



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Kritische Lebensereignisse und Professionalität im
sozialpädagogischen Beruf - eine
biografiewissenschaftliche Untersuchung“

verfasst von / submitted by

Sabine Klöcker, BA

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Arts (MA)

Wien, 2020 / Vienna, 2020

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 066 848

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Masterstudium Bildungswissenschaft

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Dr. Christine Riegel

Einleitung	1
I Theoretischer Bezugsrahmen	4
1. Biografie als soziales Ordnungsmuster	4
1.1 Die Institutionalisierung des Lebenslaufs	8
1.2 Biografie und Geschlecht	9
2. Lebensereignisse.....	12
3. Professionalität im sozialpädagogischen Kontext.....	17
3.1 Der professionelle Habitus.....	19
3.2 Schwierigkeiten und Paradoxien professionellen Handelns	23
II Methodologische Anlage der Studie	27
4. Die „Grounded Theory“ Methodologie	27
5. Die Qualitativ-interpretative Sozialforschung	30
6. Das Narrative Interview als Erhebungsmethode	33
7. Das Kodierparadigma: „Die Kognitiven Figuren des autobiografischen Stegreiferzählens“	37
8. Der Forschungsprozess.....	39
8.1 Das <i>Sample</i>	39
8.2 Die Datenerhebung.....	40
8.3 Die Auswertungsschritte.....	40
III Die Darstellung der Einzelfälle und der Vergleich.....	43
9. Falldarstellung Sophie Wagner	43
9.1 Kontaktaufnahme und Interviewsituation.....	43
9.2 Biografische Kurzbeschreibung.....	44
9.3 Interpretation der Kernstellen.....	45
9.4 Analytische Abstraktion	57
10. Falldarstellung Katharina Steiner	59
10.1 Kontaktaufnahme und Interviewsituation.....	59
10.2 Biografische Kurzbeschreibung.....	59
10.3 Interpretation der Kernstellen	61
10.4 Analytische Abstraktion	67
11. Falldarstellung Adalet Yamen.....	68

11.1 Kontaktaufnahme und Interviewsituation.....	68
11.2 Biografische Kurzbeschreibung.....	68
11.3 Interpretation der Kernstellen	69
11.4. Analytische Abstraktion.....	74
12. Vergleich der Einzelfälle und Ergebnisse.....	76
13. Fazit und Ausblick	80
Literaturverzeichnis.....	82
Anhang.....	85
Tabellenverzeichnis	85
Transkriptionsnotation.....	86
Zusammenfassung.....	87
Abstract	88

Einleitung

Die Sozialpädagogik arbeitet am und mit dem Menschen – sie hat zum Ziel, Menschen in unterschiedlichsten Lebenslagen zu begleiten und zu unterstützen. Um dies zu ermöglichen, stehen angehenden Sozialpädagog_innen verschiedene Möglichkeiten bereit, sich für diese Art des Berufs ausbilden zu lassen, bspw. an einer Universität oder Fachhochschule. Vor allem in sozialen Berufen scheint jedoch theoretisches Wissen allein nicht auszureichen, um dieser anspruchsvollen Arbeit gerecht werden zu können. Vielmehr bedarf es einer gewissen Grundhaltung, wie Offenheit, Toleranz und Akzeptanz gegenüber anderen Menschen sowie deren Leben und Problemlagen (Becker-Lenz/Müller 2009; Hermann 2017). Jeder Mensch ist geprägt von der eigenen Biografie, von Erfahrungen und Erlebnissen, sowohl guten als auch schlechten. Es kann behauptet werden, dass jeder Mensch in seinem Leben auch irgendwann Situationen gegenübersteht, die als zumindest krisenhaft beschrieben werden können (Hammel 1967). Solche Erlebnisse sind Teil unseres Lebens und von uns selbst; oft verlangen sie ein Umdenken und sind Bestandteil von Lernprozessen.

In der vorliegenden Arbeit soll ermittelt werden, welchen Einfluss solche krisenhaften Momente auf die Professionalität von Sozialpädagoginnen haben können. Die Wahl fiel deshalb auf ausschließlich weibliche Probandinnen, weil weibliche Biografien einen besonderen Stellenwert in der Biografieforschung innehaben. Die Erforschung weiblicher Biografien soll, so Dausien (2010, 365), „gesellschaftliche Verhältnisse und Diskriminierungen öffentlich machen.“ Dausien vertritt die These, dass „Biografie als eine Geschlechterdifferenzen generierende soziale Struktur betrachtet werden kann, mit anderen Worten, dass Geschlecht (auch) biografisch konstruiert wird.“ (ebd. 367)

Im sozialen/sozialpädagogischen Fachdiskurs herrschen Einschätzungen vor, die darauf hinweisen, dass Fachkräfte dieses Bereichs nicht nur über erlernbare Inhalte, sondern auch über „Kompetenzen, Werte und insgesamt eine Grundhaltung verfügen sollten, die hinsichtlich der Handlungsanforderungen der Berufspraxis als angemessen gelten kann“ (Becker-Lenz/Müller 2009, 202), was somit einem professionellen Habitus¹ entspricht. Roland Becker-Lenz und Silke Müller (2009, 210ff) legen hierfür ein Konzept vor, das auf den Ergebnissen eines Forschungsprojektes, in dem Habitusbildungsprozesse von Studierenden einer Fachhochschule in den Studiengängen „Sozialarbeit“ und „Sozialpädagogik“ untersucht wurden, basiert. Demnach werden als Grundlage für einen professionellen Habitus ein

¹ Der Habitus besteht nach Bourdieu aus den Denk- und Verhaltensstrukturen von Menschen. Diese Grundstrukturen, die das Denken und Handeln eines Menschen strukturieren, entstehen aus der Erfahrung, die der Mensch macht, und sind nicht etwa angeboren. (Vgl. Kraus; Gebauer 2012)

spezifisches Berufsethos, die Fähigkeit zur Gestaltung eines Arbeitsbündnisses und das Vermögen des Fallverstehens unter Einbeziehung wissenschaftlicher Erkenntnisse erachtet.

Den Zusammenhang zwischen biografischen Erfahrungen sowie professionellem Denken und Handeln greifen Antje Rothe und Tanja Betz (2018, 285f) auf – sie sprechen vom gesellschaftlichen und bildungspolitischen Wunsch, die Professionalität von Fachkräften zu verbessern und dies mit Hilfe der Reflexion biografischer Erfahrungen zu erreichen. Das Verhältnis von biografischen Erfahrungen und professionellem Denken und Handeln betreffend herrscht in der Fachdiskussion eine relativ einheitliche Vorstellung, jedoch fehlt es an empirischen Befunden, wie sich dieses Verhältnis genau konstituiert. Rothe und Betz (2018) verweisen hier auf erst in jüngster Zeit durchgeführte Studien, etwa denen von Bischoff (2017) und Rothe (2017).

Ferner greifen Rothe und Betz (2018, 289ff) theoretische Perspektiven von Schütze und Oevermann auf, die darauf abzielen, dass biografische Erfahrungen (auch negativen) Einfluss auf professionelles Handeln nehmen können. Sie verweisen auf mehrere Studien aus dem frühpädagogischen Fachdiskurs, die Einblicke darin gewähren, „welche biografischen Erfahrungen für das professionelle Denken und Handeln frühpädagogischer Fachkräfte bedeutsam sind.“ (ebd., 291) Doch auch aus dem sozialpädagogischen Bereich liegen Studien vor, die diese Thematik behandeln (vgl. Ackermann; Seeck 1999, Braun 2008, Thole; Küster-Schapfl 1997, Schweppe 2006). Rothe (2017) selbst bilanziert in ihrer Dissertation, dass besonders Krisenmomente von Bedeutung sind, da sie die Aufmerksamkeit eines_r professionell Tätigen auf ein bestimmtes Thema lenken. Darauf aufbauend ergibt sich für die vorliegende Arbeit folgende Forschungsfrage:

Inwiefern können krisenhafte Erfahrungen für die Entwicklung von Professionalität und professionellem Handeln bei Sozialpädagoginnen von Bedeutung sein?

Als Unterstützung bei der Beantwortung der Forschungsfrage wurden ferner Teilfragen ausgearbeitet, die da lauten: Stellen Krisen Umbrüche im Leben dar, die einen negativen oder aber positiven Einfluss auf sozialpädagogische Tätigkeiten haben? Können sie sogar eine „Qualifikation“ für das Berufsleben bilden? Besteht die Möglichkeit, aus vergangenen Krisen etwas Positives, die eigene Profession betreffend, „mitzunehmen“ – und wenn ja, wie äußert sich dies?

Um diese Fragen zu beantworten, ist es notwendig, das gesamte Leben der jeweiligen Person, deren Biografie untersucht wird, in den Blick zu nehmen, damit bestimmte Erlebnisse, „eingebettet in den *Gesamtzusammenhang*“ (Rosenthal 2014, 178, Hervor. im Orig.), verstanden und interpretiert werden können. Hierfür wurde die Methode der Biografieforschung gewählt; die Daten wurden mit Hilfe narrativer Interviews erhoben und

mittels der Narrationsanalyse (Schütze 1983) ausgewertet. So war es möglich, erzählte Lebensereignisse nicht separat vom gesamten Leben, sondern im Zusammenhang zu untersuchen, weshalb diese Methode gewählt wurde.

Die vorliegende Arbeit gliedert sich in drei Teile. Den ersten Teil bildet die Exploration des theoretischen Vorverständnisses der Forscherin. Im ersten Kapitel wird zunächst auf den Terminus Biografie als soziales Ordnungsmuster Bezug genommen (Kap. 1) und damit einhergehende Implikationen (Kap. 1.1 und 1.2). Das zweite Kapitel behandelt den Begriff der Lebensereignisse (Kap. 2). Das dritte Kapitel handelt vom Terminus der Professionalität im sozialpädagogischen Kontext (Kap. 3), ferner wird dargelegt, was unter einem professionellen Habitus verstanden wird (Kap. 3.1) und welche Schwierigkeiten und Paradoxien ein professionelles Handeln mit sich bringen kann (Kap. 3.2).

Im zweiten Teil dieser Arbeit wird die methodische Vorgehensweise dargestellt. Im Kapitel 4 wird auf das methodologische Rahmenkonzept dieser Arbeit, die Grounded Theory Methodologie, eingegangen. Anschließend werden die Grundprinzipien der Qualitativ-interpretative Sozialforschung dargestellt (Kap. 5) und anschließend wird die Erhebungsmethode des narrativen Interviews und die „kognitiven Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens“ nach Fritz Schütze (1984), die in dieser Forschungsarbeit das Kodierparadigma darstellen, eingehend beschrieben (Kap. 6 und 7). Im Anschluss daran erfolgt die Dokumentation des Forschungsprozesses (Kap. 8), hierbei wird auf das dieser Arbeit zugrundeliegende Sample, die Erhebung der Interviews und die konkreten Auswertungsschritte der Interpretation eingegangen (Kap. 8.1, 8.2, 8.3).

Im dritten Teil schließlich werden die erhobenen Einzelfälle dargestellt (Kap. 9, 10, 11), einem Vergleich unterzogen und die Ergebnisse präsentiert (Kap. 12). Abschließend folgen im Kap. 13 ein Fazit und es wird ein Ausblick gegeben.

I Theoretischer Bezugsrahmen

Der theoretische Bezugsrahmen ist als theoretische Sensibilisierung des/der Forscher_in zu verstehen. „Theoretische Sensibilität bedeutet die Verfügbarkeit brauchbarer heuristischer Konzepte, die die Identifizierung theoretisch relevanter Kategorien im Datenmaterial und die Herstellung von Zusammenhängen zwischen diesen Kategorien (...) ermöglicht.“ (Kelle 1994, 312; Hervorh. im Orig.) Es geht hierbei nicht um vorgefertigte Hypothesen, sondern um ein theoretisches Vorwissen, das als Grundlage der vorliegenden Forschungsarbeit dient. Nachfolgend sollen demnach die relevanten Begriffe erläutert werden, um eine Verständnisbasis für die theoretischen Hintergründe und Zusammenhänge der Arbeit zu legen.

1. Biografie als soziales Ordnungsmuster

In der Biografie wird der Mensch selbst zum Thema. Dem Begriff *Biografie* liegen, so Müller (2013), zwei Bedeutungen zugrunde: Er meint zum einen „das gelebte Leben eines Menschen“ (Müller 2013, 537) (also das Aufeinanderfolgen von Ereignissen, Erfahrungen, Erlebnissen) und zum anderen die Beschreibung dieses Lebens. Darüber hinaus hat der Begriff *Biografie* einen „eigentümlichen Doppelcharakter“ (Alheit; Dausien 2011, 286), denn einerseits stellt er ein Alltagskonzept dar, das je nach kulturellem Kontext und sozialer Rahmung „unterschiedliche Gestalt“ (ebd.) annehmen kann, andererseits handelt es sich dabei um einen wissenschaftlichen Begriff.

Das pädagogische Interesse an Biografie liegt vor allem auf autobiografischen Dokumenten und der Gewinnung von Einblicken in Prozesse der Subjektkonstitution sowie der subjektiven Erfahrung und Bearbeitung von Lebensereignissen (Müller 2013., 539). Biografie wird von verschiedenen Institutionen generiert – in der Beichte, in Tagebüchern oder in Memoiren, doch wichtig ist es hierbei, zwischen Biografie und Lebenslauf zu unterscheiden. Der Lebenslauf wird als ein „Insgesamt von Ereignissen, Erfahrungen, Empfindungen usw.“ gesehen (Hahn 2000, 101). Die Biografie wiederum macht den Lebenslauf zum Thema – es wird jedoch nicht die Gesamtheit des Gegebenen wiedergegeben, sondern es wird von Seiten des/der Biografieträgers_in selektiert. Biografie kann auch Vergangenheit und Zukunft miteinschließen (ebd.). Der/Die Biografieträger_in konstruiert Sinnzusammenhänge, selektiert, gibt Ereignissen Gewicht. Die Biografie bezieht sich auf unterschiedliche Aspekte wie institutionalisierte Regeln, kulturelle Muster und „Sprachspiele“, Alltagsverständnisse, soziale und diskursive Praktiken oder subjektive Reflexionsweisen und kognitive Konstruktionen, die – auf je eigene Weise – individuelles Lebens konstruieren und (re-)präsentieren. (Dausien 2010, 362) Dausien (2012) schreibt ferner hierzu:

„Das Konzept ‚Biographie‘ steht für den komplexen Zusammenhang einer individuellen Lebensgeschichte, die sich in der Dialektik von gesellschaftlicher Subjektkonstitution und intersubjektiver Konstruktion sozialer Wirklichkeit entfaltet. Es vermittelt – dem theoretischen Anspruch nach – also zwischen den klassischen soziologischen Kategorien ‚Struktur‘, ‚Handeln‘ und ‚Erfahrung‘, wie Fischer und Kohli (1987) in einem Grundlagentext formulieren.“ (Dausien 2012, 161)

Auf eben diesen Grundlagentext von Fischer und Kohli aus dem Jahr 1987 wird im Folgenden rekurriert, um das Konzept von Biografie als soziales Ordnungsmuster zu verstehen.

Wolfgang Fischer und Martin Kohli (1987) verstehen Biografie als einen Bestandteil der *Sozialwelt* und als *sozialweltliches Orientierungsmuster*. Biografie ist ein soziales Konstrukt und das Thema der Biografieforschung. Die *Alltagswelt*, in der wir leben, enthält „Präskripte biographischer Art“ (Fischer/Kohli, 1987, 28), die einen Einfluss darauf haben, wie wir unser Leben leben. Sie geben vor,

„was im Leben von Gesellschaftsmitgliedern nacheinander kommen muß oder soll, welche biographischen Bereiche gleichzeitig durchlebt werden können, und sie beinhalten generelle Deutungsperspektiven, z.B. Entwicklungsschemata oder Konzeptionen eines sinnvollen Lebens.“ (ebd.)

Die Alltagswelt strukturiert das Leben, was bedeutet, dass biografische Verläufe in gewissem Maße vorgegeben sind. Dies betrifft bspw. Lebensphasen wie Schule und Beruf, Familiengründung, usw. Präskripte geben vor, in welcher Reihenfolge und zu welchem Zeitpunkt welche Lebensphase vollzogen werden sollte, und geben demnach auch Aufschluss darüber, wann welche Lebensphase als zeitgerecht oder aber verspätet angesehen wird. Dieses „zeitlich strukturierte Schema“ (ebd., 29) kann realisiert oder aber variiert werden. Die *Alltagswelt* definieren Fischer und Kohli als „dem einzelnen vortheoretisch gegebene, bereits geordnete und das heißt auch sich ihm entgegenstellende Wirklichkeit“ (ebd., 27) – diese verändert sich jedoch auch und kann variiert werden. Diese sich wandelnde Alltagswelt wird einerseits als geordneter *Erfahrungsraum* erlebt, andererseits beinhaltet sie auch *Leerstellen*, die einer Auslegung bedürfen. Dies macht immer neue Erfahrungs- und Ordnungsstrukturen notwendig, und der Erfahrungsraum der Alltagswelt ist somit zugleich bestimmt und unbestimmt (ebd., 29) Das bedeutet, dass dem Individuum zwar zum einen bestimmte biografische Abläufe vorgegeben sind, zum anderen bleibt jedoch auch die Möglichkeit zur Variation. Es existieren bestimmte Regeln, wie etwa jene, dass nach der Schule/Ausbildung die Erwerbstätigkeit folgt – welche Ausbildung jedoch angestrebt wird, ob man sich während

der Erwerbstätigkeit nochmals umorientiert und eine weitere Ausbildung ergriffen wird usw., liegt ganz beim Individuum. Die Alltagswelt kann somit als *Rahmung* gesehen werden, in der sich das Individuum bewegen kann, indem es Entscheidungen trifft und sich orientiert – dies geschieht jedoch nicht automatisch, sondern stellt eine „biographische Leistung“ (ebd., 31) dar. Dafür ist es notwendig, dass Individuen *Erfahrungen* sammeln, die ihre *Handlungen* beeinflussen.

Fischer und Kohli (1987) sprechen von Erfahrung als Umgang mit der Wirklichkeit, indem „Altes“ aufgenommen sowie variiert und somit „Neues“ erschaffen wird. Das vorgängige Wissen wird erweitert, und somit ist es möglich, „sich in komplexen oder unerwarteten Situationen zu orientieren.“ (ebd.) Erfahrung vollzieht sich demnach in einem „*doppelte[n] Zeithorizont*“ (ebd., Hervorh. im Orig.); sie umschließt Vergangenheit und Zukunft. Die Erfahrung ist ferner an das Individuum, eine bestimmte Zeit und einem bestimmten Ort gebunden – auch wenn andere Individuen ähnliche oder dieselben Erfahrungen durchlebt haben können, verlangt die Validität der Erfahrung, dass sie selbst durchlebt, d.h. „biographisch realisiert“ (ebd., 32) werden muss. Fischer und Kohli (1987) schreiben hierzu, dass

„die eigene Erfahrung gegenüber bloß vermittelten Erfahrungen dadurch privilegiert [ist], daß sie aktor- und situationsspezifische Transformationen von bereits etablierten Erfahrungsstrukturen erlaubt, und wenn es zu einer bloßen Reproduktion der vorgängigen Struktur kommt, diese eine stärkere Evidenz gewinnt.“ (ebd.)

Vorgegebene biografische „Fahrpläne“ (ebd.) können demnach bestätigt, einverleibt und weitergenutzt oder aber transformiert werden – im Falle der Transformation wird erfahren, dass sich alte Orientierungen aufgelöst haben und durch neue ersetzt wurden. Fischer und Kohli (1987) sprechen hier von der „*Reversibilität* der Biographie“ (ebd., Hervorh. im Orig.). Bezogen auf die Biografieforschung kann festgehalten werden, dass solche Umstrukturierungen meist gewusst werden und dem/der Forscher_in zugänglich sind, während reproduziertes Wissen erschlossen werden muss (ebd., 32). Dies gilt es, im Rahmen Biografischer Forschung zu beachten.

Beim Begriff der *Handlung* steht ein Ziel, eine Intention, eine Form der *Planung* im Fokus. Ein Mensch, der handelt, möchte etwas damit bezwecken, ein Ziel oder eine Veränderung erreichen. Mit einer Handlung scheint demnach zumindest immer auch ein Sinn verbunden zu sein. Handeln findet in der Gegenwart statt und bezieht sich auf einen gegenwärtigen Ablauf, es *dauert* und verlangt einen Anfang und ein Ende. Ist mit einer Handlung eine Intention verbunden, lässt sich auch hier ein doppelter Zeithorizont ausmachen. Wird eine Handlung

geplant, so wird dabei auf Erfahrungswissen zurückgegriffen; zugleich bezieht sich die Handlung auf ein Ziel und somit auf die Zukunft. (ebd., 34ff)

Fischer und Kohli (1987) verweisen jedoch auch auf Ambiguitäten des Handlungsbegriffs, denn es lasse sich keine „Unmittelbarkeit der Handlung“ (ebd., 34) finden, was bedeutet, dass es keinesfalls selbstverständlich sei, dass Menschen immer wissen, was sie tun. Auch ist nicht immer ersichtlich, welche Intention einem Handeln zugrunde liegt und ob das Handeln zur gewünschten Wirkung führt – oder aber mehr Folgen mit sich zieht als zunächst geplant. Fischer und Kohli (1987) sprechen hier vom „Problem der *unbeabsichtigten Folgen* des Handelns“ (ebd., 38, Hervorh. im Orig.). Wurde im Rahmen der Ausführungen zum Terminus der *Erfahrung* von der Notwendigkeit der *Orientierung* im biografischen Kontext gesprochen, so kann hier der *Handlungszwang* genannt werden. Dieser ist vor allem in biografischen Bereichen, denen nicht ausgewichen werden kann, gegeben (z.B. Erwerbstätigkeit) – allerdings halten Fischer und Kohli (1987) in diesem Zusammenhang fest, dass der Handlungszwang keinesfalls immer als wirksam angenommen werden kann, da die Lösung biografischer Probleme oftmals abgenommen wird (z.B. durch selbstverständliche Ablaufschemata). Dies beschreibt der Begriff der (objektiven) Laufbahn: Es handelt sich dabei um eine „biographische Sequenz, die sich ergibt, wenn der einzelne nichts (Spezifisches) dazu tut.“ (ebd., 39)

Verfügbare Handlungshorizonte weiten sich im Laufe des gesellschaftlichen Modernisierungsprozesses immer weiter aus. Der Mensch hat im Lebensverlauf immer mehr Möglichkeiten und steht somit immer öfter vor Entscheidungen, die er treffen darf und muss. Dies liegt u.a. daran, dass sich mögliche biografische Konzepte immer mehr vervielfältigen. Elementare Fragen zur Gestaltung des Lebens – wie etwa die Frage nach einer Partnerschaft und Kindern sowie danach, welcher Beruf wann ergriffen werden soll usw. – werden immer weniger institutionell geregelt, „sondern sind durch *entscheidungsfähige und entscheidungsnotwendige Handlungsalternativen* gekennzeichnet.“ (ebd., 40, Hervorh. im Orig.) Es scheint also, als würde die Individualisierung eine immer größere Rolle spielen. Fischer und Kohli (1987) verstehen die Freisetzung von Individualität als gesellschaftlichen Prozess, der nicht nur einen größeren Spielraum für Individuen eröffnet, sondern auch einen gesellschaftlichen Bedarf dafür. Handlungsergebnisse werden immer mehr auf Individuen selbst zurückgeführt, und es entstehen „neue Vergesellschaftungsprogramme, die am individuellen Lebenslauf selber ansetzen und neue biographische Schemata objektivieren.“ (ebd., 41). Fischer und Kohli (1987) verstehen die historischen Strukturveränderungen als *Institutionalisierung des Lebenslaufs*, und verweisen auf eine Reihe von Einzelentwicklungen, auf die nachfolgend kurz eingegangen werden soll.

1.1 Die Institutionalisierung des Lebenslaufs

Kohli (1985) begreift *Lebenslauf* als eine soziale Institution, ähnlich wie Geschlecht, „im Sinne eines Regelsystems, das einen zentralen Bereich oder eine zentrale Dimension des Lebens ordnet.“ (Kohli 1985, 1) Er zeichnet dies mit einer Analyse historischer Veränderungen durch den europäischen Modernisierungsprozess nach und stellt fünf Thesen auf, um den „strukturellen Übergang von einem Lebenslaufregime zu einem anderen“ (ebd., 2; Hervorh. im Original) aufzuzeigen. Die *Verzeitlichung* und *Chronologisierung* des Lebenslaufs bedeute zunächst, dass der Ablauf der Lebenszeit ein zentrales Strukturprinzip wurde und der Lebenslauf fortan chronologisch geordnet, also strukturiert sei. Beides habe zu einer *Individualisierung* geführt – dies bedeutete die „Freisetzung der Individuen aus den (ständischen und lokalen) Bindungen“ (ebd., 3), und fortan wurde an den Individuen als „eigenständig konstituierten sozialen Einheiten an[ge]setzt“ (ebd.). Die Thesen der Verzeitlichung und der Chronologisierung des Lebenslaufs belegt Kohli anhand von Befunden zu Veränderungen der Lebensdauer und des Familienzyklus, der Konstitution von Altersgrenzen und anhand von Veränderungen biografischer Perspektiven (ebd., 4 – 13). Hierzu schreibt Hoerning (1987):

„Die strukturelle Funktion des kalendarischen Lebensalters hat eine doppelte Funktion: Sie teilt die Gesellschaft in produktionsfähige, reproduktionsfähige und zu versorgende Mitglieder ein und gleichzeitig bietet diese Einteilung dem Subjekt einen Rahmen, in dem es sein Leben organisieren kann. Die am Lebensalter orientierte Übernahme von gesellschaftlichen Rollen, deren Beginn und Ende als Lebensereignisse markiert werden, sichern nicht nur dem gesellschaftlichen System seinen Fortbestand, sondern garantieren dem Individuum, wenn es an diesem Prozeß teilnimmt, eine Vergleichbarkeit der eigenen mit anderen Biographien.“ (Hoerning 1987, 241)

Die dritte These Kohlis besagt, dass sich der Lebenslauf von Individuen um das Erwerbssystem organisiert; hierbei nimmt Kohli eine Teilung in Vorbereitungs-, Aktivitäts- und Ruhephase (Kindheit/Jugend, Erwachsenenleben, Alter) vor. Die fünfte These schließlich bezieht sich auf das „lebenszeitliche Regelsystem“ (ebd.). Individuen bewegen sich einerseits im Sinne von Positionssequenzen bzw. Karrieren durch das Leben, andererseits findet das Leben auf der Ebene seiner biografischen Perspektiven und Handlungen statt. Der Lebenslauf als Institution regelt demnach zum einen den sequentiellen Ablauf des Lebens und strukturiert zum anderen die „lebensweltlichen Horizonte bzw. Wissensbestände, innerhalb derer die Individuen sich orientieren und ihre Handlungen planen.“ (ebd., 3)

Fischer und Kohli (1987) folgern, dass „eine Konzeptualisierung des Lebenslaufs im Sinne kontingenter Lebensereignisse soziologisch unbefriedigend ist.“ (Fischer/Kohli 1987, 41) Die

Abfolge von „Positionen, Ereignissen, Brüchen und Übergängen“ (ebd.) hat sich historisch zunehmend verfestigt und chronologisiert – dieser Prozess steht in einer Wechselbeziehung zur Individualisierung. Die Institutionalisierung des Lebenslaufs erzeugt nicht nur „objektivierte Ablaufprogramme des Lebens“ (ebd., 42) sondern auch Entwicklungsschemata, in denen die „Forderung nach Selbstentfaltung“ (ebd.) festgeschrieben wird. Dies hat tiefgreifende Veränderungen im „Normalprogramm des Lebenslaufs“ (ebd.) zur Folge. Beispielsweise kommt es zu einer Veränderung des familialen Verhaltens – die Heiratsneigung und Geburtenraten haben abgenommen, Scheidungen dagegen zugenommen. Im Berufsbereich lassen sich Veränderungen der Arbeitsformen erkennen (z.B. Teilzeitarbeit), und Altersnormen sind nicht mehr mit an sie gebundene Lebensstile verknüpfbar (betreffend z.B. den Kleidungsstil oder das Freizeitverhalten). (ebd.42f)

Da den Gegenstand der vorliegenden Arbeit Biografien von Sozialpädagoginnen bilden, ist es notwendig, den Zusammenhang zwischen Biografien und dem Geschlecht mitzudenken. Hierauf wird nachfolgend eingegangen.

1.2 Biografie und Geschlecht

Geschlecht stellt eine „soziale Differenzkategorie“ (Dausien 2012, 167)) dar, die zwar nicht omnirelevant ist, jedoch in jeder Situation relevant gemacht werden kann. Zunächst bildet Geschlecht eine für alle Gesellschaftsmitglieder verfügbare Differenzkonstruktion, die als vollkommen natürlich angesehen wird und jederzeit verfügbar ist. Man ist Mann oder Frau, man hat ein Geschlecht. Demgegenüber stellt Geschlecht auch eine „*Praxis der Grenzziehung*“ (ebd., 168, Hervor. im Orig.) dar. Diese Grenzpraxis kann individuell und situativ variable Formen annehmen, führt jedoch im Zweifelsfall „auf sozial zuverlässige Weise zu einer kollektiven Typisierung als Mitglied einer der beiden Klassen.“ (ebd.) Geschlecht ist eine machtvolle Kategorie, die Individuen kategorisiert und die Welt scheinbar in zwei „Sphären“ (ebd.) teilt. Frauen, die schlecht einparken und emotional sind, Männer, die nicht kochen und keine Gefühle zeigen können usw. Diese Grenzziehung impliziert ferner ein Gefühl von *wir und die anderen*, das grenzziehende Ich verortet sich auf einer *Seite*. Dies äußert sich auch in Formulierungen wie: *Ihr Frauen seid doch alle...*, oder: *Ihr Männer denkt immer nur...* Es zeigt sich, dass die Bezugnahme auf Geschlecht einen „klassifizierenden Effekt“ hat und Geschlecht zu einer „Entindividualisierung und Typisierung“ (ebd.) drängt.

