahinein zu
 24 versetzen und zu verstehen
 25 V: Mhm
 26 H: was eh was Du mir erzählen willst. Das wär's eigentlich, eh also fangen wir an.
 27 V: Ja von der ersten Stunde an praktisch
 28 H: (lacht)
 29 [...]
 30 V: Gut. Ja. Kann ich also beginnen wie ich so'n Lebenslauf in schriftlicher Form anfertige, wenn
 31 ich mich bewerben will.
 32 H: Aber nicht tabellarisch jetzt (lacht)
 33 V: (lacht) Ja geboren bin ich am 17.11. 1949 als einzige Tochter des Schreinermeisters Gerhard
 34 Immenstahdt und seiner Ehefrau Elisabeth, die ehm also Einzelhandelskaufmann war, eh
 35 aufgewachsen bin ich in der Nähe einer Kleinstadt, Rodgau, Kleinstadt, da mal so 25 -30.000
 36 Einwohnern am Rande des Rhein-Main-Gebietes. Ehm ... ja ich hatte eigentlich eine sehr schöne,
 37 sehr schöne Kindheit, so bedingt einmal durch die ehm, durch die Wohngegend. Wir hatten/mein
 38 Vater hat ein Haus gebaut am Rande des/eines Waldes und ich hatte also dort sehr viel
 39 Möglichkeiten ehm so zu spielen, sehr viel Freiraum eh hatte ein sehr starkes, eh zur Natur so in
 40 ganz jungen Jahren. Und ja bedingt/das bedingt allerdings natürlich, daß also sehr wenig eh
 41 gleichaltrige Kinder da waren, so daß ich also sehr wenige Spielkameraden ... Ehm ja in den
 42 Kindergarten bin ich nicht gegangen. Ehm bei einem Versuch, der/, mich dort hinzubringen, der
 43 also fürchterlich gescheitert war, weil mich nämlich ein Junge verkloppte und ich das unmöglich
 44 fand, ich dazu zum ersten Mal Schläge erhalten hatte, hab ich mich mit Händen und Füßen gewehrt
 45 und meine Mutter angefleht, ich würde also wahnsinnig lieb und brav sein ein ganz großes
 46 Versprechen
 47 Hz (lacht kurz)
 48 V: für mich damals.
 49 H: Mhm

