



Fallarchiv  
Kindheitspädagogische  
Forschung

Herausgegeben von Stefanie Bischoff-Pabst, Sabine Bollig,  
Peter Cloos, Iris Nentwig-Gesemann & Marc Schulz

Jahrgang 5 (2022)

**Heft 1 – Schwerpunkt:**  
**Qualitative Interviewforschung in der Kindheitspädagogik**  
Herausgegeben von Sabine Bollig & Peter Cloos

Beitrag 2: Narrationsanalyse autobiografisch-narrativer  
Interviews mit fröhpädagogischen Fachkräften

# Schwerpunkt: Qualitative Interviewforschung in der Kindheitspädagogik

Herausgegeben von Sabine Bollig & Peter Cloos

## Inhaltsverzeichnis

1. Editorial: Qualitative Interviews in der Kindheitspädagogik analysieren  
SABINE BOLLIG & PETER CLOOS
2. Narrationsanalyse autobiografisch-narrativer Interviews mit frühpädagogischen Fachkräften  
ANTJE ROTHE
3. Episodisches Interview und thematisches Kodieren: von der Fallanalyse zum Gruppenvergleich. Der Übergang von der Krippe zum Kindergarten im Spiegel subjektiver Theorien pädagogischer Fachkräfte  
EDITA JUNG
4. Netzwerkkarteninterviews analysieren. Eine qualitative strukturelle Analyse zur sozialräumlichen Vernetzung von Kindertageseinrichtungen  
TOM TÖPFER

# Narrationsanalyse autobiografisch-narrativer Interviews mit frühpädagogischen Fachkräften

ANTJE ROTHE

## Teil I Kontextinformationen<sup>1</sup>

Das hier vorzustellende Material entstammt der Studie „Biografie und Professionalität. Eine qualitative Studie zum Zusammenhang von biografischen Erfahrungen und der professionellen Identität frühpädagogischer Fachkräfte“. Der von der Autorin als Dissertationsprojekt durchgeführte Studie ging die Beobachtung voraus, dass dem Zusammenhang zwischen Biografie und Professionalität im frühpädagogischen Fachdiskurs zwar eine hohe Bedeutung beigemessen wurde (vgl. u. a. Schäfer 2005; Krenz 2010; Neuß/Zeiß 2013; Cantzler 2014), die empirische Fundierung diesbezüglich bis auf Ausnahmen weitestgehend fehlte (Cloos 2008; Rosken 2009; Bischoff 2017).

Das Interesse an diesem Zusammenhang ist im größeren Kontext frühpädagogisch-fachwissenschaftlicher und bildungspolitischer Diskussionen verortet, die sich mit der Professionalität und Professionalisierung von frühpädagogischen Fachkräften beschäftigen. Die dabei zentrale Frage, was die Professionalität frühpädagogischer Fachkräfte im Kern ausmacht und wie diese zu unterstützen sei, lässt sich bis in die Entstehung von Kindertageseinrichtungen zurückverfolgen. Anfang des 21. Jahrhunderts haben aber insbesondere die international vergleichende PISA-Studie und die Sekundäranalysen von James Joseph Heckman (2000) eine neue Bildungsdiskussion angestoßen, womit neue gesellschaftliche und bildungspolitische Aufmerksamkeit auf das frühpädagogische Feld und die Professionalisierung der Fachkräfte gelenkt wurde (Rothe/Betz 2018). Dies barg viele Chancen für die Weiterentwicklung des frühpädagogischen Feldes, führte jedoch auch zu einem Professionalisierungs- und Reformdruck, mit dem sich frühpädagogische Fachkräfte seitdem konfrontiert sehen (vertiefend dazu: Betz 2013; Rothe/Betz 2018)

Auch wenn der Biografie für die Professionalität frühpädagogischer Fachkräfte eine Bedeutung zugeschrieben wurde, wurde diese bis dato nur in wenigen Studien bzw. mit unterschiedlichen Fragestellungen und methodologischen Zugängen untersucht (Cloos 2008; Rosken 2009; Bischoff 2017). An diesem Forschungsdesiderat setzte das Dissertationsprojekt an, das von 2013 bis 2016 durchgeführt wurde. Dies verfolgte das Ziel, das Verhältnis von Biografie und Professionalität frühpädagogischer Fachkräfte als Verhältnis von biografischen Erfahrungen und dem professionellen Denken und Handeln der Fachkräfte zu untersuchen.

Da für das Erkenntnisinteresse die biografischen Erfahrungen der Fachkräfte zentral sind, wurde eine biografieanalytische Methodologie nach Fritz Schütze (2005/2016) in Verbindung mit einem interaktionistischen Professionalitätskonzept (Schütze 1996) gewählt. Beide Zugänge verbindet das Konzept der *professionellen Identität* von Schütze (1994, 2000), das auf der Identitätstheorie von George Herbert Mead (1973/2013) aufbaut.

<sup>1</sup> Dieser Beitrag baut in wesentlichen Teilen auf der 2019 veröffentlichten Monografie „Professionalität und Biografie. Eine qualitative Studie zur Bedeutung biografischer Erfahrungen für die professionelle Identität frühpädagogischer Fachkräfte“ (Rothe 2019) auf.

Die Fallbasis der Studie bilden Interviews mit sechs weiblichen frühpädagogischen Fachkräften, die zum Zeitpunkt der Erhebung in zwei Kindertageseinrichtungen beschäftigt waren. Die Interviews wurden vollständig transkribiert und im Umfang von insgesamt 500 Seiten analysiert. Die jüngste Fachkraft war zum Zeitpunkt des Interviews 41 Jahre, die älteste 60 Jahre alt. Vier der sechs frühpädagogischen Fachkräfte haben eine Ausbildung als Erzieherin. Eine Fachkraft ist als Erzieherin sowie als Diplom-Pädagogin ausgebildet und nimmt zum Zeitpunkt der Erhebung in der Einrichtung eine Leitungsfunktion ein. Eine Fachkraft hat eine Ausbildung zur Kinderpflegerin absolviert, wird aber durch die berufliche Erfahrung und durch die Weiterqualifizierung durch Fortbildungen in der Einrichtung als Erzieherin geführt.

Die Interviews wurden nach der biografieanalytischen Methode (Schütze 1983/2016) erhoben und mit dem rekonstruktiven Verfahren der Narrationsanalyse (Schütze 2005/2016) ausgewertet. Für den vorliegenden Beitrag wurde die Stegreiferzählung einer Erzieherin mit dem Pseudonym Johanna Jansen ausgewählt, an der die methodologischen Aspekte und methodischen Schritte veranschaulicht werden.

## Literatur

- Betz, Tanja (2013): Anforderungen an Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen. In: Stamm, Margrit/Edelmann, Doris (Hrsg.): Handbuch frühkindliche Bildungsforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 259–272.
- Bischoff, Stefanie (2017): Habitus und frühpädagogische Professionalität: Eine qualitative Studie zum Denken und Handeln von Fachkräften in Kindertageseinrichtungen. Weinheim: Beltz Juventa.
- Cloos, Peter (2008): Die Inszenierung von Gemeinsamkeit. Eine vergleichende Studie zu Biografie, Organisationskultur und beruflichem Habitus von Teams in der Kinder- und Jugendhilfe. Weinheim: Beltz Juventa.
- Cantler, Anja (2014): Möglichkeiten der Auseinandersetzung mit Biografie. Kita-Fachtexte: <https://www.kita-fachtexte.de/de/fachtexte-finden/moeglichkeiten-der-auseinandersetzung-mit-biografien> (Abfrage: 10.06.2021).
- Heckman, James Joseph (2000): Policies to foster human capital. In: *Research in Economics* 54, H. 1, S. 3–56.
- Krenz, Armin (2010): Die Persönlichkeit der Erzieherin: Dreh- und Angelpunkt jeder „guten“ Pädagogik. In: Krenz, Armin (Hrsg.): *Kindorientierte Elementarpädagogik*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 198–206.
- Mead, George Herbert (1973/2013): *Geist, Identität und Gesellschaft aus der Sicht des Sozialbehaviorismus*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Neuß, Norbert/Zeiß, Julia (2013): Biografiearbeit als Bestandteil von Professionalisierung. Die eigene Kindheit ins Bewusstsein rücken. In: *TPS – Theorie und Praxis der Sozialpädagogik* 1, S. 22–25.
- Rothe, Antje (2019): Professionalität und Biografie: Eine qualitative Studie zur Bedeutung biografischer Erfahrungen für die professionelle Identität frühpädagogischer Fachkräfte. Weinheim: Beltz Juventa.
- Rothe, Antje/Betz, Tanja (2018): Biografische Erfahrungen und die Professionalität frühpädagogischer Fachkräfte. Theoretische und empirische Perspektiven auf ein ungeklärtes Verhältnis. In: *Zeitschrift für Grundschulforschung* 11, H. 2, S. 285–300.
- Rosken, Anne (2009): *Diversity und Profession. Eine biographisch-narrative Untersuchung im Kontext der Bildungssoziologie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schäfer, Gerd (2005): Überlegungen zur Professionalisierung von Erzieherinnen. Robert Bosch Stiftung Rahmencurriculum. Stuttgart: Robert Bosch Stiftung. [http://www.bosch-stiftung.de/content/language1/downloads/rahmencurriculum\\_schaefer.pdf](http://www.bosch-stiftung.de/content/language1/downloads/rahmencurriculum_schaefer.pdf). (Abfrage: Januar 2018).

- Schütze, Fritz (1994): Strukturen des professionellen Handelns, biographische Betroffenheit und Supervision. In: *Supervision* 26, S. 10–39.
- Schütze, Fritz (1996): Organisationszwänge und hoheitsstaatliche Organisationszwänge und hoheitsstaatliche Rahmenbedingungen im Sozialwesen: Ihre Auswirkung auf die Paradoxien des professionellen Handelns. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 18–26.
- Schütze, Fritz (1983/2016): Biographieforschung und narratives Interview. In: Fiedler, Werner/Krüger, Heinz-Hermann (Hrsg.): *Sozialwissenschaftliche Prozessanalyse. Grundlagen der qualitativen Sozialforschung*. Opladen: Budrich, S. 55–73.
- Schütze, Fritz (2000/2016). Schwierigkeiten bei der Arbeit und Paradoxien des professionellen Handelns. Ein grundlagentheoretischer Aufriß. In: Fiedler, Werner/Krüger, Heinz-Hermann (Hrsg.): *Sozialwissenschaftliche Prozessanalyse. Grundlagen der qualitativen Sozialforschung*. Opladen: Budrich, S. 241–281.
- Schütze, Fritz (2005/2016): Eine sehr persönliche generalisierte Sicht auf qualitative Sozialforschung. In: Fiedler, Werner/Krüger, Heinz-Hermann (Hrsg.): *Sozialwissenschaftliche Prozessanalyse. Grundlagen der qualitativen Sozialforschung*. Opladen: Budrich, S. 21–53.

### Angaben zur Autorin

Antje Rothe, Dr. phil., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Abteilung Inklusive Schulentwicklung am Institut für Sonderpädagogik an der Leibniz Universität Hannover. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Frühpädagogische Professionalität und Professionalisierung, Transition vom Elementar- in den Primarbereich, Inklusion, Heterogenität und soziale Ungleichheit, Rekonstruktive Methoden, insbesondere Narrationsanalyse und Dokumentarische Methode.

### Zentrale Publikation mit Bezug zum Thema des Beitrags

Rothe, Antje (2019): *Professionalität und Biografie: Eine qualitative Studie zur Bedeutung biografischer Erfahrungen für die professionelle Identität frühpädagogischer Fachkräfte*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

## Teil II: Datenmaterial: Johanna Jansen (Auszug: Stegreif-Erzählung)

Für diesen Rahmen wurde eine knappere Stegreiferzählung ausgewählt. Diese können deutlich umfangreicher ausfallen und sollten nicht durch Fragen unterbrochen, sondern vielmehr durch Signale aktiven Zuhörens unterstützt werden.

- 1 **Johanna Jansen:** Puh, also ich würde anfangen einfach so=n bisschen zu erzählen von meiner  
 2 Familie, wie wir so/ was wir so für ne Familie war=n. (lacht) oder sind (lachend) -gut-.
- 3 **Interviewerin:** ich bin ganz Ohr
- 4 **Johanna Jansen:** Okay. – Also, (Schneller) -ich bin -- äh Neunzehnhundertsiebenundsechzig  
 5 bin ich geboren und hab noch n jüngeren Bruder/- der ist zwei Jahre jünger als ich und/ -- Jo,  
 6 wir sind eigentlich sehr - behütet -- aufgewachsen in ner ziemlich ähm liebevollen -- Um -  
 7 gebung – so. Also/ - Eltern. Meine Mutter ist gelernte Kran/ Kinderkrankenschwester, hat aber  
 8 später als wir älter waren dann in dem Beruf nich mehr gearbeitet. Mein Vater ist Polizist? --  
 9 Ähm -- da bin ich mir eigentlich ziemlich/ ziemlich sicher, dass mich das - äh sso in (ausatmend)  
 10 -ja, pf- dass mich das auch/ so dieses - Polizist-Sein; im Sinne von mm für Gerechtigkeit oder  
 11 Recht und Ordnung - sorgen oder - Regeln einhalten und so, dass mich das schon sehr geprägt  
 12 hat also, ich hab heute noch=n schlechtes Gewissen, wenn ich bei (lachend) -rot über die Ampel  
 13 gehe oder so- das ist wirklich/ das war schon sehr - bedeutend. ---- Äh pf, ich war immer so=n  
 14 braves – Kind; hab nie viel - den Mund aufgemacht und irgendwie wa/ hab ich immer/ war  
 15 immer nett und adrett und hab (lachend) -schöne Bilder gemalt-, ich hab=s gehasst in den  
 16 Kindergarten zu gehen [I: Ach ja?] (lachend) -[es war ganz] schrecklich-. Meine Mutter  
 17 erzählt heute noch, wie furchtbar das für sie war, wenn ich immer Zaun gestanden habe und  
 18 gebrüllt habe. Und ich hab auch keine/ keine großartigen Erinnerungen an meine eigene  
 19 Kindergartenzeit. Also das war für mich keine schöne/ keine schöne Zeit. ---- (flüsternd) -Wir  
 20 haben- viel/ also -- ja es war eigentlich wirklich immer ne/ -- ne gute/ - ne gute Zeit. Irgendwann  
 21 ähm -- als ich älter wurde und n bisschen mehr selbstständig sein wollte oder eigenständig auch  
 22 ma abends weggehen und wenn/ irgendwie bei Freunden oder so - da hab ich gemerkt, dass  
 23 dann doch die/ - diiesees Wissen meiner Eltern oder meines Vaters über das, was nem jungen  
 24 Mädchen so in der Welt passieren kann/ einfach durch seinen Beruf auch, noch stärker da/ warn  
 25 große Ängste bei meinen Eltern und äh (atmet hörbar ein) (ausatmend) -pff- zum Teil hab ich  
 26 die erst auch übernommen; ich war dann selber auch immer sehr ängstlich, wenn ich/ wenn  
 27 ich nach Hause -- gehen musste; alleine von irgendwo [mhm] und wir ham hier auf dem  
 28 D[Stadtteil] gewohnt und ich mu/ (schneller) -war viel hier in der Kirchengemeinde/ (tiefer)  
 29 -war ich dann schon im jugendlichen Alter so- [mhm], (schneller) -aber dann diese Strecke lang  
 30 am Friedhof da vorbei und da war auch auf der anderen Seite früher noch keine Wohngegend,  
 31 sondern so n al/ so=n Postgelände- und da musst ich immer lang und da war ich immer -- ah  
 32 ganz/ das war so/ dass ich immer gedacht habe, (verstellt die Stimme, ärgerlicher Tonfall,  
 33 schneller) -„so was Blödes, die ham mir/ ne? Meine überängstlichen Eltern? und jetzt renn ich  
 34 hier rum und ich hab immer so n Schiss und muss irgendwie“-/ Das weiß ich noch, - dass ich  
 35 immer gedacht, „das kann doch nicht angeh=n/ es kann doch nich sein, dass ich irgendwie mich  
 36 nicht mehr aus=m Haus traue [oder]“/ [I: ja] - Da hat mich das dann gestört und so die/ die -  
 37 Phase der - Ablösung - vom Elternhaus so - die/ die dann anfang, die war schon ziemlich  
 38 schwierig. [mhm] ---- Da/ aus - dem Mädchen, das immer so brav war zu Hause und immer