Die Konstruktion von Biografie verläuft ähnlich. Eine Biografie zu haben scheint, ebenso wie die Zuordnung zu einem Geschlecht, ein wesentliches *must-have* in modernen Gesellschaften zu sein – bereits auf der Geburtsurkunde befinden sich neben der Angabe des Geschlechts

biografische Daten wie das Geburtsdatum. Die Funktion der Biografie ist jedoch nicht die einer Klassifikationszuordnung, sondern „das Absolvieren eines *zeitlichen Programms*.“ (ebd., Hervor. im Orig.). Dieses Programm ist vorgegeben und gilt für alle Gesellschaftsmitglieder. Jedoch wird nicht vorrangig erwartet, es starr zu durchlaufen, sondern vielmehr die Biografie selbst zu gestalten und ihr *Sinn* zu geben. Das Programm ist nicht vollkommen determinierend und wird auch immer mehr gelockert, Individualität wird sowohl ermöglicht als auch erzwungen (siehe hierzu auch Kapitel 1.1). Diese Individualität, das Besondere an der eigenen Lebensgeschichte, kann im biografischen Erzählen präsentiert werden. (ebd. 168f)

Dausien (2012, 160) betont, dass es keine typisch „männlichen“ oder „weiblichen“ Lebensgeschichten gebe, sondern sich vielmehr in jeder Biografie eine Vielzahl von Merkmalen und Elemente befindet, die im Hinblick auf eine Typisierung nach Geschlecht mehrdeutig oder sogar widersprüchlich oder irrelevant sind. Es können sich also in der Biografie von Frauen Elemente wie etwa eine männlich konnotierte Berufswahl wiederfinden und auch umgekehrt können sich in Biografien von Männern Merkmale herauskristallisieren, die als *typisch weiblich* gelten (z.B. bezogen auf Hobbys oder Sportarten). Dausien (2012) konstatiert jedoch, dass zugleich alle Biografien in der Regel so konstruiert seien, dass sie durchaus eindeutig als die Biografie einer Frau oder aber die Biografie eines Mannes erkennbar seien. Die Aufgabe einer rekonstruktiven Geschlechterforschung ist es, die

„Bedingungen, Wirkungsweisen und Logiken sozialer Konstruktionsprozesse zu rekonstruieren, die gerade jene gleichzeitige An- und Abwesenheit der binären Geschlechterdifferenz ermöglichen.“ (ebd., 161, Hervor. im Orig.)

Biografische Forschung, wie sie in dieser Arbeit geleistet wird und auf die im nachfolgenden Kapitel noch genauer eingegangen wird, beschäftigt sich mit autobiografischen Erzählungen, die, so Dausien (2012), „nicht als fixierte, im Gedächtnis abgespeicherte und bei Bedarf abgerufene Darstellungen aufzufassen [sind]“ (ebd., 166) – sie werden vielmehr je aktuell hergestellt und variiert, ohne dabei beliebige Erfindungen darzustellen. Sie repräsentieren dabei selbsterlebte Ereignisse und biografische Erfahrungen des Subjekts, die sich zugleich im Laufe der Erzählung neu interpretieren. Dabei greifen die Erzählenden (wissentlich oder unreflektiert) auf „kulturelle Vorlagen und Formate der Selbstrepräsentation“ (ebd.) zurück:

„Wenn Subjekte ihre Lebensgeschichte erzählen, nehmen sie explizit oder implizit auf ihre Position in der binären Geschlechterordnung Bezug. Auch die Bezugnahme ist rekonstruktiv in jenem doppelten Sinn: Sie *re-präsentiert* gesellschaftliche Geschlechterkonstruktionen und sie *konstruiert* sie zugleich neu – als Variation und

Bestätigung vorgegebener Konstruktionen, unter Umständen auch als deren Transformation“ (ebd. 166f, Hervor. im Orig.)

Daraus lasse sich laut Dausien (2012) folgern, dass die Konstruktion von Geschlecht und die Konstruktion von Biografie miteinander verschränkt seien. Eine Nicht-Zuordnung nach Geschlecht sei in biografischen Erzählungen nicht möglich, da die Selbst-Verortung in der Differenzkategorie und auch die Tatsache der binären Ordnung der Dinge sich durch das gesamte Leben ziehen. Jedoch seien diese „Spuren des Geschlechts“ (ebd., 170) nicht immer sofort erkennbar, da sie individuell, variabel und oftmals flüchtig sind. Dausien (2012) resümiert, dass

„[d]ie Art, wie Erzählende in ihren Lebensgeschichten auf die Geschlechterdifferenz und ihre eigene Positionierung Bezug nehmen [...], nicht primär durch die Konstruktionslogik der binären Differenz gesteuert [wird], sondern durch die flüssigere und individuell-variable Konstruktionslogik der Biographie.“ (ebd., 170f)

Die Zuordnung zur Kategorie „Mann“ oder „Frau“ ist bereits Voraussetzung für die Kommunikation und wird durch vielfache Information fortlaufend bestätigt; der oder die Zuhörenden nehmen alles, was der oder die Sprechenden erzählen, im Horizont dieser Zuordnung wahr und interpretieren in deren Rahmen. In einer biografischen Erzählung lassen sich jedoch auch konkrete Bezugnahmen auf Geschlecht bzw. auf „geschlechterkodierte Erfahrungen und Aspekte der erzählten sozialen Welten in einer erzählten Lebensgeschichte“ (ebd., 171) wahrnehmen. Hierbei geht es nicht primär um Differenz oder Zuordnung, sondern um *biografische Selbst-Verortung*. Es wird eine besondere Lebensgeschichte erzählt, die auf vielfache Weise durch die soziale Geschlechterordnung strukturiert ist.

Dausien (2000) geht davon aus, „dass Geschlecht eine grundlegende Typisierung des Alltagshandelns und Wissens darstellt, die weder von den ForscherInnen noch von den TeilnehmerInnen der Alltagswelt suspendiert werden kann“, (Dausien 2000, 97) und auch Forscher_innen, welche die Alltagswelt zum Gegenstand haben, können diesen Regeln des Alltagsdenkens bzw. diesen Konstruktionen nicht ganz entkommen (ebd., 98). Ebenso gilt für Personen, die ihre Lebensgeschichte erzählen, dass es kaum möglich ist, dies zu tun, ohne auf „*soziale und kulturelle Geschlechterordnungen Bezug zu nehmen*.“ (Dausien 2012, 170) Die biografische Logik verlangt nicht nach Darlegungen, dass Subjekt sei ein Mann oder eine Frau, sondern nach Erzählungen, wie man eine *besondere Frau* oder ein *besonderer Mann geworden* ist: Sie verlangt nach einem Individualitätsbeweis. In dessen Rahmen sind „widersprüchliche, die Geschlechtergrenzen zumindest partiell irritierende, sie überschreitende Erfahrungen eingebaut.“ (ebd., 171) Erfahrungen dokumentieren ein

Umgehen mit etwas, das dem Subjekt *begegnet*, also auch ein *Umgehen* mit der Geschlechterdifferenz. In einer biografischen Erzählung setzen sich Subjekte reflexiv zu diesen Erfahrungen ins Verhältnis:

„Geschlecht wird implizit ins Spiel gebracht, als Kontext und Spur (vergangenen) sozialen Handelns, *und* reflektiert, als Fokus oder Horizont eines Themas. Die Frage, an welchen Stellen einer biographischen Erzählung sich erzählende Subjekte explizit auf die Geschlechterdifferenz bzw. eine Erfahrung ‚im Umgang mit‘ dieser Differenz beziehen und sich reflexiv zu dieser in ein Verhältnis setzen, ist für die Interpretation biographischer Interviews von besonderem Interesse.“ (ebd., 171f, Hervorh. im Orig.)

Gerade diese Passagen einer biografischen Erzählung gilt es, genauer zu beleuchten, da sie auf „Brüche und Diskrepanzen“ (ebd. 172) im Rahmen von Differenzenerfahrungen, aber auch auf Erfahrungen hinsichtlich der Zugehörigkeit zu einer Geschlechtsklasse hinweisen.

Dausien (2012) resümiert, dass im Rahmen einer biografischen Erzählung die gesellschaftliche Konstruktion von Geschlecht (implizit oder explizit) vorausgesetzt und integriert, in die Geschichte aufgenommen, aber auch zu einer eigenen Geschichte formiert wird. Kollektive gesellschaftliche Geschlechterkonstruktionen werden im Zuge einer erzählten Lebensgeschichte „aufgerufen, reproduziert, variiert und (partiell) neu entworfen“ (ebd.), wobei dies immer aus der Perspektive der Selbst-Präsentation geschieht – sie sind also stets an die Besonderheit des Falles gebunden.

Bei der Untersuchung weiblicher Biografien ist somit die Konstruktion des Geschlechts nicht wegzudenken. Das Hauptaugenmerk wird in der hier dargestellten Studie auf (kritische) Lebensereignisse in den Biografien der weiblichen Probandinnen gelegt; daher wird nachfolgend auf den Begriff der Lebensereignisse eingegangen.

2. Lebensereignisse

Das Leben besteht aus Ereignissen verschiedenster Art. Manchen wird eine größere Bedeutung für das Individuum zuteil als anderen, und oft treten diese Bedeutungen erst retrospektiv ins Bewusstsein. Wird jemand dazu aufgefordert, seine Biografie zu erzählen oder niederzuschreiben, fällt es häufig zunächst schwer, das Leben chronologisch zu ordnen und abzuwägen, welche Ereignisse oder Erlebnisse von Bedeutung waren und welche nicht; es gilt abzuwägen, welche Ereignisse im Leben Spuren hinterlassen und z.B. zu Veränderungen geführt haben und welche nicht. Unbestreitbar jedoch ist, dass Lebensereignisse in jedem Lebensalter und in jeder Lebensphase vorkommen können. Manche Lebensabschnitte sind

geprägt von Ereignissen, andere gestalten sich ‚ruhiger‘. Dazu kommt, dass identische Lebensereignisse bei Individuen unterschiedliche Reaktionen hervorrufen können, und auch die je individuelle Sicht auf das Ereignis kann sich im Laufe der Zeit verändern. Hier stehen vorher angekündigte Ereignisse (z.B. der Schuleintritt) denjenigen Ereignissen gegenüber, die unerwartet auftreten, die „in Biographien einbrechen“ (Hoerning, 1987, 231) (bspw. der plötzliche Verlust eines nahestehenden Menschen). Dabei „schrumpfen häufig [...] die großen Gefühle der Vergangenheit zur infantilen Prähistorie“ (ebd., 232) zusammen – glückliche Partnerschaften werden durch das Verlassen eines Partners zu einem Leidensweg, mit Freude ausgeübte Berufe werden durch Probleme mit Vorgesetzten zu Belastungen etc. Gewohnheiten müssen aufgegeben werden, und es ist vonnöten, sich an neue Bedingungen anzupassen. Nicht nur die eigene Biografie unterliegt somit einem Umdeutungsprozess, sondern auch interpersonale Beziehungen, die mit dem biografischen Ereignis verstrickt sind. Lebensereignisse verursachen nicht nur objektive Beeinträchtigungen für die mit dem/der Biografieträger_in verbundenen Personen, sondern auch ihre Stellung im Deutungssystem des/der Biografieträger_in ändert sich (ebd., 231ff) Solche Ereignisse können den Menschen aus seinem Alltag „werfen“. *Alltag* bedeute nach Sigrun-Heide Filipp und Peter Aymanns (2010):

„Die Menschen, die Orte, die Objekte, die Räume – alles, was unsere soziale, gegenständliche und räumliche Umwelt konstituiert, ist uns weitgehend vertraut. Wir finden Geordnetes und Gegliedertes vor; Ereignisse, Abläufe und das Verhalten unserer Mitmenschen erscheinen uns weitgehend vorhersehbar; wir wissen, was wir tun wollen oder tun müssen; wir haben Ziele, die wir verfolgen, und wir kennen die Wege, die uns zu diesen Zielen führen; wir wissen um Sinn und Zweck unseres Tuns; wir finden in aller Regel Erklärungen für das, was um uns geschieht, für das Verhalten unserer Mitmenschen wie auch für die Ergebnisse unseres eigenen Handelns.“ (Filipp, Aymann 2010,11)

Im Alltag verfügen Menschen über Handlungsrouninen, über ein System von Gewohnheiten. Es herrscht eine „relative Passung“ (ebd., 12) zwischen Handlungsmöglichkeiten und Handlungsspielräumen oder -anforderungen. Darüber hinaus verfügen Menschen über subjektive Theorien über die Welt und über sich selbst, die Interpretations- und Handlungsrahmen bereitstellen, an denen sie sich orientieren. Lebensereignisse, vor allem wenn sie als „kritisch“ empfunden werden, attackieren das Person-Umwelt-Passungsgefüge und erschüttern diese subjektiven Theorien. (ebd. 12f)

Lebensereignisse können individuelle *Krisen* herbeiführen, wobei dies nicht nur bei unerwarteten Einbrüchen geschehen kann. Hoerning (1987) verweist darauf, dass sich trotz „Voraussehbarkeit, Planbarkeit und [der] Möglichkeit antizipatorischer Sozialisation zu Lebensereignissen“ (Hoerning 1987. 246) der Umgang mit Lebensereignissen problematisch

gestalten kann. Dietrich Ulich (1987) definiert Krisen als „Erschütterungen eines Gleichgewichts bzw. Wendepunkte, also dramatische Zuspitzungen eines Geschehens, in denen sich die weitere Entwicklung zum Guten oder Schlechten hin ergibt“ (Ulich 1987, 1), und benennt als Anlässe ebenfalls unterschiedliche Ereignisse wie eine Veränderung der Lebensumstände, Krankheit, eigenes Versagen, Verluste, etc. Auch Walter Hammel (1967) betont die allgegenwärtige Möglichkeit von Krisen im menschlichen Dasein. Die Erfahrung der Krise stehe, so Hammel, am Ende einer Entwicklungsphase, einer schulischen oder beruflichen Laufbahn, von Ehekrisen über Glaubenskrisen, und „der gesamte Raum menschlichen Daseins ist zumindest ein Raum der Möglichkeit für die Krise.“ (Hammel 1967, 28)

Lebensereignisse verlangen demzufolge einen Umgang mit ihnen. Hoerning (1987) wirft einen weiteren Blick auf das Phänomen der Lebensereignisse und beschreibt zwei Tatbestände: 1) Menschen verändern sich und ihre Umwelten permanent und 2) die Anstöße hierzu erhalten sie aus ihrer eigenen Biografie – sie erkennen, dass bekannte Handlungsmodelle nicht mehr greifen bzw. Handlungsroutinen nicht mehr greifen können (bspw. aufgrund sozialstruktureller Eingriffe). Ähnlich lautet die Definition Sigrun-Heide Filipp. Sie schreibt, dass

„kritische Lebensereignisse als solche im Leben einer Person auftretende Ereignis verstanden werden, die durch Veränderung der (sozialen) Lebenssituation der Person gekennzeichnet sind, und mit entsprechenden Anpassungsleistungen durch die Person beantwortet werden müssen.“ (Filipp 1995, 23)

Lebensereignisse steuern die Biografie, und Lebenswege können sich durch sie verändern. Obwohl manche Lebensereignisse an bestimmte Altersstrukturen gebunden sind, ist kein Lebensalter frei von ihnen. Oftmals sind Lebensereignisse als Prozesse zu verstehen; sie haben eine Vorgeschichte und manchmal sogar eine Vorbereitungszeit (z.B. die Pension). „Entgleisungen und Einbrüche in Biographien“ (Hoerning 1987, 235) führen nicht dazu, dass eine Lebensgeschichte endet und neu beginnen muss, sondern sie erfordern eine Neustrukturierung. Dabei ist es nicht immer das Ziel, den ehemaligen Zustand wiederherzustellen, sondern solche Einbrüche können auch Anlass sein, etwas im Leben neu zu gestalten und sie vielleicht sogar als Chance zu betrachten (siehe hierzu auch den Begriff der Verlaufskurven in Kap. .2). Die Bedeutung von Lebensereignissen verändert sich im Fortschreiten des Lebens, hier spielt auch die zeitliche Distanz zum Ereignis eine Rolle – Menschen entwickeln im Laufe des Bewältigungsprozesse immer neue Handlungsmöglichkeiten und -routinen (ebd., 233ff).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass durch die Einwirkung von Lebensereignissen biografische Umstrukturierungen in Gang gesetzt werden müssen, da

„bisherige Erfahrungsregeln ihre Anwendungskraft verlieren, einbüßen oder überflüssig werden, [und es ist auch zu sehen,] daß aber gleichzeitig die bereits gemachten biographischen Erfahrungen und auch Erfahrungen im Umgang mit ähnlichen oder anderen Lebensereignissen als Ablagerungen in der biographischen Erinnerung vorhanden sind beziehungsweise sein können, die revitalisiert und aktualisiert als Handlungsmittel auftreten.“ (ebd., 240)

Filipp und Aymann (2010) greifen Überlegungen bezüglich der subjektiven Folgen kritischer Lebensereignisse auf und fragen, welche Veränderungen solche Ereignisse in Individuen bewirken können – machen kritische Lebensereignisse stark? Diese Überlegungen sollen nachfolgend aufgegriffen werden, sind sie doch für die vorliegende Studie nicht uninteressant, denn die Bedeutung krisenhafter Lebensereignisse für das spätere (berufliche) Leben bildet das Erkenntnisinteresse.

Forschungsergebnisse zu den Folgen kritischer Lebensereignisse

Aus einer entwicklungstheoretischen Perspektive formulieren Philipp und Aymann (2010) die Ausgangsthese, dass, wenn Lebensereignisse das Leben verändern, sich folglich auch die betroffenen Menschen verändern. Aus dieser Perspektive werden kritische Lebensereignisse als „Katalysatoren der (Persönlichkeits-)Entwicklung und [als] Anstöße für Veränderungen“ (ebd., 100) gesehen – es wird impliziert, „dass [...] kritische Lebensereignisse letztlich einer (positiven) Entwicklung der Betroffenen förderlich seien.“ (ebd.)

Filipp und Aymann (2010, 101- 122) diskutieren vier Transformationsprozesse, die durch kritische Lebensereignis angestoßen werden können:

- 1) Veränderung der Persönlichkeit,
- 2) Veränderung in Ziel- und Motivstrukturen,
- 3) Veränderungen in Wertorientierungen und Überzeugungssystemen sowie
- 4) Veränderungen als persönliches Wachstum.

Persönlichkeit gilt als „stabile Konfiguration und Verhaltensdisposition“ (ebd., 101). Philipp und Aymann (2010) verweisen auf verschiedene Studien, bspw. der von Costa et al. (2000), die sich in einem Intervallzeitraum von sechs und neun Jahren mit der Stabilität von Persönlichkeitsmerkmalen befasst haben. Eine eingehende Beschreibung der Untersuchung soll hier unterbleiben, jedoch wird ein Blick auf das Ergebnis geworfen. Corbin et al. stellten retrospektiv fest, dass einige Lebensereignisse einen Effekt auf die ermittelten Stabilitäten

hatten. Um ein Beispiel zu nennen, zeigte sich bei Personen, die einen Verlust des Arbeitsplatzes erlebt hatten, Verhaltensmerkmale, die durch Gehemmtheit oder Schüchternheit charakterisiert sind – Verhaltensmerkmale dagegen, die mit Extraversion assoziiert werden, nahmen ab. Die Ergebnisse der Studie zusammenfassend folgern die Autoren, dass der bloße Eintritt von Lebensereignissen keine Veränderungen der Persönlichkeitsmerkmale erzeuge, bei besonders negativ wahrgenommenen Ereignissen ließen sich allerdings nachweisbare Effekte auf die „affektive Gestimmtheit“ (ebd.) erkennen, allerdings beeinflussten sie nur begrenzt die Persönlichkeit.

Als einen „Bereich, in dem kritische Lebensereignisse ihre Spuren hinterlassen“, (ebd.) bestimmen Philipp und Ayman (2010) das *Ziel- und Motivsystem* einer Person. Lebensereignisse können die Erreichung von Zielen behindern und ziehen folglich Veränderungen im „Zielsystem“ mit sich. Hier sei die Studie von Emmons, Colby und Kaiser (1998) genannt, die sich Veränderungen in individuellen Zielstrukturen als Folge der Konfrontation mit kritischen Lebensereignissen widmet. Die Studie ergab, dass die Veränderung oder Neuformulierung von angestrebten Zielen nicht notwendigerweise als Antwort auf bestimmte Lebensereignisse zu verstehen ist, sondern bestimmte Ereignisse vielmehr zu einer Bewahrung bestehender Ziele und einer Intensivierung ihrer Verfolgung führen, weil sie als weniger erreichbar erlebt werden.

Jedoch können Kritische Lebensereignisse auch die „*motivdynamische Basis* des Handelns“ (ebd., Hervor. im Orig.) beeinflussen. Wenn die Erreichbarkeit bestimmter Ziele erschwert wahrgenommen wird, hat dies Einfluss auf das zielbezogene Handeln. Die Hilflosigkeit und das Gefühl des Kontrollverlusts, die mit dem Erleben eines kritischen Ereignisses einhergehen können, bringen die Gefahr mit sich, bei Menschen zu einem nachlassenden Bemühen, aktiv zu handeln und das Leben beeinflussen zu wollen, zu führen.

Bezüglich der *Veränderungen in Wertorientierungen und Überzeugungssystemen* halten Philipp und Ayman (2010) fest, dass diese vor allem davon bestimmt werden, welche Bedeutung das Lebensereignis für den/die Betroffene_n hat. Subjektive Deutungsprozesse spielen hierbei eine große Rolle:

„Lebensentwürfe mögen hinterfragt und neu konstruiert oder Zielbindungen mit neuen Prioritäten geordnet werden, auch künftige Selbste [...] oder Ideal-Selbste mögen neu kalibriert werden und/oder vergangene Selbste in anderer Weise konstruiert werden. Doch oft geht es [...] im Zuge der Auseinandersetzung mit kritischen Lebensereignissen auch darum, das Bestehende zu bewahren [...].“ (ebd., 114)

Lebensereignisse können demnach sowohl dazu führen, Überzeugungen zu verwerfen, als auch dazu, an ihnen festzuhalten.

Veränderungen als persönliches Wachstum können als „positive Transformation eines negativen Ereignisses“ (ebd., 116) beschrieben werden. Hierbei geht es darum, Folgen kritischer Lebensereignisse als der eigenen Entwicklung förderlich zu betrachten, sei es, indem Zuwachs an persönlicher Stärke und Selbstvertrauen, oder sei es dadurch, dass die Wahrnehmung neuer Handlungsoptionen eintritt. Filipp und Aymann (2010) verweisen auf zahlreiche Studien, welche darlegen, dass bspw. Krebspatient_innen von positiven Erfahrungen in ihrem Leben nach der Diagnose sprechen (Sears, Stanton und Danoff-Burg 2003) oder eine Verbesserung der Beziehung zu anderen Menschen sehen (Stanton, Bowrer und Low 2006). Allerdings handelt es sich hierbei natürlich keineswegs um ein universelles Phänomen, denn nicht immer kommt es zu positiven „Neben- bzw. Nachwirkungen“.

Resümierend kann festgehalten werden, dass Veränderungen und/oder Entwicklungen, die von bestimmten Lebensereignissen angestoßen werden, möglich sind, aber nicht zwingend erfolgen müssen. So subjektiv der Wert, der Ereignissen im Leben zugeschrieben wird, ist, so individuell sind auch die Folgen.

Im folgenden Kapitel wird auf das dritte theoretische Konzept, das in der vorliegenden Arbeit von Bedeutung ist, eingegangen.

3. Professionalität im sozialpädagogischen Kontext

Der Begriff „Professionalität“ leitet sich aus dem lateinischen Wort „*professio*“ ab und kann mit *Bekanntnis*, *Gewerbe*, *Beruf* übersetzt werden (Hermann 2017, o. S.) Was dies für die Soziale Arbeit bedeutet, kann jedoch innerhalb des gegenwärtigen professionstheoretischen Diskurses nicht einheitlich beantwortet werden – vielmehr liegen unterschiedliche und teils sich widersprechende Bestimmungen von Professionalität vor, betrachtet man die theoretischen Ansätze und Ergebnisse der empirischen Forschung (Becker-Lenz et al. 2013, 11)

Die Soziale Arbeit lässt sich, aus professionstheoretischer Sicht, in die beiden Bereiche der *Disziplin* und der *Profession* aufteilen. Der Disziplin obliegen die Theoriebildung und die Generierung wissenschaftlichen Wissens. Die Profession jedoch beschäftigt sich mit der Berufspraxis und dem berufspraktischen Handeln. Beide Bereiche stehen in einem Verhältnis zueinander; die Konzeption dieses Verhältnisses ist, so Roland Becker-Lenz und Silke Müller-Hermann (2013), schwierig. Im Laufe der Zeit wurde eine fachliche Qualifizierung in unterschiedlichen Tätigkeitsfeldern zunehmend als notwendig erachtet, der Bedarf nach spezifischem Wissen stieg, und zugleich konnten Fragen aus der Praxis von bestehenden Disziplinen nicht hinreichend beantwortet werden Die Beantwortung dieser Fragen bedurfte

der Forschung, und die Aufgabe der Bearbeitung und Beantwortung relevanter Fragen wurde der akademischen Ausbildung zuteil – zugleich wurde eine ausschließlich wissenschaftliche Ausbildung nicht als ausreichend betrachtet, denn auch praktische Elemente eines akademischen Studiums waren von Bedeutung. Die Notwendigkeit dieser praktischen Elemente lässt auf eine Konzeption von Professionalität schließen, „in der wissenschaftliches Wissen und praktisches Können als Einheit verstanden werden.“ (Becker-Lenz; Müller-Hermann 2013, 204) Infolgedessen wurden an den Universitäten wissenschaftliche Grundlagen für die praktische Tätigkeit entwickelt – in erziehungswissenschaftlichen Studiengängen vor allem unter Einbeziehung von Erkenntnissen aus der Soziologie und der Pädagogik. Im Zuge dieser Entwicklung stellte sich die Frage, welches wissenschaftliche Wissen die Berufspraxis benötigt, was zu einer Identifizierung notwendiger Handlungskompetenzen führte. Dies hatte wiederum die Frage zur Folge, wie das erforderliche Wissen bestmöglich in die Praxis transferiert werden kann. Die Vermittlerrolle zwischen Wissenschaft und Praxis wurde zunehmend den Professionellen der Sozialen Arbeit zuteil. (ebd., 204f)

Becker-Lenz und Müller Hermann (2013, 206) verweisen jedoch auf in den 1990er-Jahren durchgeführte Studien, die zu dem Ergebnis kamen, dass wissenschaftliches Wissen kaum von Praktiker_innen gebraucht werde oder aber nur dann, wenn ein Handlungsproblem vorliege, das mit der Erfahrung aus der Praxis nicht bearbeitet werden könne, oder wenn Themen auftauchten, für welche die Aneignung von Spezialwissen notwendig erscheine.

Neben spezifischem Wissen gibt es demnach anscheinend weitere Kompetenzen, die nicht erlernbar sind und auf berufsethischen Maximen und Zentralwerten basieren. Sie beziehen sich auf die Ebene der individuellen Persönlichkeit der Fachkräfte und können als eine *spezifische Haltung* beschrieben werden (ebd., 208). Karsten Hermann (2017, o. S.) formuliert die Entwicklung einer Professionalität durch den Vollzug eines stetigen Auf-/Ausbaus von

Selbstkompetenzen (z. B. durch ein stabiles Selbstwertgefühl, Offenheit gegenüber Neuem, Selbstmotivation bei Arbeitserfordernissen, etc.),

Sachkompetenzen (z. B. Selbstständigkeit bei der Umsetzung von Arbeitsvorhaben, Lösungsorientierung statt Problemfixierung, Umsetzung des innerlich integrierten Wissens, Zielsetzungen aufstellen und systematisch umsetzen, usw.)

und *Sozialkompetenzen* (z. B. Neugierde auf Menschen, eine konstruktive Kommunikationskultur, Vorurteilsfreiheit und Akzeptanz einer gesellschaftlichen Vielfalt, Besitz einer fühlenden Empathie, etc.).

Sozialpädagog_innen arbeiten mit Individuen, und um das eigene Gegenüber und seine Lebenswelt zu verstehen, sei es notwendig,

„immer wieder sich selbst zu betrachten, die eigene Persönlichkeit und das aktuelle Handeln in biographischen Zusammenhängen zu verstehen und immer wieder neu gewonnene Erkenntnisse im Sinne der eigenen Entwicklung produktiv zu nutzen.“ (ebd.).

Burkhard Müller (2012) beschreibt den Kern sozialpädagogischer Professionalität als *Sich-Einlassen-Können*

„auf schwierige Lebensverhältnisse und missglückte Lebensentwürfe, [...] auf verständliche aber unrealistische Wünsche von Klienten [sic] und darauf, auch die Zumutungen menschlicher Destruktivität in Nahdistanz auszuhalten; Sich Einlassen auf Schuldenfallen oder Suchtfallen mit der Aufgabe, Klienten zu vermitteln, dass sie auf sich gestellt objektiv keine Chance des Entkommens aus der Falle haben, aber genau dies als Chance nutzen müssen [...] Sich Einlassen [...] kann nur, wer das Risiko eingeht, sich in solche Probleme verstricken zu lassen. Professionell handeln kann andererseits nur, wer diese Gefahr erkennt und mit ihr umzugehen lernt.“ (Müller 2012, 987f)

Professionalität lässt sich demnach nicht nur auf erlerntes theoretisches Wissen und die Fähigkeit, dieses Wissen in der Praxis anzuwenden, zurückführen, sondern verlangt überdies eine gewisse Grundhaltung sowie die Bereitschaft zur Reflexion der eigenen Person. Auch Becker-Lenz und Müller-Hermann (2013) resümieren, dass Professionalität (auch) eine Frage des Habitus sei. Nachfolgend wird auf das Konzept dieses professionellen Habitus genauer eingegangen.

3.1 Der professionelle Habitus

Der Habitus wird bestimmt durch die Handlung eines Menschen, und zugleich handelt dieser aus seinem Habitus heraus. Becker-Lenz und Müller-Hermann (2013) beziehen sich auf den französischen Soziologen und Philosophen Bourdieu (1976), wenn sie schreiben, dass

„Individuen [...] die objektiven Strukturen ihrer sozialen Umgebung [verinnerlichen] (Interiorisierung der Exteriorität), wodurch Habitusformationen ausgebildet werden, die ihrerseits wiederum Praxis stiften (Exteriorisierung der Interiorität).“ (Becker-Lenz, Müller-Hermann 2013, 208)

Des Weiteren greifen sie die Ansicht Oevermanns auf (2001), für den für die Bildung von Habitusformationen Krisen bzw. deren Bewältigung konstitutiv sind. Oevermanns Professionalisierungstheorie besagt, dass alle professionalisierungsbedürftigen Berufspraxen

im Kern mit der Aufgabe der *stellvertretenden Krisenbewältigung* beschäftigt sind: stellvertretend deshalb, weil es nicht um die Bewältigung eigener Krisen geht, sondern um die Krisen anderer Lebenspraxen, von Menschen, die mit der Bewältigung nicht fertig werden und sie somit delegieren (Oevermann 2013, 119). Es handelt sich dabei um Krisen, mit deren Bearbeitung sich Professionelle befassen, die jedoch nicht routiniert bearbeitbar sind. Es müssen Entscheidungen getroffen werden – zugleich ist es „nicht aufgrund von Wissen oder formaler Kriterien entscheidbar, welches Handeln zu einer Lösung führen wird.“ (Becker-Lenz, Müller-Hermann 2013, 209)

Oevermann so wie andere Autoren und Autorinnen vertreten die Einschätzung, dass professionelles Handeln zu einem wesentlichen Teil auch eine Frage der inneren Haltung der Fachkräfte sei, und diese müsse jenseits von erlernbaren Inhalten ebenso über „Kompetenzen, Werte und insgesamt eine Grundhaltung“ (ebd., 210) verfügen. Basierend auf den Ergebnissen eines Forschungsprojekts, in dem Habitusbildungsprozesse von Studierenden in den Studiengängen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik untersucht wurden, legen Becker-Lenz und Müller-Hermann (2013) eine Konzeption des professionellen Habitus dar. Das Ziel des Forschungsprojekts war es zu klären, „ob bestimmte Anforderungen der beruflichen Praxis Kompetenzen erfordern, die auf der Ebene eines professionellen Habitus zu verorten wären, und ob das Studium gegebenenfalls zur Bildung eines solchen Habitus beiträgt.“ (ebd., 211) Hierfür wurden zunächst typische Handlungsprobleme der Berufspraxis rekonstruiert, um zu prüfen, ob diese einen professionellen Habitus verlangen. Die von Becker-Lenz und Müller-Hermann (2013) skizzierten Handlungsprobleme beziehen sich auf die Auftragsklärung, die Diagnostik, die Methodenwahl und die Gestaltung von Arbeitsbeziehungen.

