



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Biographie und Professionalität“

Rekonstruktionen biographischer Erzählungen von Sozialpädagog*innen in der
Kinder- und Jugendhilfe

verfasst von / submitted by

Natascha Wernli, BA

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Master of Arts (MA)

Wien, 2022 / Vienna 2022

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:

Bildungswissenschaft

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Bettina Dausien

Inhaltsverzeichnis

EINLEITUNG	1
1. THEORETISCHER BEZUGSRAHMEN	2
1.1 BIOGRAPHIE UND PROFESSION	3
1.2 ZWISCHENFAZIT UND FRAGESTELLUNG	6
2 METHOD(OLOG)ISCHE VORGEHENSWEISE	8
2.1 DIE GROUNDED THEORY ALS METHODOLOGISCHES RAHMENKONZEPT	8
2.2 DAS KODIERPARADIGMA: DIE KOGNITIVEN FIGUREN DES AUTOBIOGRAPHISCHEN STEGREIFERZÄHLENS NACH FRITZ SCHÜTZE.....	11
2.3 DAS BIOGRAPHISCH-NARRATIVE INTERVIEW NACH FRITZ SCHÜTZE	14
2.4 DIE DOKUMENTATION DES FORSCHUNGSPROZESSES.....	16
2.4.1 SAMPLING	16
2.4.2 ERHEBUNG DER INTERVIEWS	17
2.4.3 AUSWERTUNG UND DARSTELLUNG DER FÄLLE	19
3 FALLANALYSEN	21
3.1 BIOGRAPHISCHE FALLSTUDIE: HANNAH BUCHNER.....	21
3.1.1 KONTAKTAUFNAHME, VORGESPRÄCH UND INTERVIEWVERLAUF	21
3.1.2 BIOGRAPHISCHE KURZBESCHREIBUNG	22
3.1.3 KERNSTELLENINTERPRETATION DER BIOGRAPHISCHEN ERZÄHLUNG	23
3.1.4 PROFESSIONALISIERUNGSPFAD.....	31
3.1.5 REKONSTRUKTION PROFESSIONELLER ORIENTIERUNGS- UND DEUTUNGSMUSTER	38
3.1.6 ANALYTISCHE ABSTRAKTION	43
3.1.7 ANALYSE DER FALLINTERNEN ZUSAMMENHÄNGE VON BIOGRAPHIE UND PROFESSION	45
3.2 BIOGRAPHISCHE FALLSTUDIE: SOPHIE FISCHER	47
3.2.1 KONTAKTAUFNAHME, VORGESPRÄCH UND INTERVIEWVERLAUF	47
3.2.2 BIOGRAPHISCHE KURZBESCHREIBUNG	48
3.2.3 KERNSTELLENINTERPRETATION DER BIOGRAPHISCHEN ERZÄHLUNG	50
3.2.4 PROFESSIONALISIERUNGSPFAD.....	62
3.2.5 REKONSTRUKTION PROFESSIONELLER ORIENTIERUNGS- UND DEUTUNGSMUSTER	64
3.2.6 ANALYTISCHE ABSTRAKTION	73
3.2.7 ANALYSE DER FALLINTERNEN ZUSAMMENHÄNGE VON BIOGRAPHIE UND PROFESSIONALITÄT	75
4 VERGLEICHENDE BETRACHTUNGEN UND ERGEBNISSE	76
4.1 BEZUGNAHME AUF DIE HERKUNFTSFAMILIE.....	77
4.2 BEZUGNAHME AUF BEZIEHUNGEN AUßERHALB DER FAMILIE	78
4.3 BEZUGNAHME AUF PROFESSIONALITÄT	79
5 RESÜMEE UND AUSBLICK.....	84
LITERATURVERZEICHNIS	88

KURZFASSUNG	91
ABSTRACT	91

Einleitung

Im Mittelpunkt der Arbeit stehen Fallstudien zum biographischen Gewordensein professioneller Orientierungen und Selbstverständnisse von Sozialpädagog*innen in der Kinder- und Jugendhilfe. Die Idee, eine Arbeit zum Thema Biographie und Professionalität zu erstellen, entstand aus meiner dreijährigen Tätigkeit als Sozialpädagogin in einer Wohngemeinschaft für Kinder und Jugendliche. In meiner Praxis als Sozialpädagogin beschäftigte ich mich zunehmend mit der Frage, welche Rolle meine eigene Biographie in meiner Tätigkeit als Sozialpädagogin spielt und wie sich meine Biographie, meine Wertvorstellungen und Selbstverständnisse auf mein professionelles Handeln auswirken. In der Praxis als Sozialpädagogin musste ich oft intuitiv Entscheidungen treffen, die ich erst im Nachhinein reflektieren und im Team besprechen konnte. Eine notwendige Distanz zu Problemkonstellationen stellte sich in meiner professionellen Tätigkeit in der Wohngemeinschaft als unabdingbar dar. In der intensiven Arbeit mit Kindern, die das gemeinsame Leben in zeitlicher Begrenzung (24 Stunden – Dienste) voraussetzte, konnte ich immer wieder feststellen, wie eng die Grenzen zwischen Nähe und Distanz gesteckt sind. Die Trennung zwischen Person und Berufsrolle, wie sie in der Studie von Nagel (2000) beschrieben wird, und die damit verbundene „selbstkritische [] Fehlerkontrolle“ (Nagel 2000, 368) stellen für mich eine grundlegende Voraussetzung dar, um Berufliches von meiner eigenen Biographie zu trennen. Dennoch stellte ich immer wieder fest, dass ich teilweise zu idealistisch an dieser Idee festhielt. Im beruflichen Kontext konnte ich sowohl in Bezug auf mich selbst, aber auch in meinem kollegialen Umfeld beobachten, wie sehr diese Grenzen verschwimmen. Fallbesprechungen in Supervisionen und Teamsitzungen führten oftmals zur eigenen Person, wenn es um die Begründung von pädagogischem Handeln ging. Ein Verständnis von der eigenen Biographie verhalf dazu, pädagogisches Handeln zu reflektieren und ein besseres Verständnis für den Fall zu bekommen. Dies zeigt m.E. deutlich den engen Zusammenhang zwischen der Biographie der Professionellen und dem professionellen Handeln. Diese Kausalität wird im wissenschaftlichen Diskurs nach wie vor kritisch betrachtet und vorwiegend als Problemdiskurs thematisiert (vgl. Graßhoff & Schweppe 2013, 319).