50 V: Aber da wollte ich nicht hin. Ehm so, daß ich sagen kann, daß ich also nicht nur als Einzelkind so
51 aufgewachsen bin, sondern auch so Recht isoliert
52 H: hm
53 V: von anderen Kindergruppen jetzt, die einmal nicht da waren, aber in die ich auch sehr schwer zu integrie-
54 ren .. eh ja so meine Eltern waren also sehr sehr bemüht, meine kognitive Entwicklung aber auch, ja, im
55 ganzen seelisch-geistigen Bereich ham sie mir so alles an Förderung angedeihen lassen, was man sich also
56 so vorstellen kann auch so was man heute so ganzheitliche Erziehung nennt. Eh waren sie also sehr sehr
57 bemüht um mich und haben also sehr viel *in* mich investiert. Von Anfang an. Mh mit 6 Jahren kam ich
58 dann in die Schule, in ehm die Grundschule damals, Volksschule wie sich das nannte. Mhm es war ein sehr
59 homogener Klassenverband eh in dem ich dann vier Jahre blieb .. ein sehr tollen Lehrer hatte, den ich also
60 angehimmelt habe, (dramatisch) vergöttert habe (wird leiser) und das Ideal vom Vater, nur vom Lehrer,
61 so daß dabei also so in mir der Wunsch entstand, auf jeden Fall Lehrerin zu werden und vor einer Klasse
62 zu stehen, (betont jedes Wort) so wie er.
63 H: (hustet)
64 V: Ich war ganz begeistert von ihm und er hatte auch so viele Möglichkeiten, die Fähigkeiten, die in mir
65 steckten auch zu kultivieren und mich zu motivieren eh und ich war also sehr sehr leistungsstark war
66 also immer so ja mit Abstand die Beste.
67 H: (hustet)
68 V: Mir fiel also so das Lernen ja mir fiel es sehr leicht es kam wie angefliegen es machte mir auch Spaß
69 .. eh und ehm dann stand so der Schulwechsel an und zwar so nach dem 4. Schuljahr mußte man sich
70 entscheiden, ob man jetzt also weitergehen wollte zur Realschule oder zum Gymnasium, das war so
71 so 'ne Schaltstelle nach dem 4. Schuljahr. Und eh also bei mir sah der Lehrer und auch meine Eltern
72 es überhaupt nicht/es war für die überhaupt keine Frage, daß ich also, nicht, zum Gymnasium gehen
73 wollte, das in der nächsten Stadt war. Ein humanistisches Gymnasium, das also meinen Fähigkeiten,
74 so wie sie meinten, entsprechen soll. Deutsch könnte ich also dann und das hatte ich mir auch so
75 zurechtgelegt, daß ich mein Abitur mache und dann zur Pädagogischen Hochschule fahren kann und
76 Lehrerin werden und dann ein so erfüllten Beruf zu haben, wie der Lehrer. Gut. Eh, ich erinnere
77 mich dann noch an eh die Aufnahmeprüfung die ich machen mußte. Es waren drei Tage. (Sanft:) es
78 war für mich damals eine völlig andere Welt. Eh (gedehnt:) eine riesige Schule eh, in der ich also
79 überhaupt keinen kannte, dann diese Streßsituation, diese Prüfung, wo es (...) gut machen um
80 aufgenommen zu werden und auch zu sehen so innerhalb der Klasse, was es also für eh eh
81 Mitschüler waren, von einigen hatte ich schon den Eindruck, daß sie zumindest besser seien als ich.
82 Eh ja also die Situation hat mich also sehr belastet und ich fühlte mich so von Anfang an nicht wohl
83 in dieser Schule. Eh kam dann nach Hause und hatte dann aber die Prüfung auch gut bestanden. Ich
84 durfte also / wurde also aufgenommen und mein Sextanerleben begann. Eh das brachte einmal so
85 ehm ein Heraustreten aus der bisherigen Umgebung also meine damaligen Mitschülerinnen und
86 Mitschüler mieden mich und meinten also ich sei ja jetzt nun wohl was besseres. Nachbarn fragten
87 mich, wo ich denn nun sei und dies und das. Das wär ja ganz toll und so, was ich da machen würde.
88 Meine Eltern ja fühlten sich also etwas eh größer und was besseres. Die Tochter ja geht also zum
89 Gymnasium, nicht zur Realschule oder sonst irgendwas, geht jetzt zum Rodgauer Gymnasium, was
90 damals ein Begriff/einen Namen hatte. Eh diese Euphorie hielt bei mir aber nicht/also ich fühlte
91 mich also auch dachte mir naja, wenn die alle so 'ne Rückmeldung geben, muß das/ja schon was
92 dran sein und du bist vielleicht was besseres. Die Ernüchterung kam also sehr schnell so in der in
93 diesem riesigen Klassenverband, weil ich nämlich so feststellte, es wurde also dann aufgerufen, also
94 nicht nur wie man hieß, sondern was der Vater von Beruf war, was die Mutter von Beruf war und so
95 die ganzen sozialen Komponenten, wo man lebte und so. Und da stellte ich auf einmal fest, daß also
96 fast 90 % meiner Mitschüler aus Elternhäusern kamen, deren Eltern entweder Akademiker waren
97 oder
98 H: mhm(räuspern)
99 V: viel Geld hatten, Industrielle waren, Fabrik hatten oder höhere Angestellte und Beamte. Also
100 Arbeiterkinder, so wie ich eins war, waren also nur/waren also so n' paar. Und da merkte ich also
101 eine ziemliche . eine ziemliche Diskrepanz und das hat mir also schon zu Denken gegeben. Ja, ehm
102 also diese Sexta war für mich also schon sehr ehm ein sehr einschneidendes Jahr, weil ich also in
103 meinem Leben also die erste sechs in Deutsch geschrieben hatte (leise), weil so dieses
104 Leistungsniveau der Volksschule eh überhaupt nicht dem jetzt des Gymnasiums, es war also eine
105 totale Überforderung für mich, also so in in Rechtschreibung und Zeichensetzung, was also damals