Das Problem der Auftragsklärung bezieht sich auf die Unklarheit der Studierenden, was genau der Auftrag ist bzw. wofür sie zuständig sind. Dies ist ein generelles Charakteristikum der Sozialen Arbeit: Es ist nicht geklärt, worauf sich Soziale Arbeit „im Kern“ (ebd., 213) bezieht, vielmehr scheint sie für alles zuständig zu sein, was andere Professionen nicht mehr oder noch nicht angeht. Auch die Frage, wer der Klient oder die Klientin ist, ist nicht immer eindeutig klar, desgleichen ob der Leistungsauftrag überhaupt im Rahmen der konkreten Organisation liegt, und nicht vielleicht anderswo besser aufgehoben wäre. Ferner birgt die Diagnostik eine große Schwierigkeit mit sich. Hier ist der Einbezug wissenschaftlichen Wissens gefragt, um eine Fallproblematik zu deuten. Dies bereitet den Studierenden Schwierigkeiten, denn es ist nicht klar, welches wissenschaftliche Wissen herangezogen werden muss und wie es anzuwenden ist. Ein ähnliches Problem besteht bei der Methodenwahl: Die Methode muss fallspezifisch ausgewählt und angepasst werden. Hier droht die Gefahr der Wahl der falschen Methode, denn auch „Methoden haben [...] Anwendungseinschränkungen, Voraussetzungen und

Risiken.“ (ebd., 215) Zuletzt beschreiben Becker-Lenz und Müller-Hermann (2013) das Problem der Gestaltung der Arbeitsbeziehungen mit der Klientel. Hier werden verschiedene Probleme bzw. Anforderungen unterschieden. Die erste Anforderung ist die Frage nach einem adäquaten Interaktionsmodell. Der Begriff bezieht sich auf die Beziehung, die Menschen zueinander haben, und auch auf die Frage, welche Personen an der Interaktion beteiligt sind. In der Interaktion zwischen Fachkräften und Klient_innen sind die Beteiligten „zugleich rollenförmig und als ganze Person“ (ebd., 216) beteiligt: rollenförmig, weil für diese Interaktion natürlich auch gewisse Regeln und Pflichten gelten. Als ganze Person wiederum sind sie involviert, weil die Krise, in der der/die Klient_in steht, sie gesamthaft als Person betreffen und die Betroffenen auch als ganze Person daran arbeiten müssen. Die Fachkräfte müssen sich für diese ihre ganze Person betreffende Krise interessieren und dürfen vorab keine Themen ausklammern. Jedoch gibt es auch Probleme, die nicht krisenhaft sind und auch nicht die Beteiligung der ganzen Person erfordern, wenn bspw. lediglich Informationen zur Verfügung gestellt oder präventiv gearbeitet wird, denn dann ist kaum bzw. gar keine Beteiligung seitens der Klient_innen vonnöten. Die Wahl des Interaktionsmodells muss also zu Beginn jeder Hilfe geklärt werden. Ferner gilt es klarzustellen, wer zu beteiligen ist – die Einzelperson oder ggf. die ganze Familie usw. Die zweite Anforderung die Gestaltung der Arbeitsbeziehung betreffend ist das Problem, Übertragungseffekte zu erkennen und angemessen darauf zu reagieren (ebd., 212ff). Drittens ist gefordert, das richtige Maß an Unterstützung zu finden, nicht zu wenig und nicht zu viel, denn es geht nicht darum, den Klient_innen etwas abzunehmen und sie somit zu schwächen, sondern die Unterstützung muss im Sinne einer Hilfe zur Selbsthilfe gestaltet werden (siehe hierzu auch Kapitel 3.2, das pädagogische Grunddilemma). Die zuletzt genannte Anforderung bezieht sich auf Kontrollhandlungen. Kontrolle kann zur Hilfeleistung erforderlich und auch gesetzlich notwendig sein, jedoch darf nicht unnötig kontrolliert werden. (ebd., 217ff)

Basierend auf den skizzierten Handlungsproblemen wurde von Becker-Lenz und Müller-Hermann (2013) ein *Professionsideal* erarbeitet. Als grundlegend für einen professionellen Habitus werden demnach a) ein spezifisches Berufsethos, b) die Fähigkeit zur Gestaltung eines Arbeitsbündnisses und c) die Fähigkeit des Fallverstehens unter Einbeziehung wissenschaftlicher Erkenntnisse erachtet. Diese Komponenten werden nachfolgend dargelegt.

- a) Unverzichtbar erscheint den Autoren eine „berufsspezifische ethische Grundhaltung.“ (ebd., 218) Als zentrale Zielbestimmung für die Soziale Arbeit identifizieren sie „die Orientierung an der Integrität und Autonomie der Klientin bzw. des Klienten.“ (ebd., 220) Autonomie definieren sie als Fähigkeit, vernunftbegründete Entscheidungen zu treffen und gemäß dieser Entscheidungen handeln zu können. Unter Integrität wird ein die körperliche, seelische und geistige Gesundheit betreffender

Zustand von „Unversehrtheit und Funktionsfähigkeit“ (ebd.) verstanden, verbunden mit der Möglichkeit, selbstgesetzte Ziele zu erreichen. Daher lautet der Vorschlag von Becker-Lenz und Müller-Hermann (2013) für eine angemessene Grundhaltung, dass sozialarbeiterisches bzw. sozialpädagogisches Handeln immer auf die „Unterstützung von Menschen und die Beförderung von Bildungsprozessen“ (ebd.) abzielt und die Entwicklung bzw. Wiederherstellung von Autonomie sowie Integrität zum Ziel hat. Die Grundlage hierfür bildet die „eigeninteressierte Mitwirkung“ (ebd., 221) des/der Klient_in. Zugleich ist der/die Sozialarbeiter_in bzw. der/ die Sozialpädagog_in immer auch dem Interesse der Gemeinschaft verpflichtet, in deren Auftrag die Tätigkeit stattfindet. Dies findet unter Berücksichtigung wissenschaftlicher Erkenntnisse statt. Zuletzt sind Sozialarbeiter_innen bzw. Sozialpädagog_innen an die bestehende Rechtsordnung gebunden.

b) Die zweite Grundlage betrifft die Fähigkeit zur Gestaltung eines Arbeitsbündnisses. Trotz der Frage, ob ein Arbeitsbündnis mit der Anforderung, sowohl helfend als auch kontrollierend tätig zu sein, überhaupt kompatibel ist, sehen die Autoren Arbeitsbündnisse in der Sozialen Arbeit als möglich an. Professionelle müssen jedoch auf die Einhaltung einer Anzahl von Merkmalen bzw. Regeln achten und zudem spezielle Kompetenzen besitzen. Zuerst muss das Arbeitsbündnis auf Freiwilligkeit beruhen (selbst unter der Bedingung äußerer Zwänge). Es muss darauf geachtet werden, dass die Annahme des Hilfeangebots freiwillig erfolgt bzw. müssen die Entscheidungen seitens der Klient_innen die Annahme des Hilfeangebots betreffend respektiert werden. Ferner sind sowohl die Professionellen als auch die Klient_innen als ganze Personen und auch als Rollenträger beteiligt (siehe die vorangegangenen Ausführungen hierzu) – damit muss ein Umgang gefunden werden bzw. wenn es für den/die Professionelle_n nicht möglich ist, sich für die Krise der Klient_innen als ganze Person zu interessieren, so ist diese Person „für die Berufsausübung von vornherein ungeeignet.“ (ebd., 222) Die für die Krisenbewältigung gebundene rollenspezifische Praxis darf jedoch auch nicht verlassen werden. Der Rahmen des begrenzten Auftrages muss eingehalten werden. Hierbei gilt die Regel, „dass sie [die Professionellen, Anm. S. K.] sich allem abstinert gegenüber zu verhalten haben, was nicht zur rollenspezifischen Erfüllung des Auftrags gehört.“ (ebd., 223) Überdies muss das Arbeitsbündnis dem bereits erwähnten Prinzip der Hilfe zur Selbsthilfe folgen. Damit wird sichergestellt, dass das Hilfeangebot nicht zu andauernder Hilfsbedürftigkeit führt. Die Aufgabe der Professionellen besteht darin, an vorhandene Krisenbewältigungspotenziale anzuknüpfen. Auch die bereits erwähnten Übertragungs- und Gegenübertragungsphänomene müssen erkannt und verstanden werden. Dies gestaltet sich in der Handlungspraxis jedoch oft als schwierig. Zuletzt sind

Professionelle im Rahmen des Arbeitsbündnisses zugleich dem ihnen durch das Gesetz gegebenen Auftrag wie auch den Klient_innen verpflichtet. Für die Autoren ist es essenziell, dass das Interesse des Gesetzgebers mit dem Interesse der Klient_innen übereinstimmt, um die Förderung bzw. Wiederherstellung von Autonomie und Integrität gewährleisten zu können. Sie resümieren hierzu:

„Den Auftrag so zu verstehen und mögliche Differenzen, die es bezüglich der Ausführung immer noch geben kann, nicht zum Anlass zu nehmen, sich in eine Mittlerposition zwischen zwei nicht erfüllbaren Loyalitäten zu setzen und sich vielmehr unbeirrbar einer Sache zu verpflichten, nämlich dem Interesse und dem Wohl des Klienten bzw. der Klientin im Rahmen der vom Gesetzgeber eröffneten und gewünschten Möglichkeiten zu dienen, erfordert eine besondere berufsethische Positionierung.“ (ebd., 224)

c) Als letzte Komponente für einen professionellen Habitus benennen die Autoren die Fähigkeit des Fallverstehens unter Einbeziehung wissenschaftlicher Erkenntnisse. Es ist notwendig, jeden Fall in seiner Konkretheit zu begreifen und zu behandeln, da ansonsten die Autonomie und die Integrität des/der Klient_in nicht anerkannt oder sogar beschädigt werden. Interventionen müssen immer an „Problemlösungsroutinen und Selbstheilungspotentiale“ (ebd.) anschließen und nicht schematisiert ablaufen. Ansonsten droht die Gefahr, dort zu intervenieren, wo Klient_innen noch selbst autonom handeln könnten, bzw. die Klient_innen zu überfordern. Eine „angemessene Vorstellung von wissenschaftlicher Erkenntnisgewinnung [und] dem Status des wissenschaftlichen, abstrakten Wissens“ (ebd., 225) zu haben sowie Wissenschaft und Praxis als eigenständige Bereiche trennen zu können, ist unerlässlich für die professionelle Arbeit. Becker-Lenz und Müller-Hermann (2013) weisen auf die notwendige Fähigkeit hin, „rekonstruktionslogisch die Besonderheit der Fallstruktur erfassen zu können und [...] subsumtionslogisch Fallphänomene auf bestimmte abstrakte Kategorien [...] beziehen“ (ebd.) zu können. Diese Kompetenzen lassen sich nur durch Übung und Anleitung erwerben.

Schütze (2000) spricht ferner von Schwierigkeiten und Paradoxien des professionellen Handelns, die „*durch die Interaktion zwischen Professionellen und Klienten sowie durch die damit verbundenen explorativen, forschenden Welterkundungen (im jeweiligen Problembereich) geprägt*“ sind. (Schütze 2000, 50) Dies wird im folgenden Unterkapitel näher ausgeführt.

3.2 Schwierigkeiten und Paradoxien professionellen Handelns

Schütze (2000, 58) spricht drei Kernprobleme des professionellen Handelns an: die widerstreitenden Impulse im Zuge interner Arbeitsnotwendigkeiten des professionellen Handelns, die grundlegenden Unvereinbarkeiten bei der Konstitution sozialer Rahmen und die Diskrepanzspannung zwischen den Klienten- und den Professionellenprozessen. Alle Kernprobleme ergeben sich „unausweichlich im Zuge der Bearbeitung der Klientenprobleme durch das professionelle Handeln.“ (ebd., 65)

Im Arbeitsbündnis zwischen Professionellen und Klient_innen benennt Schütze (2000) mögliche „sich [...] widerstrebende Impulse.“ (Schütze 2000, 59) Hier sollen beispielhaft einige genannt werden. Bezogen auf die notwendige Informationsbeschaffung seitens des/der Professionellen für den/die Klient_in, stellt sich die Frage, ob dies „vorkategorisierend oder von der Einzigartigkeit des Einzelfalls interpretativ ausgehend“ (ebd.) betrieben werden soll. Es besteht also ein Widerspruch darin, die Informationsarbeit sowohl umfassend als auch gezielt eingegrenzt zu fokussieren (ebd., 67) Ferner ist klärungsbedürftig, ob Ergebnisse *vorphantasiert* und die Handlungsschritte dementsprechend gesetzt werden oder aber ob man im Hier und Jetzt ansetzt und eine Schritt-für-Schritt-Planung vollzieht; desgleichen auch, ob die Beziehungsarbeit möglichst authentisch gestaltet werden soll und somit „notgedrungen Distanzen und Ambivalenzen“ (ebd., 60) ebenfalls mitgeteilt werden sollen. Überdies stellt sich die Frage, ob eine möglichst harmonische Beziehungsarbeit angestrebt werden soll. Dieser „Widerstreit zwischen Impulspaaren“ (ebd.) kann nicht umgangen werden und führt, unbearbeitet, zu Irritation sowohl für die Professionellen als auch für die Klient_innen (ebd., 58f)

Darüber hinaus nennt Schütze (2000, 60f) als ein weiteres Kernproblem konstitutive soziale Rahmen. Diese stellen „unabdingbare Ordnungsstrukturen für die Hervorbringung sozialer Prozesse“ (ebd., 60) dar. Hinsichtlich eines „tragfähigen sozialen Beziehungsrahmens“ (ebd., 61), also eines Arbeitsbündnisses, müssen sich Professionelle und Klient_innen einig sein über das zu bearbeitende Problem, den Interessensschwerpunkt und die Relevanzsetzung, und ferner muss eine verlässliche Vertrauensbasis vorhanden sein. Es bedarf also der Erfüllung von Voraussetzungen, die „faktisch noch gar nicht hergestellt“ (ebd.) sind. Ferner stehen dem/der Professionellen schematisierte und Routine ermöglichende „Handlungsalgorithmen“ (ebd.) zur Verfügung – zugleich muss jedoch jederzeit der Besonderheit des Falles Rechnung getragen werden können.

Als drittes Kernproblem beschreibt Schütze (2000) die Diskrepanz zwischen den Klienten- und den Professionellenprozessen. Professionelles Handeln bezieht sich auf biografische und soziale Prozesse im Leben der Klient_innen. Letztere bearbeiten Probleme in ihrem Leben mit Hilfe bestimmter Handlungsschemata. Auch Professionelle verfügen über gewisse Muster des Handelns – die Schwierigkeit liegt hier in der notwendigen Abstimmung auf die

Handlungsschemata der Klient_innen. Ferner gilt es, den Erwartungsrahmen institutionelle Ablaufmuster betreffend zu reflektieren – hier kann es zu unterschiedlichen normativen Erwartungen bei Klient_innen und Professionellen kommen. Darüber hinaus können Wandlungsprozesse der Klient_innen für Professionelle oftmals unerwartet auftreten oder nicht durchschaubar sein. Zuletzt nennt Schütze (2000) die Prozessstruktur der Verlaufskurven:

„Verlaufskurven sind die soziobiographischen Auswirkungen von sozialstruktureller, lebensmilieuspezifischer, lebensorganisatorischer oder auch biotischer (insbesondere krankheits- und suchtspezifischer) Unordnung im Leben der Klienten [sic], die diese in eigendynamische Erleidensprozesse verstrickt.“ (ebd., 64)

Hierbei besteht die Gefahr, dass das *Mitleiden* der Professionellen den „Elan professioneller Handlungsschemata“ (ebd.) beeinflussen kann. Zudem sind die Probleme, die sich auf der Verlaufskurvendynamik ergeben, oft nicht gänzlich absehbar. (ebd., 62ff)

Schütze (2000) betont, dass nicht alle Kernprobleme immer zur Gänze bearbeitet werden und so systematische Fehler bei der Arbeit entstehen können. Dazu kommt, dass in den modernen Gesellschaften die Anforderungen an professionelles Arbeiten verschärft werden, hinsichtlich Rationalität, Effektivität und Sicherheit. Es werden immer kreativere, neuartige Bearbeitungsweisen gefordert, deren Umsetzung im schlechtesten Fall zu „Innovations-Gegenanstrengungen“ (ebd. 68) führen, welche auf Kosten der Klient_innen gehen.

Doch nicht nur im Rahmen der Bearbeitung von Klient_innenproblemen ergeben sich Diskrepanzen und Ungewissheitsprobleme, sondern auch bereits auf der Ebene der widersprüchlichen Anforderungen an das professionelle Handeln selbst. Schütze (2000) spricht hier vom *pädagogischen Grunddilemma*, das darin besteht, dass

„in allen spezifischen Lehr- und Lernsituationen des professionellen Handelns – d.h. in all denjenigen Situationen, in denen es um die Stärkung der Selbstfindungs-, Selbstbearbeitungs-, Selbsthilfe- und Selbstheilungskompetenzen der Klientin [sic] geht – die Klientin [sic] einerseits durch das exemplarische Vormachen der professionellen Akteurin [sic] darüber ins Bild gesetzt werden muß, wie eine bestimmte Problembearbeitung bzw. Aufgabenstellung angegangen zu werden vermag, daß aber andererseits zugleich dieses Vormachen Gefahr läuft, die eigenen Handlungs- und Bearbeitungskompetenzen der Klientin [sic] brachliegen zu lassen, zu unterfordern und bei mehrfachem Wiederholen dieses Vormachens sogar zu lähmen.“ (ebd., 71) (siehe auch Kapitel 3.1)

Dieses *Vormachen* ist jedoch oftmals notwendig, da die erforderliche Handlungsverrichtung für den/die Klient_in häufig noch nicht erfahrbar und fokussierbar ist und der/die Klient_in sich

gar nicht vorstellen kann, diese Handlungsaufgaben selbst zu bewältigen (ebd., 70f). Schütze (2000) benennt verschiedene „Handlungs-, Interaktions-, Sinnwelt- und Arbeitsprobleme“ (ebd., 72), die es hierzu zu bearbeiten gilt. Die Professionellen müssen demnach „modellhafte, stilistische Gestalten des authentischen und erfolgreichen Handelns entwickeln und aufzeigen, und [...] entsprechende attraktive Akteursvorbilder zur Erscheinung bringen und zur Identifikation anbieten“ (ebd.) – auch wenn dieser *Modellcharakter* oftmals beeinträchtigt werden kann, wenn „einmalige situative Umstände und Vollzugsnotwendigkeiten“ (ebd.) zu berücksichtigen sind. Ferner muss der/die Professionelle zum Ausdruck bringen, dass er/sie an die Wandlungsmöglichkeit des/der Klient_in glaubt, selbst wenn die Betroffenen sich zum gegebenen Zeitpunkt dieses innerliche Wachstum noch nicht vorstellen können. Diese *solidarische Unterstützung* ist unabdingbar für die wechselseitige Interaktion zwischen Professionellen und Klient_innen. Es muss Vertrauen aufgebaut werden von Seiten des/der Klient_in in die „kooperative Motivation und Haltung“ (ebd., 73) des/der Professionellen gegenüber der Problemlage des/der Klient_in – auch wenn diese noch gar nicht bewiesen sind. Darüber hinaus gilt es, die widersprüchliche Leistung zu erbringen, zu Beginn des Arbeitsverhältnisses das weitere Vorgehen zu planen und zu organisieren, obwohl anzunehmen ist, dass bei dem/der Klient_in Veränderungen stattfinden werden, sodass die Steuerung und Organisation der Hilfeleistung gar nicht vollkommen voraussehbar geplant werden kann und ggf. verändert oder angepasst werden muss. Überdies muss der/die professionelle Akteur_in darauf achten, dass er/sie das Vormachen im Sinne eines Vorbild-Seins nur als vorläufig und nicht für den/die Klient_in essenziell darstellt, sondern vermittelt, dass der/die Klient_in selbst zu den angestrebten Aktivitäten fähig ist. Gleichzeitig mit dem Akt des Vormachens muss der/die Professionelle Anzeichen von Chancen und Ansätzen zu Wandlungsprozessen erkennen und im Sinne einer neuen Arbeitsaufteilung aufgreifen – das Modellhandeln des/der Professionellen impliziert also paradoxerweise dessen Einschränkung und muss immer wieder reflektiert werden.

II Methodologische Anlage der Studie

Nach der Darlegung des theoretischen Bezugsrahmens der vorliegenden Arbeit wird in diesem Abschnitt auf die dieser Untersuchung zugrundeliegende methodologische sowie methodische Vorgehensweise eingegangen.

Zunächst wird in den Kapiteln 4 und 5 die der Arbeit zugrundeliegende Methodologie dargelegt. In Kapitel 6 und 7 wird auf die Datenerhebungsmethode und das Kodierparadigma zur Analyse der erhobenen Daten eingegangen; in Kapitel 6 wird dabei auch der Forschungsprozess dieser Untersuchung dokumentiert.

4. Die „*Grounded Theory*“ Methodologie

Die *Grounded Theory* wurde in den 1960er-Jahren in Anlehnung an den amerikanischen Pragmatismus und an die Theorien der soziologischen Chicago School von Barney Glaser und Anselm Strauss entwickelt und im Laufe der Zeit sowohl von verschiedenen Wissenschaftler_innen als auch durch Glaser und Strauss selbst weiterentwickelt. Das Grundanliegen der *Grounded Theory* stellt die enge Verschränkung von empirischer Forschung und Theoriebildung dar – Forschung zielt darauf ab, Theorien zu entwickeln, und umgekehrt sei Theorie in der Forschung begründet (Przyborski, Wohlrab-Sahr 2014, 191). Es gehe also nicht darum, mit vorgefertigten Hypothesen an das empirische Material heranzutreten, sondern eine Theorie aus diesem zu entwickeln. Deshalb wurde diese Methodologie als Rahmenkonzept für die vorliegende Arbeit gewählt.

Glaser und Strauss bezeichneten ihren Forschungszugang zu Beginn als „induktiv“ (Przyborski, Wohlrab-Sahr 2014, 196), was als Abgrenzung von den damals vorherrschenden deduktiv-nomologischen Forschungsansätzen zu sehen ist. Damit war die Vorstellung verbunden, dass das Vorwissen des/der Forscher_in keine Rolle spielen würde, da die Theorie anhand der Daten von selbst emergieren würden. Zu einem späteren Zeitpunkt räumt Strauss jedoch eine „Überspitzung des ‚induktiven Aspekts‘“ (ebd.) in dieser frühen Formulierung ein und hebt Kontextwissen sowie Kenntnis von Fachliteratur positiv hervor.² Der Begriff der Induktion „zielt grundsätzlich auf das Problem, wie man von verstreuten Einzeldaten zu Verallgemeinerungen kommt“ (ebd., 197), kann jedoch nicht von der qualitativen Sozialforschung pauschal in Anspruch genommen werden, da er auch in den standardisierten Verfahren zur Anwendung kommt (Przyborski und Wohlrab-Sahr (2014) verweisen hier bspw.

² Siehe hierzu Strauss, Anselm; Corbin, Juliet (1994): *Grounded Theory Methodology: An Overview*. In: Denzin, Norman K, Lincoln Yvonna S. (Hrsg.): *Handbook of Qualitative Research*. Sage Publications: Thousand Oaks, 273 - 285

auf die statistische Induktion, also den Schluss der gewählten Stichprobe auf die Grundgesamtheit.) (ebd., 196f)

Anders als zu Beginn von Glaser und Strauss dargelegt, kennzeichnet sich der Forschungsprozess vielmehr durch die Abwechslung von Induktion und Deduktion und ist von Vorannahmen des/der Forscher_in geleitet. Er folgt also der Logik der Abduktion. Zudem spielen sensibilisierende theoretische Konzepte des/der Forscher_in eine Rolle, die „notwendig [sind], um Entscheidungen zu treffen, welche der im Material entdeckten Kategorien und Zusammenhänge zu Kernkonzepten der entstehenden Theorie ausformuliert werden sollen.“ (Dausien 1996, 97) Dazu wird weiter ausgeführt:

„Theoretische Sensibilität bedeutet die Verfügbarkeit brauchbarer heuristischer Konzepte, die die Identifizierung theoretisch relevanter Kategorien im Datenmaterial und die Herstellung von Zusammenhängen zwischen diesen Kategorien, d.h. von Hypothesen ermöglicht.“ (Kelle 1994, 312)

In der vorliegenden Studie wurde die theoretische Sensibilität durch die Auseinandersetzung mit den Konzepten der Biografie, der Lebensereignisse und der Professionalität erreicht.

Die *Grounded Theory* verfolgt fünf Grundprinzipien, die von Przyborski und Wohlrab-Sahr (2014, 199-209) erläutert werden.

Das erste Prinzip beschreibt den *Wechselprozess von Datenerhebung und Theoretischem Sampling*. Hier geht es darum, nicht so viel Material wie möglich zu erheben, um es dann auszuwerten, sondern bereits bei den ersten erhobenen Daten mit der Analyse zu beginnen, um mit dieser die Richtung der weiteren Erhebungen zu bestimmen. Aus forschungsökonomischen Gründen wurde in der vorliegenden Studie jedoch vom Prinzip des theoretischen Samplings abgewichen, was im Kap. 3.3 erörtert wird.

Ein weiteres Prinzip stellt das *theorieorientierte Kodieren* dar. Die Theoriegenerierung beginnt bereits nach der ersten Auswertung, um von Anfang an „Rohdaten in Konzepte zu überführen“ (ebd., 201). Beim weiteren Analysieren werden weitere Konzepte ersichtlich oder ähnliche Phänomene können einem Konzept zugeordnet werden. Durch Interpretation werden Konzepte zu Kategorien, also zu „höherwertige[n], abstraktere[n] Konzepte[n]“ (ebd.) weiterentwickelt, und bilden somit die „Ecksteine der herauszubildenden Theorie“. (ebd.)

Bei dem Prinzip des *ständigen Vergleichs* geht es um das Vergleichen „der gefundenen Phänomene und Konzepte“ (ebd., 206) auf Unterschiede und Ähnlichkeiten. Dies dient dem Auffinden von Mustern, aber auch von Variationen dieses Musters und deren Voraussetzungen.

Ein weiteres Prinzip stellt das *Schreiben theoretischer Memos* dar, das den Forschungsprozess von Beginn weg begleitet. Dies soll dem Verlust von theoretischem Wissen, der im Verlauf von Forschungen stattfinden kann, entgegenwirken. In den Memos wird der Forschungsprozess begleitet und reflektiert, auch wird der Vorgang der Theoriegewinnung dokumentiert.

Das letzte Grundprinzip ist die *Relationierung von Datenerhebung, Kodieren und Memoschreiben im gesamten Forschungsprozess*. Die *Grounded Theory* geht von einer wechselseitigen Beeinflussung der verschiedenen Arbeitsschritte aus. Der zentrale Arbeitsschritt der *Grounded Theory* stellt das Kodieren dar, also „die Überführung empirischer Daten in Konzepte und Kategorien [...] aus denen schließlich eine Theorie entwickelt wird.“ (ebd., 211) Hierbei werden drei Formen des Kodierens unterschieden: offenes, axiales und selektives Kodieren. Beim offenen Kodieren wird das Datenmaterial „aufgebrochen“, und die Daten werden „Zeile für Zeile“ analysiert (ebd., 210). Das axiale Kodieren setzt bei der intensiveren Analyse einer bestimmten Kategorie ein, „die Beziehungen zwischen dieser Kategorie und anderen Kategorien bzw. ihren Subkategorien [werden] ausgelotet.“ (ebd.) Beim selektiven Kodieren wird nach der Schlüsselkategorie kodiert, „der Fokus liegt auf dem, was sich als Kern der Theorie herauszuschälen beginnt.“ (ebd., 211)

Dieses Kodierparadigma folgt, so Dausien (1996), einer „handlungs- bzw. interaktionstheoretische[n] Logik.“ (Dausien 1996, 103) In der Dissertation Dausiens (1996) verweist sie auf das Problem der „*Angemessenheit der Rekonstruktionsmethode*“ (ebd., 105; Hervor. im Orig.), da es in ihrer Forschungsarbeit nicht darum gehe, „Handlungs- und Interaktionsprozesse“ (ebd.) zu untersuchen, „sondern biographische Binnensichten, in denen Handlungen und ‚Interaktionsgeschichten‘ immer schon retrospektiv verarbeitet und (re-)konstruiert sind.“ (ebd.) Sie schreibt:

„Im Unterschied zu den Studien von Glaser und Strauss, die auf die Analyse von Handlungsstrategien in einem spezifischen Interaktionsfeld abzielen, geht es [...] um die Aufschichtung und erfahrungsmäßige Verarbeitung von Handlungen und Ereignissen in autobiographischer Retrospektive. Wir können die erzählten Lebensgeschichten also nicht einfach als Summation von Handlungssequenzen auf einer biographischen Zeitachse betrachten, sondern müssen die ‚Eigenlogik‘ der autobiographischen Rekonstruktionsleistung berücksichtigen.“ (ebd., 106)

Wie Dausien (1996) in ihrer Dissertation untersucht auch die vorliegende Studie „komplexe narrative Re-Konstruktionen der eigenen Lebensgeschichte“ (ebd.), also autobiografische Stegreiferzählungen. Daher muss, der Argumentation Dausiens (1996) folgend, hier gleichfalls „ein heuristisches Rahmenkonzept verwendet werden, daß sich auf die Prinzipien eben jener biographischen (Re-)Konstruktionen bezieht.“ (ebd., 111) Als geeignetes Kodierparadigma führt Dausien (1996) Fritz Schützes (1984) Kognitive Figuren der autobiografischen Stegreiferzählung an, da diese die Eigenschaften biographischer Erzählungen der „Gestalthaltigkeit, Prozessualität und Perspektivität“ (Dausien 1996, S. 111) erfüllen.