Den Zusammenhang von Biographie und Profession zu diskutieren, ist jedoch bei weitem keine neue Entwicklung (vgl. Graßhoff & Schweppe 2013, 318). Altruistische Denkvorstellungen in der Anfangszeit der Verberuflichung gingen davon aus, dass das „sozialpädagogische Tun auf einer innerseelischen charismatischen Disposition oder Gabe beruht“ (Dewe et. al. 2001, 58), welches vor allem Erfahrung, bestimmte Persönlichkeitseigenschaften und eine für die

Berufspraxis geeignete Haltung verlangte (vgl. Becker-Lenz 2018, 69). Obwohl die Vorstellung eines „geborenen Erziehers“ mittlerweile überholt ist, besteht ein weitgehender Konsens über den Zusammenhang von Professionalität und der Biographie der Professionellen (vgl. Graßhoff/Schweppe 2013, 318). In verschiedenen Professionalitätskonzeptionen wird auf die Bedeutung von Erfahrungswissen und/oder Haltungen für das professionelle Handeln hingewiesen, wie etwa in den Konzeptionen eines professionellen Habitus engagierter Rollendistanz (Nagel 1997) oder in Konzeptionen, die stark auf Erfahrungswissen, Intuition und Reflexion setzen wie Böhle (2010) und Neuweg (2015).

Die Erkenntnis, dass biographische Verläufe von Menschen, die in pädagogischen Feldern arbeiten, im Zusammenhang mit ihrem beruflichen bzw. professionellen Handeln stehen, ist auch empirisch mehrfach belegt worden (vgl. Graßhoff/Schweppe 2013, 318). Es existieren eine ganze Reihe von empirischen Studien, welche biographische Verläufe von Sozialpädagog*innen vor dem Hintergrund der Gesamtbiographie betrachten und die Bedeutung der eigenen Biographie für das professionelle Handeln in unterschiedlichen Statuspassagen untersucht haben (vgl. Schweppe 2000, Nagel 2000, Daigler 2008, Braun 2010, Kunze 2011). Trotz zahlreicher biographischer Studien zur Relation zwischen Biographie, Ausbildung und Beruf hat sich eine systematische Theoriebildung zum Aspekt Biographie und Professionalisierung bisher nur begrenzt entwickelt (vgl. Hanses 2013, 863).

Die vorliegende Masterarbeit setzt genau an dieser Schnittstelle von Biographie und Professionalität an, mit dem Ziel, den Zusammenhang von biographischen Erfahrungen und professionellem Handeln von Sozialpädagog*innen in der Kinder- und Jugendhilfe exemplarisch herauszuarbeiten.

1. Theoretischer Bezugsrahmen

In der qualitativen Sozialforschung erfolgt die Entwicklung von Kategorien und Konzepten auf Basis des erhobenen Materials. Dennoch ist ein Vorwissen notwendig, was eine Auseinandersetzung mit vorhandenen Konzepten und theoretischen Perspektiven und Kategorien voraussetzt (vgl. Kelle & Kluge 2010, 28). Der in Kapitel 1.1 dargestellte Forschungsstand hat die Funktion, für die Auseinandersetzung mit dem empirischen Material theoretisch zu sensibilisieren und Kontextwissen anzubieten.

1.1 Biographie und Profession

Professionstheorien weisen ein breites Spektrum theoretischer Zugänge auf, welche von machtheoretischen Ansätzen über strukturtheoretische und systemtheoretische Überlegungen bis hin zu interaktionistischen Perspektiven auf Profession und Professionalisierung reichen (vgl. Braun 2010, 17). Trotz der deutlichen theoretischen Unterschiede der jeweiligen Ansätze sprechen Helsper/Kürger/Rabe-Kleberg (2000) von einem „Strukturkern professionellen Handelns“ (ebd., 8), den die drei letztgenannten Ansätze gemeinsam haben und bestimmen diesen über drei Merkmale: (1) Professionstheorien nehmen Bezug auf gesellschaftliche- und modernisierungstheoretische Diagnosen (z.B. Individualisierung, Pluralisierung, Differenzierung, Transformation) (ebd., 8). (2) Sie arbeiten mit unterschiedlichen Begrifflichkeiten die Riskanz, Ungewissheit, Paradoxie, Fehlerhaftigkeit und spezifische Strukturlogik des professionellen Handelns heraus (ebd., 9), (3) und gehen davon aus, dass professionelles Handeln weder wissenschaftlich noch bürokratisch steuerbar und daher kein Expertenwissen mit allgemeinen Regelsätzen anwendbar ist. Vielmehr muss der Professionelle mit den teilweise widersprüchlichen Handlungsanforderungen umgehen und diese „aushalten“ können (vgl. Helsper/Kürger/Rabe-Kleberg 2000, 9). Die vorliegende Masterarbeit ist in einer interaktionistischen Perspektive auf Profession verortet (v. a. Schütze 1992; 2000), welche auf einen professionsspezifischen Merkmalskatalog verzichtet und die empirische Rekonstruktion von professionellen Handlungsproblemen und -paradoxien in den Fokus stellt (vgl. Helsper/Kürger/Rabe-Kleberg 2000, 6ff). Fritz Schütze spricht von der Sozialpädagogik und sozialen Arbeit als einer „bescheidenen Profession“ (Schütze 1992), welche sich von anderen Professionen nur in dem Sinne unterscheidet, dass die Sozialpädagogik aufgrund immer umfassenderen und voraussetzungsreicheren Problemlagen der Klienten*innen kein eindeutig abgegrenztes Paradigma aufweist und daher das Bewusstsein über die Wirksamkeit der Paradoxien im professionellen Handeln besonders ausgeprägt ist (vgl. Schütze 1992, 163). Diese Paradoxien, welche Schütze als eine „thematische Bündelung von Kernproblemen und Fehlertendenzen“ (Schütze 2000, 50) professionellen Handelns versteht, können niemals endgültig gelöst, sondern müssen immer wieder neu bearbeitet und bewusst ausgehalten werden (vgl. Schütze 2000, 50f). Ein offener Umgang mit der Paradoxieproblematik ist demnach von zentraler Bedeutung, um dem Voraussetzungsreichtum des professionellen Handelns in einer modernen Komplexgesellschaft gerecht zu werden (vgl. ebd.). Eine selbstreflexive Haltung der Sozialen Arbeit ist nötig, in der auch die „biographische Verarbeitung von Problemkonstellationen professioneller Tätigkeit“ (vgl. Koring 1996, 330f) Reflexionsgegenstand ist (vgl. Braun 2010, 18). Die interaktionistische Perspektive legt es