39 alles nett war, die dann plötzlich angefangen hat, sich aufzu - lehnen und zu [mhm] -- (zieht  
 40 Luft ein, wie leichtes Schnalzen) - ja zu/ --- zu befreien/ ist jetzt zu hoch gegriffen, aber hat sich  
 41 schon so/ so angefühlt teilweise [mhm] und -- natürlich - n Prozess - über mehrere Jahre/ Aber  
 42 so richtig meine/ meine ähm -- ja persönliche oder - diese Entwicklung/ -- So Sachen, die mich  
 43 sehr geprägt haben, warn tatsächlich dann so hier meine / meine Tätigkeit oder meine äh --  
 44 Aktionen hier in der Kirchengemeinde/ (Schneller) -Bin ich ja schon sehr früh, also [mhm] seit  
 45 meiner Konfirmation, bin ja hier auch konfirmiert worden, dann in Jugendgruppe - gewesen-  
 46 und bin da so reingewachsen, dass ich dann irgendwann auch selber Jugendgruppen geleitet  
 47 habee [mhm] und Freizeiten begleitet und Gottesdienste mitgestaltet, also christlich geprägt  
 48 war und war auch meine Kindheit schon? Wir haben also auch als Kinder schon ähm/  
 49 (schneller) -mein Vater ist katholisch, meine Mutter evangelisch und aus der Familie meines  
 50 Vaters war das immer schon so auch bekannt-, wenn wir dann da warn, dass vor dem Essen  
 51 gebetet wurde [mhm], so das war bei uns zwar nich so-, aber mm das hatte auch schon=n  
 52 Stellenwert so in der/ - (leiser) -in der -- Familie-; [mhm] Kirche/ Gottesdienste besuchen  
 53 oder beim Flötenkreis in der Kirchengemeinde oder beim Kindergottesdienst und solche  
 54 Geschichten [mhm]. Also es war schon/ (holt hörbar Luft) schon immer auch - Teil - meines  
 55 Lebens. Es hat mich sicherlich auch/ - auch schon - geprägt in der Kindheit, aber eben besonders  
 56 stark dann als ich ähm/ im Alter von/ ab Dreizehn, Vierzehn? dann hier wirklich auch aktiv in  
 57 der/ in der Jugendarbeit/ in der Gemeinde war. -  
 58 Ursprünglich wollt ich selber Polizistin werden? [mhm] Das war eigentlich immer auch so  
 59 mein/ - mein Ziel? Ich hab/ war auf=m Gymnasium und hatte eigentlich vor, Abitur zu  
 60 machen und äh - dann - direkt - ohne diesen/ - diese Ausbildung der - uniformierten Polizei  
 61 durchmachen zu müssen/ Weil das wollt ich nich; das war irgendwie nich mein Ding [I: Ja],  
 62 Uniform tragen und so was, das wollt ich nich, aber ich wäre gern direkt dann nach=m Abi zur  
 63 Kripo gegangen [mhm]. Nur das - gab=s dann leider irgendwann nich mehr. Da war dann/  
 64 früher ging das und irgendwann hieß es dann, „nee das äh das ist jetzt abgeschafft, alle, auch  
 65 die, die die höhere Laufbahn da anstreben - (schluckt) bei der Kripo, müssen erst diese -  
 66 Ausbildung bei der Schutzpolizei durchmachen“. [mhm] Und da war das für mich irgendwie -  
 67 erledigt [mhm] - und dann nich weiter drüber nachgedacht. Also Streife fahren und solche  
 68 Geschichten und mit Waffe/ Nee, so daa/ vielleicht war das auch alles nur=n bisschen -  
 69 blauäugig, ich weiß es nich. Mh -- und dann musst ich auch noch die zehnte Klasse  
 70 wiederholen? - Und dann hab ich gedacht, „ach nee -- das äh - machste jetzt nich, noch=n Jahr  
 71 länger und dann machste halt kein Abi, dann gehste nach der Zehnten von der Schule runter  
 72 und machst ne Ausbildung“. Und das war halt auch schon in der Zeit, wo ich hier -- ähm in der  
 73 Gemeinde viel gemacht habe und da mein Freund kennengelernt habe, der auch in der  
 74 Erzieherausbildung gerade war? [mhm] -- (räuspert sich) Und auch hier Praktikum gemacht  
 75 hat; hier im Kindergarten; [I: Ach] --- genau, bei Christa [Leiterin des Kindergartens]?  
 76 (lachend) -Da war auch- Christa schon hier? [mhm]. Ähm ja und dadurch bin ich irgendwie  
 77 dann auf die Idee gekommen das zu machen. [ja] --- Mhm  
 78 I: Ich mach mal ganz kurz das Fenster zu? 00:11:26-1  
 79 Johanna Jansen: Ja. Ich kann das machen, sitz ja näher dran. (Fenster wird geschlossen)  
 80 00:11:36-2  
 81 I: Ja, dein Freund hat Praktikum gemacht hier. 00:11:39-6  
 82 Johanna Jansen: Genau, der war also mittendrin in der Erzieherausbildung und -- (atmet  
 83 stoßartig Luft aus) es war meine erste große Liebe, das hat bestimmt äh --- da auch --- mit zu  
 84 tun, dass ich da/ das dann toll fand und den fand ich so toll und den Kindergarten hier fand ich

85 so toll, wir ham hier Partys gefeiert und es war alles irgendwie – super. Und die Arbeit mit den  
 86 Jugendlichen in der Gemeinde und mit den Kindern, so ich konnt mir das gut vorstellen; Ich  
 87 hatte nen Tagesmutterjob, ich hab ähm/ also aus=m normalen Babysitten am Abend ist dann  
 88 richtig so=n/ so=n Tagesmutterjob geworden [mhm], die Mutter hat Medizin studiert und war  
 89 alleinerziehend, hat Medizin studiert und immer ihr Studium dadurch finanziert, dass sie nachts/  
 90 - Nachtwache im Krankenhaus gemacht hat. Das war=n immer sieben Nächte -- am Stück und  
 91 dann - den Rest - des Monats - frei [mhm] und ähm in diesen sieben Tagen hab ich halt das  
 92 Kind gehütet und da übernachtet und so und das (atmet Luft aus) kam alles joa, so zusammen;  
 93 und --- und auch hier/ --- naja, ne Zeit, wo man sich wo/ wo auch so=n bisschen man ja auch  
 94 politisch so=n bisschen aktiv war, Anfang der Achtziger, so, für mich war das/ ach klar --- ähm,  
 95 ja Frauenbewegung und ach alles Mögliche [mhm], was einen da so beschäftigt hat [mhm] in  
 96 der Zeit. Umweltverschmutzung und – (zieht Luft ein, wie leichtes Schnalzen) mmh hab mich  
 97 schon immer auch für/ für/ für Rand - gruppen dieser Gesellschaft interessiert, so egal ob es/  
 98 Aids kam - auf, diese ganze Zeit und äh – ja, was weiß ich, Homosexuelle und ähm Knast-  
 99 Insassen, ich weiß nicht, alle so=was, das hat mich immer schon interessiert, [mhm] also,  
 100 so=was/ was so am Rande der Gesellschaft passiert und eigentlich war so=n/ naja, (schnell,  
 101 undeutlich) -es ist jetzt schon mit ziemlich viel Idealismus auch verbunden gewesen- [mhm] so,  
 102 dass ich gesagt habe, „naja, ich/ eigentlich hätte ich die Welt gerne besser so“, also ne?  
 103 (Verstellt die Stimme, ironisch theatralisch) -Kein Krieg und kein Dies und kein Das und keine  
 104 Atomwaffen und ke/ und überhaupt kein Atomdings [lacht] und bla und blupp- -- Und ähm --  
 105 aber so eben so der Typ, auf die Straße zu gehn und/ und demonstrieren/ gut, das ham wa auch  
 106 gemacht, aber (zieht Luft ein, wie leichtes Schnalzen), (langsam, nachdenklich) -das war  
 107 irgendwie nich so meine Welt- und ich dachte immer so, „eigentlich muss man doch ganz bei  
 108 den Kleinen ansetzen und dass (lachend, verstellte Stimme, ironisch theatralisch) -dass mal  
 109 irgendwann bessere Menschen auf dieser Welt sind“. Also es is wirklich sehr so, oh, dass ich  
 110 dachte, ich muss die Welt retten.- (lacht) Und wenn wenigstens ein, zwei Kinder irgendwie -  
 111 davon profitieren und vielleicht lernen im Kindergarten von mir irgendwie, ne? Dass man  
 112 respektvoll und liebevoll und ebend auch im christlichen Sinne miteinander (holt hörbar Luft)  
 113 [mhm] - leben kann, ohne sich zu schlagen und oohne - jemanden auszugrenzen und und und.  
 114 Und des war wirklich, dass ich dachte, „ja, das ist auch irgendwie ne Art politische Arbeit  
 115 [mhm] von/ von ganz/ von von Grund auf so“ [mhm] (seufzt) -- Ja, es war/ ja es/ es war=n  
 116 tatsächlich auch so so Motive, die da/ die ich da hatte. ---- Dass ich diesen/ also das war nich  
 117 im/ das war nich akzeptiert von Anfang an von meinen Eltern zum Beispiel [I: Ja?], dass ich  
 118 das/ mich so entschieden habe. Damals war=s so, dass es ziemlich viele arbeitslose  
 119 Erzieherinnen und Erzieher gab? [mhm] (undeutlich) -Also war- eigentlich - so, dass man sagt,  
 120 „Naja, also wenn de den Job machst ähm daas is doch/ da ist doch die Ausbildung für die  
 121 Arbeitslosigkeit [mhm]. -- Und ---- (schnaubt leise durch die Nase) ja, das mach/ das war so,  
 122 dadurch/ da ham se ja die Ausbildung noch verlängert um ein Jahr, damit es nich so viele  
 123 machen [mhm]. Und dann hat <naja is ja> wirklich ne Ausbildung von fünf Jahr=n gewesen,  
 124 wovon du tatsächlich äh letztendlich nur ein Jahr dann auch tatsächlich n bisschen Geld verdient  
 125 hast. [mhm] Ne, ansonsten ne schulische Ausbildung, wo du noch Schulgeld für bezahlen musst  
 126 und klar dann hat ich auch, ne? Meine Vorstellungen, auf welche Schule ich wollte und wo ich  
 127 die Ausbildung machen will und (holt hörbar Luft) ähm das war/ da musst ich mir/ da musste ich  
 128 schon auch drum kämpfen und/ [mhm] -- Mmh ---- hab das aber nie bereut, also. Meine  
 129 Mutter hätte auch gerne gesehen, dass ich auch Kinder/ dass ich Kinderkrankenschwester werde  
 130 oder Krankenschwester, <nun is das> auch nich so=n Job mit ner Wahnsinns-Zukunft und