106 schon so gefordert wurde, eh es wurden also ganz lange Diktate geschrieben und ich also ich kam ir-
107 gendwie/hatte also riesige Fehler gemacht jedenfalls erinnere ich mich an das erste Diktat, was ge-
108 schrieben wurde und (ganz leise:) worin ich eine sechs hatte. Ich dachte ich ich würde es nicht über-
109 leben, so einen
110 H.: hm
111 V.: Schock hat das ausgelöst und dann kam noch dazu der Englisch-
112 H.: (räuspern)
113 V.: Lehrer verlangte, der also unser Klassenlehrer war, daß alle die aufstehen mußten aus der Klasse, die
114 in Deutsch in der ersten Arbeit eine sechs geschrieben hatte/hatten. Es war für mich so etwas an an
115 Entwürdigung, daß ich mich kaum von meinem Stuhl erheben konnte, das war also dann ganz ganz
116 ganz fürchterlich. Eh Englisch klappte dann also auch nicht so gut, naja und der/dieser Lehrer stellte
117 also die Prognose, wer also in der Sexta schon in Deutsch so mies ist und in Englisch auch nicht viel
118 bringt, der wird die Oberprima nie erreichen. Also *er machte uns* sehr höflich darauf aufmerksam,
119 daß die Klasse, die also eh zu groß war, einen ganz natürlichen Schwund haben würde und das wir
120 uns als Sextaner schon damit mal abfinden müßten... Das Dilemma war also, daß ich mich unheimlich
121 geschämt habe so, meinen Eltern das zu sagen, die eigentlich also so ja die mich also, die also, nicht,
122 aus allen Wolken, die also sehr geduldig auf mich eingingen und meinten, das sei also gar nicht so
123 schlimm, daß würden wir also hinkriegen und meine Mutter sich also unheimlich Mühe geben und
124 eh mich bei den Hausaufgaben (zu unterstützen?)... Jaaaa.... das war so eine eine Episode, emm
125 daran haben sich also mehr, mehr gereiht, also ich habe so festgestellt, daß ich also sehr abhängig
126 war vom Wohl und Wehe der Lehrer. Eh wenn also jemand meinte also, naja so Arbeiterkind und so,
127 die miesen Vorzensuren, kann eigentlich nicht viel dran sein und ich merkte also dieses Stigma, was
128 er so aussandte, dann war ich also auch überhaupt nicht mehr leistungsfähig. Und eh während ich
129 also so einen Deutschlehrer hatte, der mich sehr motivieren konnte und wo ich also erstaunliche
130 Leistungen brachte, die Lehrer waren sich also überhaupt nicht einig und waren also - standen vor
131 Rätseln wie stark mein Leistungsvermögen auseinanderklaffte, also von sechs bis eins war also im-
132 mer alles drin. Ehm ja was ich noch so zu der, dieser Sexta-Erlebnis sagen
133 H.: hm
134 V.: wollte, daß ehm daß ich also sehr viele Schwierigkeiten hatte mit meinem Namen mit dem Schreiben
135 des Namens, Immenstahdt, ne. Eh daß eh als wir das buchstabieren mußten, sagen mußten, die
136 Lehrer das, den Namen also falsch schrieben und ich darauf aufmerksam machte, daß das also nicht
137 korrekt sei, und dann mußte ich also nach vorne vor dreißig Mitschüler und meinen Namen an die
138 Tafel schreiben und der Lehrer zweifelte dann, mein Biologielehrer, zweifelte dann immer noch die
139 Richtigkeit dieser Schreibweise an,
140 H.: (räuspern)
141 V.: und konnte es also nicht fassen, und hat mich also da ziemlich blamiert . und ich war also . es war
142 also eine unheimliche Demütigung für mich so, ne, dieses Aufstehen, vor die Klasse treten und dieses
143 Lächerlich-gemacht-werden und ich beharrte aber in einer ziemlichen Beständigkeit, daß ich dachte,
144 also das macht dir gar nichts aus, der soll das gefälligst richtig schreiben und ließ mich da also nicht
145 beirren. Dann (stöhnt) ehm .. in eh in der 4. Klasse also in Untertertia kündigte sich dann schon das
146 Unglück an, daß ich also nicht versetzt wurde/werden würde und auch nicht bin, weil ich also eben in
147 Latein eine eh fünf hatte und in in Mathematik... Das war eine sehr, pff tjä, das war also ein sehr
148 einschneidendes Ereignis, ich fühlte mich, ja, total unfähig, so mein Selbstwertgefühl war also, sank
149 also unter Null. Ehm hatte also damals überhaupt nicht so so, was man so Lebensfreude
150 nannte
151 H.: hm
152 V.: oder so, sondern also jede fünf oder jede vier eh ja stachelte also irgendwie den Ehrgeiz in mir an,
153 also noch mehr zu tun, haute mich also noch mehr hinter die Bücher, als jetzt also ehm mit Freunden
154 irgendwo wegzugehen, Blödsinn zu machen oder schöne Dinge zu machen
155 H.: mhm
156 V.: eh und erlebte also je mehr also für die Schule tat umso katastrophaler war dann das Ergebnis und
157 investierte Stunden für Mathematik, rechnete fast jede Aufgabe in dem Buch, um, durch also ein ge-
158 wisses Training und Übung dann bessere Arbeiten zu schreiben und es klappte hinten und vorne
159 nicht... Ehm ich hatte aber so ja so mein wie gesagt mein Lebensziel, mein Lebensplan, unter,
160 den sich also so meine Eltern vorgestellt hatten, für das sie also auch sehr viele finanzielle Opfer so in
161 Kauf nehmen, jetzt zurücksteckten in ihren eigenen Bedürfnissen, du mußt auf Biegen und