insofern nahe, Profession auch unter einer biographischen Perspektive zum Gegenstand empirischer Forschung zu machen (vgl. ebd.).

In den letzten Jahren findet sich „eine breite, sich zusehends ausdifferenzierende empirische Forschung zu Professionen, zu Profession und Biographie, zur professionellen Einsozialisation und zum professionellen Handeln“ (Helsper/Krüger/Rabe-Kleberg 2000, 10), welche insbesondere für die verschiedenen pädagogischen Handlungsfelder verzeichnet werden kann (vgl. ebd.). Im Bereich der Sozialpädagogik und der Sozialarbeit werden unter anderem berufsbiographische Zugänge gewählt, um die enge Verbindung von Biographie und Profession aufzuzeigen. Damit gelangen neben den gesellschaftlichen und strukturellen Strukturen der Profession die Professionellen selbst mit ihren (berufs)biographischen Erfahrungen, Einstellungen und Kompetenzen sowie den damit möglicherweise verbundenen blinden Flecken ins Blickfeld (vgl. Kraul/ Marotzki/ Schweppe 2002, 9). Im Folgenden werden einige empirische Studien dargestellt, welche diesen Zusammenhang empirisch belegen und die Basis der Fragestellung dieser Arbeit bilden:

Nagel (1997, 2000) wendet sich der besonderen, engen Verwobenheit von Person und professionellem Beruf zu und stellt im Zuge einer empirischen Studie mit Nachwuchs-Sozialarbeiter*innen ein berufsbiographisches Projekt vor, das Professionalisierungsprojekt „engagierter Rollendistanz“ (vgl. Nagel 2000, 360). Damit argumentiert sie, dass Problemkonstellationen nur dann zur Gänze begriffen werden können, wenn der Professionelle seine eigene Persönlichkeit und intuitiven Erfahrungen als Erkenntnisressource nutzt, um das Vertrauen der Klient*innen zu erlangen, und dennoch eine rollenspezifische Distanzierung von seinem intuitiv-laienhaften, biographischen Erkenntnisressourcen vornimmt (vgl. ebd., 366) und einer „selbstkritischen [] Fehlerkontrolle“ (ebd., 368) unterzieht. Auf diesem Weg kann das persönliche Verstehens- und Deutungspotential im professionellen Handeln zunutze gemacht werden mit dem Wissen um die Fehlerquellen dieser Ressource, weshalb eine Haltung der Distanz unabdingbar der Kontrolle dient (vgl. ebd. 366). Nagel beschreibt diese Haltung als einen beruflichen Habitus engagierter Rollendistanz, welche die Grundvoraussetzung für das Gelingen sozialarbeiterischen Handelns darstellt (vgl. ebd. 367).

Daigler (2008) arbeitet in einer biographieanalytischen Studie die Verknüpfungsmuster von biographischen Ressourcen und theoretischen Wissensbeständen am Handlungsfeld der Arbeit mit Mädchen in ostdeutschen Bundesländern heraus. Die Studie setzt dabei an der Schnittstelle von Geschlechter-, Transformations-, Biographie- und Professionsforschung an. Basierend auf vierzehn biographischen Interviews arbeitet Daigler drei analytische Verknüpfungsmuster von Biographie und Profession heraus:

1. Im ersten Muster „Kontinuität bewahren“ ist eine „Rückbindung an die Herkunftsfamilie und die Bezugnahme auf familiäre Lösungsmuster“ (ebd. 213) bedeutend. Der Rückbezug auf familiäre Erfahrungsmuster gibt Halt und Sicherheit. Vorstellungen über einen biographischen Wandlungsprozess werden in diesem Muster kaum kommuniziert. Dies spiegelt sich auch im beruflichen Selbstverständnis wider, indem für die Zielgruppe Kontinuität erhalten sowie Brucherfahrungen vermieden werden sollen (vgl. ebd., 213f).
2. Im Muster „Angekommen in theoretischer und ideeller Verortung“ wird Wandel, Neuorientierung und „Sich-neu-Entwerfen“ bedeutend. Die eigenen Entwicklungs- und Entfaltungsprozesse werden ins Zentrum der Erzählung gerückt, wobei feministische Theorien eine große Rolle spielen. Das Studium und die Weiterbildung sind Orte der Auseinandersetzung, wobei die Freiheit des eigenen Denkens betont wird (vgl. ebd. 217)
3. Für das letztgenannte Muster „Brucherfahrungen und Neu-Zusammensetzen“ ist charakteristisch, dass der eigene brüchige und krisenhafte biographische Werdegang und das Meistern von eigenen Krisen als ein Fundus für sozialpädagogische Kompetenz dient, aus dem sich Sensibilität und Respekt für die Leistungen der Adressatinnen ableitet. Brüche werden im Vergleich zum ersten Muster nicht geglättet, sondern vielmehr betont und hervorgehoben (vgl. ebd. 221).