131 Aufstiegsmöglichkeiten, <da ka>/ dann kann ich auch Erzieherin werden, also [mhm] da ist jetzt  
 132 nicht so=n Riesenunterschied; [mhm] Und Medizinisches hat mich nicht so interessiert. Naja  
 133 nö, das war mit Beratungsgesprächen beim Arbeitsamt und dies und das [ja] und pipapo und/  
 134 Ich hätte das nicht gebraucht?, ne Beratung beim Arbeitsamt [mhm], weil ich war mir ja sicher?  
 135 Aber um meiner Mutter n Stück entgegen zu kommen, „hab gesagt, dann lass uns ma so=n  
 136 Termin machen? Kommst=e da mit hin? Und dann [mhm] kann ich mich ja auch mal  
 137 informieren über [mhm] ne, die und die Ausbildung und (undeutlich) -was es sonst noch so  
 138 gibt-. (Atmet hörbar ein) Aber ich war mir eigentlich - ganz sicher, dass ich das/ dass ich dabei  
 139 bleiben werde, so, und meine Mutter is halt auch in diesem Beratungsgespräch klar geworden,  
 140 dass die/ dass der Beruf Krankenschwester jetzt auch nicht soo viel [mhm] mehr/ oder nicht sehr  
 141 viel vielversprechender is mit Jobs, die man kriegt oder, oder, oder [mhm]. Und dass da ne  
 142 Veränderung in Sicht ist, dass man nicht weiß, nach fünf Jahren Ausbildung, wie de/ der  
 143 Arbeitsmarkt dann aussieht [mhm] und/ (räuspert sich) Im Anschluss daran erinnere ich mich  
 144 so dunkel, irgendwie war das dann auch erledigt, da war das auch okay für meine Mutter. [mhm]  
 145 (leiser) - Meinen Vater hat=s nichtwirklich interessiert - aber- ähm/ -- Und dann? musste man  
 146 (zögerlich) -erst ein Jahr Berufsfachschule machen- -- und das hab ich im Bereich  
 147 Hauswirtschaft gemacht, auf der [Name der Berufsfachschule] -- was ich so überflüssig fand  
 148 wie nur was, [I: (lacht)] [also] die ham da zwar auch äh schon -berufsbezogene Fächer  
 149 angeboten; also es war=n dann in der Klasse tatsächlich auch nur Mädchen/ - ja Mädchen  
 150 war=ns glaub ich nur, ähm die auch/ die eben diese Erzieherausbildung im Anschluss machen  
 151 wollten? [mhm] Deswegen hat man auch schon so=n bisschen Pädagogik, Psychologie und so  
 152 gemacht [mhm], aber eben auch Kochen und Nähen und/ [mhm] und (verstohlen lachend) -das  
 153 war ganz schrecklich. Dieses Jahr war/- war irgendwie, da war ich auch nicht/ (laut auflachend)  
 154 -nicht wirklich oft in der Schule, glaub ich- <irgendwann ich mich mal> geweigert habe, ne  
 155 Schürze zu nehmen, weil ich gedacht hab, (sehr deutlich) -ich brauche keine Schürze-, warum  
 156 (lachend) -soll ich das tun?- Naja. -- Es war aber auch ne -- ne starke Zeit. Und dann hab ich  
 157 hier ein Jahr Praktikum gemacht. --- Als freiwilliges soziales Jahr [mhm] offiziell, (schnell) -  
 158 was eben halt auch als Vorpraktikum für die Ausbildung anerkannt wurde und was den Vorteil  
 159 hatte, dass man ein paar hundert Mark auch schon/- [mhm] (leiser) -ich weiß nicht, glaube  
 160 dreihundert Mark oder so, gekricht damals- [mhm] für die - Zeit - im Monat, das war schon  
 161 ganz schön. (atmet hörbar ein) Und dann eben zwei Jahre Fachschule, (schnell) -da wollt ich  
 162 halt unbedingt an=s [Name kirchliche Fachschule]- [mhm] ---- und da musste man eben - das/  
 163 - weil das keine staatliche Schule war, das wär halt nur die [Name Berufsfachschule] wieder  
 164 gewesen (lachend) -und da wollt ich auf keinen Fall wieder hin- -- und da musst ich halt dann  
 165 auch jobben und da -- hab ich mir dann auch mit Babysitten und Tagesmutter und so das  
 166 verdient [mhm]. (sehr leise: ) - Das Geld dafür. - ---- diese Schule, ja das war [ja] -- ganz anders  
 167 als das, was ich an Schule bisher kannte [mhm]. Ich kam ja vom Gymnasium und klar hat man  
 168 da auch mal ne Stunde geschwänzt oder ne Freistunde im Café verbracht oder, oder, aber so/ -  
 169 so aufsässig, wie wa da war=n zum Teil/ Also nicht alle, aber so=n paar, die man so  
 170 kenn=gelernt hat äh, ne?/ wo man dann <?> sich nur quasi aufgelehnt hat (lachend, undeutlich)  
 171 - gegen alles, was man da tun musste, weil=s einfach so schrecklich war.- [mhm] Und wir  
 172 einfach unser Ding gemacht haben [mhm] und da nicht zur Schule gegangen sind oder  
 173 irgendwie uns da durchgemogelt haben [mhm], das war nicht so schwer; [mhm, mhm] -- Da  
 174 ham sich halt ähm joa, so Freund - schaften e - entwickelt, die/ [mhm] und wir hatten im im  
 175 im Privaten auch ne ne aufregende Zeit [mhm] so mit - den Leuten und/ das war so der / (leise,  
 176 eher Selbstgespräch) -<hab ich denn da?> hab ich da noch zu Hause gewohnt? -- Hab ich da

177 noch zu Hause gewohnt? (tiefes Einatmen) -- Ja, so erster Urlaub, ohne Eltern und solche  
 178 Geschichten [mhm], das fing dann halt an. [mhm] ---- dieses Jahr war sehr prägend für/ für  
 179 meine/ meine Sicht der Dinge, was Erziehung und Umgang mit Kindern glaub ich angeht. Also  
 180 es war für mich das Non - plus - ultra eigentlich. Also ich fand ja schon immer/ äh die Beziehung  
 181 zu dieser Gemeinde war ja schon immer auch dann – äh sehr eng, ich kannte de/ ne mein  
 182 Arbeitgeber da/ de/ der Kirchenvorstand und, und, und; (Atmet hörbar ein) Und die Leute und  
 183 die, die hier arbeiten und -- Katharina war meine Anleiterin damals [I: mhm (lacht)], [bei ihr in  
 184 der Gruppe] hab ich Praktikum gemacht, daraus ist dann auch/ (räuspert sich) (undeutlich) -  
 185 selbst damals schon, also war ich ja noch wirklich zehn Jahre auseinander, [mhm] knapp/ ja  
 186 knapp zehn Jahre/ -- Ähm ne Freundschaft entstanden [mhm] tatsächlich, also das war schon/  
 187 --- Und --- also vom mh ja wie soll ich sagen --- die/ Das war ja damals schon offene/ offene  
 188 Arbeit oder das hatte ja schon immer diese/ Die Entwicklung fing damals schon an, sag ich mal  
 189 so [mhm] davor schon. Ähm mmmh, -- das war immer Fortsch/ ich hab mich mit  
 190 Klassenkameradinnen, die in andern äh Kindergärten gearbeitet haben, wo die Gruppen  
 191 geschlossen waren und, und, und ähm regelmäßig in die Wolle gekriegt, weil ich das hier so  
 192 vehement verteidigt habe und [mhm] immer so begeistert war und manche das überhaupt nicht  
 193 nachvollziehen konnten, so das war schon/ stimmt, war damals schon so=ne/ - so=ne  
 194 Auseinandersetzung oder so=n/ so=n Eintreten für die offene Arbeit, (Aufzählender, gedehnter  
 195 Duktus) -also wir angefangen haben so Funktionsräume einzurichten, eben nich-/ Das ging ja/  
 196 Das ging echt damals schon los, (Aufzählender Duktus) -dass man den Kindern erlaubt, dass  
 197 man/ dass die alleine draußen spielen dürfen [mhm], dass die im Haus sich bewegen ohne  
 198 immer in einem/ nich immer in einem Raum bleiben müssen [mhm] und zwar Bescheid sagen  
 199 so-/ Es war schon noch anders als jetzt, aber eben doch sehr viel offener als in den meisten oder  
 200 fast allen Kindergärten, von [mhm] denen ich so gehört habe. Und für mich war damals/ Ich  
 201 bin dann erst mal nach der Ausbildung in der Jugendarbeit ge - landet, aber/ was auch/ was  
 202 auch gut war und/ Ich hab aber immer gesagt, wenn Kindergarten, dann hier. Also da/ das war  
 203 für mich immer klar [mhm]. --- So war/ ja, es war mir immer wichtig/ ne Zeit lang hab ich  
 204 immer gesagt, „ich kann mir gar nicht vorstellen irgendwo länger als n Jahr zu arbeiten“ [ja],  
 205 (undeutlich) -ich hab gedacht-, ich bleib immer so im Praktikantenstatus, dass ich ständig  
 206 wechsele und immer wieder was Neues haben will, aber das brauchte ich hier nie, weil ich hier  
 207 sowieso im Haus oder in/ in dieser Arbeit ständig was verändert [mhm] und das fand ich schon  
 208 damals toll. Also nich, dass man starr irgendwie Sachen immer gleich macht, sondern dass sich  
 209 was weiterentwickelt [mhm], das war mir wichtig. --- (Atmet hörbar aus) -- ja -- nich so/ -- nich  
 210 so langweilig halt [mhm]. ----- Aber das ist ja jetzt schon qu/ dann bin ich ja schon fertig (lacht)  
 211 -- oder we / willst du noch mehr von vorher, aus der Zeit bevor (lacht) 00:25:05-6

## Transkriptionsregeln

Symbol	Definitionen
Oh=nee	Wortverschleifungen
nein	Betont gesprochen
<u>nein</u>	Laut gesprochen
Heu/	Abbruch von Wörtern
da habe ich/ da wollte ich	Satzabbruch
[	Beginn überschneidender Redebeiträge
]	Ende überschneidender Redebeiträge
--	Pause ca. 2 sek
(5)	Lange Pausen in Sekunden, z. B. 5-sekündige Pause
.	Stark sinkende Intonation
?	Stark steigende Intonation
(räuspert sich), (lacht)	Angaben parasprachlicher Äußerungen
(lachend) -der kapiert=s nie-	Aussagen, die von parasprachlichen Äußerungen begleitet werden
Ich sagte, „na dann schauen wir mal“	Wörtliche Rede in Redebeiträgen
<morgen>	Schwer verständliche, vermutete Äußerung

## Teil III: Empirische Analyse

### 1. Methodologie

Mit dem im Rahmen der Dissertation zentralen Konzept der professionellen Identität sind bereits erkenntnistheoretische Prämissen in Bezug auf die Untersuchung des Verhältnisses von Biografie und Professionalität verbunden. Diese spiegeln sich, wie der folgenden Darstellung zu entnehmen ist, in den methodologischen Entscheidungen wider und strukturieren die Analyse.

Professionelle Identität wird, in Anlehnung an George Herbert Mead (1973/2013), als steter Prozess der aktiven und – unter bestimmten Bedingungen – auch reflexiven Auseinandersetzung mit sozialen Erwartungen angesehen. Dabei sind besonders krisenhafte soziale Situationen und damit verbundene relevante soziale Erwartungen bedeutsame Impulse der Identitätsentwicklung. Damit ist auf die Veränderbarkeit der Identität verwiesen, die sich bei Mead (1973/2013, 1913/1987) sowie bei Fritz Schütze wiederfindet. Ein zentrales Konzept bei Mead ist der „Handlungskonflikt“. Es definiert, unter welchem Umständen eine selbstreflexive Auseinandersetzung des Individuums mit gemachten Erfahrungen stattfindet und mögliche Veränderungsprozesse der Identität mit sich bringt. Methodologisch schließt dies an die empirisch herausgearbeiteten Typen von Erfahrungen bei Schütze an (1981, 2001a), die er mit dem übergeordneten Begriff der „Prozessstruktur“ fasst (siehe Kap. III/2b). Insbesondere den Prozessstrukturen der „Verlaufskurve“ und des „Wandlungsprozesses“ kommt dabei eine wesentliche Bedeutung zu, da sie eng mit selbstreflexiven Prozessen des Individuums verbunden sind und zu einer Neukonstitution der Selbst- und Weltsicht führen können (Schütze 1981).

Die professionelle Identität kann daher als flüchtiger Zustand des gesamten zurückliegenden biografischen Erfahrungs- und Identitätsprozesses angesehen werden. Die damit verbundene aktuelle Selbst- und Weltsicht kommt in „Orientierungen“ (Schütze 1984, S. 87) zum Ausdruck. Diese sind bedeutsam dafür, dass das Individuum bestimmte Ereignisse so und nicht anders wahrnimmt und interpretiert. Solche Orientierungen werden, mit dem besonderen Fokus auf das professionelle Denken und Handeln der Fachkraft im frühpädagogischen Tätigkeitsfeld, als professionelle Orientierungen bezeichnet (Rothe 2019). Solche professionellen Orientierungen beziehen sich auf die Selbstsicht der Fachkraft, also wie sie ihre Rolle als frühpädagogische Fachkraft interpretiert und ausfüllt. Professionelle Orientierungen der Weltsicht beziehen sich zudem auf das frühpädagogische Tätigkeitsfeld selbst. Dazu gehören z. B. Erziehungsvorstellungen oder Vorstellungen *guter Kindheit*. Es handelt sich um subjektive, normative Vorstellungen, die als solche als impliziter Bewertungsmaßstab Wahrnehmungs- und Bewertungsprozessen der Fachkraft im frühpädagogischen Tätigkeitsfeld zugrunde liegen und damit auch bedeutsam für das professionelle Handeln in der Arbeit mit Kindern sowie in der Arbeit mit Eltern und Kolleg\*innen sind.

Vor dem Hintergrund einer bereichs- und lebensphasenübergreifenden Perspektive (vgl. Schütze 1994a, 1996, 2000/2016) wird in der Dissertationsstudie davon ausgegangen, dass in solche professionellen Orientierungen alle biografischen Erfahrungen eingehen, wozu auch formale Bildungsprozesse gehören. Es wird also nicht zwischen einem familiären/privaten oder vorberuflichen und einem beruflichen Kontext unterschieden und somit keine Trennung zwischen Biografie und Professionalität vorgenommen. Vielmehr sind beide Bereiche in diesem Konzept eng miteinander verbunden.

Mit dem autobiografisch-narrativen Interview wird entsprechend auf die ganze Biografie der frühpädagogischen Fachkräfte Bezug genommen und im Rahmen der Analyse fokussiert, inwiefern die biografischen Erfahrungen der Fachkräfte für die Selbst- und Weltsicht konstitutiv sind, die ihre Wahrnehmungs- und Bewertungsprozesse bereichs- und lebensphasenübergreifend strukturieren.

## 2. Erhebungsmethode

Erzählung ist eine „anthropologische Universalie“ (Lahn/Meister 2013, S. 2) und lässt sich generell als „Ausdrücken, Verknüpfen und gleichzeitige[s] thematische[s] Ordnen von (wahren oder vorgestellten) Fakten zu Geschichten“ (ebd., S. 4) verstehen. Sie kann mit verschiedenen Funktionen verbunden sein, z.B. Erklärungs- und Verstehensleistungen, Formierung und Vermittlung von Normen und Werten oder Selbstvergewisserung und Reflexion.

Die autobiografische Erzählung, deren zentrales Element die Stegreiferzählung ist, ist eine besondere Form der Erzählung. Sie grenzt sich von der fiktionalen Erzählung ab (Lahn/Meister 2013), ist aber aufgrund ihrer monologartigen Form auch untypisch für eine Alltagserzählung. Die autobiografische Erzählung gewährt einen exklusiven Einblick in die Gesamtformung und spezifische „Erfahrungsaufschichtung des Erzählers als Biographieträger“ (Schütze 1984, S. 80), bedarf aber aufgrund ihrer besonderen Form auch einer besonderen Vorbereitung der Biographieträger\*innen. Mit ihr wird nicht weniger als das erkenntnistheoretische Potenzial verbunden, die zurückliegenden „Orientierungsstrukturen des faktischen Handelns“ (Schütze 1977, S. 1) erfassen zu können.

In der Vorbereitung und Durchführung der autobiografischen Erzählung gilt es methodische Vorkehrungen zu treffen, um eine „Hervorlockung“ (Schütze 1976, S. 1) einer solchen Stegreiferzählung zu gewährleisten. Dazu gehört bereits ein Vorgespräch, in der die Interviewten über das Forschungsanliegen sowie über die besondere Form des Interviews informiert werden, wozu einerseits die erzähl-dominante Rolle der Interviewten als auch die zurückhaltende Rolle der Interviewenden gehören (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014).