162 Brechen egal wie es dir geht, du mußt dieses Abitur, mußt du schaffen und jetzt rei dich zusammen und
 163 .. ja .. dann ehm war das also das wie gesagt diese Leistungsschwankungen war also eh da, keiner hatte
 164 also geglaubt, daß wenn ich also in Latein ins ersten Jahr schon eine fünf haben würde, daß da mal mal
 165 was besseres rauskommen würde und ich hatte also dann einen Lehrerwechsel und dann habe ich also in
 166 Latein eine Zwei bekommen und wir ham also ganz schwierige, also das war so in Obersekunda, schwie-
 167 rige Texte halt Cicero und Csar und Ovid übersetzt und ich hatte also eine zwei und .. ja kein Mensch
 168 konnte das verstehen. Ich freute mich also sehr darüber. Deutsch war ich dann also auch sehr gut. Aller-
 169 dings ehm ehm hatte ich also ziemliche Probleme so in in Mathematik und Physik hatte dann auch noch
 170 den naturwissenschaftlichen Zweig eingeschlagen
 171 H.: mhm
 172 V.: was ich also was völlig unmöglich, undenkbar war, das also eine ziemliche Überforderung für mich war und
 173 mußte also so zusehen, wie sich das also in in, Ende Obersekunda, wieder verdichtete, daß ich also nicht
 174 versetzt werden könnte. Ich habe also vor diesem Ereignis sehr lange die Augen zugemacht, hab ich mich
 175 eh, es war so sehr schlimm mitanzusehen, auch wie meine Mutter dann darunter litt also, daß sie dann so
 176 zu den Lehrern kommen sollte und unheimlich verweint danach aussah, was für mich ganz schlimm war,
 177 ich dann also auch so Selbstmordgedanken hatte, die ich also noch nie gehabt hatte, daß ich also am
 178 liebsten vom Dach der Schule gesprungen wr, um denen zu zeigen, also das habt ihr jetzt davon. Eh ja
 179 und erlebte so diese ganze Schulzeit als unheimliche Belastung und dachte eigentlich, irgendwie, du
 180 kannst doch e,h du kannst, du bist doch, du bist doch wer und warum klappt das alles nicht. Eh (lauter:)
 181 also mit diesem Leistungsabfall war eben also sehr starke soziale Diskriminierung verbunden oder bzw.
 182 Vereinzlung, Isolierung von von Klassenkameraden, denen man dann also eben nicht so attraktiv war,
 183 weil sie eben nichts abstauben konnten durch entsprechende Leistungen und so. Und ich zog mich
 184 damals auch sehr zurück und hatte also wie gesagt keine Freunde oder so, und dann ja, als diese Selbst-
 185 mordgedanken so da waren, dachte ich, irgendwas muß da anders werden. Und so ging das also nicht
 186 weiter. Ich hatte bisher so mein Leben, war also bestimmt worden so durch die Fürsorge und Leitung
 187 meiner Eltern, die also so wußten, was für mich richtig war und was für mich gut war und ich also
 188 wenig eh
 189 H.: (räuspern)
 190 V.: an Eigeninitiative startete, an Opposition oder an ehm an Aggression, überhaupt nichts, war also ein sehr
 191 stilles und annehmendes Wesen und das ich dann so gedacht also in meiner höchsten No-ot, (lauter)
 192 jetzt ist Schluß damit. Jetzt ist (energisch:) ab-so-lu-ut Schluß! Du nimmst dein Leben in die Hand (leiser).
 193 Das war so (flüsternd) ein ein Gedanke, der ziemlich dageblieben ist (normal:) und zwar war das also, daß
 194 meine Eltern also wie wie so ganz nervöse Hhner rumliefen (räuspern) sagten, was soll denn werden
 195 und so, und es war ich weiß noch es waren zwei Tage vor den großen Ferien, also es stand schon fest, ich
 196 wurde also nicht versetzt. Meine Eltern meinten es sei also doch nicht schlimm, nochmal die Obersekun-
 197 da zu machen und dann nur noch zwei Jahre zu haben und ich habe gesagt (flüsternd aber energisch:) das
 198 mache ich nicht mehr mit. Mein Vater meinte, das wirst du noch bereuen, wenn du das Abitur dann so
 199 auf Abendschule oder so nachmachen mußt, zieh das lieber durch und ich war aber dermaßen eh ent-
 200 nervt, ich konnte nicht mehr und ich wollte nicht mehr und ich habe gesagt, ich mache das nicht mehr.
 201 Dann bin ich also zwei Tage vor Toresschlu sozusagen eh nach Frankfurt, gefahren in, das sind 25 km
 202 von Rodgau entfernt. Da hatt ich also von einer Berufsfach/Fachschule sozialpädagogische Richtung ge-
 203 hört, Erzieher also sozialpädagogische Fachschule da bin ich hingefahren, hab mich da durchgefragt, wer
 204 da überhaupt die Direktorin, also von (betont:) nichts eine Ahnung. Bin dahin gegangen ganz
 205 selbstbewußt und hab gesagt/hab mein Dilemma also erklärt und gesagt, so ginge es nicht weiter. Ich
 206 wollte jetzt Erzieherin werden und möchte aufgenommen werden in ihrer Schule. Die Direktorin hatte
 207 einen seltsamen Blick in den Augen, guckte mich an, als wenn sie sagen wollte "Ist denn das die
 208 Möglichkeit" meinte, "ja die Klassen sind ja eigentlich schon voll". Ich hab gedacht, (ganz leise:)
 209 um Gottes Willen, wenn (betont:) die dich nicht nimmt, .. dann hab ich also noch so ein bischen
 210 auf sie eingeredet und sie sagte dann also auch, was für mich/also ich wollte ja Erzieherin werden
 211 und - also gleich einsteigen und sagte mir, vor diesem sozialpädagogischen Fachschule, muß
 212 noch ein Jahr Frauenfachschule eingeschoben werden. Das war für mich eine ganz neue I
 213 Information. Habe gesagt, ja, daß würde ich also auch machen wollen, aber nicht mehr zurück an diese
 214 Schule, naja, und dann meinte sie, ja wissen sie eigentlich, wo siebzehn sind, kann auch noch eine acht-
 215 zehnte aufgenommen werden. Und somit bin ich also einen Tag, mußte dann meine ganzen Unterlagen
 216 noch
 217