Daigler kommt zu dem Ergebnis, dass gesellschaftliche und politische Umbrüche, sowie familiäre Orientierungen den Blick auf Gesellschaft prägen und somit das berufliche Selbstverständnis beeinflussen (vgl. ebd. 247).

Schweppe (2006) untersucht in ihrer Studie das Verhältnis von Biographie und Studium von Studierenden der Diplom-Pädagogik, um individuelle Studienverläufe, „die damit verbundenen Lern- und Aneignungsprozesse und der sich im Studium herausbildenden Fachlichkeit und Professionalität“ mittels narrativer Interviews zu rekonstruieren (ebd., 18). Schweppe nimmt in Anlehnung an das von Schütze entwickelte Verfahren eine Typisierung im Hinblick darauf vor, wie die Studierenden mit der „Differenz zwischen den mit ins Studium gebrachten Orientierungs-, Handlungs- und Deutungsmustern und den sich hiervon abgrenzenden Studienerfahrungen und Studieninhalten“ (ebd. 129) umgehen. Bei Typ 1 und 2 kommt es kaum zu einer Veränderung der biographisch erworbenen Handlungs- und Deutungsmuster im Zuge des Studiums. In Typ 3 hingegen führt die Differenz zwischen bekanntem und neuem Wissen zu einer Krise, was neue Denkstrukturen in bisherige Denk- und Handlungsmuster einbezieht und integriert. Der biographische Transformationsprozess im Studium führt somit zur Erweiterung oder

Transformation bisheriger Relevanzsysteme, welche wissenschaftliche und fachlich fundierte Argumentationsfiguren entstehen lassen (vgl. ebd. 128f). Schweppe zeigt dabei das Potential von Krisen und Differenzen sowie die Bedeutung biographischer Selbstreflexivität im Studium auf.

Kunze (2011, 2013) arbeitet in ihrer Studie die Zusammenhänge und das Wechselverhältnis von biographischen Erfahrungen und professionellem Handeln exemplarisch anhand zweier Lehrer*innenbiographien im Kontext der Waldorfpädagogik heraus. Hieran anknüpfend wird das Verhältnis von biographischen Ressourcen und professionellen Deutungsmustern fokussiert (vgl. Kunze 2011, 325). Die Ergebnisse zeigen ein nach beiden Seiten offenes Wechselseitsverhältnis, wobei den biographischen Ressourcen alleine schon durch die zeitliche Vorgängigkeit eine organisierende Funktion in Hinblick auf die Ausbildung der professionellen Orientierungs- und Deutungsmuster zukommt (vgl. ebd. 347).

Braun (2008) geht ebenfalls von der Prämisse aus, dass Biographie und Profession in der Sozialen Arbeit eng miteinander verknüpft sind. Sie arbeitet in rekonstruktiven Fallstudien die biographische Entwicklung der professionellen Orientierung und Selbstverständnisse von Sozialpädagog*innen mit Migrationshintergrund heraus. Ziel der Studie ist es, Möglichkeitsräume im Hinblick auf die Frage aufzuzeigen, welche Bedeutung „Migration“ für die Biographien von Sozialpädagog*innen bekommen kann und verweist dabei auf heterogene Erfahrungen und Bewältigungsstrategien (vgl. Braun 2008, 245).

Allen genannten Studien ist gemein, dass der eigenen Biographie eine bedeutende Rolle im Professionalisierungsprozess zugeordnet wird. Es gilt zu überprüfen, inwiefern sich Parallelen in den jeweiligen Studien entwickelte Typologien zu der in diesem Forschungsvorhaben interessierenden Verknüpfung von biographischen Erfahrungen und Professionalität zeigen. Angelehnt an die Studie von Kunze (2011) soll die Konzeption der „biographischen Ressourcen“ herangezogen werden. Dabei muss jedoch beachtet werden, dass die jeweiligen Studien unterschiedliche Samples heranziehen.

1.2 Zwischenfazit und Fragestellung

Ziel dieser Masterarbeit ist es, den Zusammenhang zwischen biographischen Erfahrungen und professionellem Handeln von Sozialpädagog*innen in der Kinder- und Jugendhilfe exemplarisch herauszuarbeiten. Hieran anknüpfend soll das Verhältnis von biographischen Ressourcen und professionellen Orientierungs- und Deutungsmustern fokussiert werden. Die Untersuchung ist damit innerhalb einer biographisch orientierten Professionsforschung angesiedelt, die nach dem Gewordensein professioneller Orientierung und Selbstverständnisse vor dem Hintergrund

der Gesamtbiographie fragt und individuelle Professionalisierungsprozesse empirisch rekonstruiert. Untersuchungsgegenstand ist demnach der – in einer personenbezogenen Tätigkeit wie der Sozialpädagogik – Zusammenhang von Biographie und Profession. Die Kategorie „biographische Ressource“ (vgl. Bartmann/Tiefel 2008), welche im nächsten Kapitel genauer erläutert wird, bildete dabei ein sensibilisierendes Konzept, um sich dem Verhältnis von Biographie und Profession zu nähern und den Stellenwert der biographischen Wissensbasis in Bezug auf die professionelle Wissens- und Handlungsbasis zu untersuchen. Daraus ergibt sich folgende Fragestellung:

*Welche professionellen Orientierungen und Selbstverständnisse lassen sich bei Sozialpädagog*innen ausfindig machen und in welchem Bezug stehen sie zur eigenen Biographie der Professionellen?*

Der Fokus der Untersuchung soll nicht auf die Defizite professioneller Praxis gerichtet sein, sondern vielmehr auf die dem Individuum zur Verfügung stehenden Potenziale und damit auf Ressourcen, weshalb der Begriff „biographische Ressourcen“ als sensibilisierendes Konzept zur Beantwortung der Forschungsfrage herangezogen werden soll. Das von Sylke Bartmann (2006) entwickelte Konzept „biographische Ressourcen“ eröffnet die Möglichkeit, Prozesse der Gestaltung des eigenen Lebens und die damit verbundene Sinn- und Bedeutungsstrukturen begrifflich zu fassen. Biographische Ressourcen können demnach als ein Ort der Erfahrungsablagerung verstanden werden, welche Einfluss auf die individuelle Sinngebung und die Entwicklung des Selbst- und Weltbildes haben (vgl. Bartmann/Tiefel 2008, 124). Hinsichtlich der Forschungsfrage soll untersucht werden, welche Bedeutung den biographischen Ressourcen für das professionelle Handeln von Sozialpädagog*innen zukommt.