Auch in der Erhebungssituation selbst geht der eigentlichen Interviewfrage und Erzählaufforderung eine ausführliche Vorbereitung voraus, in der die Erwartungen sowohl der Interviewenden und der Erzählenden an die Erhebungssituation geklärt werden. Es geht darum, abzusichern, dass die Erzählenden den Erhebungskontext und die Erwartung der Interviewenden ausreichend verstanden haben. Nur so ist es möglich, dass das Prinzip der Kooperativität auf der Seite der Erzählenden wirksam wird (Kallmeyer/Schütze 1976; Schütze 1984; Fuchs-Heinritz 2009). Dazu gehört die Einigung auf das gemeinsam vereinbarte alltagsuntypische „Handlungsschema“ des autobiografisch-narrativen Interviews (Schütze 1984, S. 79), das auch die außeralltägliche Interaktionsform der monologartigen Stegreiferzählung umfasst und in diesem Rahmen ausdrücklich erwünscht ist. So soll gewährleistet sein, dass für die Erzählenden die zurückliegende Erlebensperspektive und die damit verbundene spezifische Ordnung der Erfahrungsaufschichtung, einschließlich der „erinnerten Interaktionen mit signifikanten anderen und mit wichtigen Kontrahenten“, in den Vordergrund rückt. Dabei soll „die interaktive Dynamik und Gesprächsorganisation der kommunikativen Situation, in der das Handlungsschema des narrativen Interviews stattfindet“, in den Hintergrund treten (Schütze 1984, S. 79). Je stärker die Erzählenden sich der Erhebungssituation bewusst sind, indem sie z. B. durch diese verunsichert sind, desto schwerer wird es für sie sein, sich auf die Stegreiferzählung einzulassen.

Die anschließende „narrativ formulierte Erzählaufforderung“ (Rosenthal 2014, S. 164) ist möglichst offen und eher unspezifisch zu formulieren, um die interessierenden Bereiche der Lebensgeschichte in ihrem biografischen Gesamtzusammenhang erfassen zu können (Schütze 1983). In der Regel ist der eigentlichen Stegreiferzählung, die dadurch angeregt werden soll, auch bei ausführlicher Vorbereitung eine kurze Aushandlungsphase vorangestellt, in der sich die Erzählenden noch einmal hinsichtlich der an sie gerichteten Erwartungen rückversichern. Diese können auch noch in den Beginn der Stegreiferzählung eingelassen sein. Im Beispiel des Interviews mit Johanna Jansen, das im Kontext der genannten Studie erhoben wurde, findet eine letzte Rückversicherung statt, indem sie auf einer Metaebene kommu-

niziert, womit sie plant, ihre autobiografische Erzählung zu beginnen und damit der Interviewerin die Möglichkeit der Korrektur einräumt:

„Puh, also ich würde anfangen einfach so=n bisschen zu erzählen von meiner Familie, wie wir so/ was wir so für ne Familie war=n. (lacht) oder sind (lachend) -gut-.“

Damit sich die Erzählenden auf die erlebten Erfahrungen besinnen können, formuliert Schütze (1987, S. 188) eine „bindende Verfahrensregel“, und zwar, „den Erzähler auf keinen Fall durch Eigenthematisierungen, Bezweiflungen und Bestreitungen zu unterbrechen, solange der Erzählvorgang noch produktiv ist“ (ebd.).

Der Abschluss der Stegreiferzählung ist i. d. R. zweifelsfrei zu erkennen. Sie endet häufig mit einer „Erzählkoda“ (Schütze 1984, S. 102), einem sprachlichen Einschub, der das Ende der Stegreiferzählung markiert und nicht selten mit einer Aufforderung an die Interviewenden verbunden ist, weitere Fragen zu stellen (Schütze 1983/2016). Im Fall von Johanna Jansen endet die Stegreiferzählung einerseits mit einer expliziten Markierung ihrer Beendigung, „Aber das ist ja jetzt schon qu/ dann bin ich ja schon fertig (lacht)“ sowie mit einer Aufforderung an die Interviewerin, eine weiterführende Orientierung bezüglich des Erkenntnisinteresses zu geben, „oder we / willst du noch mehr von vorher, aus der Zeit bevor (lacht)“.

An die Stegreiferzählung schließen zwei weitere Teile des autobiografisch-narrative Interviews an, in der zunächst das immanente Erzählpotenzial ausgeschöpft wird. Insbesondere sogenannte „Erzählzapfen“ (Glinka 2016, S. 17), also kurze Erwähnungen im Rahmen der lebensgeschichtlichen Erzählung, die nicht weiter ausgeführt wurden, können in dieser Phase aufgegriffen und vertieft werden. Die Interviewerin bittet Johanna Jansen in diesem Rahmen einen solchen „Erzählzapfen“ zu erläutern, wobei sie die Formulierung der Interviewten aufgreift, „Und du hast gesagt ähm dein erstes Ausbildungsjahr war 'ne starke Zeit. Könntest du das nochmal/“.

Insbesondere der explizite Nachfrage teil ist geeignet, wenn sich das Erkenntnisinteresse auf spezifische Lebensphasen bezieht, da diese hier noch einmal vertieft werden können. Diese Interviewform ist in dem Fall nur dann geeignet, wenn gleichzeitig die Einbettung in den gesamtbiografischen Zusammenhang interessiert (Przysborski/Wohlrab-Sahr 2014; Rosenthal 2014). Klassischer Weise werden im Nachfrage teil Lebensphasen oder Zusammenhänge erfragt, die bisher noch nicht Erwähnung fanden.

### 3. Erfahrungsaufschichtung innerhalb der Stegreiferzählung und die Bedeutung der Prozessstrukturen

Laut Schütze (1983/2016, S. 56) ist die Lebensgeschichte methodologisch als „sequentiell geordnete Aufschichtung größerer und kleinerer in sich sequentiell geordneter Prozeßstrukturen“ zu verstehen, deren Aufschichtung einer spezifischen Ordnungslogik folgt. Mit Prozessstrukturen sind Erfahrungsstrukturen bzw. Erfahrungstypen gemeint. Sie sind ein zentrales methodisches Konzept der Narrationsanalyse und wurden von Schütze (1981) auf der Grundlage von Interviewmaterial empirisch rekonstruiert. Prozessstrukturen umfassen verschiedene Typen von Erfahrungen:

a) *Institutionelle Ablaufmuster* der Lebensgeschichte beschreiben die Bedeutung objektiver Strukturen für biografische Erfahrungsprozesse, die für das Individuum lebensgeschichtlich spürbar und in der biografischen Reflexion sichtbar werden. Schütze unterscheidet drei Arten von institutionellen Ablaufmustern: lebens- und familienzyklische Ablaufmuster, Ausbildungs- und Berufskarrieren sowie lebensgeschichtlich herausgehobene Karrierewege (vgl. Schütze, 1981, 67 ff.).

b) *Biografische Handlungsschemata* repräsentieren eigene Handlungsinitiativen des Individuums. Das Konzept der Handlungsschemata betont also in besonderem Maße die Autonomie des Subjekts und steht damit im Kontrast zum institutionellen Ablaufschema, in das sich das Individuum fügt. Wenngleich die Initiative und die Intentionalität des Individuums im Zusammenhang mit der Prozessstruktur im Vordergrund stehen, ist hier zu differenzieren. Die Intentionalität, die am Anfang einer Handlungsplanung steht, wird nach Schütze (1981) durch den Handlungsvollzug selbst verändert. Da solche Prozesse meist langfristig angelegt sind, verändert sich die Vorstellung des Individuums in Bezug auf den Prozess oder tritt zeitweise auch in den Hintergrund. Dadurch kann diese Prozessstruktur auch in andere Prozessstrukturen übergehen. Schütze unterscheidet bezüglich des Handlungsschemas verschiedene Subtypen, u. a. die „biografischen Entwürfe (ebd., S. 75). Ein Beispiel für einen biografischen Entwurf ist die Entscheidung für eine Ausbildung. Die zugrunde liegende Intention steht mit einem bestimmten Berufsbild in Verbindung, wobei die Vorstellungen von diesem Berufsbild und von der Ausbildung am Anfang jedoch nur vage sein können und meist auf bestimmten „Normalformerwartungen“ (Schütze 1981, S. 71) beruhen. Dabei kann und wird sich die Sicht auf das Berufsbild während der Ausbildungszeit mit großer Wahrscheinlichkeit verändern oder zumindest ausdifferenzieren.

c) Die Prozessstruktur der *Verlaufskurve* steht im Zusammenhang mit identitätsrelevanten Transformationsprozessen und ist mit der Prozessstruktur des Wandlungsprozesses eng verbunden. Beide Prozessstrukturen sind deshalb im Rahmen des Dissertationsprojektes von besonderer Bedeutung. Die Prozessstruktur der Verlaufskurve ist an das Konzept der „trajectory“ von Anselm L. Strauss und Barney G. Glaser (1971) angelehnt (Glaser/Strauss 1971, o. S., zit. n. Schütze 1981, S. 95). Die Autoren haben empirisch eine negative Entwicklung von äußeren Bedingungen im Zusammenspiel mit einer destruktiven Bearbeitung durch das Individuum herausgearbeitet. Diesen Zusammenhang haben sie auch als „cumulative mess“ (Fagerhaugh/Strauss 1977, S. 268, zit. nach Riemann/Schütze 1991, S. 349) bezeichnet. Im Wesentlichen verweist diese Prozessstruktur auf einen subjektiv als massiv erlebten Kontrollverlust bezüglich der eigenen biografischen Handlungsinitiativen und Entscheidungsmöglichkeiten. Das Individuum fühlt sich den objektiven Bedingungen geradezu ausgeliefert. Hier wird die Homologie-These relevant, denn diese besagt, dass die Zeit-Ebenen insbesondere im Fall von einem solchen subjektiv bedeutsamen Kontrollverlust nahezu verschmelzen. Bei der autobiografisch-narrativen Erzählung sind es insbesondere solche Erfahrungen, so die These Schützes, die die Erzählenden in die damalige Erlebensperspektive zurückversetzen als passiere sie noch einmal.

Die Bedeutung dieser Verschmelzung von zeitlichen Ebenen wurde von Schütze im Rahmen seiner Homologie-These konstatiert.<sup>2</sup> Schütze geht grundsätzlich von zwei wirksamen Zeitebenen aus, die Eingang in die autobiografische Erzählung finden: die der Vergangenheit bzw. die Zeitebene „des zu berichtenden Handlungs- und Erzählzusammenhangs“ (Kallmeyer/Schütze 1976, S. 172) und die Gegenwart der „aktuellen Erzählkommunikation“ und somit auch der aktuellen Erhebungssituation<sup>3</sup> (ebd.). Unter bestimmten Bedingungen, so Schütze, insbesondere dem subjektiven Verlust von Kontrolle, komme es zu einer Homologie von Erzählung und Erfahrung: Der „lebensgeschichtliche Erfahrungsstrom wird in

2 Die Homologie-These war Gegenstand einer intensiven Debatte (Alheit 1984; Alheit/Dausien 1990; Bude 1985; Fischer/Kohli 1987; Wohlrab-Sahr 1992; Nassehi 1994).

3 Die aktuelle Situation ist in zweifacher Hinsicht bedeutsam für die Darstellung der Lebensgeschichte. Neben der aktuellen Lebenssituation der Erzählenden, ist auch die Erhebungssituation bedeutsam. Dies ist vor allem in der Vorbereitung und Gestaltung der Erhebungssituation zu berücksichtigen, um ihre Bedeutung möglichst zu reduzieren. Trotzdem wird ihre Bedeutung auch in der Auswertung berücksichtigt, zum Beispiel in der Funktion der argumentativen Passagen im Interview (Kallmeyer/Schütze 1976).

erster Linie ‚analog‘ durch Homologien des aktuellen Erzählstroms mit dem Strom der ehemaligen Erfahrungen im Lebensablauf wiedergegeben und erst sekundär ‚digital‘ durch unterstützende Resymbolisierungen des Erfahrungsablaufs mittels abstrakter Kategorien und Prädikate dargestellt, die allgemeine Phrasierungsmerkmale zuschreiben.“ (Schütze 1984, S. 79). Die von Schütze als Homologie gefasste Korrespondenz von Erzählung und Erfahrung kann aufgrund der hohen subjektiven Relevanz als zeitliches „Zurück-versetzt-sein“ und Nacherleben der damaligen Situation verstanden werden. Dafür charakteristisch ist einerseits die chronologische Strukturierung mit einer „naiv“-finalen [zeitlichen, Anm. A. R.] Orientierung“ (Kallmeyer/Schütze 1976, S. 172). Andererseits bewirkt das persönliche Nacherleben einen Detaillierungszwang<sup>4</sup>: Durch eine besonders detaillierte Erzählung soll das subjektiv relevante Ereignis für den\*die Zuhörende\*n möglichst unmittelbar erfahrbar werden (ebd.). Dies hat also auch eine kommunikative Bedeutung: Nicht selten verbunden mit einem Wechsel in die Erzählzeit des Präsens, vermittelt der\*die Biografieträger\*in dem Gegenüber so die subjektiv hohe Relevanz des Erlebten.

d) *Biografische Wandlungsprozesse* schließen häufig an eine Verlaufskurve an und sind dadurch charakterisiert, dass das Individuum eine neue Selbstsicht (und verbunden damit: Weltsicht) entwickelt. Schütze (1981, 1994b) sieht in dieser Prozessstruktur insbesondere das Innovationspotenzial der Identität (Schütze 1981, 1994b). Durch die Bewusstwerdung über bisherige Vorstellungen und Orientierungen kommt es zu einer tiefgreifenden Neuorientierung. Damit verändern sich nicht nur die Wahrnehmungs- und Bewertungsprozesse im Hinblick auf zukünftige Erfahrungen. Auch bisherige biografische Erfahrungen werden in der retrospektiven Reflexion neu betrachtet und bewertet. In Anlehnung an die Identitätskonzeption von Mead ist damit die Neuausrichtung der bisherigen Orientierungen angesprochen (bei Mead 1973/2013 als Phase der *Rekonstitution* bezeichnet).

## 4. Auswertungsmethode

### 4.1 Formale Textanalyse – Segmentierung

Der Auswertungsschritt der formalen Textanalyse hat vor allem eine vorbereitende Funktion im Hinblick auf die darauffolgenden Auswertungsschritte. Insgesamt zielt die Analyse darauf ab, die spezifische Erfahrungsaufschichtung, d. h. die individuellen Erfahrungsmuster, zu verstehen. Wesentlich ist es dafür, die Prozessstrukturen, also die Art der gemachten Erfahrungen, sowie ihr Verhältnis zueinander und die Bedingungen zu bestimmen, unter denen sie sich vollzogen.

Im ersten Schritt wird die autobiografische Erzählung dafür zunächst segmentiert und hinsichtlich der drei zentralen Textsorten bzw. Kommunikationsschemata Erzählung, Beschreibung und Argumentation differenziert (s. u.).