5. Die Qualitativ-interpretative Sozialforschung

Die qualitativ-interpretative Sozialforschung hat die Lebenswelt des Menschen zum Gegenstand. Dabei vertritt sie die Ansicht, dass der Mensch nicht auf die Welt reagiere, sondern die soziale Wirklichkeit in Interaktion mit anderen erzeuge. Die Beschreibung als „interpretative“ Methode begründet Rosenthal (2014) in der Vorstellung, dass der Mensch als „handelnder und erkennender Organismus“ (Rosenthal 2014, 14) verstanden wird und nicht als ein „auf ein gemeinsames Symbolsystem reagierende[r] Organismus.“ (ebd.) In der qualitativen Sozialforschung nähert man sich mit Hilfe sogenannter offener Verfahren der sozialen Realität an. Diese Offenheit ermöglicht es, die Welt aus der Perspektive der Handelnden zu erfassen, also einen Blick darauf zu werfen, wie Menschen ihre Welt interpretieren und sie interaktiv herstellen. Jedoch geht es nicht nur um Perspektiven und Wissensbestände, die den Akteuren bewusst zugänglich sind, sondern auch um implizites Wissen und Bedeutungen, die jenseits der Intentionen der Akteure liegen (ebd., 14ff).

Der Umstand, dass sich Sozialwissenschaftler_innen mit der Sozialwelt des Menschen befassen, bedeutet, eine bereits interpretierte Welt zu untersuchen; es liegt eine schon „gegliederte und geordnete Welt“ (ebd., 38) vor. Die Konstitution der sozialen Wirklichkeit vollzieht sich durch die Deutung von Situationen der Handelnden, die zu interaktiven Prozessen führen. Dabei greifen die Akteure auf kollektive Wissensbestände zurück, die im Laufe ihrer Sozialisation verinnerlicht wurden (ebd., 38f).

Für die interpretative Sozialforschung ergeben sich somit zwei Prinzipien, die es zu beachten gilt: das Prinzip der Kommunikation und das Prinzip der Offenheit. Wird im Rahmen eines Forschungsvorhabens bspw. ein Interview geführt, treten wir als Forscher_innen mit dem Akteur in einen Kommunikationsprozess. Hierzu Cornelia Helfferich (2005):

„Jedes Interview ist Kommunikation, und zwar wechselseitige, und aber auch ein Prozess. Jedes Interview ist Interaktion und Kooperation. Das ‚Interview‘ als fertiger Text ist gerade das Produkt des ‚Interviews‘ als gemeinsamem Interaktionsprozess, von Erzählperson und interviewender Person gemeinsam erzeugt – das gilt für jeden Interviewtypus. (...) Interviews sind immer beeinflusst, es fragt sich nur wie. Es geht darum, diesen Einfluss kompetent, reflektiert, kontrolliert und auf eine der Interviewform und dem Forschungsgegenstand angemessenen Weise zu gestalten.“ (Helfferich 2005, 10)

Der/Die Interviewte schreibt der Situation des Interviews und auch dem/der Interviewer_in Deutungen zu. Ferner macht es einen Unterschied, ob die Ergebnisse der Forschung, die dieses Interview beinhaltet, z.B. veröffentlicht werden sollen oder nicht. Der/Die Interviewte präsentiert sich dementsprechend, was thematisiert wird – wie über das eigene Leben gesprochen wird, hängt von dieser „Rahmung“ ab. (ebd., 43f)

Das Prinzip der Offenheit erfordert eine bestimmte Haltung des/der Forscher_in. Diese muss offen im Sinne einer Bereitschaft zur Entdeckung von Neuem und dem Sich-Einlassen auf eine eventuelle Verwerfung von Vorannahmen sein. Dies wird gewährleistet, indem bspw. zu Beginn des Forschungsprozesses die Forschungsfrage und auch Hypothesen erst vage formuliert und im Laufe des Forschungsprozesses modifiziert werden (ebd. 47). Hierauf wird im nachfolgenden Kapitel über das Narrative Interview als Erhebungsmethode (Kapitel 6) genauer eingegangen.

Der Forschungsansatz, auf den in der vorliegenden Arbeit zurückgegriffen wurde, ist die Biografieforschung. Die pädagogische Biografieforschung entwickelte sich ab den 1970er-Jahren parallel zur psychologischen und soziologischen Lebenslaufforschung und der „*oral history*“ in der Geisteswissenschaft. Bedeutend ist hier, dass die Biografieforschung lebensgeschichtliche Erzählungen analysiert, die im Rahmen des Forschungsprozesses selbst erst hervorgebracht werden (Müller 2013, 540). Ziel der Biografieforschung ist es immer, „subjektive Sinnstrukturen vor dem Hintergrund relevanter Konzepte [...] systematisch [...] als Verdichtung und Relevanzstrukturen herauszuarbeiten und sichtbar zu machen.“ (Jansen 2011, 20) Hierbei hält sich die Vorstellung, dass es ein menschliches Bedürfnis sei, seinem Leben Sinn und Bedeutung zu geben und die eigene Identität zu generieren, indem man sich selbst als Gestalter_in seines/ihres Lebens erfährt. Die Geschichte des eigenen Lebens und die Erzählung davon sind also als identitätsstiftend zu verstehen (ebd.) Den Forschungsgegenstand der Biografieforschung stellt nicht das Individuum, sondern dessen Biografie dar.

Die Biografieforschung ist somit ein qualitativer Forschungsansatz, dessen bevorzugte empirische Materialien Texte darstellen – vor allem in Interviews erhobene, verschriftlichte

Lebensgeschichten. Es stehen dabei verschiedene hermeneutische Verfahren zur Verfügung, die alle drei Gemeinsamkeiten aufweisen: ein fallrekonstruktives Vorgehen, das Prinzip der Abduktion und eine grundlegend theoriebildende Einstellung. (Dausien 2006, 59)

Biografieforschung thematisiert „*das Zusammenspiel von Gesellschaft und Individuum in der zeitlichen und sinnhaften Struktur der Lebensgeschichte.*“ (ebd.) Es geht darum, komplexe, prozesshafte Phänomene zu untersuchen und dabei die Perspektive der beteiligten Subjekte in den Blick zu nehmen. Dieser Forschungsansatz eignet sich besonders dann, wenn darauf abgezielt wird, soziale Prozesse zu rekonstruieren, die Wirkungen sozialen Wandels auf Individuen oder Gruppen und ihre Lebenspraxis zu untersuchen oder individuelle und kollektive Lernprozesse aufzudecken. (ebd.)

Dausien erwähnt hier die „*Prämissen des interpretativen Paradigmas.*“ (Dausien, 2006, 60) Soziale Wirklichkeit wird dabei als interpretierte Wirklichkeit und nicht als Faktum betrachtet – es ist erforderlich, die Interpretationen des/der Akteurs_in von Selbst und Wirklichkeit zu rekonstruieren, wobei es nicht um implizites Wissen, sondern um Interpretationen, die sich implizit im Handeln und Sprechen herstellen, geht. Diesen impliziten Sinn gilt es, in der rekonstruktiven Forschung aufzudecken. Damit dies gelingt, arbeitet die Biografieforschung mit Erhebungsverfahren bzw. Materialien, welche die Konstruktion und Strukturierung von Sinn so weit wie möglich den Befragten überlassen. Die am häufigsten verwendete Methode ist das von Fritz Schütze 1983 entwickelte Verfahren des narrativen Interviews. Diese Form des Interviews folgt dem Prinzip der Offenheit und gestattet den Interviewten, ihre Geschichte nach eigenem Ermessen zu erzählen (ebd. 60f).

Interviews produzieren demnach biografische Konstruktionen aus der Sicht der biografischen Subjekte. Dabei muss mitgedacht werden, dass solche Konstruktionen immer auch sozial situiert, d.h. in bestimmte Kontexte eingebunden sind, und sich somit mit jeder neuen Erfahrung verändern, desgleichen greifen auch gesellschaftliche Konstruktionen in der jeweiligen Biografie. Bei der Rekonstruktion biografischer Konstruktionen ist also nicht die Rekonstruktion von Subjekt-Kontext-Relationen vordergründig. (ebd., 61; vgl. Felden 2003, 131)

„Lebensgeschichten sind also nicht festgeschrieben, sondern werden kontinuierlich fort- und umgeschrieben. Dieser Konstruktionsprozess ist jedoch nicht beliebig gestaltbar. Die *Erfahrungen*, auf die sich Subjekte in ihrer Lebensgeschichte beziehen, und die *Erzählungen* in der Hier-und-Jetzt-Situation sind durch je relevante soziale Erfahrungs- und Erzählräume ermöglicht und zugleich begrenzt.“ (ebd., Hervorh. im Original)

Rosenthal (2014) beschreibt darüber hinaus drei grundlagentheoretische Vorannahmen, auf welche die Biografieforschung basiert: 1) Um soziale Phänomene verstehen und erklären zu

können, muss ihre Genese rekonstruiert werden, d.h. der Prozess ihrer Entstehung, Aufrechterhaltung und Veränderung muss in den Blick genommen werden. 2) Für das Erklären und Verstehen des Handelns von Menschen, also um zu erfahren, was ein Mensch erlebt hat, welche Bedeutung er seinen Handlungen gegeben hat, welche er ihnen heute zuweist und in welchen Zusammenhang er seine Erlebnisse und Handlungen stellt, ist es notwendig, sowohl die Perspektive des Handelnden als auch die Handlungsabläufe selbst in Erfahrung zu bringen. Um schließlich 3) die Aussagen des/der Biograf_in, bezüglich bestimmter Erlebnisse, begreifen und erklären zu können, ist es notwendig, sie als „eingebettet in den *Gesamtzusammenhang*“ (Rosenthal 2014, 178, Hervor. im Orig.) des gegenwärtigen Lebens zu interpretieren. Es gilt also nicht nur, das für die Forschung interessante Phänomen in den Blick zu nehmen, sondern auch, welche Erfahrungen dem Phänomen vorausgingen und welche folgten. Daher wird die gesamte Lebensgeschichte betrachtet. Hier muss mitgedacht werden, dass Erzählungen über die Vergangenheit von der gegenwärtigen Lebenssituation beeinflusst werden. Dazu Rosenthal (2014):

„Die Gegenwartsperspektive bedingt also die Auswahl der Erinnerungen, die temporalen und thematischen Verknüpfungen von Erinnerungen und die Art der Darbietung der erinnerten Erlebnisse. Das beruht darauf, dass die Bedeutung des Erlebens wie jede Bedeutung von einem Kontext oder mehreren Kontexten abhängig ist, und es bedeutet, dass im Verlauf des Lebens mit seinen Interpretationspunkten jeweils neue erinnerte Vergangenheiten entstehen.“ (ebd., 180)

Einem Erlebnis kann also, wenn es erinnert wird, eine andere Deutung zukommen, als es in der Situation des Erlebens der Fall war.

Im Nachfolgenden wird die in der Biografieforschung wie auch in dieser Arbeit verwendete Erhebungsmethode des narrativen Interviews dargelegt.

6. Das Narrative Interview als Erhebungsmethode

Loch und Rosenthal (2002) definieren Narrationen als

„eine Ressource der Selbstvergewisserung und des sich (wechselseitig) Verständlichmachens, d.h. sie unterstützen Selbst- und Fremdverstehensprozesse während des Kommunikationsverlaufs.“ (Loch; Rosenthal 2002, 2)

Ziel des Narrativen Interviews sei es, längere Erzählungen hervorzulocken und aufrechtzuerhalten. Dazu bedürfe es zunächst keiner weiteren Intervention seitens des/der

Interviewer_in. Loch und Rosenthal (2002) verweisen auf das *Prinzip der Offenheit*; im Gegensatz zu anderen Interviewformen wird hier auf die Bildung von Hypothesen vorab verzichtet, auch eine vorzeitige Themensetzung und Definition des Themenfeldes wird vermieden. Somit wird der erzählenden Person der größtmögliche „Raum zur Selbstgestaltung“ (ebd., 1) der Präsentation der Erfahrungen und Erlebnisse gegeben. Loch und Rosenthal (2002) argumentieren hier, dass vorab nicht erahnt werden könne, was für den/die erzählende Person von Bedeutung sei, was bei Biografien bspw. bedeute, welche Ereignisse im Leben für die Person relevant seien. Im Vordergrund stehen die Relevanzen und alltagsweltlichen Konstruktionen des/der Interviewten. Somit kann ein Nachvollzug von Handlungsabläufen gewährleistet werden. Zu Beginn des narrativen Interviews steht deshalb eine offene Erzählaufforderung, mit dem Ziel, einen „Erzähl- und Erinnerungsfluss“ (ebd., 2) anzuregen.

Sprache wird als „symbolische[r] Ausdruck von Selbst- und Fremdstrukturierung, in dem sich jeweils individuelle und gesellschaftliche Wirklichkeit abbildet“, verstanden (ebd.). Die Narrationsanalyse ermöglicht somit das Verstehen des Allgemeinen und das Verstehen des Individuellen im Allgemeinen in jedem einzelnen Interview – darüber hinaus schafft sie die Möglichkeit für ein Verstehen von „übersituativen Eigentheorien [...] und latent wirksamen Handlungsorientierungen der Befragten.“ (ebd., 3)

Fritz Schütze entwickelte das Instrument des Narrativen Interviews für den deutschen Sprachraum 1976 anhand einer Studie. Inzwischen hat sich diese Art der Interviewführung vor allem in der Biografieforschung etabliert, wo meist zur Erzählung der gesamten Lebensgeschichte aufgefordert wird. Loch und Rosenthal (2002) verweisen des Weiteren auf Schütze, der die im Laufe einer Interviewsituation und an die Interaktion gebundenen Narrationen *Stegreiferzählungen* nennt. Diese sind abhängig der Interaktionsbeziehung zwischen dem/der Interviewerin und dem/der Interviewten. Eine vertrauensvolle und offene Gesprächsatmosphäre trägt zudem dazu bei, dass der/die Befragte von Handlungen erzählt, die ihm/ihr eventuell auch unangenehm sind oder die er/sie in einem normalen Gespräch eher nicht erzählen würde (z.B. krisenhafte Erfahrungen, schambesetzte Erlebnisse usw.). Diese Erzählungen entstehen durch die sog. „Erzählpzwänge“ (ebd., 4). Schütze unterscheidet zwischen dem Gestaltschließungs-, dem Kondensierungs- und dem Detaillierungszwang.

Mit *Gestaltschließungszwang* ist gemeint, dass eine Geschichte so detailliert erzählt werden muss, dass sie für den/die Interviewer_in verständlich ist. Das bedeutet, dass eine begonnene Geschichte auch zu Ende erzählt werden und ein Gesamtzusammenhang erkennbar sein muss. Um dies zu gewährleisten, kann es vorkommen, dass der/die Befragte Hintergrundinfos hinzufügt, die er/sie zu Beginn vielleicht gar nicht vorhatte zu erzählen. Trotz notwendiger Detaillierung wird, aufgrund der begrenzten Zeit einer Erzählung, erwartet, dass nur dasjenige

erzählt wird, was wirklich relevant ist. Dieser Erwartung, dass das, was erzählt wird, auch das ist, was dem/der Erzähler_in in seiner/ihrer Geschichte wirklich wichtig ist, wird durch diesen *Kondensierungszwang* Rechnung getragen. Beim *Detallierungszwang* schließlich geht es um Einzelheiten, deren Erzählung notwendig sind, um das Verstehen der Geschichte seitens des/der Interviewer_in zu gewährleisten (ebd., 4).

Darüber hinaus können drei Darstellungsformen narrativer Interviews unterschieden werden:³ das Erzählen, das Beschreiben und das Argumentieren. Das Hauptaugenmerk eines narrativen Interviews liegt auf den Erzählungen. Sie enthalten „Gefühle, Kognitionen oder Selbsterklärungen bzw. Selbsttheorien.“ (ebd., 5) Beschreibungen hingegen konzentrieren sich auf z.B. routinierte Handlungen. Argumentationen orientieren sich wiederum an der Gegenwart des/der Erzählenden sowie dem Gesprächsrahmen und „referieren an die Sozialität der Sprechenden.“ (ebd.) Somit wird keine ganzheitliche Reproduktion der Erfahrungen mit Erlebnissen und ihren Deutungsmustern erreicht. Die Erzählung einer Geschichte jedoch erlaubt eine Rekonstruktion dessen, was Menschen erlebt haben, in Kontrast mit der heutigen Sicht auf das Geschehene. (ebd., 5f)

Für das Gelingen eines Narrativen Interviews wird deshalb auf Begründungs- und Meinungsfragen verzichtet und stattdessen auf *narrative Fragen* zurückgegriffen, also auf Fragen, die eine (längere) Erzählung hervorlocken. Dabei wird, so Loch und Rosenthal (2002, 6-12), nach unterschiedlichen Phasen vorgegangen. Zu Beginn steht a) eine Erzählaufforderung, gefolgt von b) der Haupterzählung des/der Interviewpartner_in. Daran schließt ein c) interner und ein d) externer Nachfrageteil an und am Ende steht e) der Interviewabschluss.⁴

a) Die Erzählaufforderung kann gänzlich offen sein oder aber das Thema der Untersuchung enthalten, um dem/der Erzählenden einen Rahmen zu geben. Die offene Erzählaufforderung lässt die größte Gestaltungsfreiheit zu. Der/Die Erzählende kann seine/ihre Geschichte erzählen, wie er/sie möchte, ohne sich dabei an einem von dem/der Forscher_in vorgegebenen Thema zu orientieren. Es besteht hierbei zwar die Gefahr, dass die Themen, die den/die Forscher_in interessieren, zu wenig oder sogar gar nicht in der Erzählung thematisiert werden, jedoch stehen zur Vertiefung angesprochener Themen bzw. Erfragung nicht erwähnter Themen der interne bzw. externe Nachfrageteil zur Verfügung. Vor allem nichtthematisierte Erzählungen können für den/die Forscher_in von großem theoretischem Interesse sein. Geschlossene Eingangsfragen wirken leicht vorstrukturierend, empfehlen sich aber in sensiblen

³ Diese wurden 1977 von Werner Kallmeyer und Fritz Schütze herausgearbeitet.

⁴ Fritz Schütze benennt drei Teile des narrativen Interviews: 1) die Haupterzählung, 2) den internen Nachfrageteil und den 3) externen Nachfrageteil. (Vgl. Schütze 1983, 285)

Forschungskontexten, in denen wir aufgefordert sind, das Forschungsinteresse darzulegen, aber auch betonen möchten, dass das Interesse nichtsdestotrotz der gesamten Lebensgeschichte gilt. Vor allem temporale Einschränkungen identifizieren Loch und Rosenthal (2002) als problematisch und plädieren darauf, den in der Eingangsfrage benannten Zeitraum vor der Lebensphase zu wählen, der für das Forschungsinteresse interessant ist. Andernfalls wird das Eingehen auf die Erzählaufforderung möglicherweise erschwert, wenn es beim Forschungsinteresse um eine sensible oder kritische Lebensphase geht. Des Weiteren gestaltet sich auf diese Weise die Einbettung der Lebensphase in den Gesamtzusammenhang der Biografie im Rahmen der Auswertung als schwierig.

b) Die Haupterzählung schließt an die Erzählaufforderung an und wird von Seiten des/der Interviewerin nicht unterbrochen. Detailierungsfragen können im Nachfrageteil gestellt werden, hierzu werden während der Erzählung Notizen angefertigt. Somit wird dem/der Erzähler_in „Raum zur Gestaltung ihrer Geschichte bzw. ihrer biographischen Selbstrepräsentation gegeben“ (ebd., 9) und ihm/ihr obliegt die Entscheidung, was wann oder auch gar nicht erwähnt wird und wie die Geschichte präsentiert wird. Von Seiten des/der Forscher_in ist es wichtig, Interesse zu signalisieren, um den Erzählfluss am Laufen zu halten und zur Detaillierung anzuregen. Signalisiert der/die Erzähler_in, dass sie am Ende seiner/ihrer Erzählung angelangt ist (meist geschieht dies durch Sätze wie: „Jetzt hab ich alles erzählt“, o.Ä.), kann mit Fragen, zu deren Zweck Notizen angefertigt wurden, begonnen werden.

c) Zunächst wird sich im Rahmen des internen Nachfrageteils an bereits thematisiertem orientiert – hier finden alle Themen Platz, die bspw. unverständlich geblieben sind oder zu denen noch Bedarf an weiterer Detaillierung besteht. Auch hier wird wieder versucht, Narrationen zu evozieren. Die Fragen können sich auf bestimmte Lebensphasen, Zeitrahmen, Argumente, Fremderlebtes (wenn der/die Erzähler_in etwas erwähnt hat, das sie selbst nur erzählt bekommen hat) oder Zukunftsvorstellungen beziehen.

d) Der externe Nachfrageteil ermöglicht das Erfragen von Themen, die während der Erzählung nicht erwähnt wurden, aber für das Forschungsinteresse relevant sind. Auch hier gilt es wieder, die Fragen erzählgenerierend zu formulieren.

e) Das Gesprächsende oder der Interviewabschluss gestaltet sich möglichst konsensuell; hierbei ist es wichtig, die Erzählung wenn möglich nicht nach einer als Krise erlebten Phase zu beenden. Dafür kann noch nach den schönsten Erlebnissen gefragt werden.

Schütze (1984) verweist ferner auf eine gewisse „Darstellungsordnung“ (Schütze 1984, 80), die sich im Rahmen narrativer Erzählungen identifizieren lässt. Diese wird in der vorliegenden Studie auch als Analyseinstrument verwendet und daher nachfolgend dargelegt.

7. Das Kodierparadigma: „Die Kognitiven Figuren des autobiografischen Stegreiferzählens“

Schütze (1984) stellt die Hypothese auf, dass „die formale Darstellungsordnung des Stegreiferzählens auf den Umstand zurückzuführen ist, daß autobiographisches [Erzählen] [...] sich an grundlegenden kognitiven Figuren der Erfahrungsrekapitulation ausrichtet.“ (Schütze 1984, 80; Hervor. im Orig.) Die Erfahrungsrekapitulation, die im Laufe einer biografischen Erzählung stattfindet, benötigt *kognitive Ordnungsprinzipien*, die Schütze (1984) „Kognitive Figuren“ nennt. Diese sind nicht ohne die Sachverhaltsdarstellungen des Beschreibens, Argumentierens und Erzählens zu denken. Sie dienen als „Orientierungs- und Darstellungsraster“ (ebd.) für persönliche Ereignisse und Erlebnisse. Unterschieden werden vier „Ordnungsbausteine“ (ebd., 81):

- 1) Biografie- und Ereignisträger nebst der zwischen ihnen bestehenden bzw. sich verändernden sozialen Beziehungen,
- 2) Ereignis- und Erfahrungsverkettung,
- 3) Situationen, Lebensmilieus und soziale Welten als Bedingungs- und Orientierungsrahmen sozialer Prozesse und
- 4) die Gesamtgestalt der Lebensgeschichte.

1) Der/Die *Biografieträger_in* beginnt die Erzählung immer mit einer *Selbsteinführung*, die den biografischen Rahmen beschreibt (z.B. Geburt, Eltern, Geschwister, etc.). Individuen, die für den/die Biografieträger_in von Bedeutung sind und lebensgeschichtliche Ereignisse mitverursachen oder beeinflussen, nennt Schütze (1984, 84) *Ereignisträger*. Dies können sowohl Einzelpersonen als auch Organisationen oder Gruppen (z.B. die Familie, Freundeskreis) sein. Doch auch Objekte, wie das Auto oder das Haus, können einen wichtigen Stellenwert in der Lebensgeschichte des/der Biografieträger_in einnehmen und somit mit ihm/ihr in symbolische Interaktion treten.

2) Im Laufe des Erzählprozesses verbinden Personen Ereignisse und Erfahrungen (Ereignis- und Erfahrungsverkettung) und nehmen retrospektiv eine Haltung ihnen gegenüber ein. Schütze (1984, 92) nennt hier vier Arten der Haltung gegenüber lebensgeschichtlichen Erlebnissen. Zunächst spricht er von *Biografischen Handlungsschemata*: Hiermit sind Erlebnisse gemeint, in denen der/die Biografieträger_in sich selbstbestimmt erlebt, etwas

geplant hat und dies erfolgreich oder aber auch erfolglos versucht hat zu verwirklichen. *Institutionelle Ablaufmuster der Lebensgeschichte* wiederum beziehen sich auf den „gesellschaftlichen oder organisatorischen Erwartungsfahrplan“ (ebd., 92) des/der Biografieträger_in. Dabei stehen gesellschaftliche Erwartungsschritte im Mittelpunkt, die absolviert werden müssen, etwa die Schulpflicht. Diese Schritte können jedoch zeitlich verzögert oder sogar abgebrochen werden (z.B. Schulabbruch). *Verlaufskurven* beschreiben dagegen Ereignisse, in denen sich der/die Biografieträger_in nicht selbstbestimmt erlebt, weil er/sie z.B. mit einem Ereignis konfrontiert wird, das ihn/sie überwältigt und seine/ihre Handlungsfähigkeit einschränkt. *Wandlungsprozesse* schließlich können ihren Ursprung in der „Innenwelt“ (ebd.) des/der Biografieträger_in haben – der/die Erzählende wird von ihnen überrascht, und die Auswirkungen auf das Leben können sowohl positiv als auch negativ sein.

3) Lebensgeschichtliche Ereignisse spielen sich in *sozialen Rahmen* von *Interaktions- und Handlungssituationen, Lebensmilieus und sozialen Welten* ab. Die Nennung des sozialen Rahmens fließt in die Erzählung von Ereignissen implizit oder explizit mit ein. (ebd., 94)

4) Auch die *Gesamtgestalt der Lebensgeschichte* wird von Schütze (1984, 102) als eigenständige kognitive Figur genannt; sie dient der autobiografischen Thematisierung und kann demnach unterschiedlich erzählt werden, etwa unterhaltsam, tragisch oder auf andere Weise.

8. Der Forschungsprozess

In diesem Abschnitt wird der Forschungsprozess skizziert. Hierfür werden die *Sampling*-Strategie und das *Sample* vorgestellt (8.1), gefolgt von der Darlegung des Vorgangs der Datenerhebung (8.2) und der Auswertungsschritte (8.3).

8.1 Das *Sample*

Unter *Sampling* wird die Auswahl einer Untergruppe von Fällen (Personen, Gruppen etc.) verstanden, die zu einer bestimmten Zeit an einem bestimmten Ort untersucht werden sollen und für einen bestimmten Sachverhalt stehen (Przyborski; Wohlrab-Sahr, 178) In dieser Arbeit wurden vor Beginn der Datenerhebung bestimmte, vorab festgelegte Kriterien festgelegt, welche die interviewten Personen aufweisen sollen. Das *Sampling* erfolgte also nach einem *Qualitativen Stichprobenplan* in Anlehnung an Udo Kelle und Susann Kluge (2010). Demnach musste vor der Datenerhebung eine Festlegung der 1) relevanten Merkmale, 2) der Merkmalsausprägungen und 3) der Größe des *Samples* getroffen werden (Kelle; Kluge 2010, 50). Mit diesem qualitativen Stichprobenplan ist es möglich, „eine bestimmte Bandbreite von [...] Einflüssen zu erfassen, indem theoretisch relevante Merkmale in ausreichendem Umfang durch Einzelfälle vertreten sind.“ (Kelle; Kluge 2010, 55)

Es wurden Interviews mit fünf Personen geführt, wobei nicht alle im Rahmen der Arbeit ausgewertet wurden. Bei der Wahl der auszuwertenden Interviews wurde darauf geachtet, möglichst jene Biografien zu wählen, die sich besonders stark voneinander unterscheiden.

Tabelle 1 – Übersicht über das *Sample*

Anonymisierter Name	Alter	Ausbildung	Momentane berufliche Tätigkeit
Katharina Steiner	30	BA Bildungswissenschaft	In Bildungskarenz
Jasmin Emberger	31	BA und MA Bildungswissenschaft	Sozialpädagogin in WG mit psychiatrisch auffälligen Jugendlichen
Julia Bruzek	28	Kolleg für Sozialpädagogik	Sozialpädagogin in Kinder- und Jugend WG
Adalet Yamen	29	Fachschule für Sozialberufe, BA Bildungswissenschaft	Sozialpädagogin in einer Kinder- und Jugend WG
Sophie Wagner	24	Dipl. Behindertenbetreuerin. Pflegeassistentin, BA Bildungswissenschaft	Persönliche Assistentin

8.2 Die Datenerhebung

Nachdem die Interviewpartnerinnen recht schnell gefunden waren wurden alle Interviewpartnerinnen vorab über das Forschungsvorhaben informiert und darüber aufgeklärt, wobei es sich bei biografisch-narrativen Interviews handelt. Es wurde ihnen mitgeteilt, dass das Interview aufgezeichnet, verschriftlicht und anonymisiert werden und ausschließlich für die vorliegende Arbeit verwendet werden würde. Hierzu wurde außerdem eine schriftliche Einverständniserklärung angefertigt, welche die Interviewpartnerinnen vor Beginn des Interviews zum Lesen und zum Unterschreiben bekommen sollten. Bei diesem Vorgespräch stellte sich heraus, dass einige Interviewpartnerinnen bereits selbst mit biografisch-narrativen Interviews gearbeitet hatten oder ihnen diese Art der Interviewführung zumindest ein Begriff war. Die Wahl des Ortes für das jeweilige Interview wurde den Interviewpartnerinnen überlassen.

Direkt vor Beginn des Interviews wurde nochmals auf die bereits besprochenen Rahmenbedingungen verwiesen, um sicherzustellen, dass alles verstanden worden war; danach wurde die Einverständniserklärung ausgehändigt. Auch wenn die Führung von biografisch-narrativen Interviews einigen nicht fremd war, wurde der Verlauf des Interviews erklärt, d. h. es wurde erläutert, dass das Erkenntnisinteresse sich auf die gesamte Lebensgeschichte richtet und keine Zwischenfragen gestellt werden sollten, jedoch Fragen vorbereitet worden waren, die am Ende des Interviews präsentiert werden würden.

Die Eingangsfrage, mit der die Interviews begonnen wurde, lautete:

„Ich möchte dich bitten, mir deine Lebensgeschichte zu erzählen. Du kannst dir hierfür so viel Zeit nehmen, wie du möchtest, und ich werde dich nicht unterbrechen, mir aber Notizen machen und erst nach Ende deiner Erzählung Fragen stellen.“

Nach der Interviewführung wurden von mir zeitnah Notizen erstellt, um die eigenen Eindrücke und Gedanken hinsichtlich des jeweiligen Interviews festzuhalten; nachfolgend wurde das Interview transkribiert. Dafür wurde auf die Transkriptionsnotationen Bettina Dausiens (1996) zurückgegriffen.

8.3 Die Auswertungsschritte

Um die geführten und transkribierten Interviews zu analysieren, erfolgte die Orientierung an den Auswertungsschritten der Narrationsanalyse von Fritz Schütze (1983) und an Bettina Dausien (1996), die sich auf Schütze (1983) stützt. Nach Przyborski und Wohlrab-Sahr (2014,

227) entstand Schützes Narrationsanalyse im Anschluss an Arbeiten aus dem Bereich der Wissenssoziologie und des symbolischen Interaktionismus – ihr liegt die Annahme eines Zusammenhangs zwischen Erzählung und Erfahrung zugrunde (ebd., 224).

Im ersten Schritt, der *formalen Textanalyse*, wurden die Segmente und Textsorten des Transkripts identifiziert (Schütze unterscheidet zwischen den Textsorten „Erzählungen“, „Beschreibungen“ und „Argumentationen“, (siehe hierzu Kap. 6). Darüber hinaus wurde der Text in thematischer bzw. inhaltlicher Hinsicht analysiert und gegliedert. Die Resultate wurden in einem Verlaufsprotokoll festgehalten. Dies diente der Übersichtlichkeit über die Struktur des jeweiligen Interviews und stellte die Grundlage für die weiteren Schritte dar, auch wurden darin erste Interpretationen vermerkt (offenes Kodieren) (siehe Beispiel Tabelle 2).