Gegenstandstheoretisch schließt das, was hier unter „professionellem Handeln“ verstanden wird an Fritz Schützes Überlegungen zu den Paradoxien professionellen Handelns an (vgl. Schütze 2000). Professionelles Handeln wird bei prekären Zentralproblemen benötigt, die mit alltäglichen Handlungsmitteln nicht mehr bewältigt werden können. Die Bearbeitung von Konstitutionsproblemen setzt ein nicht deskriptives, idealisierendes Vorgehen voraus und bezieht sich grundsätzlich auf dilemmatische Schwierigkeiten, die nicht gelöst, sondern nur bearbeitet werden können. Zusammengefasst lässt sich professionelles Handeln als reflexiver Umgang mit unaufhebbaren Kernproblemen und Paradoxien beschreiben (vgl. Schütze 2000, 89).

2 Method(olog)ische Vorgehensweise

Während im vorherigen Kapitel der theoretische Bezugsrahmen verdeutlicht und die Fragestellung dieser Arbeit expliziert wurde, wird im Folgenden näher auf die Grounded Theory (Kapitel 2.1) eingegangen, welche den methodologischen Rahmen der vorliegenden Arbeit bildet. In Kapitel 2.2 folgt die Erläuterung des Kodierparadigmas der Untersuchung. In diesem Zusammenhang werden die „kognitiven Figuren des autobiographischen Stehgreiferzählens“ nach Fritz Schütze (1983; 1984) skizziert. Im Anschluss daran wird die Erhebungsmethode des narrativen Interviews vorgestellt (Kapitel 2.3). In Kapitel 2.4 werden die Prozesse der Fallauswahl und die Erhebung dokumentiert sowie die Auswertung und Darstellung der Fälle in dieser Arbeit beschrieben. Das Methodologie- und Methodenkapitel bildet somit die Brücke zwischen theoretischem Hintergrund und Fallmaterial.

2.1 Die Grounded Theory als methodologisches Rahmenkonzept

Die Methodologie der Grounded Theory wurde Ende der 60er Jahre von Anselm Strauss und Barney Glaser als ein Gegenentwurf auf die damals vorherrschende Spaltung von Theorie und Empirie in den Sozialwissenschaften entwickelt. Während die großen Theorien („Grand Theories“) als abstrakt und fern der Realität gelten, dient die empirische Forschung lediglich der Überprüfung deduktiv gewonnener Hypothesen, die den großen Theorien entstammen. Ziel der Grounded Theory ist es, neue theoretische Ideen zu generieren, wobei eine Verschränkung von empirischer Forschung und Theoriebildung stattfinden soll. Dabei stellt die Empirie die Basis für neue Ideen, Hypothesen und Begriffe dar, auf deren Grundlage theoretische Konzepte entwickelt und schließlich zu einer (gegenstandsbezogenen) Theorie mittlerer Reichweite verdichtet werden können (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, 191f; Dausien 1996, 94f). Es darf jedoch die Bedeutung der theoretischen Vorannahmen im Forschungsprozess nicht außer Acht gelassen werden. Zu Beginn bezeichnen Glaser und Strauss ihren Forschungsprozess als induktives Verfahren gegenüber einem nomologisch-dedutiven Forschungsansatz, der auf Testen und Verifizieren von Theorie ausgerichtet ist. Mit dieser Begriffswahl war eine Vorstellung verbunden, dass theoretische Konzepte aus dem Datenmaterial selbst „emergieren“, ohne dass dabei das theoretische Vorwissen der Forscher berücksichtigt wird (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, 196). Diese Annahme zeigte sich als nicht haltbar und wurde in späteren Arbeiten von Strauss und Corbin überarbeitet (vgl. Kelle 1994, 341f). Kelle spricht in diesem Zusammenhang von einem „*induktivistische[n] Selbstmissverständnis*“ der Autoren (Kelle 1994, 341; Hervorh. im Original). Zum einen ist dies forschungspolitischen Gründen geschuldet, sich klar

gegen ein deduktiv-nomologisches Modell zu positionieren, zum anderen wurde die Rolle der theoretischen Sensibilität zwar erwähnt, in der Darstellung des methodologischen Vorgehens jedoch vernachlässigt und gewann erst in späteren Arbeiten zunehmend an Bedeutung (vgl. ebd.). Mit theoretischer Sensibilität ist „die Fähigkeit des Forschers [gemeint], theoretisch relevante Ereignisse und Zusammenhänge im Datenmaterial zu entdecken, weil ihm heuristische Konzepte zur Verfügung stehen“ (ebd. 341). Theoretische Vorannahmen beeinflussen und lenken den Fokus des Forschers/der Forscherin und verhelfen ihm/ihr während des gesamten Forschungsprozesses hindurch, eine Auswahl aus einer Vielzahl an möglichen Beobachtungsgegenständen aus dem empirischen Material zu treffen, um in weiterer Folge entdeckte Kategorien und Zusammenhänge zu Kernkonzepten und Theorien mittlerer Reichweite zu formulieren (vgl. Dausien 1996, 97). Der Einfluss theoretischen Wissens wird somit im Forschungsprozess nutzbar gemacht, wobei es als wesentlich gilt, dieses Potential zu kontrollieren und offen zu legen (vgl. ebd. 98).