Der Analyseschritt der Segmentierung zielt darauf, auf inhaltlicher Ebene zusammenhängende Sinn-einheiten zu identifizieren und voneinander abzugrenzen, d. h. zu erkennen, „wo etwas Altes aufhört und wo etwas Neues anfängt“ (Schütze 2005/2016, S. 217; Detka 2005). Dabei wird auch die formale Ebene berücksichtigt. „Rahmenschaltelemente“, z. B. „Und dann“ verweisen auf voneinander abgrenzbare Erzählsegmente. Entsprechend der Annahme der Aufschichtung der Lebensgeschichte und ihrer sukzessiven Entfaltung wird durch die Segmentierung dem Prinzip der Sequenzialität Rechnung getragen.

4 Zugzwänge des Erzählens (Schütze 1984).

Beispiel für die Segmentierung anhand des ersten  
Erzählsegmentes des Falls Johanna Jansen:

Segmentierung der Stegreiferzählung Johanna Jansen	
ES-Nr.	Kurzbeschreibung
0	Aushandlungsphase
1	„Eigentlich eine sehr behütete“ und „ziemlich liebevolle“ Kindheit
2	Ankündigung des Befreiungsprozesses vom Einfluss der Eltern
3	Der Beruf des Vaters als erster Berufswunsch: Polizist/in
4	Die Entscheidung für den Beruf der Erzieherin: Idealistische Motive und Bedeutung der damaligen Lebenssituation
5	Verteidigung des Berufswunsches gegenüber der Mutter
6	Überzeugung der Mutter durch Berufsberatung – „Ich hätte das nicht gebraucht“
7	Berufsfachschule/ erstes Ausbildungsjahr – „ne starke Zeit“
8	Vorpraktikum/ zweites Ausbildungsjahr
9	Zweijährige Fachschule/ drittes und viertes Ausbildungsjahr
10	Berufsfachschule – „ne starke Zeit“
11	Vorpraktikum – „das Non-plus-ultra“
	Koda – „aber das ist es jetzt schon“

#### 4.2 Formale Textanalyse – Textsortendifferenzierung

Den Textsorten bzw. Kommunikationsschemata kommt eine jeweils unterschiedliche Funktion in der Stegreiferzählung zu: Bei der Textsorte der *Beschreibung* handelt es sich um die „Darstellung von Welt-ausschnitten“ (Lucius-Hoene/Deppermann 2004, S. 143). Dabei kann es sich sowohl um unterschiedlich elaborierte Einschübe mit unterschiedlicher Funktion handeln, z. B. um Szenerien zu beschreiben oder zentrale Ereignisträger\*innen einzuführen. Anders als die Erzählung weisen sie keine zeitliche Dimension auf (Pryzborski/Wohlrab-Sahr 2014).

Der Textsorte der *Argumentation* findet überwiegend als Bewertungen Eingang in die lebensgeschichtliche Darstellung und ist vor allem als Ausdruck der Weltanschauung und Standortgebundenheit der Erzählenden aufschlussreich. Sie steht häufig im Zusammenhang damit, dass die erzählende Person den Eindruck hat, sie müsse etwas erklären, plausibilisieren oder legitimieren (Lucius-Hoene/Deppermann 2004), entweder gegenüber der interviewenden Person oder gegenüber zentralen, aber nicht anwesenden biografischen Ereignisträger\*innen, wie Vater oder Mutter (Schütze 1981). Während Plausibilisierungen gegenüber nicht anwesenden Ereignisträger\*innen einen hohen Erkenntniswert mit sich bringen, sollte durch eine intensive Vorbereitung dieser außer-alltäglichen Interviewsituation insbesondere der Drang der Erzählenden minimiert werden, sich gegenüber den Interviewenden zu rechtfertigen (Schütze 1976, 1984).

Von besonderer Bedeutung in der Narrationsanalyse ist die Textsorte der *Erzählung*, da die Erzählung von allen drei Textsorten in direktester Verbindung zu der Erfahrungsperspektive des\*der Biografieträger\*in steht und damit in unmittelbarster Form Einblick in seine\*ihre Selbst- und Weltsicht gewährt. Der Begriff „Erzählung“ bezieht sich, im Gegensatz zu dem übergeordneten Verständnis der autobiografisch-narrative Erzählung (s. o.), auf eine von drei Textsorten (Erzählung, Argumentation und Beschreibung). Schütze sieht insbesondere diese Textsorte als zentral für die Stegreiferzählung an, doch sind für

die Analyse alle drei Textsorten in ihrem spezifischen Zusammenspiel bedeutsam. Die Erzählung ist, im Gegensatz zu der Beschreibung und der Argumentation, durch einen bestimmten Aufbau charakterisiert. Bezugnehmend auf die Arbeiten von William Labov (1980) und Labov und Joshua Waletzky (1973) unterscheiden Kallmeyer und Schütze (1976) die Elemente des „Abstracts“, der „Orientierung“, der „Handlungskomplikation“, der „Evaluation“, das „Resultat“ sowie die „Koda“ (Labov 1980, S. 302): Zunächst wird vorab auf zentrale Inhalte der Erzählung vorbereitet (Abstract) und für das Verständnis der Geschichte notwendige Informationen gegeben (Orientierung). So beginnt eine Stegreiferzählung häufig mit einer Erzählpräambel, die auf ein übergeordnetes orientierungstiftendes Thema hinweist, das für die erzählende Person bedeutsam und daher erkenntnisreich hinsichtlich der subjektiven Sicht auf die eigene Lebensgeschichte ist. Die Erzählung wird anschließend im Rahmen der Handlungskomplikation maßgebend entfaltet und schließlich aufgelöst (Resultat) sowie mit einer Bewertung und Einordnung abgeschlossen (Evaluation), z. B. in Form von identitätsrelevanten Konstruktionsleistungen. Bezüglich der Koda spricht Schütze (1984, S. 79) auch von den „digitalen Elementen“ der Erzählung, da sie zu der gegenwärtigen Perspektive des\*der Erzählenden zurückführen und den Bezug zur aktuellen Erzählsituation herstellen (Labov 1980; Schütze 1983/2016). Dieser Aufbau ist für ein elaboriertes Erzählsegment typisch. Allerdings ist dies abhängig vom jeweiligen Subtyp der Textsorte der Erzählung: *Szenisch-episodische* Darstellungen beispielsweise drücken eine hohe subjektive Bedeutung für den Erzählenden aus und sind klassische Erzählungen mit hohem Detaillierungsgrad, die dem oben genannten Aufbau folgen (Kallmeyer/Schütze, 1976). Bei berichtenden Darstellungen handelt es sich ebenfalls um Erzählungen, die jedoch auf einen „isolierte[n] Erzählgerüstsatz“ (Schütze 1984, S. 97) reduziert sein können.

Die Bedeutung der narrativen und nicht-narrativen Textsorten in der Erhebungs- und Auswertungsmethodik von Schütze (1983/2016) wurden intensiv in der biografieanalytischen Methodenliteratur verhandelt. Schütze wurde vor allem vorgeworfen, die narrative Textsorte in ihrer Bedeutung überzubetonen und den Beitrag der anderen Textsorten darüber zu vernachlässigen (Bartmann/Kunze 2008). Diese Unstimmigkeiten lassen sich vor allem auf Missverständlichkeiten im Zusammenhang mit der Darstellung der Funktion der Textsorten und des Umgangs mit ihnen während der Analysearbeit zurückführen (Schütze 1983/2016, 1987): „Der erste Analyseschritt – die formale Textanalyse [Hervorheb. i. O.] besteht mithin darin, zunächst einmal alle nicht-narrativen Textpassagen zu eliminieren und sodann den ‚bereinigten‘ Erzähltext auf seine formalen Abschnitte hin zu segmentieren“ (Schütze 1983/2016, S. 58).

So spricht er im Zitat von einer Eliminierung nicht-narrativer Textpassagen, bezog sich dabei aber auf ausschließlich großflächige Argumentationen (Schütze 1977). Passagen, die Teil der Erzählung sind, waren hier hingegen ausdrücklich ausgenommen, da eine solche Eliminierung während des ersten Analyseschritts der formalen Textanalyse „die Erzählung geradezu zerstören [würde]“ (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, S. 67).

Daraus geht die enge Verbindung und einander ergänzende Funktion der drei Textsorten hervor. Insbesondere elaborierte Erzählungen bestehen auch aus nicht-narrativen Einlassungen, denen jeweils eine wichtige Funktion zukommt: So beginnt eine Stegreiferzählung häufig mit einer „expositional beschreibenden Darstellung [...] ohne dass es hier schon zur systematischen Abfolge von Erzählgerüstsätzen käme“ (Schütze 1984, S. 84). Dennoch beinhaltet diese Beschreibung bereits Informationen, die für das Verständnis der Lebensgeschichte unerlässlich sein können. Ebenso enthalten Abstracts einzelner Erzählsegmente häufig „höherprädikativ[e] Charakterisierungen“ (Schütze 1984, S. 109) und sind damit argumentativ. Weiterhin ist die Evaluation eines Erzählsegmentes, die als Ergebnissicherungen häufig „die ‚Moral‘ einer Geschichte“ (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, S. 237) zusammenfasst, bewertend und damit argumentativ.

Zunächst sah Schütze (1983/2016) im Rahmen der Narrationsanalyse vor, dass die eliminierten nicht-narrativen Anteile erst im letzten Schritt der Wissensanalyse wieder hinzugezogen werden sollten. In der

Ergänzung des Aufsatzes aus dem Jahr 1983 in der Veröffentlichung im Jahr 2016 warnt er, eine zu späte Berücksichtigung der nicht-narrativen Anteile sei mit dem Risiko einer unzureichenden Berücksichtigung der „textlokalen [Hervorheb. i. O.] Funktion dieser allgemein-abstrakt beschreibenden und argumentativen bzw. (eigen-)theorie-generierenden Textstücke verbunden, gerade auch für die Mitkonstitution des autobiographischen Erzählens und der biographischen Arbeit“ (Schütze 2016, S. 71). Anstelle dessen betont er nun die Sensibilität für die jeweiligen Textsorten sowie für deren Verhältnis und weist auf die Notwendigkeit der differenzierten Prüfung der Funktion nicht-narrativer Anteile im Zusammenhang mit dem Erzählsegment und der Stegreiferzählung hin.<sup>5</sup> Für den Auswertungsschritt der formalen Textanalyse bedeutet das, dass die nicht-narrative Textsorten nicht ‚eliminiert‘, aber differenziert werden, um diese für die weiteren Analyseschritten vorzubereiten (Schütze 2005/2016, 2016; 1983/2016).

#### Beispiel für die Textsortendifferenzierung<sup>6</sup> anhand des ersten Erzählsegmentes des Falls Johanna Jansen

Puh, also ich würde anfangen einfach so=n bisschen zu erzählen von meiner Familie, wie wir so/ was wir so für ne Familie war=n. (lacht) oder sind (lachend) -gut-.

Okay. – Also, (Schneller) -ich bin -- äh Neunzehnhundertsiebenundsechzig bin ich geboren und hab noch n jüngeren Bruder/- der ist zwei Jahre jünger als ich und/ -- Jo, wir sind eigentlich sehr - behütet -- aufgewachsen in ner ziemlich ähm liebevollen -- Um - gebung – so. Also/ - Eltern. Meine Mutter ist gelernte Kran/ Kinderkrankenschwester, hat aber später als wir älter waren dann in dem Beruf nich mehr gearbeitet. Mein Vater ist Polizist? -- Ähm -- da bin ich mir eigentlich ziemlich/ ziemlich sicher, dass mich das - äh sso in (ausatmend) -ja, pf- dass mich das auch/ so dieses - Polizist-Sein; im Sinne von mm für Gerechtigkeit oder Recht und Ordnung - sorgen oder - Regeln einhalten und so, dass mich das schon sehr geprägt hat also, ich hab heute noch=n schlechtes Gewissen, wenn ich bei (lachend) -rot über die Ampel gehe oder so- das ist wirklich/ das war schon sehr - bedeutend. --- Äh pf, ich war immer so=n braves – Kind; hab nie viel - den Mund aufgemacht und irgendwie wa/ hab ich immer/ war immer nett und adrett und hab (lachend) -schöne Bilder gemalt-, ich hab=s gehasst in den Kindergarten zu gehen (lachend) -[es war ganz] schrecklich-. Meine Mutter erzählt heute noch, wie furchtbar das für sie war, wenn ich immer am Zaun gestanden habe und gebrüllt habe. Und ich hab auch keine/ keine großartigen Erinnerungen an meine eigene Kindergartenzeit. Also das war für mich keine schöne/ keine schöne Zeit. Wir haben- viel/ also -- ja es war eigentlich wirklich immer ne/ -- ne gute/ - ne gute Zeit

Es handelt sich hierbei um ein verhältnismäßig klassisch aufgebautes Erzählsegment: Der hier eingangs dargestellte Abschluss der Aushandlungsphase geht in die Ankündigung bzw. das Abstrakt des ersten Erzählsegmentes über. Johanna Jansen kündigt an, erzählen zu wollen, „wie wir so/ was wir so für ne Familie war=n“. Sie beabsichtigt also eine Charakterisierung der Familie. Das eigentliche Erzählsegment beginnt mit dem Rahmenschaltelement, „Okay. – Also“ und endet mit einer Evaluation ihrer Kindheit

5 Besondere Aufmerksamkeit solle, Schütze (1983/2016, 1977) zufolge, längeren nicht-narrativen Passagen zukommen. Dies könnte beispielsweise Ausdruck dessen sein, dass sich die\*der Befragte nicht auf die Interviewform einlassen kann – darin ist ein Hinweis auf die Interviewsituation zu sehen. Es kann auch Ausdruck eines Versuchs sein, den Zugzwängen des Erzählens vorübergehend auszuweichen. Dies kann wiederum verschiedene Gründe haben und muss im weiteren Verlauf der Analyse, vor allem im Rahmen der strukturellen Beschreibung, im Kontext betrachtet werden (vgl. ebd.).

6 Argumentationen (orange), Beschreibungen (blau), Erzählungen (schwarz)

(„gute Zeit“). Die in dem Erzählsegment zu findenden Beschreibungen sind ebenso wie die Argumentation zentraler Bestandteil des Erzählsegmentes. Die Beschreibung findet sich vor allem im Zusammenhang mit der Einführung der zentralen familiären Ereignisträger\*innen wider. Die argumentativen Anteile sind vor allem Teil der Evaluation zum Abschluss des Erzählsegmentes. Weitere evaluative, bewertende Einschübe (Argumentationen) beziehen sich auf Aspekte der persönlichen Wertesystems und sind an die erste Erwähnung des Berufs des Vaters gekoppelt. Bei den Anteilen der Erzählung handelt es sich mitunter um Belegerzählungen, z. B. die argumentativ eingeführte subjektive Bedeutung von Regeln, die durch eine kurze erzählende Einlassung ergänzt wird (bei Rot über eine Ampel gehen).