Tabelle 2 - Formale Textanalyse Katharina Steiner

Textsorte	Text	Bezeichnung	Inhalt/Interpretation
Erzählung und Argumentation	und dass hat mich dann VOLL – ja, wie soll ich sagen, halt so den Traum zerplatzen lassen – weil irgendwie ich fix davon ausgegangen bin, dass das was wird - - S. 3 Z. 3-4	Zerplatzter Traum	Sie war sich sicher, dass sie genommen wird, sie hatte sich darauf versteift, und es war schwer, dass das dann nicht geklappt hat.
Erzählung	dann war ich ein bisschen <u>planlos</u> – S. 3 Z. 4-5	Planlosigkeit	Da sie sich sicher war und sich auf die Idee versteift hatte, hatte sie jetzt keinen Alternativplan parat.
Erzählung	und=e, dann hat meine Mama in der Zeitung vom BORG gelesen, die einen bildnerischen Zweig haben, und hat gemeint, wär nicht das auch was für dich, und=e ja, dann hab ich mich dort beworben und bin dann eigentlich auch genommen worden, da gibt's dann keine Aufnahmeprüfungen und so, indem ich dann auch in der ersten Leistungsgruppe bis zum Ende der Hauptschule war – ahm war das kein Problem – genau. S. 3 Z. 5-9	BORG	Durch ihre Mutter wurde sie auf eine andere Schule aufmerksam, in die sie dann gehen konnte.

Darüber hinaus wurde anhand des Verlaufsprotokolls für jeden Einzelfall ein biografisches Kurzportrait erstellt, in dem der chronologische Verlauf der Biografie unter Einbezug der Sichtweisen der Erzählerin rekonstruiert wurde. Dieses biografische Kurzportrait erlaubt der Forscherin eine schnellere „Orientierung über den Ablauf einer Biographie.“ (Dausien 1996, 129)

Im zweiten Schritt wurde eine „inhaltlich-strukturelle Beschreibung‘ der autobiographischen Haupterzählung“ (ebd.) durchgeführt. Bei diesem Verfahren von Schütze, auf das sich Dausien

(1996) bezieht, wird die Erzählung Zeile für Zeile interpretiert. Um den Rahmen dieser Arbeit nicht zu sprengen, werden im Kapitel III lediglich für die Beantwortung der Forschungsfrage relevante Kernstellen des jeweiligen Interviews dargelegt und interpretiert. Als Analyseinstrument – als „Blickwinkel der Forscherin“ (ebd.,) – fungierten die Kognitiven Figuren des autobiografischen Stegreiferzählens (siehe hierzu Kap. 7). Die Auswahl der Kernstellen erfolgte durch das dieser Untersuchung zugrundeliegende Forschungsinteresse, Lebensereignisse und deren Bedeutung für die Entwicklung von Professionalität und professionellem Handeln. Hierzu wurden also einerseits Textstellen ausgewählt, die von bestimmten Lebensereignissen berichten, andererseits solche Passagen, die von der sozialpädagogischen Tätigkeit handeln. Als Grundlage für diesen Auswertungsschritt fungieren die vorangegangene inhaltliche Ereignisabfolge und die rekonstruierte formale Struktur. Im Laufe der Interpretation werden diese Aspekte „jeweils für sich und in ihrem Zusammenhang berücksichtigt.“ (ebd., 130) Bei diesem Schritt handelt es sich um eine Rekonstruktion der Konstruktionen der jeweiligen Erzählerin, die es erlaubt, Hypothesen sowohl am dargestellten Inhalt als auch an „Merkmale der narrativen Struktur und der sprachlichen Gestalt.“ (ebd.) festzumachen. Für ein besseres Verständnis und die Nachvollziehbarkeit der Interpretationen wurde jedem interpretierten Segment der entsprechende Ausschnitt des Transkripts vorangestellt; außerdem wurden die Segmente, die dieselbe Thematik beschreiben, der Übersichtlichkeit halber mit Überschriften versehen. Darüber hinaus wurden die übergreifenden biographischen Erfahrungs- und Ereignismuster in ihrer lebensgeschichtlichen Aufschichtung herausgearbeitet und am Ende jedes Segments zusammengefasst (ebd., 129ff).

Im nächsten Schritt findet eine *analytische Abstraktion* statt. Dieser Schritt „stützt sich auf die jeweils vorliegende strukturelle Beschreibung, insbesondere auf die dort formulierten Hypothesen und Zusammenfassungen am Ende suprasegmentaler Abschnitte.“ (ebd., 132). Zur Darstellung der analytischen Abstraktion fand die Orientierung an der beispielhaften Darstellung einer Lebensgeschichte anhand der dominanten Prozessstrukturen von Kleemann, Krähnke und Matuschek (2013) statt.

Im letzten Auswertungsschritt werden im Rahmen eines *kontrastiven Vergleichs der Einzelfälle*, der auf den Fallanalysen der einzelnen Interviews basiert, die Ergebnisse dargelegt. Ziel ist es, „theoretisch relevante typische Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Fällen zu entdecken.“ (Kleeman et al 2013, 95) Dies entspricht den Prinzipien des minimalen und maximalen Kontrasts der *Grounded Theory*.

III Die Darstellung der Einzelfälle und der Vergleich

In diesem Teil werden die interpretierten und analysierten Kernstellen der Fälle dargelegt sowie einem Vergleich unterzogen, und es werden die Ergebnisse präsentiert. Die Falldarstellungen gliedern sich jeweils in die Kontaktaufnahme und die Interviewsituation (9.1, 10.1 und 11.1), die biografische Kurzbeschreibung (Kap. 9.2, 10.2 und 11.2), die Interpretation der Kernstellen (Kap. 9.3, 10.3 und 11.3) und die analytische Abstraktion (Kap. 9.4, 10.4, 11.4). Die Darlegung der Kontaktaufnahme und der Interviewsituation sowie die biografische Kurzdarstellung dienen der besseren Nachvollziehbarkeit für die Leser_innen.

Im Kap. 12 werden die Einzelfälle verglichen und die Ergebnisse der Studie dargelegt. Zum Abschluss wird die vorliegende Arbeit resümiert, und es wird ein Ausblick (Kap. 13) gegeben.

9. Falldarstellung Sophie Wagner

9.1 Kontaktaufnahme und Interviewsituation

Sophie Wagner⁵ meldete sich auf einen Aufruf in einem studienbezogenen Forum im Internet hin und bot an, für ein Interview zur Verfügung zu stehen. Nach dem ersten E-Mail-Kontakt wurde ihr erklärt, dass es sich bei dem geplanten Forschungsgespräch um ein biografisch-narratives Interview handle. Es wurden auch die weiteren Informationen (bezüglich Anonymisierung etc.) darlegt, und es wurde ein Termin an einem Ort ihrer Wahl vereinbart. Das Treffen fand im C-Bezirk statt, und nach anfänglichem Smalltalk wurden nochmals die Rahmenbedingungen erklärt, und es wurde darum gebeten, auch die Einverständniserklärung zur Verwendung des Interviews zu unterschreiben. Die Nachfrage, ob für alles klar für sie sei, wurde bejaht, und das Interview wurde begonnen.

Das Interview mit Sophie lässt sich retrospektiv als das gelungenste bezeichnen. Die Person schien sich in der Situation der Erzählenden nicht unwohl zu fühlen und sprach sehr offen über ihre Erfahrungen und Erlebnisse; oft waren Emotionen erkennbar, die sie offensichtlich mit dem Erzählten verbindet. Auffallend war ihr reflektierter Blick auf Geschehnisse sowie auch Bilanzierungen – es schien, als ob es für sie nichts Neues sei, über sich zu sprechen und von ihrem Leben sowie negativen Erlebnissen zu erzählen. Zudem wirkte die Person auch sehr selbstbewusst, als würde sie bei welchen Erlebnissen auch immer nicht erst überlegen müssen, ob sie diese jetzt erzählen sollte oder möchte oder ob die „Geschichte“ nicht vielleicht zu intim sei. Der Erzählfluss war durchgehend gegeben, und am Ende des Interviews, auf die

⁵ Die Namen der Interviewten wurden anonymisiert.

Nachfrage hin, ob sie noch etwas hinzufügen möchte, legte sie als abschließende Worte ihre generelle Einstellung zum Leben dar.

Nach Beendigung des Interviews wurde noch etwas Zeit miteinander verbracht, und die Interviewsituation konnte ausklingen. Zu Hause wurden zeitnah Notizen angefertigt, um die gewonnenen Eindrücke während des Interviews festzuhalten.

9.2 Biografische Kurzbeschreibung

Sophie Wagner wurde 1995 geboren, den Geburtsort erwähnt sie nicht. Sie ist ein Einzelkind, ist aber in einer Großfamilie aufgewachsen. Sie erwähnt eine Tante, die vier Kinder hat, und eine weitere mit zwei Kindern, die Beziehung zu diesen beschreibt sie als „sehr, sehr eng“ (SW, 1/16). Eine ihrer Kusinen, die ein halbes Jahr vor ihr auf die Welt gekommen war, ist mehrfach schwer behindert. Mit ihr ist sie aufgewachsen wie mit einer Schwester, kurz vor Sophies zweitem Geburtstag verstirbt diese Kusine allerdings.

An ihre Kindergartenzeit kann sie sich gar nicht erinnern, jedoch hat sie viele Erinnerungen an die Zeit mit ihrer Kusine. Da ihre Eltern „Probleme miteinander hatten“ (SW, 2/11) zieht sie mit ihrer Mutter für etwa ein halbes Jahr zu den Großeltern und anschließend in eine andere Wohnung.

Nach der Volksschule, von der sie nicht viel erzählt, kommt sie in die Hauptschule, wo sie gemobbt wird, weil sie „halt immer schon ein bisschen schräg“ (SW, 3/4-3/5) gewesen sei. Danach besucht sie eine HLW, in der sie auch einmal eine Klasse wiederholen muss. Als sie 16 Jahre alt ist, lassen sich ihre Eltern scheiden, und der Vater verlässt die Familie. Ihr Verhältnis zum Vater beschreibt sie als immer schon „schräg“ (SW 4/5), sie spricht u.a. von „Liebesentzug oder sonst halt irgendwelchen Strafen“ (SW, 4/7) und hat zum Zeitpunkt des Interviews auch schon lange keinen Kontakt mehr zu ihm. Den neuen Partner ihrer Mutter nennt sie „Papa“, infolge der Beziehung ihrer Mutter mit dem Stiefvater bekommt sie auch eine Halbschwester.

Sophie entschließt sich, ein Praktikum bei „Jugend am Werk“ zu beginnen. So „rutscht“ (SW, 4/26) sie in den sozialen Bereich. Die Arbeit macht ihr so großen Spaß, dass sie sich dazu entschließt, im Maturajahr nebenbei als persönliche Assistenz zu arbeiten und nach der bestandenen Matura eine Ausbildung zur diplomierten Behindertenbetreuerin zu beginnen. Im Rahmen dieser Ausbildung sind auch Praxisstunden zu absolvieren, die Sophie bei der Caritas ableistet, wo sie mit Menschen mit Behinderung arbeitet. Sie bekommt sogar eine Fixanstellung, obwohl sie noch in Ausbildung ist, und arbeitet dort schlussendlich zwei Jahre lang.

Durch einen Unfall beim Skifahren kommt es zu einem langen Krankenstand – sie muss operiert werden, und es ist nicht sicher, ob sie danach in ihren Job zurückkehren kann, „ob`s körperlich überhaupt geht“ (SW, 5/13). Da sie aber ohnehin nach dem Diplom kündigen wollte, verlässt sie diese Arbeitsstelle, da sie nicht damit einverstanden ist, wie manche Klient_innen behandelt werden. Trotzdem bzw. auch wegen der Sorge um die Klient_innen fällt es ihr schwer, die Arbeit zu verlassen.

Nachdem sie die Ausbildung erfolgreich beendet hatte, möchte sie Psychologie studieren und wird an der SFU (Sigmund-Freud-Universität in Wien) aufgenommen – allerdings kann sie die Kosten nicht decken, und der Versuch, mit ihrem Vater über eine finanzielle Unterstützung zu sprechen, scheitert. Deshalb beschließt sie, Bildungswissenschaften zu studieren.

Zum Zeitpunkt des Interviews arbeitet Sophie als persönliche Assistentin. Sie ist seit einem Jahr in Psychotherapie mit der Diagnose Depressionen und der ausstehenden Diagnose Asperger. Sie möchte den Master und Doktor in Bildungswissenschaften machen und sieht ihre Zukunft eventuell in einem anderen Land.

9.3 Interpretation der Kernstellen

9.3.1 Tod der Cousine

E: *ahm ja, ich bin ein Einzelkind, also ich hab nie irgendwie Geschwister bekommen oder so ahm, bin aber in einer Großfamilie groß geworden, weil ich-also meine Tante hat mittlerweile VIER Kinder, meine andere Tante hat zwei Kinder und wir waren eigentlich am Anfang immer sehr, sehr eng zusammen ahm bis dann - - also ein halbes Jahr, bevor ich auf die Welt gekommen bin, ist meine Kusine auf die Welt gekommen und meine Kusine ist mit zweieinhalb Jahren gestorben, meine Kusine war schwerst mehrfachbehindert, also sie hatte Trisomie 1 zu 21 Prozent, also der dritte Gen-Dings war nur zu 21 Prozent ausgebildet. Sie hatte diverse Krankheiten wie, das Herz war auf der falschen Seite und der Körper hat sich nicht daran gewöhnt, es war wirklich, sie hatte keinen Platz auf der einen Seite von der Lunge und=e ihr Blutkreislauf ging in die falsche Richtung, weshalb sie andauernd Sauerstoffmangel hatte, sie hatte einen Hydrozephalus - es war ganz, ganz viel falsch - - Und=e ich habe aber trotzdem - - zwei Jahre lang in meinem Leben haben dürfen, und sie ist genau ein Monat vor meinem zweiten Geburtstag gestorben (SW, 1/14 – 1/25)*

Die Interviewte erzählt, dass sie keine Geschwister habe, aber in einer Großfamilie aufgewachsen sei, und erwähnt die Kinder der Tanten. Das „aber“ könnte implizieren, dass

sie der Familie und insbesondere den Kindern sehr nahesteht und die Cousins und Kusinen *Ersatzgeschwister* sind. Dies wird auch durch die Formulierung, sie wären „*sehr, sehr eng zusammen*“ gewesen, unterstrichen. Die Wörter „*am Anfang*“ und „*bis dann*“ lassen sich allerdings so lesen, dass dieser enge Zusammenhalt irgendwann nicht mehr vorhanden war und dass es zu einem Ereignis gekommen ist, das dies geändert hat.

Bereits zu Beginn der Erzählung führt die Interviewte eine ihrer Kusinen ein und erzählt von deren Tod. Daraus kann geschlossen werden, dass das Ereignis für sie von großer Bedeutung in ihrer Biografie ist und eventuell auch Einfluss auf ihr weiteres Leben hatte. Die Aufzählung der Behinderungen der Kusine deutet darauf hin, dass es aufgrund dieser „*diversen Krankheiten*“ zum Tod des Mädchens kam und dass zu einem späteren Zeitpunkt auch noch über die Kusine und ihre Krankheiten gesprochen wurde. Dies kann aus der Darstellung der Krankheiten gelesen werden, da die Interviewte Fachwörter wie „*Hydrozephalus*“ benutzt. Sie scheint sich also nach dem Tod zu einem späteren Zeitpunkt in ihrem Leben damit beschäftigt zu haben.

Die Formulierung, die Kusine in ihrem Leben gehabt haben zu „*dürfen*“, verweist auf ein Naheverhältnis zu ihr, und die akkurate zeitliche Beschreibung des Todes mit „*ein Monat vor meinem zweiten Geburtstag*“ unterstreicht einmal mehr die Bedeutung dieses Ereignisses für die Interviewte:

E: und ich kann mich trotzdem an Sachen erinnern, was ziemlich schräg ist ((lacht)). Es gibt so ein paar Details, die ich mir einfach merke, also die-die es nicht auf Fotos gibt, wo ich meine Mama darauf angesprochen hab und gemeint hab, war das wirklich so? Und meine Mama hat zu mir gemeint, ja, genau so war das, warum weißt du das, das gibt's NIRGENDWO, das steht NIRGENDWO geschrieben, meine Mama hat's mir nie erzählt (SW, 1/25 – 1/29)

Dieses Segment unterstreicht nochmals die Bedeutung der Kusine für Sophie. Sie kann sich an Dinge erinnern, obwohl sie zum Zeitpunkt des Ablebens der Kusine selbst erst nicht ganz zwei Jahre alt war und Erinnerungen an die eine so frühe Kindheit eher ungewöhnlich sind. Sie selbst beschreibt diese Tatsache als „*schräg*“, und auch das Lachen weist darauf hin, dass es sich um etwas Ungewöhnliches handelt. Ihre Mutter bestätigt mit der Angabe, dass das, woran sich Sophie erinnert, „*nirgendwo*“ geschrieben stehe, dass sie dies also eigentlich gar nicht wissen könnte.

E: Meine Familie schweigt mittlerweile über das Thema, es redet NIEMAND drüber, weil's niemand kann ahm, ich bin die Einzige, die halt

darüber reden will, weil das für mich einfacher ist zu verarbeiten (SW, 1/29 – 1/31)

Die Interviewte erzählt, dass niemand in der Familie über die Kusine bzw. deren Tod sprechen möchte. Das Wort „*mittlerweile*“ lässt vermuten, dass dem nicht immer so war, dass nicht über den Tod der Kusine gesprochen wurde. Dass es sich zu einem vorangegangenen Zeitpunkt anders gestaltet haben könnte, lässt auch die bereits erwähnte detaillierte Beschreibung der Krankheiten der Kusine vermuten. Mit der Formulierung „*weil's niemand kann*“ lässt darauf schließen, dass der Tod der Kusine für die Familie ein schwerer Schlag war und es den anderen Familienmitgliedern schwerfällt, sich gedanklich damit zu befassen. Für die interviewte Person jedoch war/ist es wichtig, darüber zu reden, damit der Tod verarbeitet werden kann. Ihre Handlungsmöglichkeiten sind hier beschränkt; sie möchte darüber sprechen, aber niemand in der Familie steht dafür zur Verfügung. Es ist möglich, dass der Verarbeitungsprozess gehemmt wurde, da sie mit niemandem reden konnte. Dies würde auch die sofortige Einführung der Kusine bzw. deren Tod zu Beginn der Erzählung erklären. Sie geht mit der Thematik offen um, und es ist für sie wichtig, darüber zu reden.

Das Naheverhältnis zu ihrer Kusine wird auch im nächsten Segment deutlich:

E: also ich bin mit meiner Kusine aufgewachsen wie mit meiner Schwester eigentlich ((I: Mhm)) und=e wir hatten ein Zwillingswagerl, wir hatten die gleichen Stofftiere, es war einfach WIE Schwestern oder wie halt Zwillinge ahm, nur dass wir halt von zwei verschiedenen Eltern waren, aber das hat niemanden gestört - und ja - - dann ist meine Cousine gestorben ahm (SW, 1/31 – 2/4)

Die Interviewte verweist auf das gemeinsame Aufwachsen und die Ähnlichkeiten zwischen ihrer Cousine und ihr, wobei sich diese eher auf den Umgang der Eltern mit den beiden Kindern bezieht („*wir hatten ein Zwillingswagerl, wir hatten die gleichen Stofftiere*“).

Mit „*dann ist meine Cousine gestorben*“ wird das Ende des Erzählsegments markiert, hier endet auch die Erzählung über die Familie bzw. über das Naheverhältnis zwischen der Interviewten sowie den Tanten und Cousins bzw. Kusinen.

Das Leben mit und der Tod der Kusine ziehen sich durch den gesamten Beginn der Erzählung. Es ist anzunehmen, dass dieses Erlebnis, mit einem schwer behinderten Menschen „wie mit einer Schwester“ aufzuwachsen, und den Tod dieses Menschen mitzuerleben, das eigene Leben Sophies auf irgendeine Art geprägt haben. Sie hat früh erfahren, dass es Menschen gibt, die krank sind und/oder Behinderungen haben, dass dies aber keinerlei Einfluss auf die Beziehung zu diesem Menschen haben muss. Auch wenn die Interviewte zum Zeitpunkt des Todes der Kusine selbst noch ein Kleinkind war, erinnert sie sich an viele Details. Hier könnte

die Vermutung gewagt werden, dass Erinnerungen an ein so frühes Alter wahrscheinlich eher „schwammig“ und nicht sehr verlässlich sind. Dies spielt allerdings keine Rolle, geht es doch um die subjektive Rekonstruktion des Lebens der Interviewten, und in dieser misst sie ihrer Kusine eine große Bedeutung zu.

9.3.2 Trennung der Eltern/Verhältnis zum Vater

E: das Jahr, in dem sich meine Eltern haben scheiden lassen – ich war sechzehn, also ich war grad so am Mich-selbst-Finden, und auf einmal hat halt einfach alles weggerissen ,also es war finito mit allem, was ich irgendwie kannte, mein Vater war dann weg, meine Mama hat sehr, sehr offen mit mir über die Beziehung zu meinem Vater gesprochen und hat mir ziemlich viel erzählt, was so passiert ist – und ich kann heute wirklich sagen, dass mein Vater das größte Arschloch auf der Welt ist, weil viel mehr schlimme Sachen kann man nicht mehr machen (SW, 3/23- 3/18)

Die Interviewte erzählt vom Zeitpunkt der Scheidung der Eltern und beschreibt sich selbst in dieser Zeit als in einer Selbstfindungsphase befindend; es ist anzunehmen, dass sie gerade in dieser Zeit Stabilität gebraucht hätte, und diese wurde ihr mit der Trennung der Eltern „auf einmal“ genommen, alles wurde „weggerissen“. Diese Formulierungen können so gelesen werden, dass es für Sophie keine Anzeichen für die Trennung der Eltern gab. Der Satz „es war finito mit allem, was ich kannte“ impliziert einen Verlust von Handlungsmöglichkeiten und ein Gefühl von Hilfslosigkeit, die Interviewte hat keinen Einfluss auf das Ereignis. Die Trennung stellt einen Umbruch im Leben von Sophie dar, was sie „kannte“, war nicht mehr gegeben, und sie muss sich mit der neuen Situation arrangieren.

Auch der Verweis auf Gespräche mit ihrer Mutter darüber, „was so passiert ist“, legt die Vermutung nahe, dass Sophie bis zu diesem Zeitpunkt nicht über etwaige Probleme in der Beziehung ihrer Eltern Bescheid wusste. Sie hatte somit nicht die Möglichkeit, sich auf eine eventuelle Trennung vorzubereiten, sondern das Ereignis traf sie plötzlich und unerwartet. Die doppelte Verwendung des Wortes „sehr“ („meine Mama hat sehr, sehr offen mit mir über die Beziehung zu meinem Vater gesprochen“), unterstreicht den offenen Charakter der Gespräche mit ihrer Mutter; sie scheint Sophie nicht „mit Details verschont“ zu haben. Diese Formulierung kann jedoch auch so gelesen werden, dass Sophie es zu schätzen weiß, dass ihre Mutter so ehrlich mit ihr über das Thema gesprochen hat. Hinsichtlich der Weigerung der Familie, über den Tod der Kusine zu sprechen, könnte die Bereitschaft der Mutter zu eventuell „unangenehmen“ Gesprächen für die Interviewte von großer Bedeutung sein.

Durch die Gespräche mit der Mutter scheint sich die Sichtweise Sophies auf ihren Vater geändert zu haben. Die Annahme, dass die Trennung für die interviewte Person überraschend war, kann ein Hinweis darauf sein, dass auch die Trennungsgründe für Sophie bisher unbekannt Informationen darstellen, was auch das Wort „heute“ zeigt, denn retrospektiv bilanziert die junge Frau eine Antipathie ihrem Vater gegenüber. Dies begründet sie auch mit der Aussage „weil viel mehr schlimme Sachen kann man nicht mehr machen“. Sie geht an dieser Stelle nicht genauer auf die Gründe der Trennung ein – es lässt sich aber herauslesen, dass diese für Sophie durchwegs plausibel sind, auch wenn es sie überraschend getroffen hat, drückt sie retrospektiv Verständnis für die Mutter aus.

In einem weiteren Segment geht sie doch noch genauer auf den Vater ein:

E: ja, er war nie ein guter Vater für mich, er war nie da ahm, wenn er mal da war, ich war war er, wie ich grad so in der Pubertät war, betrunken, also ich hab nicht wirklich eine Pubertät gehabt, weil - - ich halt auf meinen Vater aufpassen musste, weil er war dann-also mein Vater war ziemlich OFT ahm arbeitslos, weil er selbstständig war, er war zweimal selbstständig und hat sich selbst in den Ruin getrieben, also er hat Privatkonkurs angemeldet und meine Mama hat ALLES dafür gegeben, dass sie das irgendwie rettet mit Geld und so (SW, 3/30 – 4/1)

Entgegen der Annahme, dass die Trennung die interviewte Person vollkommen unerwartet getroffen hat, gibt sie hier Einblicke in das Leben mit dem Vater, die vermuten lassen, dass doch schon immer „nicht alles okay“ gewesen ist. Hier beschreibt sie anfangs ihr Verhältnis zum Vater, dass retrospektiv betrachtet nie „gut“ gewesen sei, und weiter auch vom Vater verursachte finanzielle Probleme der Familie, welche die Mutter zu „retten“ versucht habe.

Ein weiterer Hinweis auf zum Zeitpunkt der Trennung der Eltern schon länger zurückliegende Probleme in der Familie liefert auch das nächste Segment:

E: wir haben dann eben darüber gesprochen, weil ich-meine Mama hat mir erzählt, ich hab ihr mit SIEBEN Jahren erklärt, sie soll sich von meinem Vater scheiden lassen ((lacht)), warum auch immer, wie aus dem Nichts habe ich meiner Mama erklärt, sie soll sich scheiden lassen und=e ich habe es immer irgendwie gespürt, dass es nicht passt (SW, 4/1 – 4/4)

Die Erzählung, der Mutter mit sieben Jahren zur Scheidung geraten zu haben, wird mit einem Lachen beendet. Es wirkt einerseits, als würde es die junge Frau rückblickend selbst „lustig“

finden, mit sieben Jahren der Mutter so einen Rat erteilt zu haben, andererseits kann sich hier auch eine gewisse „traurige Absurdität“ hinsichtlich der geschilderten Situation ablesen lassen. Der Rat einer Siebenjährigen an ihre Mutter, sich vom Vater scheiden zu lassen, lässt wiederholt vermuten, dass zu diesem Zeitpunkt schon einiges „im Argen“ lag. Sophie selbst bilanziert dieses Ereignis mit *„ich habe es immer irgendwie gespürt, dass es nicht passt“*.

Auch auf das „schon immer“ da gewesene schlechte Verhältnis zu ihrem Vater geht sie weiter ein:

E: und ich habe immer schon eine schräge Beziehung zu meinem Vater gehabt, und es war nie eine gute Beziehung, es war mehr so eine Abhängigkeit Beziehungen, in die er mich hineingestellt hat, entweder ich hab so funktioniert, wie er wollte, oder es gab - - Liebesentzug oder sonst halt irgendwelche Strafen, die eher im Gewaltbereich liegen, aber keine körperliche Gewalt, sondern psychische Gewalt. Und=e ja - - damit war halt das Verhältnis zu meinem Vater immer da und mit meiner Mama habe ich ein super Verhältnis mittlerweile (SW, 4/4 – 4/9)

Die Interviewte verwendet das Wort „schräg“, um die Beziehung zu ihrem Vater zu beschreiben, bevor sie die Beziehung als „nicht gut“ bilanziert. Daraus könnte gelesen werden, dass die Beziehung zum Vater nicht nur nicht gut war, sondern es doch auch immer wieder Annäherungen o.ä. gab und dass Sophie die Qualität der Beziehung nicht immer eindeutig benennen konnte, vielleicht auch, dass sie manchmal nicht ganz sicher war, woran sie bei ihrem Vater ist. Die Beziehung war nicht nur „nicht gut“, sie war „schräg und nicht gut“. Das Wort „mittlerweile“ in Bezug auf das gute Verhältnis zu ihrer Mutter impliziert, dass die Beziehung zur Mutter nicht immer so gut war wie heute. Darauf geht die junge Frau jedoch nicht näher ein.

Ein Erlebnis mit dem Vater beschreibt die Interviewte präziser:

E: ich hab dann meinem Vater eine Woche später gesehen und=e das Einzige, was er gemacht hat, ist, dass er mir meine komplette Zukunft zerstört hat, ich hatte Leute zusammen, die mit mir einen Verein gegründet hätten für Menschen mit Behinderung, ich hatte das Geld zusammen von den Leuten, dass ich meinen eigenen Verein gründen kann - - mein Vater hat all diesen Leuten gesagt, was für ein schrecklicher Mensch ich nicht bin, weil ich Geld von ihm will, das mir nicht zusteht und=e ahm - - ich weiß nicht, was sonst noch so für

schlimme Sachen keine Ahnung, ich hab auch nebenbei halt im Sommer einen Job gehabt bei einer Freundin von meinem Vater in einer Buschenschank - - Ich bin dort nie wieder gewesen seither - was auch gut ist, ich will meinem Vater nicht über den Weg laufen, das war halt eins der Dinge mal wieder, wo mir mein Vater gezeigt hat, er will mich einfach nicht haben (SW, 5/29 – 6/3)

Sophie erzählt von einem Aufeinandertreffen mit dem Vater und dem Ergebnis, dass dieser ihre „komplette Zukunft zerstört“ habe. Diese plakative Formulierung verweist ein weiteres Mal auf das schlechte Vater-Tochter-Verhältnis, auf etwas Geschehenes, das aus Sophies Blickwinkel einen erheblichen negativen Einfluss auf ihre Zukunft hatte. Im nächsten Satz erläutert sie erstmalig ihre Absichten, dass sie damals einen Verein für Menschen mit Behinderung gründen wollte, für den sie auch „das Geld zusammen“ hatte. Im nächsten Satz erzählt sie allerdings, dass ihr Vater schlecht von ihr geredet und gegenüber den Leuten, mit denen Sophie den Verein gründen wollte, den Vorwurf geäußert habe, dass seine Tochter Geld von ihm wolle, das ihr nicht zustehe. Hier ist der Verlauf der Erzählung etwas unklar, denn es ist nicht herauszulesen, worin genau dieser Bruch, diese „Zerstörung“ der Zukunft festgemacht werden kann – an den Erzählungen des Vaters den anderen Leuten gegenüber oder bat Sophie ihren Vater um Geld, um den Verein gründen zu können, und ihr Vater lehnte dies ab? Auf jeden Fall sieht die Interviewte ihre ehemaligen Pläne für die Zukunft „zerstört“, und sie musste sich damals neue Möglichkeiten suchen.