Der Forschungsprozess ist gekennzeichnet durch eine Abfolge von induktiven und deduktiven Schritten, in der sich Datenerhebung und Hypothesengenerierung ständig abwechseln. Daraus kann abgeleitet werden, dass die Grounded Theory einer abduktiven Forschungslogik folgt (Kelle 1994, 346; Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, 197f).

In der methodologischen Explikation der Verschränkung von Empirie und Theorie gehen Glaser und Strauss unterschiedliche Wege (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, 196; Dausien 1996, 98). In beiden Ansätzen wird jedoch das Verfahren des Kodierens zur Konzeptualisierung von Daten herangezogen. Kodieren bedeutet, dass „man über Kategorien und deren Zusammenhänge Fragen stellt und vorläufige Antworten (Hypothesen) darauf gibt. Ein Kode ist ein Ergebnis dieser Analyse“ (Strauss 1998, 48). Ziel ist es also, Rohdaten in Konzepte überzuführen. Die entstandenen Konzepte werden immer wieder miteinander verglichen, bis sich bei der weiteren Suche im Material nichts Neues mehr ergibt und ein Sättigungsgrad erreicht ist (vgl. ebd.).

Das ständige Vergleichen gilt als ein Grundprinzip der Grounded Theory. Diese Haltung des permanenten Vergleichens trägt dazu bei, die gefundenen Konzepte und Kategorien auszuarbeiten und zu präzisieren. Zweck dieses Vorgehens ist es, die „Robustheit von Hypothesen“ zu überprüfen (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, 204ff). Es können drei Arten des Kodierens unterschieden werden: offenes, axiales und selektives Kodieren.

Das *offene Kodieren* bildet den ersten, noch nicht theoretisch eingeschränkten Schritt des Kodiervorgangs, indem das empirische Material Zeile für Zeile oder Wort für Wort analysiert

wird. In diesem ersten Schritt beginnt der/die Forscher*in, sich von den Daten zu lösen und in Konzepten zu denken. Wichtig ist dabei eine offene Haltung, um konkurrierende Möglichkeiten der Interpretation offen zu halten und zu einem späteren Zeitpunkt zu revidieren. Das offene Kodieren dient somit als ein erster Schritt, das Datenmaterial „aufzubrechen“ (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, 210).

Das *axiale Kodieren* kommt zu einem späteren Zeitpunkt der Analyse zum Einsatz und setzt an einer bestimmten Kategorie an, um diese in Beziehung zu anderen Kategorien oder Subkategorien zu stellen und deren Zusammenhänge herauszuarbeiten. Das Kodieren dreht sich hier somit „um die Achse“ einer Kategorie. Das axiale Kodieren ersetzt das offene Kodieren jedoch nie vollständig, da parallel auch neue Konzepte generiert werden müssen. Das axiale Kodieren zielt auf die Herausarbeitung einer Schlüsselkategorie, die den Kern einer Theorie bildet (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, 210f).

Das *selektive Kodieren* erfolgt dann, wenn eine Schlüsselkategorie gebildet ist. Der Kodierprozess beschränkt sich nun auf Konzepte und Phänomene, die einen Bezug zur Schlüsselkategorie aufweisen und spezifisch für die Theoriebildung relevant sind. Dies führt dazu, dass Konzepte und Kategorien im Hinblick auf die Schlüsselkategorie rekodiert werden müssen. Die Analysearbeit wird in diesem Schritt systematischer und stärker auf eine theoretische Integration ausgerichtet (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, 210f).

Die vorliegende Masterarbeit übernimmt das von Strauss (1998) vorgeschlagene Kodiervorgehen nicht in all ihren Arbeitsschritten. Die Darstellung, wie Dausien (1996) feststellt, zeigt jedoch beispielhaft, wie sich in der Grounded Theory das Verhältnis von Theorie und Empirie gestaltet. Dabei hebt Dausien (1996) zwei Aspekte hervor, die bei der Überführung von empirischen Daten in theoretische Konzepte wesentlich sind (vgl. ebd. 202): (1) Empirisches Material und theoretische Konzepte werden im Sinne eines komplexen abduktiven Prozesses so aufeinander bezogen, dass allmählich die Struktur einer angestrebten Theorie erkennbar wird. Und (2) dieser Prozess wird „durch ein expliziertes *theoretisches Rahmenkonzept* angeleitet“ (ebd.; Hervorhebung im Original). Dieses ist auf einer höheren Abstraktionsebene formuliert als die angezielte empirisch fundierte Theorie. „Nur so kann das Rahmenkonzept einerseits die notwendige Strukturierungsfunktion erfüllen, andererseits aber offen bleiben für die noch nicht bekannten konkreten Verhältnisse im Feld“ (ebd.).

Das Rahmenkonzept der Grounded-Theory-Methodologie ist ein „allgemeines handlungs- bzw. interaktionstheoretisches“ (Dausien 1996, 103). Dausien stellt fest, dass das Kodierparadigma von Strauss und Corbin nicht direkt auf die Arbeit mit autobiographischen Stegreiferzählungen

übertragen werden kann, da es sich nicht um die „Analyse von Handlungsstrategien in einem spezifischen Interaktionsfeld“ handelt, sondern „gewissermaßen um die Aufschichtung und erfahrungsmäßige Verarbeitung von Handlungen und Ereignissen in autobiographischer Retrospektive“ (Dausien 1996, 106). Demnach werden nicht Handlungs- und Interaktionsprozesse als solche untersucht, „sondern biographische Binnensichten, in denen Handlungen und ‚Interaktionsgeschichten‘ immer schon retrospektiv verarbeitet und (re-)konstruiert sind“ (ebd. 105). Wie in der Dissertation Dausiens (1996) handelt es sich auch in dieser Arbeit um komplexe narrative Re-Konstruktionen eigener Lebensgeschichten bzw. autobiographische Stegreiferzählungen. Um die Eigenlogik biographischer Erzählungen berücksichtigen zu können, schlägt Dausien das Konzept der „kognitiven Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens“ nach Fritz Schütze (1984) vor, welche auch das Kodierparadigma dieser Arbeit bildet. Im folgenden Kapitel werden die „kognitiven Figuren“ näher beschrieben.