### 4.3 Strukturelle Beschreibung

Ziel der strukturellen Beschreibung ist die Rekonstruktion der „Erfahrungsaufschichtung“ (Schütze 1984, S. 79) auf der Grundlage der genauen Beschreibung der einzelnen Erzählsegmente. In der Feinanalyse wird die „Binnenbeschreibung der Segmente“ (Schröder, 2010, S. 127) vorgenommen, die sich auf den Aufbau des Erzählsegmentes (Schröder 2010) und die segmentalen Prozessstrukturen bezieht, die in den einzelnen Lebensphasen bzw. Erzählsegmenten dominant sind (Schütze 1983/2016). Auf einer übergeordneten „suprasegmentalen“ (Schütze 1984, S. 81) Ebene, die über einzelne Segmente hinausweist, wird die kognitive Figur der Erfahrungs- bzw. Ereigniskette rekonstruiert. Dabei geht es wesentlich um die Identifikation und Beschreibung von Prozessstrukturen, die sich über einzelne Segmente hinweg erstrecken, die meist für „Stationen oder Phasen“ (ebd., S. 108) stehen.

Entsprechend werden die Textsorten nach wie vor identifiziert, um ihr Beziehung bestimmen zu können, da ihre im Rahmen der autobiografisch-narrativen Interviews spezifische Verschränkung von analytischem Interesse ist (s. Teil III, Kap. 2). Sie werden jedoch nicht mehr in dem Maße getrennt analysiert. Vielmehr verteilt sich die Analyse der nicht-narrativen Anteile in einem mehrstufigen Vorgehen auf die strukturelle Beschreibung sowie auf die sich anschließenden Auswertungsphasen (Schütze 1983/2016). Aufgrund der Notwendigkeit, die nicht-narrativen Anteile einer „sofortigen konkreten Analyse in den jeweiligen lokalen Erzählkontexten, also im Rahmen von Erzählsegment und suprasegmentalen Zusammenhängen“ (ebd., S. 69) zu unterziehen, findet deshalb bereits in der strukturellen Beschreibung eine verbindende Analyse der narrativen und nicht-narrativen Anteile statt.

In diesem Auswertungsschritt kommt dem Analyseprinzip der „pragmatischen Brechung“ (Schütze 2005/2016, S. 25) eine wesentliche Bedeutung zu, das die differenzierte Analyse des Darstellungsinhaltes (Was) und der Darstellungsform bzw. der „Präsentationsfunktion“ (Wie) erlaubt (ebd.).<sup>7</sup> Die Perspektive der Befragten wird dabei als Ausgangspunkt der Auswertung herangezogen und hinsichtlich Darstellungsinhalt und Erzählabsicht ausgewertet (Schütze 2001b, 2005/2016; Schröder 2010). Nachdem zunächst eine verstehende Perspektive einzunehmen ist, die der Perspektive der Befragten konsequent folgt, schließt sich die Betrachtung von Darstellungsinhalt und -form an, wozu relativ bewusste Täuschungsabsichten sowie „Ungewusstes, Nicht-Bemerktes, Halbbewusstes, Ausgeblendetes“ (Schütze 2005/2016, S. 31) in der Darstellung berücksichtigt werden (Schröder 2010). Doch auch Täuschungsabsichten deuten häufig ebenfalls unbewusst auf ein angestrebtes Selbstbild hin, das in der Interviewsituation aufrechterhalten werden soll (Schütze 1984). Der folgende Ausschnitt des Auswertungsschritts der strukturellen Beschreibung bezieht sich auf das in Teil III/4.2 abgebildete erste Erzählsegment der Stegreiferzählung von Johanna Jansen.

<sup>7</sup> Auch dieses Element hat im Rahmen der überarbeiteten Analyseschritte eine Änderung erfahren (Schütze 1983/2016).

### Beispiel für die Strukturelle Beschreibung anhand des ersten Erzählsegmentes (Z. 120) des Falls Johanna Jansen

Das erste Erzählsegment beginnt die Interviewte mit einer Selbsteinführung und einer Bewertung ihrer Kindheit als „behütet“ und „liebervoll“. Die Charakterisierung der Kindheit wird auf der formal-sprachlichen Ebene durch die wertenden Adjektive „eigentlich“ und „ziemlich“ unmittelbar eingeschränkt. Während diese formulierte Einschränkung einerseits auf eine Verunsicherung hindeuten kann, die noch im Zusammenhang mit der aktuellen Erhebungssituation steht, kann die argumentative und relativierende Einordnung Johanna Jansens andererseits als Hinweis auf eine Brechung in ihrer subjektiven Bedeutungs- und Erlebensperspektive gelesen werden, die in der weiteren strukturellen Beschreibung des Erzählsegmentes vertiefend verfolgt werden soll. Dabei kann die zunächst positive Bewertung durch die zutage tretende damalige Erlebensperspektive zustande kommen, aber auch durch die Bezugnahme Johanna Jansens auf eine normative Erwartung an eine „gute Kindheit“, vor deren Hintergrund sie ihre eigene Kindheit hier beurteilt.

Als ersten biografischen Ereignisträger führt sie ihren Bruder ein, was auf seine hohe subjektive Bedeutung für die biografische Ereignisträgerin hinweisen kann. Als weitere signifikante Ereignisträger\*innen werden die Eltern eingeführt. Dies erfolgt über ihre Berufe als offizielle bzw. formale Eckdaten, die jedoch, wie sich im Anschluss daran zeigt, von einer subjektiven Bedeutungsebene ergänzt werden. Insbesondere die subjektive Bedeutung des väterlichen Berufs ordnet Johanna Jansen in der Textsorte der Argumentation selbst ein: „im Sinne von mm für Gerechtigkeit oder Recht und Ordnung – sorgen oder – Regeln einhalten und so, dass mich das schon sehr geprägt hat“. Dies wird von einer sehr kurzen Belegerzählung ergänzt. Darin wird deutlich, dass das Bild, das Johanna Jansen vom Vater hat, eng mit seinem Beruf verbunden scheint, der, so deutet es sich an, seine Weltsicht und sein Wertesystem auch im familiären Kontext geprägt hat. Zudem stellt sie heraus, dass der Beruf des Vaters vermittelt durch sein Wertesystem auch eine zentrale Orientierung in ihrem Leben darstellte und ebenso wichtig für den Aufbau ihrer Selbst- und Weltsicht war.

Die lachend vorgetragene Belegerzählung weist auf eine gewisse Selbstironie hin, mit der sie die Spuren des väterlichen Wertesystems und ihrer Wirksamkeit für ihre Handlungsentscheidungen noch im Erwachsenenalter in ihrem Alltag entdeckt. Die vorangegangene Hervorhebung von deren nachhaltiger Bedeutung und die entsprechende Verhaltenskonformität gegenüber Regeln auf einer konkreten Handlungsebene stellt sie damit implizit ihrem eigenen Wahrnehmungs- und Bewertungsprozess gegenüber, der auf eine gegenläufige Bewertung der roten Ampel hindeutet. Die Diskrepanz, die sich in der Belegerzählung zwischen dem Wertesystem des Vaters und von Johanna Jansen andeutet, ebenso wie die Diskrepanz zwischen ihrem früheren und aktuellen Wertesystem ist darüber hinaus aufschlussreich hinsichtlich eines zurückliegenden Wandlungsprozesses sowie der aktuellen Erfahrungsaufschichtung und Gesamtformung von Johanna Jansen. Durch diese kurze Belegerzählung wird damit bereits ein biografischer Fokus gesetzt, der die subjektive Bedeutung des Vaters als Ereignisträger unterstützt. Der auf den Vater gerichtete Fokus ist gleichzeitig Ausdruck einer Nicht-Thematisierung der Mutter und kann für die weitere Auswertung relevant werden.

Die Art, wie Johanna Jansen sich als Kind beschreibt, enthält mehrere Hinweise auf eine kritische und distanzierte Selbstsicht: „ich war immer so=n braves – Kind; hab nie viel - den Mund aufgemacht und irgendwie wa/ hab ich immer/ war immer nett und adrett und hab (lachend) -schöne Bilder gemalt“. Die gewählte Darstellungsform deutet an, dass sie Schwierigkeiten mit dem Bild des *braven Kindes* hat und bemüht ist, sich davon zu distanzieren. Bereits die (reimende) Selbstbeschreibung als „nett und adrett“ deutet auf formal-sprachlicher Ebene eine Überzeichnung an und unterstreicht den Eindruck einer Präsentation mit der Absicht der Distanzierung.

Während die Redewendung, den „Mund aufmachen“, eine Konnotation von Kompromisslosigkeit und Durchsetzungsfähigkeit hat, kann die Negation eher mit Merkmalen, wie Trägheit und Opportunismus assoziiert werden. Die Formulierung, „hab nie viel – den Mund aufgemacht“ weist daher auf eine kritische Bewertung hin und kann, auch im Zusammenhang mit der Selbstbeschreibung als braves Kind sowie den Selbstzuschreibungen „nett und adrett“, als eher negative Bewertung verstanden werden.

Die Beschreibung, sie habe schöne Bilder gemalt, bezieht sie zudem auf ihre Außenwirkung und kann als Bewertung durch Andere verstanden werden, und zwar dass die Bilder selbst schön oder besonders fand, sondern dass die Bilder vor allem Anderen gefallen haben oder sollten. Das Malen von Bildern kann hier als die Erzeugung eines Produktes verstanden werden, das sich in besonderer Weise der Möglichkeit äußerer Bewertungen aussetzt oder auch eine gezielte Suche nach positiver Rückmeldung durch ihre Umwelt sein kann. Damit deutet sich an, dass soziale Erwartungen in ihrem sozialen Umfeld, z. B. von ihren Eltern oder von ihrer nahen Umgebung (Verwandtschaft, Freunden der Eltern, Nachbarn) zum damaligen Zeitpunkt von hoher subjektiver Bedeutung für sie waren, heute jedoch sehr kritisch reflektiert werden. Es finden sich also Hinweise auf eine Distanzierung von sich selbst als Kind.

An diesem Beispiel lässt sich die Bedeutung der im Rahmen der Homologie-These diskutierten verschiedenen Zeitebenen, die in der Auseinandersetzung mit einem autobiografisch-narrativen Interview relevant werden, eindrücklich nachvollziehen. Die Identifikation der im Interview zutage tretenden Zeitebenen sind für den\*die Forschende äußerst aufschlussreich: Für den Auswertungsprozess im Fall Johanna ist die Beziehung der Selbstsicht im Verhältnis zum sozialen Umfeld zwischen den verschiedenen Zeitebenen (die vergangene Zeitebene und die Gegenwart, von der auf diese Zeit rekurriert wird) bedeutsam, da es auf die persönliche Entwicklung verweist, die sie bisher vollzogen hat. Es deuten sich dadurch bereits an dieser Stelle der Auswertung identitätsrelevante Veränderungsprozesse an, die in der Narrationsanalyse durch die Prozessstrukturen der Verlaufskurve und des Wandlungsprozesses sichtbar werden (siehe Teil III, Kap. 3).

Vermutlich durch den Erzählimpuls angeregt, der das eigene Werden als Erzieherin erfragt, geht Johanna Jansen in der Charakterisierung ihrer Kindheit abschließend auf die eigene Kindergartenzeit ein. Sie erzählt, dass sie den Kindergarten „gehasst“ habe und bewertet die Zeit unmissverständlich als negative Erfahrung. Während sie dies aus der Ich-Perspektive von sich selbst als Kind erzählt, greift sie validierend auf eine – scheinbar typische – Erzählung ihrer Mutter zurück. Die Formulierung, sie habe keine „großartigen Erinnerungen“ an ihre Kindergartenzeit, hat zwei mögliche Bedeutungen. Dies kann bedeuten, dass Johanna Jansen kaum Erinnerungen an diese Zeit habe. Da sie aber deutlich macht, dass sie eigene Erinnerungen an diese Zeit hat, liegt es näher, dass sie keine besonders positiven Erinnerungen hat. Dazu passt auch die abschließende Evaluation dieser Zeit als „keine gute Zeit“. Im Widerspruch zu der Selbstbeschreibung des braven und angepassten Kindes steht hier die Erzählung, die sie von der Mutter übernimmt, dass sie gebrüllt habe, wenn sie in den Kindergarten gehen musste. Auch die Beschreibung des Gefühls, sie habe den Kindergarten „gehasst“, kann als Ausdruck einer damals schon äußerst eigenständigen Bewertung gesehen werden. Diese zwei Hinweise führen, so deutet es sich hier an, jedoch nicht dazu, dass Johanna Jansen ihr Bild von sich selbst als brav und angepasst erweitert oder widerlegt.

Die Bewertung der Kindergartenzeit fällt in der Zusammenfassung der Kindheit als negative Ausnahme heraus. Das wird auch durch die kontrastive Bewertung deutlich. Die Kindheit beschreibt sie im Anschluss daran resümierend als „ne gute Zeit“. Hervorzuheben ist, dass sie, ähnlich wie im Abstrakt des Erzählsegmentes, wieder eine Einschränkung dieser Evaluation vornimmt, „eigentlich wirklich“. Die Verbindung mit dem Adverb „wirklich“ vermittelt die Absicht einer nachdrücklichen Versicherung oder eines Überzeugungsversuchs gegen eigene oder äußere Vorbehalte. Auch in der Belegerzählung, die sich auf den Vater bezog, sowie in der distanzierten Selbstbeschreibung finden sich Hinweise darauf, dass es seither Prozesse der persönlichen Abgrenzung von dieser behüteten Kindheit gegeben hat. Die-

se Diskrepanz der damaligen Erlebensperspektive und der retrospektiven Bewertung können im Zusammenhang mit der resümierenden, jeweils diskrepanten positiven Einordnung der Kindheit gesehen werden. Insbesondere die sich andeutende Diskrepanz in der Selbstrepräsentation, gleich zu Beginn in der lebensgeschichtlichen Erzählung von Johanna Jansen, deutet auf eine veränderte Selbstsicht in der Gesamtformung und auf einen Wandlungsprozess von Johanna Jansen hin, der sich in der weiteren autobiografischen Erzählung zeigen kann.

Der hier exemplarisch an dem ersten Erzählsegment vorgestellte Schritt der strukturellen Beschreibung wird anschließend mit allen weiteren Erzählsegmenten durchgeführt, die im Rahmen der formalen Textanalyse identifiziert wurden. So werden alle Prozessstrukturen der einzelnen Segmente rekonstruiert. In dem folgenden Schritt geht es, wie bereits die Bezeichnung verrät, um eine Abstraktion von der Ebene der einzelnen Erzählsegmente und um die Entwicklung einer suprasegmentalen analytischen Perspektive.