Ein Bruch mit dem Vater wird ferner durch den Satz, sie möchte ihm nicht über den Weg laufen und er habe ihr ein weiteres Mal gezeigt, dass er sie „einfach nicht haben“ wolle, verdeutlicht. Dies könnte als Ausgrenzungserfahrung gelesen werden bzw. als „Ablehnung“ Sophies vom Vater, was die junge Frau am Ende des Segments auch durch: „wo mir mein Vater gezeigt hat, er will mich einfach nicht haben“, bilanziert.

Obwohl die Interviewte die Trennung der Eltern als plötzliches Ereignis beschreibt („und auf einmal hat halt einfach alles weggerissen, also es war finito mit allem, was ich irgendwie kannte“), lässt sich in der weiteren Erzählung herauslesen, dass es schon immer Probleme sowohl zwischen den Eltern als auch zwischen Sophie und ihrem Vater gab („und ich habe immer schon eine schräge Beziehung zu meinem Vater gehabt und es war nie eine gute Beziehung“), die der interviewten Frau möglicherweise erst in der retrospektiven Betrachtung der Erlebnisse bewusst wurden. Den endgültigen Bruch mit ihrem Vater markiert Sophie mit der negativen Einflussnahme des Vaters auf ihre Zukunftspläne („ich will meinem Vater nicht über den Weg laufen“).

Die Beziehung Sophies zum Vater war stets geprägt von negativen Erlebnissen und Ablehnung.

9.3.3 Mobbing

E: ja, ich wurde - - in der Hauptschule ziemlich viel gemobbt, also es war nicht so, wie man es-weiß ich nicht, wie man es sonst kennt aus dem öffentlichen Leben, die Kinder, die in Anführungszeichen eine Behinderung haben, sind die schlechten und werden gemobbt, sondern - - das haben immer die Lehrer aufgehalten, dass das eben nicht funktioniert, aber es wurden dann alle anderen Kinder gemobbt, wenn sie irgendwie anders waren - - und ich war halt immer schon ein bisschen schräg und ein bisschen anders angezogen (SW, 2/33 – 3/5)

Die interviewte Person geht zwar auf das Gemobbt-Werden nicht weiter ein, begründet es jedoch für sich selbst mit der Aussage, sie sei schon immer „ein bisschen schräg“ gewesen und habe sich „anders angezogen“. Hier stellt sich die Frage, ob dies eine Sicht Sophies auf sich selbst war/ist oder ob sie diese Zuschreibungen von ihrem sozialen Umfeld erfahren hat. Dieses Segment verweist auf eine weitere Ausgrenzungserfahrung der jungen Frau:

E: ich habe eine Volksschule angefangen ahm mit dem Skateboarden, also ich war nicht unbedingt das typische Mädels, ich bin mit meinen zwei älteren Cousins dann aufgewachsen, eben durch meine Kusine und ich kann immer noch das Alphabet rülpfen also ((lacht)) es ist-ich bin mit Burschen aufgewachsen, so Sachen sind normal für mich, ich habe nie darauf geschaut, meine HAARE müssen perfekt sitzen oder so, das interessiert mich heute auch noch nicht, das sind meiner Meinung nach KEINE wichtigen Sachen, die man im Leben braucht, Ausschauen ist sowas von nebensächlich, es geht einfach darum, WIE man sich im Inneren fühlt und was man dem anderen für ein Gefühl geben kann und dass man sich da eigentlich austauschen kann, aber ÄUSSERLICH eigentlich vollkommen egal und das war dann halt immer so, ich hab anders ausgeschaut, ich habe anders gesprochen, weil ich halt ein Einzelkind war und halt viel mit älteren Leuten zu tun hatte (SW, 3/5 – 3/15)

Sie beschreibt sich selbst als nicht „das typische Mädels“, bezieht sich also auf eine gesellschaftliche Normvorstellung, der sie nicht entsprach. Die Interviewte ist sich dieser Normvorstellung bewusst, sie sagt: „ich habe nie darauf geschaut, meine HAARE müssen perfekt sitzen“, und: „Ausschauen ist sowas von nebensächlich“, – dies kann als Zuschreibung Sophies zur Kategorie „Mädchen“ gelesen werden, wonach Aussehen und Haare Dinge seien,

auf die ein „*typisches Mädel*“ achte. Dagegen können diese Formulierungen auch so gelesen werden, dass ihr diese „Merkmale“, die ein Mädchen „normalerweise“ hat, von außen herangetragen wurden, dass ihr vermittelt wurde, sie sei ja kein Mädchen, weil sie nicht auf ihre Haare/ihr Aussehen etc. achte.

Auch aus heutiger Sicht spielen diese Normvorstellungen keine Rolle für sie. Hier ist eine klare Haltung der Interviewten zu erkennen. Äußerlichkeiten sind ihrer Ansicht nach „*nebensächlich*“, und es komme auf das Innere des Menschen an. In diesem Absatz lassen sich Emotionen erkennen, die Worte „*KEINE*“ und „*ÄUSSERLICH*“ werden sorgfältig betont. Möglicherweise liegt dieser Einstellung das Leben ihrer Kusine zugrunde, die durch ihre verschiedenen Behinderungen auch „anders“ war, was für Sophie jedoch nie eine Rolle gespielt hat.

Hier könnte die Hypothese aufgestellt werden, dass die Interviewte durch das Leben und die positiven Erinnerungen an die schwer behinderte Kusine, durch die eigenen Erfahrungen der Ausgrenzung, weil sie „anders“ war, sowie durch die Ablehnung des Vaters eine bestimmte Grundhaltung entwickelt hat. Sie zeigt klare Vorstellungen davon, was im Leben wichtig ist, was bei einem Menschen von Bedeutung ist und wie mit anderen Menschen umgegangen werden sollte („*es geht einfach darum, WIE man sich im Inneren fühlt und was man dem anderen für ein Gefühl geben kann.*“)

In den nachfolgenden Segmenten erzählt die Interviewte von Erlebnissen während ihrer Sozialpädagogischen Arbeit:

9.3.4 Sozialpädagogische Tätigkeit

E: ja, also eine Klientin von mir ist gestorben, mit der hab ich gemeinsam mein Fachprojekt gemacht, was natürlich auch nicht unbedingt schön - - und ich bin mit ihr, also ich bin bei ihr am Bett gesessen, wie die Null-Linie da war, sie ist auf der Intensivstation gelegen und ich bin bei ihr geblieben, bis es vorbei war, weil sich niemand anderer gefunden hat und weil es niemanden interessiert hat, ich hab am gleichen Tag noch Nachtdienst gemacht - - ich bin vom Sterbebett in den Nachtdienst gegangen, ich war dabei, wie es den Leuten erklärt wurde, war in der ersten Nacht dabei und ich hatte - es war Freitag, ich hatte Freitag und Samstag Nachtdienst und am Sonntag 12 Stunden. Und mir wurde nie angeboten, ob ich irgendwie Supervision haben will oder sonst IRGENDTWAS, es hat niemanden interessiert, es war vollkommen egal (SW, 7/28 – 8/3)

Die interviewte Person erzählt hier vom Tod einer Klientin. Durch den Zusatz „*mit der hab ich auch mein Fachprojekt gemacht*“ ist ein Naheverhältnis zu der Klientin anzunehmen. Die Formulierung, dass der Tod der Klientin „*nicht unbedingt schön*“ gewesen sei, lässt auf eine gewisse Befangenheit Sophies schließen. Sie benutzt nicht Worte wie „schlimm“ oder „furchtbar“, sondern mit „*nicht unbedingt schön*“ eine abgeschwächte Variante.

Die Interviewte erzählt, dass sie als Einzige bei der Klientin gewesen sei, als diese im Sterben lag. Doch nicht nur das: Es liest sich, als wäre sie auch die Einzige gewesen, die sich für sie verantwortlich gefühlt hat. Dies unterstreicht die Aussage: „*weil sich niemand anderer gefunden hat und weil es niemanden interessiert hat*“. Dabei handelt es sich aber um zwei unterschiedliche Gründe, warum sonst niemand bei ihr sein wollte oder konnte. Die Äußerung, es habe niemand anderen interessiert, ist als Einschätzung Sophies zu verstehen.

Von der Erzählung über die Situation mit der sterbenden Klientin geht Sophie direkt zu ihrer Situation nach dem Tod der Klientin über – auch hier habe es ihrer Aussage zufolge „*niemanden interessiert*“.

Aufgrund der Formulierungen des Desinteresses der Arbeitskolleg_innen der Interviewten und ihrer eigenen „Aufopferung“ lässt sich schließen, dass Sophie ein hohes Verantwortungsgefühl ihren Klient_innen gegenüber besitzt. Sie hätte auch, hinsichtlich des ihr bevorstehenden arbeitsreichen Wochenendes, nicht bis zum Tod an der Seite der Klientin bleiben können. Dies scheint für Sophie allerdings keine Option gewesen zu sein. Auch die darauffolgenden Arbeitstage hat und wollte sie absolvieren – es kann vermutet werden, dass hier wieder ihr Verantwortungsbewusstsein gegenüber ihren anderen Klient_innen mitwirkt.

Es könnte eine Verbindung zum Leben mit ihrem Vater gezogen werden, um den sie sich vor allem in ihrer Pubertät häufig kümmern musste. Dieses Segment unterstreicht das Verantwortungsbewusstsein der interviewten Person: Ihre Erzählung lässt darauf schließen, dass es ihr wichtig sei, für andere – in diesem Fall für ihre sterbende Klientin – da zu sein und sich um sie zu kümmern.

E: ((lacht)) Ja, auf jeden Fall, ich bin damit aufgewachsen, für mich war das immer das Normalste der Welt, ich hab-ich mein, ich hab durch meine Kusine gelernt, dass Menschen mit Behinderung genauso Menschen sind, ich hab mit meinen Klienten dadurch immer so gesprochen, wie ich jetzt mit dir spreche, ganz offen über alles (SW, 10/10 – 10/12)

Hier wird der Einfluss der Erlebnisse mit ihrer verstorbenen Kusine auf ihr berufliches Handeln einmal mehr deutlich. Darüber hinaus verfestigt sich mit diesem Segment die Hypothese, dass

das Leben mit der Kusine Einfluss auf die Grundhaltung der jungen Frau anderen Menschen gegenüber hatte. Sie macht keine Unterschiede zwischen Menschen mit und Menschen ohne Behinderung, was ihr erlaubt, ihre Klient_innen in einer Weise zu behandeln, wie sie auch jeden anderen Menschen behandelt. Dazu sagt sie zudem:

E: Man muss mit-man muss das gewisse Etwas haben, dass man in diesem Bereich arbeiten kann, wenn man es nicht hat, SCHEITERT man sowieso an der Ausbildung (SW, 8/28 – 9/1)

Die junge Frau selbst räumt dem, was man für eine solche Arbeit von sich aus mitbringen muss, einen hohen Stellenwert ein. Sie spricht davon, andernfalls schon an der Ausbildung zu „SCHEITER[n]“, was einmal mehr die Vermutung verdeutlicht, wie essenziell eine gewisse Grundhaltung und Einstellung für sie als Voraussetzung ist, um den Beruf ausüben zu können:

E: Ich stehe mit einem Fuß immer im Gefängnis, immer egal, was ich mach, weil gerade bei der Pflege zum Beispiel, wenn-wir hatten nicht 24/7 diplomierte am Standort, sondern immer nur Montag bis Freitag von 8 bis 16 Uhr oder 8 bis 13 Uhr manchmal sogar - wenn ich irgendwas gemacht hab, ein Pflaster geklebt hab und die danach-wenn die Person einen allergischen Schock darauf bekommen hätt, wär ich ins Gefängnis gegangen (SW, 10/30 – 11/3)

Die interviewte Person spricht hier von Anforderungen des Berufs, die sie in eine „Zwickmühle“ bringen können – sie möchte ihre Klient_innen so gut, wie sie kann, versorgen, sieht sich aber mit möglichen negativen Konsequenzen konfrontiert, wenn sie dieser Versorgung nachgeht. Hier lässt sich die Frage nach der Klärung des Arbeitsauftrags stellen: Ist Sophie für die medizinische Versorgung der Klient_innen zuständig? Hier sieht sich die interviewte Person als Handlungsträgerin, jedoch auch mit ihrer Grundhaltung und ihrem Anspruch an sich selbst konfrontiert. Aus der Formulierung „wenn ich irgendwas gemacht hab“ lässt sich lesen, dass sie, im Falle einer notwendigen medizinischen Versorgung, gehandelt hat – auch wenn ihr bewusst war, dass es Probleme nach sich ziehen könnte. Sie trifft eigenständig die Entscheidung, ob sie handeln muss:

E: auf jeden Fall hat man ein GROSSES Problem damit und auch, was - - Autorität angeht. Wenn man GANZ anderer Meinung ist als sein Chef oder seine Chefin, steht man sehr oft im Zwiespalt, und ich hab oft gesagt, ich mach es nicht, ich hab oft Unterweisungen nicht unterschrieben, weil ich gesagt hab, ich mach`s nicht, ihr könnt mich gern haben, das geht über meine Grenzen hinaus, ich versorg niemanden mit einem Pflegefehler, der nicht mein Fehler war, ich kann niemanden mit einem Dekubitus versorgen, wenn ich nicht weiß

WIE, und das hat uns niemand beigebracht, aber wir mussten alle unterschreiben, dass wir wissen, wie das zu versorgen ist. (SW, 11/3 – 11/10)

Hier beschreibt die Biografin nochmals Anforderungen, denen sie allerdings nicht bereit ist nachzugehen, da sie es nicht kann. Sie bezieht hier klar Stellung bezüglich ihres Arbeitsauftrags: Sie weiß, was sie leisten kann und was nicht, und zieht Grenzen.

Dies lässt sich wiederum mit der vergangenen Verantwortung ihrem Vater gegenüber in Verbindung setzen. Die Anforderungen einer Sechzehnjährigen, sich um ihren Vater zu kümmern, können nicht erfüllt werden. Hier kann möglicherweise ein Wandlungsprozess der Biografin erkannt werden, denn sie scheint gelernt zu haben, ihre Grenzen zu erkennen und diese auch zu artikulieren, wenn sie das Gefühl hat, etwas Gefordertes nicht leisten zu können.

Auf eine weitere Anforderung ihres Berufs als Sozialpädagogin geht sie im nächsten Segment ein, wenn sie von den Erlebnissen, mit denen sie sich in ihrem Beruf konfrontiert sieht, erzählt:

E: Auch mit man nimmt Sachen mit nach Hause, man KANN nicht alles dort lassen, wenn man alles dort lässt, ist man ein gefühlskalter Mensch-das funktioniert nicht, es gibt Situationen, die nimmt man mit nach Hause (SW, 11/10 – 11/12)

Die interviewte Person lässt hier ein weiteres Mal ihre Fähigkeit zur Empathie erkennen, verallgemeinert die Tatsache, dass sie Erlebnisse „mit nach Hause“ nimmt jedoch – „man“ nimmt Sachen mit nach Hause; sie spricht hier nicht explizit von sich, sondern nimmt es als selbstverständlich an, dass bestimmte Erlebnisse nicht spurlos an einem vorüber gehen. Dies könnte als Anforderung Sophies an die sozialpädagogische Tätigkeit gelesen werden: Es ist notwendig, Empathie zu empfinden, und folglich ist es „normal“, wenn „Sachen“ mit nach Hause genommen werden und erst verarbeitet werden müssen.

E: Also ich war auch im Nachtdienst alleine für dreizehn Leute, ich kann nicht bei jedem gleichzeitig sein, mein größter Zwiespalt war immer, dass-wo mir - - wo ich mir am schwersten getan hab, war das Gefühl von - - ich WEISS, dass es meinen Leuten gerade nicht gut geht, aber ich KANN ihnen gerade einfach nicht helfen, also diese HILFLOSIGKEIT, nicht helfen zu können und-und gerade nicht da zu sein, das-das finde ich total schwierig (SW, 11/26 – 11/30)

Die interviewte Person spricht vom Gefühl der „HILFSLOSIGKEIT“. Es ist für sie „total schwierig“, wie sie sich ausdrückt, nicht immer alles leisten zu können, was sie möchte. Dieses Segment verweist einmal mehr auf ihren Anspruch an sich selbst, für ihre Klient_innen da zu sein, was sich jedoch in der Realität nicht immer verwirklichen lässt. Die junge Frau sieht sich in ihrer Handlungsfähigkeit eingeschränkt und kann dies nur schwer akzeptieren. Die

Begründung hierfür sieht sie im Arbeitsauftrag, „*alleine für dreizehn Leute*“ verantwortlich zu sein.

Einen weiteren „*Zwiespalt*“ beschreibt folgendes Segment:

E: den größten Zwiespalt hat man zwischen dem Leitbild und das, was der Chef von einem hält, und das, was man persönlich durchziehen möchte. Ja, das ist-das ist das Schwierigste auf jeden Fall, also was auch immer der Chef grad will und man kanns einfach grad nicht machen, es gibt einfach Sachen, die kann man nicht – kann man nicht nur persönlich nicht machen, die funktionieren mit den Leuten auch nicht (SW, 12/2 – 12/5)

Die Interviewte beschreibt die Diskrepanz zwischen dem, was von ihr gefordert wird, was „*der Chef*“ verlangt, und dem, was sie „*persönlich durchziehen*“ kann bzw. möchte. In der Formulierung „*was auch immer der Chef grad will*“ lässt sich herauslesen, dass es für Sophie manchmal vielleicht nicht nachvollziehbar ist, was gerade von ihr verlangt wird bzw. warum.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die junge Frau, die interviewt wurde, sich in der sozialpädagogischen Tätigkeit mit unterschiedlichen Anforderungen konfrontiert sieht, die zum Teil auch aus ihrer eigenen Einstellung resultieren. Sie interessiert sich für ihre Klient_innen und ist bemüht, ihnen immer zu helfen und für sie da zu sein – dies ist jedoch nicht immer umfassend umsetzbar. Sie ist sehr „nahe“ an den Klient_innen „dran“, was auf die Vermutung zurückgeführt werden kann, dass sie im Laufe ihres Lebens durch bestimmte Erlebnisse eine gewisse Grundhaltung und auch eine Anforderung an sich selbst entwickelt hat. Zugleich ist sie jedoch fähig, eigene Grenzen zu setzen, etwa wenn ein Arbeitsauftrag an sie herangetragen wird, dem sie nicht nachgehen kann oder möchte.

9.4 Analytische Abstraktion

Sophie Wagners frühe Kindheit ist von einem Verlust geprägt; sie wächst als Einzelkind auf, erlebt aber eine sehr innige Beziehung zu ihrer etwa gleichaltrigen Kusine, die mehrfach schwer behindert ist und im Alter von zwei Jahren stirbt. Der Tod der Kusine zieht sich durch das gesamte Leben der Interviewten und äußert sich in ihrer generellen Einstellung allen Menschen gegenüber. Sie sieht keinen Unterschied zwischen Menschen mit und ohne Behinderung, was sich auch in ihrer Arbeit widerspiegelt.

Sophies Kindheit und Jugend verläuft bis zur Matura beinahe nach einem klassischen institutionellen Ablaufschema (Kindergarten, Volksschule, Hauptschule, höhere Schule), es kommt jedoch wieder zu verlaufskurvenartigen Ereignissen. Sie wird in der Hauptschule

gemobbt und muss in der höheren Schule eine Klasse wiederholen. Auch trennen sich die Eltern, als Sophie 16 Jahre alt ist, was zu einem ersten Schritt der Abwendung Sophies von ihrem Vater führt.

Die Interviewte tritt früh in die Erwerbstätigkeit ein, noch im Maturajahr arbeitet sie als persönliche Assistentin. Danach beginnt sie eine Ausbildung zur Behindertenbetreuerin und parallel dazu ein Praktikum in einer Einrichtung für Menschen mit Behinderung, in der sie sogar, noch vor Abschluss ihres Diploms, eine Festanstellung erhält. Während der Arbeit in dieser Einrichtung verstirbt eine Klientin, die von Sophie bis zu ihrem Tod begleitet wird. Ihre professionelle Tätigkeit zeichnet sich vor allem durch ihr Verantwortungsgefühl und ihre Grundeinstellung ihren Klient_innen gegenüber aus.

Der biografische Verlauf zeigt ein hohes Engagement Sophies ihre Arbeit betreffend auf.

Sophies Biografie lässt einige Lebensereignisse erkennen, die Einfluss auf sie, ihre Einstellung und auch auf ihre sozialpädagogische Arbeit nehmen. Durch das frühe Erleben ihrer behinderten Kusine und das Mobbing, dem sie sich selbst gegenüber sieht, weil sie, wie sie selbst sagt, „anders“ als andere war, entwickelt die Interviewte eine innere Grundhaltung und Ethik.

10. Falldarstellung Katharina Steiner

10.1 Kontaktaufnahme und Interviewsituation

Der Kontakt zu Katharina Steiner wurde durch eine Studienkollegin hergestellt. In einem Gespräch per E-Mail wurde ihr erklärt, dass die Biografien von Sozialpädagoginnen im Mittelpunkt des Erkenntnisinteresses stehen und im Rahmen der Arbeit biografisch-narrative Interviews geführt werden sollen. Auch wurde der Ablauf dieser Form der Interviews erklärt, wobei erläutert wurde, dass es um die gesamte Biografie gehen solle und keine Zwischenfragen gestellt würden, sondern zunächst das Zuhören fokussiert werde. Daraufhin stellte sich heraus, dass Katharina selbst bereits narrative Interviews geführt hat und über den Ablauf daher Bescheid wusste. Sie erklärte sich bereit, ein Interview zu geben, und es wurden Ort und Zeit vereinbart.

Das Interview fand auf Wunsch der Interviewten in der Wohnung der Verfasserin dieser Arbeit statt – es dauerte knapp 59 Minuten. Es war das erste Interview im Rahmen der durchgeführten Forschung und kann als recht gelungen bezeichnet werden, was vielleicht auch daran lag, dass die Interviewpartnerin selbst schon biografisch-narrative Interviews geführt hat, ihr diese Art der Interviewführung also nicht fremd war. In der Situation der Interviewten befand sie sich jedoch zum ersten Mal. Sie meinte des Weiteren, sie habe sich vorab keine Gedanken gemacht, was sie erzählen möchte. Trotzdem verlief das Interview sehr flüssig, denn es kam kaum zu Stockungen aufseiten der interviewten Person. Sie begann ihre Erzählung mit dem Bericht über ihre Geburt bzw. über ihre erste Erinnerung an ihre Kindheit und beendete sie mit der Schilderung ihrer momentanen Lebenssituation.

10.2 Biografische Kurzbeschreibung

Katharina Steiner wird 1989 in X-Bundesland geboren. Sie lebt mit ihrer Mutter und ihrem Bruder in einem Haus, nachdem der Vater sich von der Mutter getrennt hatte und ausgezogen war. Später erzählt sie auch von drei Halbgeschwistern. Die Mutter wird ab dem Zeitpunkt des Auszugs des Vaters von der Großmutter unterstützt, das Verhältnis zum Vater ist zu der Zeit nicht besonders gut.

An die Kindergartenzeit kann sich Katharina nicht wirklich erinnern. Während der Schulzeit verbringt Katharina viel Zeit bei ihren Großeltern, während ihre Mutter arbeitet. Vor allem die Großmutter beschäftigt sich viel mit Katharina und war „auch so ein bisschen die Ersatzmama“ (KS, 2/3). Mit etwa 14 Jahren beginnt sie zudem öfters nach der Schule nicht zu den

Großeltern, sondern zu ihrer Mutter nach Hause zu fahren, wo sie die Zeit alleine verbringt. Am Wochenende war sie jedoch immer bei ihren Großeltern. Als es in der Volksschule darum geht, in welche Leistungsgruppe sie kommen soll, möchte ihre Lehrerin sie in die zweite Leistungsgruppe einstufen, aber ihre Mutter setzt sich dafür ein, dass sie in die erste Leistungsgruppe kommt.

Nach der Hauptschule will sie eine HTL mit Designbereich besuchen, da sie etwas Künstlerisches machen möchte, wird jedoch nicht genommen – für sie zerplatzt damit ein Traum. Sie entschließt sich dann, ein BORG mit bildnerischem Zweig zu besuchen. Diese Zeit beschreibt sie als „wirklich witzig“ (KS, 3/15). In der Schule und auch beim Fußballspielen findet sie viele Freunde, mit denen sie auch heute noch Kontakt hat.

Nach der Matura plant sie, mit einer Freundin für sechs Monate nach Amerika zu reisen, dafür arbeitet sie den Sommer über, um ein bisschen Geld zu verdienen. Die Zeit in Amerika beschreibt sie als sehr interessant, da sie viele neue Erfahrungen dort gemacht habe. Jedoch müssen sie nach drei Monaten schon wieder zurückreisen, weil ihnen „das Geld ausgegangen ist“ (KS, 4/18) und „mit dem Visum das auch gar nicht so einfach war.“ (KS, 4/18)

Zurück in Österreich war sie nicht so recht glücklich, weil sie nicht wusste, was sie jetzt weiter machen sollte. Daher arbeitet sie anfangs in der Firma ihres Vaters, bevor sie sich nach einem Gespräch mit einer Freundin dazu entschließt, mit einem Pädagogikstudium in A-Stadt zu beginnen. Die Wahl des neuen Wohnortes fiel ihr leicht, weil sie dort viele Freund_innen hatte. Ihr Vater unterstützt sie zu dieser Zeit finanziell – sie hatte aber im Laufe der Zeit auch verschiedene Jobs. Das Bachelorstudium zieht sich in die Länge, vor allem weil ihre zweite Bachelorarbeit negativ bewertet wird und sie somit eine neue schreiben muss. Das kostet sie viel Kraft, aber schlussendlich schließt sie das Bachelorstudium ab und beschließt nach etwas Überlegung, auch noch den Master zu absolvieren.

Das Masterstudium läuft anfangs gut, am Ende des Studiums verstirbt allerdings ihr Vater und neben der emotionalen sieht sich Katharina nun auch mit einer finanziellen Belastung konfrontiert, da die monetäre Unterstützung durch den Vater nun wegfällt. Über Freund_innen erhält sie einen Job in einem Obdachlosenheim und arbeitet dort Vollzeit. Da diese Stelle aber befristet ist und es nicht sicher war, ob sie weiter übernommen wird, beschließt sie, sich bei der MA11 zu bewerben und bekommt einen Job in einem Krisenzentrum. Zwischendurch versucht sie immer wieder, ihre Masterarbeit fertigzuschreiben, die Arbeit im Krisenzentrum ist allerdings so zeitaufwändig und kostet sie Kraft, dass sie mit der Masterarbeit nicht wirklich vorankommt. Schlussendlich wird ihr eine Bildungskarenz genehmigt. In dieser Zeit schafft sie es, die Arbeit fertigzuschreiben und auch noch das psychotherapeutische Propädeutikum zu absolvieren. Zur Zeit des Interviews möchte Katharina nicht in den Job im Krisenzentrum zurückkehren, aber weiterhin im sozialen Bereich tätig sein.

10.3 Interpretation der Kernstellen

10.3.1 Trennung der Eltern

E: und=e ja ahm, das Erste, an was ich mich erinner so von meiner Kindheit, is eigentlich, wo der Papa die-also einen Koffer vom Schlafzimmer genommen hat und=e seine Sachen gepackt hat und gegangen ist, da war ich drei (KS, 1/5 – 1/7)

Gleich zu Beginn der Erzählung führt die Biografin das Ereignis an, von ihrem Vater verlassen worden zu sein. Es ist „das Erste“, woran sie sich in ihrem Leben erinnert, was darauf schließen lässt, dass dies ein prägendes Erlebnis für Katharina war. Die detaillierte Beschreibung des Ereignisses – er sei ins Schlafzimmer gegangen, habe seine Koffer gepackt und sei gegangen – verweist möglicherweise auf eine plötzlich aufgetretene Situation, für die es, zumindest für Katharina, keine Vorzeichen gab, so als hätte der Vater ganz unvermittelt seine Koffer gepackt und wäre gegangen. Dies kann natürlich auch am jungen Alter Katharinas zu der Zeit liegen – sie hat die Vorgeschichte, warum der Vater gegangen ist, möglicherweise gar nicht wahrgenommen.

In einem weiteren Segment erzählt Katharina, dass sie viel Zeit bei ihren Großeltern verbracht habe und die Großmutter ihren Worten zufolge eine „Ersatzmama“ gewesen sei. Zum Verhältnis zu ihrer Mutter zu der Zeit erzählt sie:

E: Mhm ahm - - - ich glaub, das hat damit-ich glaub, meine Mama hat gar nicht wirklich SCHULD-ich möchte auch nicht sagen, dass ich Schuld habe, aber damals, wie der Papa gegangen ist, einfach maßlos überfordert und=e - - es gibt halt Momente, an die ich mich erinnern kann, wo sie weinend auf dem Sofa gesessen ist und ich sie gedrückt hab und gesagt hab, Mama, mach dir keine Sorgen - wein nicht, so in die Richtung, weil ICH bin ja eh für dich da. Und ich glaub, der Satz hat sich ziemlich durchgezogen bis heut (KS, 9/31 – 10/3)

Die Interviewte weist die Schuld, warum sich die Großmutter mehr um sie gekümmert hat als die Mutter, von letzterer und argumentiert mit der mütterlichen Überforderung nach der Trennung vom Vater. Sie beschreibt Momente, in denen sie für die Mutter da war und sie trösten müsste, Momente, in denen sie eine Stütze für die Mutter war und sein musste: „*ICH bin ja eh für dich da.*“

Daraus ist ein großes Verantwortungsgefühl Katharinas ihrer Mutter gegenüber zu lesen, das auch „bis heut“ anhält. Der Interviewte könnte demnach Empathiefähigkeit zugeschrieben werden. Möglicherweise fühlt sie sich aber auch verpflichtet, für ihre Mutter da zu sein.

Bilanzierend kann festgehalten werden, dass die Trennung der Eltern insofern einen Einfluss auf Katharinas Leben hatte, als dass ihre Mutter „maßlos überfordert“ war und Katharina von da zum Teil Fürsorge übernehmen musste. Ihre Erzählungen könnten darauf hinweisen, dass sie in bestimmten Maße die Mutterrolle übernehmen musste – sie musste „die Starke“ sein und die Mutter trösten.

Hier könnte die Hypothese aufgestellt werden, dass Katharina früh gelernt hat, sich um andere zu kümmern und dabei eventuell ihre eigenen Bedürfnisse hintanzustellen, was sich möglicherweise auch in ihrer Arbeit im sozialen Bereich niederschlagen könnte, da sie über die Fähigkeit, sich in andere hineinzusetzen, und über ein hohes Verantwortungsbewusstsein verfügt, was durch die „Überforderung“ ihrer Mutter zu der Zeit notwendig war.