2.2 Das Kodierparadigma: Die kognitiven Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens nach Fritz Schütze

Schütze (1984, 80; Hervorhebung im Original) geht von der Hypothese aus, „*daß die formale Darstellungsordnung des Stegreiferzählens auf den Umstand zurückzuführen ist, daß autobiographisches wie jedes andere Stegreiferzählen sich an grundlegenden kognitiven Figuren der Erfahrungsrekapitulation ausrichtet*“. Kognitive Figuren stellen demnach Ordnungsprinzipien dar, welche die retrospektiven Erinnerungen systematisch ordnen und dennoch flexibel für mögliche Erzählkomplikationen bleiben (vgl. ebd.). Diese gehen auf „allgemeine Ordnungsprinzipien der Erfahrungsaufschichtung des Biographieträgers“ zurück und erfordern eine interaktive Einübung, die bereits früh in der Entwicklung eines Individuums meist unbewusst und selbstverständlich erfolgt (vgl. ebd.). Kognitive Figuren stellen demnach Basisregeln für den kommunikativen Austausch von Erlebten dar (vgl. ebd. 80f).

Schütze nennt vier grundlegende kognitive Figuren, die im Kommunikationsschema des Erzählens vorzufinden sind:

a) „*Biographie- und Ereignisträger nebst der zwischen ihnen bestehenden bzw. sich verändernden sozialen Beziehung*“¹

¹ Die folgenden Bezeichnungen der „kognitiven Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens“ folgen Schütze (1984, 81; Hervorhebung im Original).

In einer biographischen Erzählung ist es erforderlich, dass wir uns als Biographieträger*in selbst einführen, was oftmals am Anfang einer Erzählung mit der Darstellung von Geburtsjahr- und Ort, Elternhaus, Geschwister und Kindheit geschieht. Außerdem beziehen wir uns immer auch auf andere, die an den Erlebnissen direkt oder indirekt beteiligt sind. Diese Ereignisträger, wie Schütze sie bezeichnet, können wichtige Personen im Leben der Biographieträger*innen darstellen wie Verwandte oder Freunde, aber auch unbelebte Objekte wie das eigene Auto oder das eigene Haus. Die bestehenden Beziehungen der Biographieträger*innen und ihre Umgestaltung ist ein wesentliches Thema in biographischen Erzählungen (vgl. Schütze 1984, 84ff).

b) „Ereignis- und Erfahrungsverkettung“

In autobiographischen Erzählungen stellen wir Ereignisse dar, die, ob wir sie nun selbst herbeigeführt haben oder davon betroffen sind, eine Zustandsänderung mit sich bringen. Die Veränderung durch Abläufe einzelner Ereignisse geschieht in einer zeitlichen Abfolge. In der Erzählung verknüpfen wir einzelne Aspekte unserer Ereignisse bzw. Zustandsänderungen, die Schütze als Prozessstrukturen formuliert, in denen sich unsere Haltung oder Einstellung zu den Ereignissen ausdrückt. Dazu unterscheidet Schütze vier verschiedene „grundsätzliche Arten der Haltung gegenüber lebensgeschichtlichen Erlebnissen“ (Schütze 1984, 92):

1. „*Biographische Handlungsschemata*“: Damit ist jenes intentionale Handeln gemeint, welches eine Phase des Planens und Entscheidens voraussetzt. Die erfolgreiche oder erfolglose Umsetzung der Pläne stellt den Erfahrungsablauf dar (vgl. Schütze 1984, 92).
2. „*Institutionelle Ablaufmuster der Lebensgeschichte*“ folgen gesellschaftlichen Erwartungen und Normen. Meist wird ein „normaler“ Ablauf von Ereignissen von uns erwartet. Inwieweit die tatsächlich eingetretenen Ereignisse diesem Erwartungsfahrplan entsprechen oder abweichen, wird in unseren Erzählungen oftmals angedeutet (vgl. ebd.).
3. „*Verlaufskurven*“: Lebensereignisse können uns manchmal derart überwältigen, dass wir nur noch darauf reagieren und nicht mehr aktiv auf sie einwirken können. In diesem Zustand ist es schwierig, wieder ein labiles Gleichgewicht zu erlangen. Oftmals erfordert dessen Aufrechterhaltung große Anstrengungen und kann nur mühsam wieder zurücklangt werden (vgl. ebd.).

4. Von „*Wandlungsprozesse*“ spricht Schütze dann, wenn wir Veränderungen selbst initiieren, dies aber im Unterschied zu den biographischen Handlungsschemas überraschend geschieht und dadurch eine zeitliche Diskontinuität entsteht. Diese Veränderung ermöglicht neue Handlungsspielräume (vgl. ebd.).

c) „*Situationen, Lebensmilieus und soziale Welten* als Bedingungs- und Orientierungsrahmen sozialer Prozesse“

Wenn wir von Ereignissen erzählen, stellen wir immer auch die Situation und den sozialen Rahmen dar, in dem sich die Ereignisse abgespielt haben, um die Erzählung verständlich zu machen (vgl. Schütze 1984, 98). In autobiographischen Stegreiferzählungen kann der soziale Rahmen entweder durch eine „dramatische szenische Höhepunkterzählung“ oder durch eine „systematische Beschreibung“ zum Ausdruck gebracht werden (Schütze 1984, 99).

d) „*Gesamtgestalt der Lebensgeschichte*“

Eine längere Erzählung über unser Leben hat immer eine übergeordnete Gesamtgestalt, die in einer bestimmten Situation aus einer bestimmten Perspektive heraus erzählt wird, was Schütze als „autobiographische Thematisierung“ bezeichnet (ebd., 103). Schütze nennt bestimmte narrative Darstellungsverfahren, die bei der Gesamtgestalt in einer besonderen Weise wirksam sind – die Erzählpräambel und die Vorkoda bzw. Zwischenkoda (vgl. ebd., 102):

Die Erzählpräambeln geben eine Vorschau darüber, was wir in unserer Lebensgeschichte als wichtig erachten und deuten Erzähllinien an, welche im weiteren Verlauf der autobiographischen Erzählung durchgehalten werden. In der Vorkoda- bzw. Zwischenkoda, d.h. im Segment unmittelbar vor dem formalen Ende der Haupterzählung, werden die Ergebnisse gesichert und bewertet (vgl. ebd.).