#### 4.4 Analytische Abstraktion

In diesem Auswertungsschritt<sup>8</sup> geht es um die Herausarbeitung der ‚biografischen Gesamtformung‘ (Schütze 1981, 1983/2016, 2005/2016), womit die gegenwärtig dominierende biografische Ordnungsstruktur gemeint ist. Dieser werden verschiedene Prozesse zugeordnet, wie die generelle Lebensstimmung, biografische Relevanzstrukturen sowie kognitive und soziale Orientierungsmuster (Schütze 1981).

Unter der Lebensstimmung fasst Schütze „das durchlaufende emotionale und evaluative Grundverhältnis zur eigenen Identität“ (ebd., S. 113), das in enger Verbindung mit der Prozessstruktur steht, durch die sich der gegenwärtige Lebensabschnitt des Erzählenden charakterisieren lässt. Sie beeinflusst wesentlich, welche Prozessstruktur die gesamte Lebensbiografie in der aktuellen Lebensphase überformt, indem sie die retrospektive Rekapitulation gewissermaßen „einfärbt“ (Schütze 1981, 1984). Welche Relevanz dieser ‚Färbung‘ durch die Rückschau zukommt, lässt sich insbesondere bei einer deutlichen Diskrepanz zwischen aktueller Lebensstimmung und der Qualität zurückliegender Erfahrungen nachvollziehen, wie folgendes Zitat aus einer von Schütze erhobenen Lebensgeschichte eines Soldaten zeigt: „Looking back on the war, in spite of the really bad times, it was certainly the most exciting experience of my life.“ (Schütze 1989, S. 40). Auch hier kommt der Zeitlichkeit, auf die im Rahmen der Homologie-These eingegangen wurde (siehe Teil III, Kap. 3) und dem spezifischen Verhältnis in der autobiografisch-narrativen Erzählung eine besondere Bedeutung zu.

Die retrospektive Erzählperspektive in der Erhebungssituation ist damit die aktuellste Version der Betrachtung und Bewertung zurückliegender Erfahrungen. In Abhängigkeit davon, ob sich der\*die Biografieträger\*in gerade in einer krisenhaften Lebenssituation befindet oder nicht, „färbt“ dies den Lebensrückblick und die Gesamtformung. Dieser Konstruktionsleistung wird in der Analyse insbesondere in diesem Auswertungsschritt Rechnung getragen. Die Sichtweise auf die damalige Erfahrung und das Verhältnis zur eigenen Biografie modifiziert und aktualisiert sich aber im fortschreitenden Erfahrungsprozess permanent. Genau genommen beginnt die retrospektive Betrachtung – mit zunehmender zeitlicher Distanz und in Verbindung mit neuen Erfahrungen – unmittelbar nach einem erfahrenen Ereignis.

Wesentlich für diesen Auswertungsschritt ist die Herausarbeitung der Prozessstrukturen, also die segmentalen, suprasegmentalen und die gegenwärtigen Prozessstrukturen. Auch geht es darum, die Zusammenhänge äußerer gesellschaftlicher und sozialer Bedingungen (z. B. der generationale Zusammenhang, in dem Johanna Jansen heranwächst, die Berufstätigkeit des Vaters, die Nicht-Berufstätigkeit der

8 In jüngeren Aufsätzen hat Schütze (2005/2016, 1983/2016) hier den anschließenden Auswertungsschritt der Wissensanalyse (die er jedoch nicht mehr explizit nennt) integriert.

Mutter) und ihrer subjektiven Bedeutung für Johanna Jansen und ihre Biografie und Identitätsentwicklung zu erkennen. Schütze (2005, S. 46) spricht hier von der Identifikation von externen „Erzeugungsbedingungen“ und „Weiterführungsbedingungen“ sowie individuellen „Bewegungs- und Wirkmechanismen“ (Schütze 2005/2016, S. 46), die sich auf der Mikroprozess- oder Makroprozessebene verorten lassen. Auch geht es um die analytische Trennung fallspezifischer und fallübergreifender Aspekte: eine fallübergreifende Bedingung wären generationale Themen, wie die Anti-Atom-Proteste in der Zeit, in der Johanna Jansen aufwächst, und auf die sie im Interview Bezug nimmt. Als fallspezifische Bedingung kann beispielsweise die Berufstätigkeit des Vaters als Polizist verstanden werden, die, wie Johanna Jansen im Interview ausführt, sie in ihrem linksorientierten sozialen Umfeld ihrer Jugend immer wieder zu Diskussionen, Stellungnahmen und Positionierungen in ihrer Jugend herausgefordert hat.

### Beispiel für die Analytische Abstraktion – Auszug aus der Gesamtformung des Falls Johanna Jansen

Die Stegreiferzählung beginnt Johanna Jansen mit einer Charakterisierung ihrer Kindheit als „behütet“ und „liebervoll“ (Segment 1), wobei sie es bereits hier eine Einschränkung vornimmt (z. B. „eigentlich“, ebd.). Gleichzeitig führt sie sich selbst als braves Kind ein („nett und adrett“, ebd.), das schöne Bilder gemalt habe und weist damit bereits auf eine Diskrepanz entweder zu ihrer aktuellen oder idealen Selbstsicht hin.

Bereits im zweiten Erzählsegment geht sie auf den für die Lebensgeschichte wesentlichen Handlungskonflikt ein, der sich aus der zunehmend diskrepanten Selbst- und Fremderwartung bezüglich ihrer Rolle ergibt. Die Rollenerwartungen der Eltern erlebt sie in der Jugendphase, bei einem wachsenden Bedürfnis nach Autonomie, als zunehmende Einschränkung. Gründe für den überbehütenden Rahmen sieht Johanna Jansen in dem Beruf des Vaters und dem Wunsch beider Eltern, sie zu beschützen. Die Mutter hat, aus ihrer Sicht, überdies klare Rollenerwartungen an sie gerichtet, die sich z. T. in Äußerlichkeiten ausdrückten. Die Ängste der Eltern übernimmt Johanna Jansen zunächst zu großen Teilen. Dieses resultiert in einer konkret-erfahrbaren Einschränkung der persönlichen Handlungsfreiheit, was sie als Belastung erlebt.

Entsprechend kündigt sie in diesem Segment einen langjährigen Prozess der Befreiung („befreien“, Segment 2) vom behütenden Elternhaus und den Rollenerwartungen der Eltern an, der als zentraler Identitätsentwicklungsprozess in ihrer Lebensgeschichte anzusehen ist. Dieser Befreiungsprozess, den sie auch als „Ausbruch“ (Segment 2/NT) beschreibt, kann als biografisches Handlungsschema verstanden werden, das für die Lebensgeschichte insgesamt von zentraler Bedeutung ist. Dieser findet kurz vor der Aufnahme der Ausbildung zur Erzieherin statt. In Abgrenzung zu einer Verlaufskurve behält Johanna Jansen das Gefühl der Kontrolle über die Situation. Das biografische Handlungsschema geht in einen Wandlungsprozess über, der in einem Erzählsegment des Nachfrageteils vertiefend dargestellt wird.

Die erlebte Einschränkung der eigenen Handlungsfreiheit ist ein zentraler Grund dafür, warum es zu einer Distanzierung von den Erwartungen der Eltern kommt. Es lassen sich verschiedene Initiativen zur Umsetzung dieser Distanzierung identifizieren. Bevor sie sich zu dem drastischen Schritt des „Ausbruch[s]“ und der damit einhergehenden räumlichen Distanzierung entscheidet, unternimmt sie zunächst Versuche, die Erwartungen der Eltern zu verhandeln und an ihre Erwartungen anzunähern. Nachdem Initiativen von Johanna Jansen scheitern, eine neue für sie passende Rolle mit der Mutter auszuhandeln, entschließt sie sich zu einem Ausbruch aus dem Elternhaus, den sie selbst als „Hauruck-Geschichte“ bezeichnet.

Angeregt durch ihre biografische Initiative, das Elternhaus zu verlassen, die den zentralen Ausgangspunkt für den Wandlungsprozess darstellt, macht sie im Rahmen des Wandlungsprozesses die Erfahrung

einer spürbaren und ersehnten Veränderung des eigenen Selbstbildes. So erkennt sie selbst, im Zuge der Loslösung deutlich an Selbstständigkeit und Selbstbewusstsein gewonnen zu haben. Zudem entwickelt sie, wie ihr selbst in Anteilen reflexiv zugänglich ist, durch den Zugang zu neuen sozialen Gruppen und Erfahrungsräumen neue Selbstbilder. Im sozialen Umfeld lassen sich wesentliche Anregungen und Unterstützungsmomente identifizieren, die diesen Prozess unterstützen. In der Kirchengemeinde wird ihr in dieser Zeit die Gruppenleitung übertragen. Die Ausbildung ist zudem der Ort, an dem sie ihre Veränderung austesten kann. So erinnert sie sich an ihr eigenes widerständiges Verhalten gegenüber den Regeln in der Ausbildung und daran, plötzlich zu den mündlich Aktivsten zu gehören. In Bezug auf den Befreiungsprozess steht ein Spannungsverhältnis im Mittelpunkt, das sich aus dem Wunsch nach Autonomie einerseits und der starken orientierungsstiftenden Bedeutung der Werte und Überzeugungen des Elternhauses andererseits ergibt. Letzteres drückt sich in ihrer hohen Erwartungskonformität aus, die auch im Zusammenhang mit der dominanten Rollenerwartung der Eltern des „brave[n] Mädchen[s]“ zu sehen ist und in der Selbstbeschreibung Johanna Jansens bezugnehmend auf sich selbst als Kind zum Ausdruck kommt.

Der Identitätsentwicklungsprozess mündet schließlich in eine Erweiterung ihres Selbstbildes, ohne das Selbstbild, das ihr durch das zentrale Identitätsangebot der Eltern vermittelt wurde, aufzugeben. Im Rahmen der Konstruktion einer ideologischen Selbstsicht gelingt ihr schließlich eine Annäherung an ein – im Kontext ihrer Lebensgeschichte betrachtet – authentisches Selbstbild, indem sie eine explizite Annäherung an das brave Selbstbild vornimmt, von dem sie sich zu distanzieren beabsichtigte: „Also da ist immer noch auch so n Stück das brave Mädchen gewesen und das woll/ (lachl leichl) -war auch ganz gut so [...]. So ganz weg sollte das ja auch nich“, 3/NT).

#### 4.5 Kontrastiver Fallvergleich

In diesem Auswertungsschritt findet ein Fallvergleich statt. Schütze lehnt sich hier an die Grounded Theory (Glaser/Strauss 1968) an und übernimmt die Prinzipien der minimalen und maximalen Kontrastierung (Schütze 1983/2016, 2005/2016). Aufgrund der begrenzten Fallzahl dient der Fallvergleich hier für die vertiefende Auswertung der erhobenen Fälle und ist als Vorbereitung des theoretischen Modells vorgesehen. Die Kontrastierung der Fälle erfolgt in Bezug auf die thematische Foki, die das Erkenntnisinteresse bestimmen (Schütze 1983/2016, 2005/2016; Schröder 2010; Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014).

Beispiel für den fallübergreifenden kontrastiven Fallvergleich – Auszug aus dem analytischen Thema „Bedeutung von Rollenerwartungen für die professionelle Identitätsentwicklung“

Rollenerwartungen der Eltern an die frühpädagogischen Fachkräfte verdichten sich in den Fällen von Katrin Konradi, Johanna Jansen, Christa Czerny und Gabriele Glaser zu biografischen Krisenmomenten und werden darüber relevant für die professionelle Identitätsentwicklung. In diesen Fällen lässt sich im Zusammenhang mit den Rollenerwartungen die Entfaltung einer Verlaufskurvendynamik erkennen, die sich in einigen von ihnen zu einer Verlaufskurve verdichtet. Die krisenhaften Erfahrungen sind jeweils durch einen subjektiven Kontrollverlust charakterisiert.

Eine Ausnahme stellt Christa Czerny dar. Die sich angedeutete Krise, in der das Verantwortungsgefühl für die behinderte ältere Schwester und das Verfolgen eigener Lebenspläne miteinander konkurrieren, kann sie überwinden, da sie trotz „biografische[r] Kosten“ (Schütze 1996, S. 218) in Form von Schuldgefühlen, eigenen Plänen nachgeht und damit die Verantwortung für die Schwester wieder an die Eltern übergibt. Im Gegensatz dazu ist die Verlaufskurvendynamik im Fall von Katrin Konradi besonders ausgeprägt, die sich vor allem mit der Geburt des Bruders zuspitzt und bis in die gegenwärtige Lebenssituation hineinwirkt.

Ähnlichkeiten finden sich im Hinblick darauf, dass eine erlebte Einschränkung der Handlungs- und Entscheidungsfreiräume zu Aushandlungs- bzw. Abgrenzungsversuchen der Fachkräfte führt. Deutliche Unterschiede zeigen sich jedoch hinsichtlich der konkreten Umsetzung in den Einzelfällen. Johanna Jansen ist die Einzige, die eine Verhandlung und Veränderung der Rollenerwartungen anstrebt, indem sie mit den Eltern, vor allem mit der Mutter, das Gespräch sucht. In den Fällen von Johanna Jansen, Katrin Konradi und Christa Czerny sind die Rollenerwartungen, von denen sich die Fachkräfte abzugrenzen versuchen, ein Grund aus dem Elternhaus auszuziehen.

Hier weisen die Fälle von Johanna Jansen und Katrin Konradi eine Ähnlichkeit auf. Beide ziehen aus dem Elternhaus aus, nachdem es, wie sie sich erinnern, zunehmend Konflikte mit den Eltern oder mit einem Elternteil gegeben hat. Christa Czerny, die seit früher Kindheit bis zum Ende der Schulzeit für ihre Schwester verantwortlich war, nutzt den Ausbildungsbeginn als Gelegenheit, sich von der Verantwortung abzugrenzen. Das Motiv der Abgrenzung ist den Fachkräften dabei jeweils kaum bewusst. Einzig bei Johanna Jansen, die eine Aushandlung der elterlichen Erwartungen beabsichtigt, deutet sich eine (eingeschränkte) reflexive Zugänglichkeit an.