10.3.2 Rückschläge

E: und dann hat's in Z-Stadt eine HTL geben, die hat Bau und Design geheißen, also eine ist für's Bautechnische, das war irgendwie so-das andere ist halt ahm – ja, ich weiß gar nicht mehr genau, was die gemacht haben, aber da war halt ein Designbereich, und dann bin ich halt da hingefahren mit meiner Kusine damals und hab mich dort beworben und=e bin-da hat man dann auch so eine Zeichenaufnahmeprüfung, und bin dann nicht genommen worden und das hat mich dann VOLL - ja, wie soll ich sagen, halt so den Traum zerplatzen lassen - weil irgendwie ich fix davon ausgegangen bin, dass das was wird (KS, 2/33 – 3/4)

Die Interviewte hat ein Ziel vor Augen und bewirbt sich an einer Schule mit Designbereich, wird jedoch nicht genommen. Dies kann als ein verlaufskurvenartiges Erlebnis gelesen werden, da ihr Plan für die Zukunft „zerplatzt“ ist und sie sich der Situation gegenübergestellt sieht, sich einen neuen Plan zurechtlegen zu müssen. Die Formulierung: „weil irgendwie ich fix davon ausgegangen bin, dass das was wird“, lässt vermuten, dass Katharina zu diesem Zeitpunkt keine Alternativen sieht, sie auch keine eingeplant hat und sich somit erst mit dieser Situation arrangieren muss.

Möglicherweise ist ab diesem Zeitpunkt auch ihre Motivation, etwas Künstlerisches zu machen, nicht mehr so stark gegeben und ihr Selbstwertgefühl leicht lädiert, da sie mit der Absage die Rückmeldung bekommen hat, dass sie für einen künstlerischen beruflichen Zweig scheinbar nicht geeignet sei.

Das Ereignis verlangt nach einer biografischen Umstrukturierung, da es nun für Katharina gilt, jetzt zu handeln und nach Alternativen zu suchen. Sie muss nach neuen Handlungsmöglichkeiten suchen und erzählt:

E: dann war ich ein bisschen planlos – und=e dann hat meine Mama in der Zeitung vom BORG gelesen, die einen bildnerischen Zweig haben, und hat gemeint, wär nicht das auch was für dich und=e ja, dann hab ich mich dort beworben und bin dann eigentlich auch genommen worden, da gibt's dann keine Aufnahmeprüfungen und so, indem ich dann auch in der ersten Leistungsgruppe bis zum Ende der Hauptschule war - ahm war das kein Problem - genau (KS, 3/4 - 3/9)

Die Interviewte erzählt von einer Planlosigkeit nach der Absage der gewünschten Schule, was wiederum auf das Fehlen von Alternativplänen die Zukunft betreffend hinweist. Möglicherweise ist hier auch eine gewisse Motivationsmöglichkeit zu erkennen, die das negative Erlebnis der Schulabsage mit sich gebracht hat. Sie muss sich neu orientieren, und dies gelingt ihr mit Hilfe ihrer Mutter. So meistert sie die Herausforderung, die das Erlebnis der Absage ihrer Wunsch-Schule mit sich brachte, erfolgreich. Daraus ist eine Fähigkeit, Pläne die eigene Zukunftsgestaltung betreffend zu adaptieren, erkennbar.

Zusammengefasst kann gesagt werden, dass die Absage der Schule für Katharina ein negatives Erlebnis darstellt, das sie bewältigen musste. Zur Enttäuschung über die Absage kommt das Fehlen von Alternativen hinzu, sie beschreibt sich als „*planlos*“. Hier erhält sie Hilfe von ihrer Mutter, die ihr eine andere Schule vorschlägt. Auffallend ist im Hinblick darauf, dass Katharina nicht selbst nach Alternativen gesucht hat, möglicherweise liegt dies an der Motivationslosigkeit, die sich nach Absage der Schule eingestellt hat. Dies wäre dadurch zu erklären, dass sie fest davon überzeugt war, an der Schule angenommen zu werden, und die Absage als einen großen Rückschlag erfährt.

10.3.3 Tod des Vaters

E: und leider war's dann so, dass mein Papa krank geworden ist relativ plötzlich und ins Krankenhaus gekommen ist – und er dann auch dann ein paar Wochen gestorben ist - das war - - ziemlich anstrengend, weil ich damals auch irgendwie drei Jobs gehabt hab ahm, und das zu vereinbaren, die Jobs mit dem, dass er in B-Stadt im Krankenhaus war, also in X-Bundesland - - bin ich immer hin und her gefahren, um ihn zu besuchen und um Abschied zu nehmen - - ja (KS, 6/15 – 6/20)

Katharina beschreibt hier eine überaus anstrengende Zeit in ihrem Leben. Neben dem plötzlichen Ereignis der Erkrankung und des Todes des Vaters sieht sie sich auch mit den Anforderungen ihrer Jobs und dem Zeitmanagement, alles unter einen Hut zu bekommen, konfrontiert.

Auf ihre Gefühle bezüglich des Todes des Vaters geht sie nicht ein, sie beschreibt nur den Zeitrahmen generell als „*ziemlich anstrengend*“. Die Angabe, zu dem Zeitpunkt „*drei Jobs*“ gehabt zu haben, und dass sie zwischen zwei Städten hin- und herpendeln musste, verweist auf eine gewisse Überforderung damals.

E: dann =e, wie er gestorben ist, stellt man halt alles ein bisschen infrage, was man so im Leben macht - - hab überhaupt keine Energie gehabt für Masterarbeitschreiben, das war alles irgendwie total irrelevant, obwohl ich irgendwie das Gefühl gehabt hab, ich muss für ihn fertigschreiben, weil er mich auch so unterstützt hat durch das ganze Studium (KS, 6/20 – 6/23)

Durch den Tod ihres Vaters gerät Katharina in eine Art Sinnkrise – sie stellt alles infrage und empfindet sich selbst möglicherweise als handlungsunfähig, was sich auch durch die weitere Erzählung, „*keine Energie*“ für die Masterarbeit gehabt zu haben, äußert. Dies kann als eine Art „*Starre*“ gelesen werden, in welche die Biografin nach dem Erlebnis des Todes ihres Vaters fällt.

Die Beendigung ihres Studiums erscheint für sie zu dem Zeitpunkt als „*total irrelevant*“, was auf einen Motivationsverlust oder auch eine Verschiebung der Prioritäten in ihrem Leben hinweisen könnte. Die Biografin sieht zu diesem Zeitpunkt keinen Sinn dahinter, das Studium zu beenden, fügt aber hinzu, dass es für sie doch noch einen Grund gegeben habe, ihre Masterarbeit fertigzuschreiben, da sie das Gefühl gehabt habe, das Studium für ihren Vater abschließen zu müssen. Dieser hatte sie während ihrer Studiumzeit immer unterstützt, und Katharina fühlte sich demnach möglicherweise verpflichtet, dafür zu sorgen, dass diese Unterstützung nicht „*umsonst*“ war. Dem kann jedoch auch ein gewisser Zwang entnommen werden, das Studium jetzt beenden zu müssen, obwohl es die eigene psychische Verfassung möglicherweise zu diesem Zeitpunkt nur schwer zulässt. Eventuell verspürt die interviewte Person in diesem Moment auch einen gesellschaftlichen Druck, das Studium nicht unterbrechen zu dürfen und somit zu „*versagen*“, da sie dieses Gefühl vermutlich bereits nach der Absage der ersten Schule aushalten musste.

Die Erkrankung des Vaters kam für Katharina sehr überraschend, und sein Tod nimmt Einfluss auf ihre damalige Studiensituation. Sie hatte zu dem Zeitpunkt drei Jobs und musste zwischen Wohnort und Krankenhaus hin- und herpendeln, um ihren Vater zu sehen und sich zu verabschieden. Dies wirkte sich überfordernd auf die interviewte Person aus – sie sieht sich

nicht in der Lage, die begonnene Masterarbeit fertigzustellen. Hier ist wiederholt ein Motivationsverlust aufgrund eines unvorhergesehenen, negativen Ereignisses zu erkennen. Jedoch fühlt sie sich auch verpflichtet, die Arbeit zu beenden („*obwohl ich irgendwie das Gefühl gehabt hab, ich muss für ihn fertigschreiben*“), da der Vater im Laufe des Studiums immer unterstützt hat.

10.3.4 Sozialpädagogische Tätigkeit

E: im Obdachlosenbereich ist es eigentlich sehr gut mit dem gegangen, was ich PERSÖNLICH vielleicht auch mitbringe ahm, eben dass ich, glaub schon, sehr offen bin und ahm ein gutes Herz hab oder das Herz am richtigen Fleck hab da – da gab's einfach Situationen, Menschen, denen es nicht gut ging, die Hilfe gebraucht haben und=e da is es ganz egal, WER das war oder-oder ob der vielleicht, weiß nicht, betrunken war oder auch ungut - - da darf man nicht urteilen, hab ich nie – und deswegen hab ich da, glaub ich, ganz gut arbeiten können (KS, 11/25 – 11/29)

Die junge Frau spricht hier über ihre Erfahrungen während ihrer sozialpädagogischen Tätigkeit und davon, wie sie mit den Anforderungen in ihrem Beruf zurechtgekommen ist. Sie bilanziert, dass sie gewisse Dinge, die man in diesem Beruf benötigt, „mitgebracht“ habe – sie habe „*ein gutes Herz*“, was sich auch schon in der Fürsorge für ihre Mutter ausgedrückt hat.

Sie spricht auch von ihrer Vorurteilsfreiheit anderen Menschen gegenüber, denn die Interviewte urteilt nicht darüber, warum ein Klient gerade in einer bestimmten Situation ist oder ob die Situation möglicherweise auch selbstverschuldet ist – sie sieht die Notwendigkeit zu helfen und kann dem nachgehen, sie akzeptiert den Menschen und die Lage, in der er sich gerade befindet.

Katharina erzählt jedoch auch über Schwierigkeiten, denen sie sich in einem anderen Job (in einem Krisenzentrum für Kinder und Jugendliche) gegenüber sieht:

E: aber ich glaub, da ist man einfach maßlos überfordert, wenn man mit der Thematik nix zum Tun gehabt hat, und das Studium hat mich genau gar nicht darauf vorbereitet, thematisch jetzt gesehn ahm, ich hab halt wirklich, also du hast ja auch mit psychischen Störungen zu tun, von denen ich noch teilweise nichts gehört hab ah - - also viele Themenbereiche, die ich lernen müssen hab, und dann sind auch noch andere Sachen dazugekommen wie - - ja, organisatorische Dinge, administrative Sachen, die man irgendwie bewältigen muss in dem Job, also jetzt nicht nur thematisch (KS, 11/30 – 11/35)

Hier spricht sie von der Überforderung, welche die Thematik des Berufsfeldes für sie mit sich gebracht haben soll. Das Studium habe sie „*genau gar nicht*“ darauf vorbereitet, woraus zu lesen ist, dass das, was sie von sich aus für den Beruf mitbringen konnte, hier nicht gereicht haben dürfte. Sie musste viel über bestimmte „*Themenbereiche*“ lernen – hier war also theoretisches Wissen vonnöten, das sie sich erst aneignen musste.

Hinzu kommen „*organisatorische*“ und „*administrative Sachen*“, mit denen sich Katharina konfrontiert sieht. Die Formulierung, diese Dinge „*irgendwie bewältigen*“ zu müssen, verweist darauf, dass es der Biografin schwerfiel, die jeweiligen Arbeitsanforderungen zu erfüllen, möglicherweise weil diese Arbeitsaufträge für sie neu waren:

E: da-da waren halt schon Situationen-Kinder bei denen es zu Hause nicht rundgelaufen ist, die vielleicht sogar schon ein Elternteil verloren haben, und das-das war dann ganz schwer damit umzugehen, obwohl man ja helfen will, weil - - ja da bricht ja schon die Welt zusammen, wenn man jemanden verliert (KS, 12/4 – 12/6)

Die Interviewte erzählt vom Umgang mit Kindern in ihrer Arbeit, die in schwierigen Situationen waren und bspw. bereits ein Elternteil verloren haben. Möglicherweise erlebt Katharina in solchen Situationen eine gewisse Gehemmtheit und kann sich nicht vollkommen auf die Lage einlassen („*das-das war dann ganz schwer damit umzugehen*“), da sie selbst auch mit dem Tod ihres Vaters konfrontiert wurde.

Hier könnte die Hypothese aufgestellt werden, dass sich Erfahrungen, die im Laufe des Lebens gemacht wurden, auch negativ auf die Arbeit auswirken können, sodass es schwerfallen kann, sich professionell zu verhalten, wenn die Erlebnisse das Einlassen auf die Situation eines Klienten oder einer Klientin behindern.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass Katharina in ihrer sozialpädagogischen Tätigkeit unterschiedliche Erfahrungen gemacht hat. Sie erlebte sowohl das Gefühl, von sich aus etwas „*Wichtiges*“ für die Arbeit „*mitzubringen*“, das ihr im Umgang mit ihren Klient_innen und der Art, wie sie ihre Arbeit verrichtete, half, als auch Überforderung und das Gefühl, auf die Arbeit nicht wirklich „*vorbereitet*“ zu sein – manchmal sieht sie sich zudem Situationen gegenübergestellt, die sie nur schwer meistern kann.

10.4 Analytische Abstraktion

Katharina Steiner erlebt früh die Trennung ihrer Eltern, woraufhin sie viel Zeit bei ihren Großeltern verbringt und sich oft um ihre Mutter kümmern und sie trösten muss. Während der Volksschulzeit ist sie jeden Nachmittag bei den Großeltern, ab der Hauptschule ist sie auch öfters bei ihrer Mutter.

Ihre schulische Laufbahn folgt einem institutionellen Ablaufmuster (Volksschule, Hauptschule, höhere Schule), wird jedoch von einem verlaufskurvenartigen Erlebnis begleitet, als sie an der höheren Schule, an die sie gehen wollte, nicht angenommen wird. Damit zerplatzt ein Traum der interviewten Person, und sie ist zunächst orientierungslos und ohne Plan darüber, was sie nun weitermachen möchte. Mit Hilfe ihrer Mutter entscheidet sie sich aber doch noch für eine andere Schule.

Nach Abschluss der Matura beginnt sie, Bildungswissenschaften zu studieren; am Ende des Masterstudiums erlebt sie allerdings den Verlust ihres Vaters, der erkrankt und kurze Zeit später auch verstirbt. Für Katharina macht zu diesem Zeitpunkt vieles keinen Sinn mehr, auch das Fertigschreiben ihrer Masterarbeit ist für sie in dieser Phase ihres Lebens völlig irrelevant. Sie hat jedoch das Gefühl, das Studium für ihren Vater, der sie immer unterstützt hat, abzuschließen.

In ihrer sozialpädagogischen Tätigkeit in einem Obdachlosenheim findet sie sich schnell ein; sie bilanziert von sich aus, einiges mitzubringen, das in diesem Bereich von Vorteil ist (Empathie, Toleranz, Verantwortungsbewusstsein). Im Gegensatz dazu fühlt sie sich in der Arbeit in einem Krisenzentrum für Kinder und Jugendliche manchmal überfordert – sie muss sich vieles erst aneignen, was sie im Studium nicht gelernt hat, und auch das, was sie „mitbringt“, das Erlebnis des Todes ihres Vaters, stellt sich in diesem Kontext als eher hinderlich dar.

11. Falldarstellung Adalet Yamen

11.1 Kontaktaufnahme und Interviewsituation

Adalet Yamen meldete sich über einen getätigten Aufruf in einem studienrelevanten Forum im Internet. Nach der Abklärung, dass biografisch-narrative Interviews geführt werden sollen und darüber, was es mit dieser Form des Interviews auf sich hat, sowie per E-Mail versendeten Informationen, die Verwendung und Anonymisierung des Interviews betreffend, wurden Ort und Zeit des Interviews vereinbart. Es fand im Freien an einer ruhigen Stelle in einem Park statt. Zu Beginn fand eine kleine Selbstvorstellung der Forschungsperson statt, und es wurde nochmals über die Art des Interviews aufgeklärt. Dabei wurde auch die Einverständniserklärung verwiesen und sichergestellt, dass die zu interviewende Person soweit alles verstanden hat und keine Fragen mehr offen waren.

Adalet erzählte, dass sie noch nie ein solches Interview gegeben habe – dies machte sich zwar zu Beginn bemerkbar, als sie nicht richtig wusste, wie sie anfangen sollte, ob sie nochmals ihren Namen sagen sollte usw. – schnell fand sie jedoch in den Erzählfluss. Sie geriet kaum ins Stocken und schien sich in der Situation auch wohl zu fühlen. Adalets Erzählung konzentriert sich stark auf ihr institutionelles Ablaufmuster, was sie auch während des Interviews selbst erwähnte. Es enthält nicht allzu viele narrative Passagen, trotzdem wurde eine Analyse und Interpretation dieses Interviews als lohnenswert erachtet, weswegen es für die Falldarstellung ausgewählt wurde.

11.2 Biografische Kurzbeschreibung

Adalet Yamen wurde 1989 in der Türkei geboren, wo sie bis zu ihrem vierten Lebensjahr aufgewachsen ist. Ihre Mutter ging kurz nach der Geburt aus beruflichen Gründen nach Österreich, und Adalet lebte von da an bei ihrer Großmutter. Ihren Vater oder Geschwister erwähnt Adalet nicht. Mit etwa vier Jahren wird sie von ihrer Mutter nach Österreich geholt. An die Zeit bis dahin kann sie sich nicht erinnern.

Im Kindergarten hat sie schnell begonnen, die deutsche Sprache zu erlernen. Sie kann sich nicht an vieles aus der Zeit erinnern, nur daran, dass sie Freund_innen hatte, mit denen sie auch heute noch Kontakt hält.

Die Volksschulzeit ist geprägt von einem nicht sehr guten Verhältnis zu ihrer Klassenlehrerin. Sie beschreibt, dass sie sich nicht wohlfühlt habe und nicht lernen wollte, obwohl sie zu Beginn der Volksschule schon Lesen und Schreiben konnte. Dies führt sie auf die

Unterstützung ihrer Mutter zurück. Trotzdem hatte sie zu dieser Zeit „*überhaupt keinen Bock auf Lernen*“. (AY, 1/32)

In der Hauptschulzeit hatte sie ein gutes Verhältnis zu ihrer Lehrerin, dennoch wurde sie ab der dritten Klasse „*sehr ruhig*“ und begann, „*alles infrage*“ (AY, 2/7) zu stellen. Zu dieser Zeit beschreibt die Interviewte auch Konflikte mit ihrer Mutter – sie wirft ihr vor, sie als Kleinkind in der Türkei zurückgelassen zu haben. Als es in der vierten Klasse darum geht, in welche weiterführende Schule sie gehen soll, wird sie dazu „*verleitet*“ (AY, 2/23), nur eine dreijährige Schule zu besuchen, da ihr „mehr“ nicht zugetraut wird.

Sie besucht eine Fachschule für Sozialberufe in W-Stadt und absolviert in dieser Zeit Praktika in einer Schule für behinderte Kinder, einem Altersheim und einem Kindergarten. Nebenbei jobbt sie bei McDonalds. Sie schließt die Schule als Ordinationsgehilfin und Kindergartenassistentin ab, was aber nicht wirklich das war, was sie weiter machen wollte, obwohl sie Pädagogik sehr interessiert. Sie entschließt sich dazu, eine Ausbildung zur interkulturellen Pädagogin in D-Stadt zu absolvieren, bereut es aber, dass sie sich nach der vierten Klasse Hauptschule zu ihrem erfolgten schulischen Fortgang überreden ließ – es reut sie, nicht ihre eigene Entscheidung getroffen zu haben. Die interviewte Person beschließt, eine Abendschule zu besuchen und die Matura nachzuholen. Sie beginnt, sich für Sozialpädagogik zu interessieren, und entschließt sich dazu, das Studium der Bildungswissenschaft zu beginnen. Zu dieser Zeit arbeitet sie in einem Kindergarten, kündigt jedoch, da sie „mehr“ möchte: Sie will mit „*besonderen Fällen*“ (AY, 4/24) arbeiten und bewirbt sich daher als Sozialpädagogin bei SOS Kinderdorf in einer Kinder- und Jugend-WG, wo sie zum Zeitpunkt des Interviews auch arbeitet.

11.3 Interpretation der Kernstellen

11.3.1 Verhältnis zur Mutter

E: Also ich wurde im Jahr 1989 in der Türkei geboren, dort bin ich auch bis zu meinem vierten Lebensjahr aufgewachsen, aber es war halt so, dass meine Mama nach der Geburt, also kurze Zeit nach meiner Geburt, nach Österreich gekommen ist (AY, 1/7 – 1/9)

Adalet erzählt von ihrer Geburt und dem Aufwachsen in der Türkei, die Formulierung: „*aber es war halt so, dass...*“, verweist auf einen Bruch, auf eine Situation, die nicht „normal“ oder aus Sicht der Interviewten nicht erwünscht war. Von ihrem Vater und Geschwistern erfährt man nichts, jedoch führt sie gleich zu Beginn der Erzählung ihre Mutter ein, die kurz nach ihrer Geburt „*nach Österreich gekommen*“ ist. Der Satz „*bis zu meinem vierten Lebensjahr*“ legt die

Vermutung nahe, die Mutter habe Adalet im Alter von vier Jahren zu sich nach Österreich geholt. Bei wem sie bis zu ihrem vierten Lebensjahr gelebt hat, erwähnt die Biografin an dieser Stelle nicht, dies wird jedoch im nächsten Segment erläutert:

E: genau und ah - und ich bin dann halt eine Zeit lang bei meiner Oma aufgewachsen und meine Mama hat mich halt zwischendurch immer besucht - und hat mich dann so mit vier Jahren, als sie dann alles hier geregelt hat, auch nach Österreich mitgenommen - - dann hab ich mein Leben in Österreich weitergeführt, an die Zeit davor kann ich mich leider NICHT erinnern [...] hm ja und genau, also es hat halt-es war für mich halt alles neu, neue Menschen, neue Umgebung, neue Familie, sag ich jetzt einmal (AY, 1/13 – 1/21))

Adalet erzählt über ihren Umzug nach Österreich und davon, dass sie sich an ihre Kindheit in der Türkei nicht erinnern könne. Das Erlebnis, in ein fremdes Land zu ziehen, beschreibt sie allerdings noch präziser. Durch den Umzug nach Österreich kommt es zu einem Bruch im Leben der Interviewten, auch wenn sie zu diesem Zeitpunkt noch sehr jung ist, muss sie sich an „neue Menschen, neue Umgebung, neue Familie“ gewöhnen. Adalet selbst geht auf die Gefühle im Hinblick auf den Umzug nicht ein; sie erzählt nur, dass alles „neu“ gewesen sei, was möglicherweise auch auf ihr Alter zum Zeitpunkt des Umzugs zurückzuführen ist. Ihre Familie, die sie in der Türkei zurückgelassen hat, erwähnt sie nicht. Es ist aber anzunehmen, dass es für Adalet eine große Umstellung war, nicht nur in einem fremden Land, sondern auch bei ihrer Mutter zu leben, die sie bis dahin nur „*zwischendurch immer besucht*“ hat. Es ist anzunehmen, dass die interviewte Person anfangs auch überfordert mit der neuen Situation war: der Umzug in ein neues Land, eine neue Sprache, und wie sie sagt, auch eine neue Familie. Möglicherweise mussten sich ihre Familie und sie selbst ebenso mit Fremdenfeindlichkeit und Rassismuserfahrungen auseinandersetzen.

In einem nächsten Segment erzählt die Interviewte über das Verhältnis zu ihrer Mutter, als Adalet ca. 15 bzw. 16 Jahre alt war:

E: und ich hab dann auch ahm - - auch sehr viele Konflikte mit meiner Mama gehabt, ich hab halt auch ihre Entscheidung infrage gestellt, ich hab sie verantwortlich gemacht - - für viele Sachen ahm, ich hab ihr Vorwürfe gemacht, war sie halt in der Zeit, in der ich halt noch so klein war, gegangen ist, und ich konnte das halt nicht verstehen - - ja, ich hab halt wenig - - ich weiß auch nicht, meine Mutter hat natürlich immer versucht, mir das zu erklären, wie es dazu gekommen ist und=e warum sie diese Entscheidung treffen MUSSTE, ja, aber in dem Alter war mir das halt nicht so klar und ich ähm - - konnte es nicht verstehen, warum ich die ersten vier Jahre nicht bei meiner Familie gewohnt hab – genau, ja, das war halt eine turbulente Zeit (AY, 1/9 – 1/16)

Adalet erzählt von Konflikten mit ihrer Mutter, die auch daraus entstanden seien, dass sie ihr Vorwürfe machte, weil die Mutter sie als Kleinkind „alleine“ gelassen hat und ohne sie fortgezogen ist. Ihre Mutter erklärte ihr zwar, warum sie gehen musste, aber zum Zeitpunkt dieser Konflikte hat Adalet kein Verständnis dafür („*aber in dem Alter war mir das halt nicht so klar*“). Diese Formulierung lässt jedoch darauf schließen, dass die interviewte Person aus heutiger Sicht sehr wohl nachvollziehen kann, warum die Mutter nach Österreich gehen musste.

Zum damaligen Zeitpunkt bot das Thema jedoch Konfliktpotenzial:

E: ähm - - ja, also in der Hauptschulzeit war das dann so, dass ich eine Krise mit meiner Mama hatte und meine Mama auch aus Wut manchmal gesagt hat, dass ich äh dass, wenn ich mit meinem Verhalten so weitermache, sie mich auch gerne wieder zurück in die Türkei schicken kann - aber das hat sie natürlich in einer Wut gesagt, aber in dem Moment nimmt man das natürlich sehr persönlich und hm ja, das hat mich dann schon sehr auch ahm - emotional auch ahm RUNTERGEZOGEN und das war dann auch der Grund, was ich meiner Mutter dann immer die Fragen gestellt habe, WARUM ist es eigentlich dazu gekommen - - dass ich halt ahm, warum war dein Beruf wichtiger als meine kindliche Entwicklung (AY, 7/3 – 7/9)

Die Interviewte erzählt von einer „Krise“ mit ihrer Mutter, die, das vorangegangene Segment miteinbeziehend, möglicherweise auf das Gefühl Adalets, von ihrer Mutter als Kind verlassen worden zu sein, zurückzuführen ist. Sie berichtet von der Drohung der Mutter, sie zurück in die Türkei zu schicken, relativiert diese Ankündigung aber sogleich.

Auch wenn die ausgesprochene Drohung retrospektiv betrachtet nur aus Wut heraus entstand, stellte sie für die Biografin zu diesem Zeitpunkt eine persönliche Kränkung dar, die sie emotional sehr „herunterzog“. Dem kann entnommen werden, dass die Interviewte möglicherweise nach wie vor Angst hat, zurückgelassen bzw. zurückgeschickt zu werden und somit von ihrer Mutter getrennt zu sein – auch ist eine Angst der interviewten Person daraus zu lesen, der Mutter nicht wichtig genug zu sein; immerhin hat sie die ersten vier Jahre ihres Lebens nicht für ihre Tochter „gesorgt“, und sie würde auch der Drohung zufolge scheinbar bereit sein, sie wieder in das Herkunftsland zurückzuschicken.

Zusammenfassend kann der Umstand, dass die Mutter Adalet bis zu ihrem vierten Lebensjahr bei ihren Großeltern in der Türkei zurückgelassen hat, für die junge Frau als „schwierig“ betrachtet werden. Sie kritisiert dieses Verhalten der Mutter und erwähnt auch ihre „*kindliche Entwicklung*“, die sie möglicherweise durch die Abwesenheit ihrer Mutter als nicht optimal oder als in Gefahr gewesen einstuft.

In Konflikten mit ihrer Mutter wirft die Interviewte ihr den Umstand, sie zurückgelassen zu haben, immer wieder vor und fühlt sich von den Drohungen der Mutter, sie wieder in die Türkei zurückzuschicken, gekränkt.

11.3.2 Ausbildung

Im folgenden Segment bezieht sich die Interviewte auf die zurückliegende Entscheidung, keine Schule mit Maturabschluss zu besuchen, zu der sie, wie sie selbst sagt, „verleitet“ worden sei:

und irgendwann hab ich mir - - immer wieder gedacht, wieso ist aus mir keine Pädagogin geworden, also wieso hab ich nicht, wieso hab ich nicht an mich geglaubt und hab nicht, also wieso hab ich das gemacht, was andere mir vorgeschrieben haben, also wieso hab ich das gemacht und wieso hab ich nicht das gemacht, woran ich geglaubt hab (AY, 3/17 – 3/20)

Adalet betrachtet die Entscheidung zu ihrer konkreten Schulwahl retrospektiv betrachtet als falsch – sie hätte sich gewünscht, eine Schule mit Maturabschluss zu besuchen, dies wurde ihr zum damaligen Zeitpunkt aber nicht zugetraut. Durch den Einfluss von außen sieht sie möglicherweise selbst ihre Handlungsmöglichkeiten beschränkt und macht das, was andere ihr „vorschreiben“. Dieses Segment kann als Fehlen von Unterstützung aus dem sozialen Umfeld gelesen werden, welche die Interviewte vermutlich gerne gehabt hätte. Möglicherweise sieht sie sich auch aufgrund ihrer Vergangenheit als nicht vollkommen handlungsfähig – in ihrer frühen Kindheit wurde von anderen beschlossen, dass sie nicht bei der Mutter aufwachsen und dass sie später in ein anderes Land ziehen und fortan doch bei der Mutter leben soll. Eine Wahl hatte sie nicht und möglicherweise lässt sie deshalb ihr Leben auch weiterhin von anderen lenken. Die Entscheidung, sich den Wünschen ihres Umfelds zu fügen und nicht das zu machen, was sie gerne machen würde, könnte auch auf ein fehlendes Selbstbewusstsein zurückzuführen sein – sie hat selbst nicht an sich geglaubt und deshalb den Weg gewählt, den andere für sie angemessen hielten.

11.3.3 Sozialpädagogische Tätigkeit

Die nachfolgenden Segmente beziehen sich auf die Arbeit der Interviewten in einer Kinder- und Jugend-WG im Rahmen des SOS-Kinderdorfs.

E: Genau, es war am Anfang schon etwa schwer, weil ich bin halt in eine WG gekommen mit acht Kindern ahm, die waren im Alter von damals vier bis zwölf ahm, es waren sehr kleine Kinder dabei, und es war sehr schwer, mich emotional von ihrer Situation zu distanzieren hm, man rutscht halt hm manchmal ähm - -

einfach, also man wird halt verleitet, Mitleid mit den Kindern zu haben, oder zu starr-zu viel an sie zu denken, auch wenn man nicht in der Arbeit ist oder man versucht, ihnen sehr viel Liebe zu geben, weil sie Liebe fordern, und ich hab halt in den ersten Wochen oder Monaten, glaub ich, auch meine Grenzen überschritten, indem ich NICHT sehr professionell gehandelt habe, sondern-ich weiß nicht, ich bin zwar keine Mutter, aber man-man WIRD automatisch mütterlich (AY, 8/23 – 8/30)

Die Interviewte spricht über ihre Erfahrung im sozialpädagogischen Arbeitsfeld. Sie beschreibt den „Anfang“ als „schwer“, was darauf schließen lassen könnte, dass die Arbeit im Laufe der Zeit „einfacher“ wurde. Die Distanzierung von den Situationen der Kinder fällt ihr schwer. Möglicherweise wirken hier auch ihre eigenen Erfahrungen mit, welche die Distanzierung behindern. Sie sieht sich in ihrer Arbeit mit Kindern „im Alter von damals vier bis zwölf“ konfrontiert und erkennt möglicherweise Parallelen zu ihrem eigenen Leben, wuchs sie doch die ersten vier Jahre lang beinahe ohne Mutter auf, was ihr auch im späteren Leben noch zu schaffen macht und dazu führt, ihre Mutter immer wieder damit zu konfrontieren. Aus der Biografie ist zu lesen, dass Adalet das Gefühl hatte, der Mutter gleichgültig gewesen zu sein; sie wirft ihr vor, dass der Beruf wichtiger ihr gewesen sei als die kindliche Entwicklung der Tochter. Darauf könnte ihr Verlangen zurückzuführen sein, den Kindern sehr viel Liebe zu geben, und möglicherweise das, was ihr als Kleinkind gefehlt zu haben schien.