219 herbeibringen, und bin also dann einen Tag vor Abschluß überhaupt aufgenommen worden in die
 220 Frauenfachschule als/um Erzieherin zu werden. Ich war glücklich wie noch nie
 221 (schmunzelnd) mhm
 222 ich war also ich war so befreit, auch als ich nach Hause kam, auch glücklich, was gefunden zu haben, un-
 223 tergekommen zu sein und erzählte das so in stolzgeschwellter Brust meinen Eltern, meinem Vater und
 224 ich dachte (leiser werdend) die versinken in der Erde. Solch versteinerte Minen habe ich
 225 (lacht)
 226 noch nie bei ihnen gesehen. Mein Vater meinte (leiser) was? Kindergärtnerin? Ja, so, die Vor-
 227 stellung von der Kindergärtnerin, so wie ich sie damals als (gespreizt:) Kleinkind erlebt (lacht)
 228 hatte, meinte er, (ganz leise:) das wr ja wohl das allerletzte . Also der totale Abstieg. Meine Mutter
 229 (lauter) rannte, das seh ich noch wie heute, trnenberstrmt vom Boden zum Keller, vom Keller zum
 230 Boden und konnte und wollte diese Information so nicht wahrhaben und und meinte also, irgendwie das
 231 .. das könnte ja wohl nicht mit rechten Dingen zugehen und meinte dann nur so, du wirst schon sehen
 232 was du davon hast.
 233 mhm
 234 Aber ich hatte so das erste Mal in meinem Leben das Gefühl, du nimmst es selbst in die Hand. mhm
 235 V: (laut:) Egal was daraus wird.