#### 4.6 Theoretisches Modell

Bei der Konstruktion eines theoretischen Modells geht es um die Herausarbeitung und Darstellung von „Prozeßmodelle[n] spezifischer Art von Lebensläufen“ (Schütze 1983, S. 288). Der Fokus richtet sich hier auf die gruppenspezifischen Konditionen von biografischen Erfahrungsverläufen. Dabei können auch, in Abhängigkeit vom Erkenntnisinteresse, einzelne Phasen oder Aspekte biografischer Erfahrungsprozesse im Vordergrund stehen. Es geht dabei um die Herausarbeitung des spezifischen und zugleich allgemeinen, also charakteristischen, einer untersuchten sozialen Einheit (ebd.; Schröder 2010; Przyborski/Wohrab-Sahr 2014). Abweichend von dem Verfahren der Narrationsanalyse von Schütze (1983/2016, 2005/2016) wird hier kein abgeschlossenes theoretisches Modell präsentiert. Vor dem Hintergrund der empirischen Grundlage von sechs Fällen wurden stattdessen theoretische Implikationen entwickelt. In diesem Fall steht die Herausarbeitung der Konstitution des Zusammenhangs von biografischen Erfahrungen, insbesondere den Kindheitserfahrungen, und der professionellen Identität von frühpädagogischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen im Vordergrund (Rothe 2019).

## 5. Zusammenfassung

Im Beitrag wurden methodologische Entscheidungen und methodische Schritte der Erhebungs- und Auswertungsmethode nach Schütze am Beispiel des Dissertationsprojektes „Biografie und Professionalität. Eine qualitative Studie zur Bedeutung biografischer Erfahrungen für die professionelle Identität frühpädagogischer Fachkräfte“ (Rothe 2019) präsentiert. Es wurde gezeigt, dass die Methodologie Schützes für Forschungsfragen geeignet ist, die nicht nur auf die Biografie fokussieren, sondern die Konstitution professioneller Identitäten. Die bei Schütze als auch in der Identitätstheorie von Mead (1973/2013) zu findenden Konzepte – bei Schütze insbesondere die Prozessstrukturen der Verlaufskurve und des Wandlungsprozesses; bei Mead das Konzept des Handlungskonfliktes – ermöglichen die Erfassung von identitätsrelevanten Veränderungsprozessen. Der lebensgeschichtliche Entwicklungsprozess, der in einer individuellen Erfahrungsaufschichtung resultiert, ist vor diesem Hintergrund als aktiver und – unter bestimmten Voraussetzungen – reflexiver Prozess der Auseinandersetzung zu verstehen: Dabei können insbesondere Ereignisse, die als unvorhersehbar und überwältigend erfahren wurden, zu einer Neukonstitution des Verhältnisses zur eigenen Biografie und der (professionellen) Identität füh-

ren. In diesem Zusammenhang ist insbesondere die biografische Gesamtformung bedeutsam, die mit der aktuellen Lebensstimmung und aktuellen und gewordenen kognitiven und sozialen Orientierungsmustern in Verbindung steht (Schütze 1981).

Methodisch führt der Schritt der Analytischen Abstraktion zur Beschreibung der Gesamtformung. Sie markiert den letzten Schritt der Auseinandersetzung mit dem Einzelfall, bevor die nachfolgenden Auswertungsschritte eine fallübergreifende Perspektive einnehmen und durch die minimale und maximale Kontrastierung der Fälle zur Entwicklung eines theoretischen Modells hinführen. Diese setzen eine gewissenhafte Umsetzung der ersten methodischen Auswertungsschritte voraus, wozu die Textsortendifferenzierung und die Segmentierung im Rahmen der formalen Textanalyse gehören: Die Differenzierung von Erzählung, Beschreibung und Argumentation sowie die Entwicklung eines Verständnisses für deren Funktion im Rahmen der lebensgeschichtlichen Erzählung stellen eine bedeutsame Basis für die weitere Auswertung dar, ebenso wie die Segmentierung, d. h. Identifikation der einzelnen Erzählsegmente der lebensgeschichtlichen Erzählung. Eine zentrale Bedeutung kommt der strukturellen Beschreibung deshalb zu, da die Erzählsegmente nun in ihrer Tiefe betrachtet werden und die impliziten und expliziten Bedeutungsebenen nachvollzogen werden, die über die bewusste Erzählabsicht der Erzählenden weit hinausreichen können.

Als ein zentraler methodologischer Bezugspunkt wurde die Homologie-These von Schütze vorgestellt. Es wurde gezeigt, was Schütze mit der Behauptung einer Homologie von Erzählung und Erfahrung verband und differenzierend aufgezeigt, welche zentrale Bedeutung die verschiedenen Zeitebenen in seiner Methodologie haben und wie eng diese in der Erhebungs- und Auswertungsmethode ineinander greifen. Wie Wolfram Fischer und Martin Kohli (1987, S. 33) betonen, ist es „zweifelloso unproblematischer, biographische Gebilde als Ausdruck gegenwärtiger Orientierungsperspektiven zu betrachten“. Dennoch sollte der Möglichkeit zur Rekonstruktion „vergängerer Gegenwarten“ (ebd.) aufgrund method(olog)ischer Herausforderung nicht von vornherein aufgegeben werden. Mit der Berücksichtigung der verschiedenen Erfahrungs- und Zeitebenen bietet Schützes Methodologie und Methodik nach wie vor einen bedeutsamen Zugang zur Komplexität menschlichen Erlebens.

## Literatur

- Alheit, Peter (1996): „Biographizität“ als Lernpotential: Konzeptionelle Überlegungen zum biographischen Ansatz in der Erwachsenenbildung. In: Krüger, Heinz-Hermann/Marotzki, Winfried (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 276–307.
- Alheit, Peter/Dausien, Bettina (1990): Biographie: eine problemgeschichtliche Skizze. (Werkstattberichte des Forschungsschwerpunkts „Arbeit und Bildung“, 14). Bremen: Universität Bremen. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-27710> (Abfrage: August 2021).
- Bartmann, Sylke/Kunze, Katharina (2008): Biographisierungsleistungen in Form von Argumentationen als Zugang zur (Re-)Konstruktion von Erfahrung. In: Felden, Heide von (Hrsg.): Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 177–192.
- Bude, Heinz (1985): Der Sozialforscher als Narrationsanimateur: Kritische Anmerkungen zu einer erzähltheoretischen Fundierung der interpretativen Sozialforschung. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 37, H. 2, S. 327–336.
- Dausien, Bettina/Kelle, Helga (2005): Biographie und kulturelle Praxis: methodologische Überlegungen zur Verknüpfung von Ethnographie und Biographieforschung. In: Völter, Bettina (Hrsg.): Biographieforschung im Diskurs. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 189–212.

- Detka, Carsten (2005): Zu den Arbeitsschritten der Segmentierung und der Strukturellen Beschreibung in der Analyse autobiographisch-narrativer Interviews. In: Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung 6, H. 2, S. 351–364.
- Fagerhaugh, Shizuko Y./Strauss, Anselm (1977): Politics of pain management: Staff–patient interaction. Addison-Wesley.
- Felden, Heide von (2008): Sprache und Struktur, Selbstbild und Beziehung: zur Interview-Rekonstruktion in Anlehnung an das narrationsstrukturelle Verfahren. In: Zeitschrift für Qualitative Forschung 9, H. 1–2, S. 71–85.
- Fischer, Wolfram/Kohli, Martin (1987): Biographieforschung. In: Voges, Wolfgang (Hrsg.): Methoden der Biographie- und Lebenslaufforschung. Opladen: Leske + Budrich. S. 25–50.
- Fuchs-Heinritz, Werner (2009): Biographische Forschung. Eine Einführung in Praxis und Methoden. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Glaser, Barney/Strauss, Anselm (1968): Time for dying. Chicago: Aldine de Gruyter.
- Glaser, Barney/Strauss, Anselm (1971): Status passage: A formal theory. Chicago: Aldine Atherton.
- Glinka, Hans-Jürgen (2016): Das narrative Interview: Eine Einführung für Sozialpädagogen. Weinheim: Beltz Juventa.
- Kallmeyer, Werner/Schütze, Fritz (1976): Zur Konstitution von Kommunikationsschemata der Sachverhaltsdarstellung. In: Wegner, Dirk (Hrsg.): Gesprächsanalysen. Hamburg: Buske, S. 159–275.
- Labov, William (1980): Sprache im sozialen Kontext. Eine Auswahl von Aufsätzen. Königstein: Athenäum.
- Labov, William/Waletzky, Joshua (1973): Erzählanalyse: Mündliche Versionen persönlicher Erfahrungen. In: Ihwe, Jens (Hrsg.): Literaturwissenschaft und Linguistik. Bd. 2. Frankfurt am Main: Fischer, S. 78–126.
- Lahn, Silke/Meister, Jan Christoph (2013): Einführung in die Erzähltextanalyse. Stuttgart: J. B. Metzler.
- Lucius-Hoene, Gabriele/Deppermann, Arnulf (2004): Rekonstruktion narrativer Identität. Ein Arbeitsbuch zur Analyse narrativer Interviews. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mead, George Herbert (1913/1987): Die soziale Identität. In: Mead, George Herbert (Hrsg.): Gesammelte Aufsätze. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 241–252.
- Mead, George Herbert (1973/2013): Geist, Identität und Gesellschaft aus der Sicht des Sozialbehaviorismus. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Nassehi, Armin (1994): Die Form der Biographie: theoretische Überlegungen zur Biographieforschung in methodologischer Absicht. In: BIOS – Zeitschrift für Biographieforschung Oral History und Lebensverlaufanalysen 7, H. 1, S. 46–63.
- Przyborski, Aglaja/Wohlrab-Sahr, Monika (2014): Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. Oldenbourg: De Gruyter.
- Riemann, Gerhard/Schütze, Fritz (1991): “Trajectory” as a basic theoretical concept for analyzing suffering and disorderly social processes. In: Maines, David (Hrsg.): Social organization and social process: essays in honor of Anselm Strauss. New York: De Gruyter, S. 333–357.
- Rothe, Antje (2019): Professionalität und Biografie: Eine qualitative Studie zur Bedeutung biografischer Erfahrungen für die professionelle Identität frühpädagogischer Fachkräfte. Weinheim: Beltz Juventa.
- Rosenthal, Gabriele (2014): Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung. 4. Aufl. Weinheim: Beltz Juventa.
- Rosken, Anne (2009): Diversity und Profession. Eine biographisch-narrative Untersuchung im Kontext der Bildungssoziologie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schröder, Anja (2010): Professionalisierungsprozesse zwischen ökonomischer Rationalität und sozialer Orientierung. Managerbiographien in den Bereichen Personalwesen und Produktentwicklung. Opladen: Budrich.

- Schütze, Fritz (1976): Zur Hervorlockung und Analyse von Erzählungen thematisch relevanter Geschichten im Rahmen soziologischer Feldforschung: dargestellt an einem Projekt zur Erforschung von kommunalen Machtstrukturen. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.): Kommunikative Sozialforschung. Alltagswissen und Alltagshandeln, Gemeindemachtforschung, Polizei, politische Erwachsenenbildung. München: Fink, S. 161–259.
- Schütze, Fritz (1977): Die Technik des narrativen Interviews in Interaktionsfeldstudien: dargestellt an einem Projekt zur Erforschung von kommunalen Machtstrukturen. Arbeitsberichte und Forschungsmaterialien. Bielefeld: Universität Bielefeld.
- Schütze, Fritz (1981): Prozeßstrukturen des Lebenslaufs. In: Matthes, Joachim/Pfeifenberger, Arno/Stosberg, Manfred (Hrsg.): Biographie in handlungswissenschaftlicher Perspektive. Kolloquium am Sozialwissenschaftlichen Forschungszentrum der Universität Erlangen-Nürnberg. Nürnberg: Verlag der Nürnberger Forschungsvereinigung, S. 67–156.
- Schütze, Fritz (1983): Biographieforschung und narratives Interview. In: Neue Praxis 13, H. 3, S. 283–293.
- Schütze, Fritz (1984): Kognitive Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens. In: Kohli, Martin/Robert, Günther (Hrsg.): Biographie und soziale Wirklichkeit. Neue Beiträge und Forschungsperspektiven. Stuttgart: J. B. Metzler, S. 78–117.
- Schütze, Fritz (1987): Das narrative Interview in Interaktionsfeldstudien. Kurseinheit 1: 3-fach Kurs. Hagen: Fernuniversität Hagen.
- Schütze, Fritz (1994a): Strukturen des professionellen Handelns, biographische Betroffenheit und Supervision. In: Supervision 26, S. 10–39.
- Schütze, Fritz (1994b): Das Paradoxe in Felix' Leben als Ausdruck eines ‚wilden‘ Wandlungsprozesses. In: Koller, Hans-Christoph/Kokemohr, Rainer (Hrsg.): Lebensgeschichte als Text. Zur biographischen Artikulation problematischer Bildungsprozesse (Interaktion und Lebenslauf, Bd. 10). Weinheim: Dt. Studien-Verlag, S. 13–60.
- Schütze, Fritz (1996): Organisationszwänge und hoheitsstaatliche Organisationszwänge und hoheitsstaatliche Rahmenbedingungen im Sozialwesen: Ihre Auswirkung auf die Paradoxien des professionellen Handelns. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 18–26.
- Schütze, Fritz (2001a): Ein biographieanalytischer Beitrag zum Verständnis von kreativen Veränderungsprozessen: die Kategorie der Wandlung. In: Oevermann, Ulrich/Burkholz, Roland/Gärtner, Christel/Zehentreiter, Ferdinand (Hrsg.): Materialität des Geistes. Zur Sache Kultur – im Diskurs mit Ulrich Oevermann. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft, S. 137–162.
- Schütze, Fritz (2001b): Rätselhafte Stellen im narrativen Interview. In: Handlung Kultur Interpretation 10, H. 1, S. 12–28.
- Schütze, Fritz (1983/2016): Biographieforschung und narratives Interview. In: Fiedler, Werner/Krüger, Heinz-Hermann (Hrsg.): Sozialwissenschaftliche Prozessanalyse. Grundlagen der qualitativen Sozialforschung. Opladen: Budrich, S. 55–73.
- Schütze, Fritz (2000/2016): Schwierigkeiten bei der Arbeit und Paradoxien des professionellen Handelns. Ein grundlagentheoretischer Aufriß. In: Fiedler, Werner/Krüger, Heinz-Hermann (Hrsg.): Sozialwissenschaftliche Prozessanalyse. Grundlagen der qualitativen Sozialforschung. Opladen: Budrich, S. 241–281.
- Schütze, Fritz (2005/2016): Eine sehr persönliche generalisierte Sicht auf qualitative Sozialforschung. In: Fiedler, Werner/Krüger, Heinz-Hermann (Hrsg.): Sozialwissenschaftliche Prozessanalyse. Grundlagen der qualitativen Sozialforschung. Opladen: Budrich, S. 21–53.

- Schütze, Fritz (2016): Das Konzept der Sozialen Welt. Teil 1: Definition und historische Wurzeln. In: Dick, Michael/Marotzki, Winfried/Mieg, Harald (Hrsg.): Handbuch Professionsentwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 74–87.
- Wohlrab-Sahr, Monika (1992): Biographische Unsicherheit. Formen weiblicher Identität in der „reflexiven Moderne“: Das Beispiel der Zeitarbeiterinnen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.