Ein weiteres Indiz für eine fehlende Distanzierung der Biografin von ihren Klient_innen beschreibt das Problem, auch nach der Arbeit in Gedanken immer im Beruf zu sein. Dies könnte auf ein zu ausgeprägtes „Mitfühlen“ der Interviewten hinweisen, dass sie, wie sie auch selbst sagt, daran hindert, „professionell“ zu bleiben. Dem lässt sich ein Bewusstsein der Interviewten darüber entnehmen, was Professionalität bedeutet bzw. was notwendig ist, um die eigene Arbeit bestmöglich auszuführen, sowie die Erkenntnis, dass sie etwas ändern müsse. Die Biografin projiziert ihre Kindheit bzw. das, was ihrer Meinung nach falsch gelaufen ist, in die Kinder in ihrer Arbeit und schafft es somit nicht, eine nötige Distanz zu bewahren.

Im Laufe der Zeit findet sich Adalet jedoch in der Arbeit ein und erreicht ein besseres Nähe-Distanz-Verhältnis:

E: ja, wie gesagt, anfangs war es schwer ahm - - das Kind einfach als Kind anzunehmen und nicht nur sein Trauma oder seine Familiengeschichte, sondern einfach nur das Kind zu sehen, okay, was kann ich mit dem Kind machen, wie kann ich zu seiner Entwicklung beitragen, wie kann ich ihn fördern und nicht einfach nur, ah das arme Kind, und jetzt muss ich mit ihm kuscheln, jetzt muss ich ihm sehr viel Nähe geben - - das hab ich dann letztendlich nach ein paar Monaten begriffen,

dass das anders sein musste, damit ich auch das Kind wirklich unterstützen kann
(AY, 9/4 - 9/10)

Hier ist ein Wandlungsprozess der Interviewten zu erkennen. Die anfänglich beschriebenen Probleme in der Arbeit in der Kinder- und Jugend-WG nehmen ab, und die Betroffene kann sich auf die Bedürfnisse der Betreuten konzentrieren, ohne deren Situation zu nahe an sich heranzulassen.

Hier könnte die Hypothese aufgestellt werden, dass die Erfahrungen der Interviewten, die ersten vier Jahre ihres Lebens ohne ihre Mutter zu leben, zwar einerseits hinderlich für ihre sozialpädagogische Arbeit waren, weil sie die Situationen, in denen sich die Kinder befanden, zu nahe an sich „herangelassen“ hat; andererseits helfen sie ihr zu einem späteren Zeitpunkt auch, sich auf das Wesentliche zu fokussieren und ihre Arbeit darauf auszulegen, wie sie die Entwicklung der Kinder fördern kann. Dies stellt etwas dar, was sie von ihrer Mutter nicht erfahren hat.

11.4. Analytische Abstraktion

Adalet Yamen wächst in der Türkei auf, ihre Mutter verlässt kurz nach ihrer Geburt das Land und das junge Mädchen wächst damals die ersten vier Jahre bei seinen Großeltern auf, bis seine Mutter es zu sich holt. Dadurch erlebt die interviewte Person in jungen Jahren sowohl die Abwesenheit der Mutter als auch, was es bedeutet, in ein fremdes Land zu migrieren.

In der Beziehung zu ihrer Mutter kommt es zu Auseinandersetzungen und „Krisen“, da Adalet ihr vorwirft, nur an ihre beruflichen Möglichkeiten und nicht an Adalets „*kindliche Entwicklung*“ gedacht zu haben. Auch wenn Adalet retrospektiv die Entscheidung der Mutter, nach ihrer Geburt alleine nach Österreich zu gehen, verstehen kann, war dies für sie zu dem Zeitpunkt unverständlich.

Adalets schulische Laufbahn gestaltet sich nach einem institutionellen Ablaufmuster, das einen Bruch erleidet, als ihr davon abgeraten wird, auf eine Schule mit Maturabschluss zu gehen. Sie absolviert zwar eine andere Schule und eine Ausbildung, entschließt sich aber zu einem späteren Zeitpunkt dennoch, das zu tun, was sie eigentlich wollte, und wird Sozialpädagogin.

Ihre sozialpädagogische Arbeit ist anfangs geprägt von einem fehlenden Nähe-Distanz-Verhältnis zu den Kindern, die in der Kinder- und Jugend-WG, in der sie arbeitet, wohnen. Dies könnte auf ihre eigene Lebensgeschichte und das Fehlen der Mutter in ihren ersten vier Lebensjahren zurückgeführt werden. Sie lernt jedoch, mit den Situationen, in denen sich die

ihr anvertrauten Kinder befinden, umzugehen, und kann sich darauf fokussieren, was sie den Kindern „bieten“ und zu ihrer Entwicklung sowie Förderung beitragen kann.

12. Vergleich der Einzelfälle und Ergebnisse

Alle interviewten Personen erlebten bereits in sehr jungen Jahren einen Verlust oder eine Trennung. Sophie Wagner erzählt vom Tod ihrer Kusine, der sie sehr nahestand, Adalet Yamen berichtet davon, die ersten vier Jahre ihres Lebens ohne ihre Mutter aufgewachsen zu sein, und Katharina Steiner erzählt von der Trennung ihrer Eltern und dem Auszug des Vaters. In allen Fällen fand die Erzählung besagter Ereignisse bereits zu Beginn des Interviews, im Rahmen der Selbsteinführung, statt, was auf die Bedeutsamkeit des jeweiligen Ereignisses für die Erzählerinnen in ihren Biografien hinweist.

Sophie Wagner berichtet von ihrer schwer behinderten Kusine, die für sie wie eine Schwester gewesen sei. Sie betont mehrmals, dass es gleichgültig gewesen sei, dass sie nicht wirklich Geschwister waren, und dass es ebenso belanglos sei, ob ein Mensch eine Behinderung habe oder nicht, das sei alles nicht wichtig. Diese Grundhaltung Sophies spiegelt sich auch in ihren Erzählungen über ihren sozialpädagogischen Beruf wider, in dem sie ihren Klient_innen so begegnet, wie sie auch jedem anderen Menschen begegnet. Sophie kann sich auf ihre Klient_innen einlassen und respektiert sie; diese Fähigkeit bringt sie von sich aus in den Beruf mit. *„Man muss mit-man muss das gewisse Etwas haben, dass man in diesem Bereich arbeiten kann“*, (SW, 6/28 – 6/29) bilanziert sie selbst. Auch erzählt Sophie davon, in der Hauptschule gemobbt worden zu sein, weil sie „anders“ war und kein „typisches Mädchen“. Hier verfestigte sich nochmals Sophies Einstellung, dass Dinge wie Äußerlichkeiten nicht wichtig seien im Leben. Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Interviewte durch Ereignisse in ihrem Leben, die an sich als negativ beschrieben werden können, eine bestimmte innere Haltung entwickeln konnte, die in ihrer Tätigkeit als Sozialpädagogin durchaus hilfreich sind. Das Verhältnis zu ihrem Vater, von dem sie sich schlussendlich distanziert und abgegrenzt hat, könnte dazu geführt haben, dass die Biografin gelernt hat, ihre eigenen Grenzen zu erkennen und diese, sowohl gegenüber ihren Klient_innen als auch ihren Vorgesetzten gegenüber, klar kommunizieren zu können.

In der Biografie von Katharina Steiner wird das Erleben einer Art von Verlust in ihrer frühen Kindheit ebenfalls deutlich, als der Vater die Familie verlässt. Sie erzählt daraufhin, dass sie sich um die Mutter gekümmert habe und für diese ein Halt gewesen sei. In ihrer Arbeit im Obdachlosenheim habe sie das Gefühl, von sich aus viel mitzubringen, was in diesem Beruf gefordert wird, *„ahm eben, dass ich, glaub schon, sehr offen bin und ahm ein gutes Herz hab oder das Herz am richtigen Fleck hab.“* (KS, 11/26 – 11/27) Das Pflichtbewusstsein ihrer Mutter gegenüber, die nach der Trennung von ihrem Vater überfordert war, könnte Einfluss auf Katharinas weiteres Leben und ebenso auf ihre berufliche Tätigkeit gehabt haben, da sie

gelernt hat, Empathie zu zeigen und für andere da zu sein, unabhängig davon, warum der- oder diejenige in eine bestimmte Situation geraten ist.

Adalet Yamens frühe Trennung von der Mutter führte im Laufe ihres Lebens noch oft zu Konflikten mit dieser – Adalet wirft ihr vor, nicht an ihrer frühkindlichen Entwicklung interessiert gewesen zu sein. Diese Trennung von der Mutter ist für Adalet auch in der Phase der Erwerbstätigkeit noch ein wichtiges Thema, als sie mit Kindern, die sich in schwierigen familiären Situationen befinden, arbeitet. Sie schafft es hier anfangs nicht, sich zu distanzieren, möglicherweise weil sie selbst eine Trennung von der Mutter erlebt hat. Die eigene Eingebundenheit in eine Situation, welche die ihr anvertrauten Kinder auch erleben, macht es ihr schwer, „professionell“ zu bleiben. Später jedoch schafft sie es, sich auf das zu besinnen, was für die Kinder wichtig ist, nämlich gefördert zu werden, und sie betont, wie wichtig es ihr sei, zu deren Entwicklung beizutragen – also ihnen das zu geben, was ihr von ihrer Mutter ihrer Meinung nach in den ersten vier Jahren ihres Lebens verwehrt wurde. Hierin spiegelt sich wider, dass Lebensereignisse und die Folgen davon sich nicht nur positiv auf berufliches professionelles Handeln auswirken können, sondern sie können auch dazu führen, dass der/die professionell Tätige durch die eigenen Erlebnisse im Leben geneigt ist, zu sehr mit den Klient_innen mitzufühlen, wie es bei Adalet anfangs der Fall war: *„und ich hab halt in den ersten Wochen oder Monaten, glaub ich, auch meine Grenzen überschritten, indem ich NICHT sehr professionell gehandelt habe.“* (AY, 8/28 – 8/29) Auch die Wahrung der eigenen Grenzen konnte hier, zumindest zu Beginn, nicht vollzogen werden.

In allen drei Analysen zeigt sich demnach eine krisenhafte Erfahrung, die in den jeweiligen familiären Verhältnissen begründet ist, und wenn auch auf unterschiedliche Art und Weise, Einfluss auf das weitere Leben der Interviewte und speziell auf ihre sozialpädagogische Tätigkeit haben. So unterschiedlich sich die untersuchten Biografien gestalten, so verschieden zeigt sich auch der jeweilige Umgang der interviewten Frauen mit dem Erlebten. Besonders die Fälle Sophie Wagner und Adalet Yamen kontrastieren hier stark. In der Biografie von Adalet lässt sich eine mögliche negative Folge einer krisenhaften Erfahrung erkennen, und zwar darin, dass solche Erfahrungen – in diesem Fall das Aufwachsen ohne Mutter – Menschen auch im späteren Leben noch belasten können. Wenn der Umgang mit krisenhaften Lebensereignissen schwerfällt, kann dies unterschiedliche Gründe haben. Im Falle der Biografie Adalets spielt das Unverständnis, warum es in ihrem Leben zu dieser Situation kommen musste, eine große Rolle. Darüber hinaus werden die Folgen des Ereignisses als negativ bilanziert. Im Falle Adalets sah die Interviewte ihre frühkindliche Entwicklung gefährdet. Dies führte in der sozialpädagogischen Tätigkeit folglich zu einer Übertragung der eigenen Erlebnisse auf die Kinder und somit zu einer Überkompensierung der Dinge, die den Kindern, nach Einschätzung der jungen Frau, fehlten. Sophies Biografie hingegen lässt auf die

Fähigkeit, negative Erlebnisse als Möglichkeit zu persönlichem Wachstum wahrzunehmen, erkennen. Beginnend mit dem Leben und dem Tod der Kusine über die Erfahrung, von anderen gemobbt, hin zu der Erfahrung, von ihrem Vater „abgelehnt“ zu werden, entwickelt die Interviewte im Laufe ihres Lebens eine starke Persönlichkeit mit Werten, die in der sozialpädagogischen Arbeit und vor allem in der zwischenmenschlichen Beziehung mit den Klient_innen von Vorteil sind. Katharinas familiäre Situation ist von der Trennung der Eltern geprägt, in deren Folge sie sich um ihre Mutter kümmern und Verantwortung übernehmen musste. Die Entwicklung von Empathie und Verantwortungsgefühl, die sich auf ein frühes Erleben des Sich-Kümmern-Müssens zurückführen lässt, kann sich auch positiv auf die sozialpädagogische Arbeit auswirken, wie im Fall Katharina zu erkennen ist. Sie selbst spricht davon, vieles, was in dieser Arbeit notwendig ist, „mitgebracht“ zu haben – sie meint, „*das Herz am richtigen Fleck*“ (KS, 11/26) zu haben. Ähnlich wie in der Biografie Sophie Wagners ist hier ein in der Familie begründetes negatives Ereignis erkennbar, das jedoch retrospektiv betrachtet positive Auswirkungen auf die Arbeit im sozialpädagogischen Bereich nach sich zieht.

Wie unterschiedlich mit krisenhaften Lebensereignissen in verschiedenen Biografien umgegangen wird, ist ferner einem Blick auf die Phasen der schulischen Laufbahn und beruflichen Ausbildung der jeweiligen Interviewten zu entnehmen. Sophie Wagner war sich ihrer Sache immer sehr bewusst; sie erwähnt zwar, eine Klasse wiederholen zu müssen, geht darauf jedoch nicht weiter ein bzw. liest sich diese Erzählung als nicht besonders in negativer Sicht relevant für die Biografin. Katharina Steiner gerät nach der Absage einer Schule in eine Art Planlosigkeit, aus der sie auch nur mit Hilfe ihrer Mutter, die eine andere Schule vorschlägt, herauskommt. Adalat Yamen schließlich erörtert, in eine schulische Richtung gedrängt worden zu sein und bereut diesen Schritt später, da sie das Gefühl hatte, nicht das gemacht zu haben, was sie eigentlich hätte machen wollen. Hier zeigen sich zwei Möglichkeiten, mit Rückschlägen umzugehen – die Akzeptanz der Situation, die sich in der Biografie Sophies durch lediglich eine kurze Erwähnung präsentiert, und eine Art Resignation, die sich nach einem negativen Ereignis einstellen kann. Sowohl in der Biografie Katharinas als auch in jener Adalets standen den interviewten Personen zwar Handlungsmöglichkeiten zur Verfügung, diese wurden jedoch nicht genutzt. In den beiden vorliegenden Biografien kann dies in einer aus einem Rückschlag resultierenden Niedergeschlagenheit und Demotivation und im Einfluss von außen begründet gesehen werden.

Sophies Erzählungen lassen einen sehr reflektierten Umgang der interviewten Person mit bestimmten Ereignissen und auch mit der eigenen Person erkennen. Daraus lässt sich schließen, dass sowohl der Umgang mit krisenhaften Lebensereignissen als auch die

Integration dieser in das eigene Leben sehr stark von der eigenen Persönlichkeit abhängen. Dies zeigt sich auch im Vergleich mit den anderen Biografien, die zwar beide auch krisenhafte Lebensereignisse vorweisen, jedoch einen unterschiedlichen Umgang mit diesen erkennen lassen – schlussendlich gestaltet sich auch der Einfluss des Erlebten auf die sozialpädagogische Arbeit unterschiedlich.

13. Fazit und Ausblick

Ausgangspunkt der hier dargestellten Studie war die Frage, inwiefern krisenhafte Lebensereignisse für die Entwicklung von Professionalität und professionellem Handeln bei Sozialpädagoginnen von Bedeutung sein können. Hierfür wurden narrative Interviews mit mehreren Sozialpädagoginnen geführt – davon wurden drei Biografien im Rahmen der Arbeit ausgewertet.

Die Analysen der Interviews zeigten einen ähnlichen Aufbau der Erzählungen. Jede interviewte Person begann ihre „Geschichte“ mit der Erzählung eines Ereignisses, das bereits als „krisenhaft“ beschrieben werden kann. Die Erzählung Sophie Wagners setzte mit dem Leben und dem Tod ihrer behinderten Kusine an, Katharina Steiner sprach vom Auszug ihres Vater als das Erste, woran sie sich in ihrem Leben erinnern konnte, und Adalet Yamen ließ ihre Erzählung mit der Tatsache anheben, die ersten vier Jahre ihres Lebens ohne Mutter aufgewachsen zu sein. Die Einführung dieser Erlebnisse gleich am Beginn der Erzählung über das eigene Leben lässt auf die Bedeutsamkeit dieser Ereignisse für die jeweilige Person schließen. Vor allem die Biografien Sophies und Adalets bestärken diese Annahme, und in ihnen ist die Tragweite des Erlebnisses für das weitere Leben zu erkennen. Des Weiteren ähnelten sich die Erzählungen bezüglich des „Werdegangs“ der Interviewten: Alle berichteten chronologisch von der Schulzeit und der Ausbildung bzw. dem Studium bis hin zur Erwerbstätigkeit. Dies könnte auf die unausgesprochene Vorstellung eines „normalen“ Lebenslaufs zurückgeführt werden und auf den Anspruch der interviewten Personen an sich selbst, eine in sich kohärente Erzählung des eigenen Lebens zu „liefern“.

Durch die (Re-)Konstruktion der Erzählungen der drei Personen, die untersucht wurden, wurde deutlich, wie unterschiedlich Lebensereignisse wahrgenommen werden, wie mit ihnen umgegangen werden kann und welche Folgen sie mit sich bringen. Mit Blick auf das in der leitenden Forschungsfrage dargelegte Interesse an der Bedeutung kritischer Lebensereignisse für die sozialpädagogische Professionalität kann an dieser Stelle festgehalten werden, dass auch dieser Bereich im Leben der interviewten Frauen nicht von ihren Erlebnissen und Erfahrungen unberührt bleibt. Bestimmte Ereignisse und Erfahrungen konnten, je nach konkreter Biografie, als Anstoß zu persönlichem Wachstum identifiziert werden, was zu einem professionellem Handeln im Beruf positiv beitragen konnte, oder aber als „Hindernis“ in der Ausübung des sozialpädagogischen Berufs, da das selbst Erlebte den eigenen Fokus zu sehr auf eine bestimmte Sache lenkt.

Ein weiterer interessanter Aspekt, der sich im Laufe der Forschung gezeigt hat und bereits bei Becker-Lenz und Müller-Hermann (2013) aufgegriffen wurde, ist, dass die Entwicklung von Professionalität und professionellem Handeln größtenteils in Erlebnissen, Ereignissen oder

aber in der Persönlichkeit von Sozialpädagoginnen begründet ist und weniger in der sozialpädagogischen Ausbildung entwickelt wird. Die Biografie Sophie Wagners lässt besonders einprägsam erkennen, wie eine gewisse Grundhaltung und damit auch Fähigkeit zu professionellem Handeln im Laufe des Lebens entwickelt werden kann. Katharina Steiner bilanziert sogar, dass das Studium sie gar nicht auf ihre Arbeit im Krisenzentrum vorbereitet habe. Dies verweist einmal mehr auf die Bedeutung eigener Erfahrungen und Erlebnisse, ob positiv oder negativ, für die sozialpädagogische Arbeit.

Ein weiterer interessanter Aspekt ist der Umstand, dass jede Sozialpädagogin, mit der ein Interview geführt wurde, u.a. Bildungswissenschaften an der Universität Wien studiert oder bereits abgeschlossen hat. Dies war bei der Auswahl des Samples nicht geplant. Hier wäre eine weitere Forschung interessant, inwiefern das Studium zur Entwicklung von Professionalität im Arbeitsleben beitragen bzw. ob das Studium dies überhaupt auf irgendeine Art leisten kann. Die im Rahmen der vorliegenden Arbeit analysierten Interviews belegen zwar die Bedeutung von eigenen Erfahrungen und auch der eigenen Persönlichkeit für die Entwicklung von Professionalität und professionellem Handeln, jedoch wurde der Fokus nicht auf die Bedeutung der Ausbildung gelegt.

Literaturverzeichnis

Alheit, Peter; Dausien, Bettina (2011): ‚Biographie in den Sozialwissenschaften‘. Anmerkungen zu historischen und aktuellen Problemen einer Forschungsperspektive. In: Fetz, Bernhard; Hernecker, Wilhelm (Hrsg.): Theorie der Biographie. Grundlagentexte und Kommentar. De Gruyter: Berlin u. a., 285 - 316

Becker-Lenz, Roland; Müller, Silke (2009): Die Notwendigkeit von wissenschaftlichem Wissen und die Bedeutung eines professionellen Habitus für die Berufspraxis der Sozialen Arbeit. In: Becker-Lenz, Roland; Busse, Stefan; Ehlert, Gudrun; Müller, Silke (Hrsg.): Professionalität in der Sozialen Arbeit. Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden, 195 – 221

Becker-Lenz, Roland; Müller-Hermann, Silke (2013): Die Notwendigkeit von wissenschaftlichem Wissen und die Bedeutung eines professionellen Habitus für die Berufspraxis der Sozialen Arbeit. In: Becker-Lenz, Roland et al. (Hrsg.): Professionalität in der Sozialen Arbeit. Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven. Springer VS: Wiesbaden, 203 - 229

Becker-Lenz, Roland et al. (2013): Einleitung: „Was bedeutet Professionalität in der Sozialen Arbeit?“. In: Becker-Lenz, Roland et al. (Hrsg.): Professionalität in der Sozialen Arbeit. Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven. Springer VS: Wiesbaden, 11 – 19

Dausien, Bettina (1996): Biographie und Geschlecht: zur biographischen Konstruktion sozialer Wirklichkeit in Frauenlebensgeschichten. Donar: Bremen

Dausien, Bettina (2000): Biographie als rekonstruktiver Zugang zu Geschlecht – Perspektiven der Biographieforschung. In: Lemmermöhle, Doris et al. (Hrsg.), Lesarten des Geschlechts: zur De-Konstruktionsdebatte in der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung. Leske u. Budrich: Oplade, 96 – 115)

Dausien (2006): Biografieforschung. In: Behnke, Joachim; Gschwend, Thomas; Schindler, Delia; Schnapp, Kai-Uwe: Methoden der Politikwissenschaften. Nomos Verlagsgesellschaft: Baden-Baden, 59 - 68

Dausien, Bettina (2010): Biografieforschung: Theoretische Perspektiven und methodologische Konzepte für eine re-konstruktive Geschlechterforschung. In: Becker, Ruth; Kortendiek, Beate: Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden, 362 – 375

Dausien, Bettina (2012): Differenz und Selbst-Verortung – Die soziale Konstruktion von Geschlecht in Biographien als Forschungskonzept. In: Aulenbacher, Brigitte; Riegraf, Birgit: Erkenntnis und Methode. Geschlechterforschung in Zeiten des Umbruchs. Springer VS: Wiesbaden, 157 - 177

Felden, Hilde von (2003): Bildung und Geschlecht zwischen Moderne und Postmoderne. Zur Verknüpfung von Bildungs-, Biographie und Geschlechterforschung. Leske + Budrich: Opladen

Filipp, Heide-Sigrun (1995): Kritische Lebensereignisse. Psychologie Verlags Union: Weinheim

Fischer, Wolfgang; Kohli, Martin (1987): Biographieforschung. In: Voges, Wolfgang (Hrsg.): Methoden der Biographie- und Lebenslaufforschung. Leske + Budrich, Opladen, 25-49

Hahn, Alois (2000): Biographie und Lebenslauf. In: Brose, Hans-Georg (Hrsg.): Vom Ende des Individuums zur Individualität ohne Ende. Biographie und Gesellschaft. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden, 97 – 115

Hammel, Walter (1967): Krise und Bildung. A. Henn Verlag: Ratingen bei Düsseldorf

Helfferich, Cornelia (2005): Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. Springer VS: Wiesbaden

Hoerning, Erika M. (1987): Lebensereignisse: Übergänge im Lebenslauf. In: Biographieforschung. In: Voges, Wolfgang (Hrsg.): Methoden der Biographie- und Lebenslaufforschung. Leske + Budrich, Opladen, 231 - 259

Jansen, Irma (2011): Biografie im Kontext sozialwissenschaftlicher Forschung und im Handlungsfeld pädagogischer Biografiearbeit. In: Hölzle, Christina; Jansen, Irma (Hrsg.): Ressourcenorientierte Biografiearbeit. Grundlagen – Zielgruppen – Kreative Methoden. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden, 17 – 29

Kelle, Udo (1994): Empirisch begründete Theoriebildung. Zur Logik und Methodologie interpretativer Sozialforschung. Deutscher Studien Verlag: Weinheim

Kelle, Udo; Kluge, Susann (2010): Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden

Kleemann, Frank; Krähnke, Uwe; Matuschek, Ingo (2013): Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung in die Praxis des Interpretierens. Springer VS: Wiesbaden

Loch, Ulrike; Rosenthal, Gabriele (2002): Das Narrative Interview. In: Schaeffer, Doris; Müller-Mundt, Gabriele (Hrsg.): Qualitative Gesundheits- und Pflegeforschung. Hans Huber Verlag: Bern, Göttingen, Toronto, Seattle. 221 - 232

Müller, Burkhard (2012): Professionalität. In: Thole, Werner (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden. 955 - 974

Müller, Hans-Rüdiger (2013): Biographie. In: Wulf, Christoph; Zirfas, Jörg (Hrsg.): Handbuch pädagogische Anthropologie. Springer Fachmedien: Wiesbaden, 537 – 547

Oevermann, Ulrich (2013): Die Problematik der Strukturlogik des Arbeitsbündnisses und der Dynamik von Übertragung und Gegenübertragung in einer professionalisierten Praxis von Sozialarbeit. In: Becker-Lenz, Roland et al. (Hrsg.): Professionalität in der Sozialen Arbeit. Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven. Springer VS: Wiesbaden, 119 – 147

Przyborski, Aglaja; Wohlrab-Sahr, Monika (2014): Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. Oldenbourg Verlag: München

Rosenthal, Gabriele (2014): Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung. Beltz Juventa: Weinheim und Basel

Rothe, Antje, Betz, Tanja (2018): Biografische Erfahrungen und die Professionalität frühpädagogischer Fachkräfte. Theoretische und empirische Perspektiven auf ein unerklärtes Verhältnis. Springer Fachmedien: Wiesbaden

Schütze, Fritz (2000). Schwierigkeiten bei der Arbeit und Paradoxien des professionellen Handelns: ein grundlagentheoretischer Aufriß. Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung, 1(1), 49 - 96

Ulich, Dietrich (1987): Krise und Entwicklung. Zur Psychologie der seelischen Gesundheit. Psychologie Verlags Union: München, Weinheim

Internet Quellen

Hermann, Karsten (2017): Professionalität im Beruf. <https://www.nifbe.de/component/themensammlung?view=item&id=682:professionalitaet-im-beruf&catid=29> [16.12.2019]

Schütze, Fritz (1983): Biographieforschung und narratives Interview. Neue Praxis, 13(3), 283-293. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-53147>

Anhang

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1 – Übersicht über das Sample	39
Tabelle 2 - Tabellarische formale Textanalyse Katharina Steiner	42

Transkriptionsnotation⁶:

-	prosodische Zäsur, kaum hörbares Innehalten, „hörbares Komma“
--	kurze Pause
---	längere Pause
(P/sec)	längere Pause bzw. Unterbrechung der Erzählung (mit Angabe der Dauer in Sekunden und ggf. der Entstehungsgründe)
=	Trennungszeichen (zur Unterscheidung von „-“ für eine Zäsur)
.	Markierung einer fallenden Intonation (Satzende)
?	Frageintonation
GROSSBUCHSTABEN	besonders sorgfältige Artikulation eines Wortes oder Syntagmas
<u>Unterstreichung</u> <u>(einfache Klammern)</u>	empathische Betonung eines Wortes oder Syntagmas Textteil, der semantisch noch dekodierbar, aber phonologisch nicht mehr transkribierbar ist
(...)	unverständliche Textteile (bei längeren unverständlichen Passagen mit Angabe der Dauer in Sekunden)
E	ErzählerIn
I	InterviewerIn
E: Ich will jetzt nicht sagen...	Partiturschreibweise bei...
I: Können Sie noch	... Überlappung von Redebeiträgen
Wortabbru_	Abbruch innerhalb einer Wortgrenze
äh (oder entsprechendes Phonem)	gefüllte Pause
=e	nicht-phonemische Dehnung am Wortende, vor allem bei „und“ (und=e)
/das war stark ((lachend))/ 	Notierung einer kommentierenden Passage

⁶ Dausien, Bettina (1996): Biographie und Geschlecht: zur biographischen Konstruktion sozialer Wirklichkeit in Frauenlebensgeschichten. Bremen: Donat. 615.

Zusammenfassung

Die vorliegende Masterarbeit beschäftigt sich mit kritischen Lebensereignissen im Leben von Sozialpädagoginnen und der sozialpädagogischen Professionalität bzw. professionellen Handeln. Ziel dieser Arbeit ist die Erweiterung der theoretischen Konzepte zur sozialpädagogischen Professionalitätsdebatte. Dabei wird der Frage nachgegangen, inwiefern krisenhafte Erfahrungen für die Entwicklung von Professionalität und professionellem Handeln bei Sozialpädagoginnen von Bedeutung sein können. Den theoretischen Bezugsrahmen stellt die Biographieforschung dar.

Die Basis der Untersuchung bilden drei biographisch-narrative Interviews mit ehemaligen Sozialpädagoginnen, welche anhand eines rekonstruktiven Interpretationsvorgehens ausgewertet werden.

Die zentralen Ergebnisse der Untersuchung zeigen, dass (kritische) Lebensereignisse, Erfahrungen und Erlebnisse nicht nur Einfluss auf das gesamte Leben der Sozialpädagoginnen nehmen, sondern auf unterschiedliche Art und Weise auch auf die sozialpädagogische Arbeit. Wie dies geschieht hängt vom jeweiligen Individuum ab, es können diesbezüglich sowohl Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede festgestellt werden.

Abstract

This master thesis focuses on critical life events in lives of female social workers and social work professionalism respectively professional behaviour. The aim of this master thesis is to enlarge the theoretical concepts concerning this matter. The research question is how far critical life events are significant for developing professionalism and professional behaviour in the work life of female social workers. The biography research represents the theoretical framework.

To answer this question three biographical-narrative interviews with female social workers, were analyzed.

The analysis shows that critical life events and experiences influence not only the whole life of female social workers, but also the working life in different ways. The way how this happens depends on the respective individual, there can be find similarities and differences.