Anmerkungen

- 1 Um Verwirrung vorzubeugen, soll betont werden, daß Esser hier die gängige Kritik wiedergibt und nicht unbedingt seinen eigenen Standpunkt.
- 2 "The researcher must get close to the people whom he studies; he understands that their actions are best comprehended when observed on the spot - in the natural, ongoing environment where they live and work." (Schatzmann & Strauss 1973: 5)
- 3 Am prägnantesten könnte dieses Vorgehen durch die Maxime "statt definieren -charakterisieren" bezeichnet werden, allerdings ist sie von Rudolf Steiner und würde hier nur den Verdacht so direkt nicht bestehender "Verwandtschaftsbeziehungen" nähren (Steiner 1975: 6)
- 4 Im Original "substantive" genannt: "substantive theory is grounded in research on one particular substantive area (work, juvenile delinquency, medical education, mental health), it might be taken to apply only to that specific area. A theory at such a conceptual level, however, may have important general implications and relevance, and become almost automatically a springboard or stepping stone to the development of a grounded formal theory." (Glaser & Strauss 1967: 79)
- 5 Dies soll an einem Beispiel verdeutlicht werden: Zu Beginn der 60er Jahre haben Strauss und andere (1964) in einer Untersuchung über psychiatrische Krankenhäuser herausgefunden, daß die Entwicklung der von ihnen untersuchten Krankenhäuser durch ein Modell der Beziehung hierarchisch strukturierter Organisationen zu ihrer Umwelt nicht angemessen erfaßt werden kann. Vielmehr war die Entwicklung dieser Einrichtungen durch einen ständigen Kampf um die Durchsetzung von professionellen Chancen der am Behandlungsprozeß beteiligten Berufsgruppen geprägt. In ihrer gegenstandsbezogenen Theorie war daher der Begriff der Verhandlung (negotiation) und der verhandelten Ordnung (negotiated order) zentral. In einem zweiten Schritt entwickelte Strauss dann im Vergleich mit gegenstandsbezogenen Untersuchungen aus anderen Gebieten (industrielle Arbeit, Gericht, politische Verhandlungen, Altenpflegestationen) eine formale Theorie der Verhandlung (Strauss 1978).
- 6 Im Original "open coding" genannt (siehe Strauss 1987: 28)
- 7 Nach Glaser und Strauss (1967) sind dieses 1. Datenerhebung, 2. Kodieren, 3. Theoretische Stichprobenbildung, 4. Permanenter Vergleich, 5. Feststellung der Saturierung, 6. Integration der Theorie, 7. Präsentation der Theorie
- 8 Vgl. zur Durchführung des narrativen Interviews: Hermanns, Tkocz & Winkler 1984: 4992

9 Bisher sind mir nur wenige, unsystematisch verfolgte Vergleiche von zwei Interviews, die mit derselben Person im Abstand mehrerer Jahre durchgeführt wurden, bekannt geworden. Ein solcher Vergleich kann sinnvoll sein für die Überprüfung der Annahme, daß die durch solche formalen Elemente ausgedrückte Phasengliederung der Erfahrungsaufschichtung im Verlauf der Biographie folgt. Wenn die wichtigen Einschnitte, Wendepunkte, Höhepunkte usw. des Lebens dabei in einer anderen

Zur Transkription:

- . = kurze Pause (1 sec)
- mittlere Pause (2-3 sec)
- = längere Pause
- /= Korrektur (...) = nicht verständlich

Abschrift aus:

Jürgen H. P. Hoffmeyer-Zlotnik (Hrsg.), 1992:
Analyse verbaler Daten. Über den Umgang mit qualitativen Daten
Opladen: Westdeutscher Verlag
Im Internet zu finden unter:
<http://www.hermanns.it/publikationen.htm>