Die Gesamtgestalt der Lebensgeschichte beeinflusst die formalen und inhaltlichen Elemente der Erzählung, was dem/der Erzähler*in nicht immer bewusst sein muss. In Form von analytischen Abstraktionen stellt sich für den/die Forscher*in die Aufgabe, eine „*biographische Gesamtformung*“ (Schütze 1984, 104; Hervorh. im Original) herauszuarbeiten. Diese deckt sich jedoch nicht automatisch mit der autobiographischen Thematisierung des Erzählers/der Erzählerin. In Erzählungen sehen wir uns immer wieder damit konfrontiert, faktisch berichtete Erzähldarstellungen rechtfertigen zu müssen, zu verschleiern oder sogar zu ignorieren. Dadurch kommt es zu einer Umgewichtung der Erzählung, die in Erzählaktivitäten wie Hintergrundkonstruktionen repariert werden. Diese Diskrepanzen gilt es als Forscher*in in der Analyse zu beachten (vgl. ebd.).

Zurückkommend auf die methodologische Bedeutung der kognitiven Figuren des Stegreiferzählens für die Biographieanalyse, bilden die kognitiven Figuren gemeinsam mit den narrativen Zugzwängen, auf welche im folgenden Kapitel kurz eingegangen wird, „die formale Geordnetheit des autobiographischen Stegreiferzählens“ (Schütze 1984, 108). Die Geordnetheit drückt sich zum einen dadurch aus, dass Erzählungen in einzelne Segmente gegliedert werden können und selbständige Erzähleinheiten bilden, und zum anderen in einer hierarchischen Gliederung des Erzählstromes, wobei zwischen dominanten und rezessiven Erzähllinien, Seiten- und Hintergrundkonstruktionen unterschieden werden kann (vgl. ebd. 108f). Außerdem geben „höherprädikative Charakterisierungen“ (ebd. 109) Aufschluss über die Erfahrungsqualität des Dargestellten. Solche Charakterisierungen erscheinen an bestimmten Stellen der Erzählung, vor allem in Passagen der Ankündigung, Evaluierung oder Kommentierung von Ereignissen. Dabei wird ebenfalls die Haltung des Erzählers/der Erzählerin sichtbar, wie er/sie sich gegenüber einzelnen Geschehnissen und der Gesamtgestalt seiner/ihrer Lebensgeschichte positioniert (vgl. Schütze 1984, 108ff).

Das Konzept der kognitiven Figuren ist der Schlüssel zur Interpretation von Erzählungen und liefert somit „die allgemeinen Kategorien zur Analyse der *konkreten* Erfahrungsaufschichtung und narrativen Rekapitulation eines Falles“ (Dausien 1996, 115; Hervorh. im Original). Die kognitiven Figuren sind auf einem höheren Abstraktionsniveau formuliert und bleiben somit offen für die Besonderheiten des Einzelfalles, um neue Zusammenhänge im Gegenstandsbereich zu entdecken. Die Auswertung folgt somit einer abduktiven Forschungslogik und ist mit den oben beschriebenen Prinzipien der Grounded Theory kompatibel. Der Interpretationsvorgang selbst folgt einer rekonstruktiven Vorgehensweise, um die Prozesshaftigkeit lebensgeschichtlicher Erzählungen wissenschaftlich herauszuarbeiten (vgl. ebd.).

Damit nun eine kommunikative Ordnung hergestellt werden kann, ist ein Instrument notwendig, das in optimaler Weise eine Erzählung generiert und dessen Selbstläufigkeit sicherstellt (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, 81). Dieses Instrument stellt das narrative Interview dar, welches im folgenden Kapitel näher beschrieben wird.

2.3 Das biographisch-narrative Interview nach Fritz Schütze

Um Erkenntnisse über die Entwicklungsprozesse professioneller Selbstverständnisse von Sozialpädagog*innen zu erhalten, ist ein Erhebungsverfahren erforderlich, das die Auswahl und Verknüpfung relevanter Lebensereignisse den Befragten selbst überlässt und somit eigene Relevanzsetzungen der Erzähler*innen ermöglicht. Zudem ist für die Fragestellung dieser Arbeit

notwendig, dass der Raum bis in die Anfänge der Lebensgeschichte geöffnet werden kann, d.h. nicht nur die Berufstätigkeit der Sozialpädagog*innen in den Blick gerät, sondern die gesamte Lebensgeschichte. Dies erfordert ein Erhebungs- und Auswertungsverfahren, welches zum einen zu den biographischen Erfahrungen, zum anderen aber auch zu den Orientierungs- und Deutungsmuster in der professionellen Praxis vorstoßen und Zusammenhänge herausarbeiten kann.

Für die Fragestellung dieser Arbeit bot sich demnach das biographisch-narrative Interview nach Fritz Schütze als Erhebungsverfahren an. Das Verfahren wurde vor dem theoretischen Hintergrund des Symbolischen Interaktionismus Mitte der 1970er Jahre von Fritz Schütze entwickelt (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, 79) und zielt darauf ab, eine „*Stehgreiferzählung des selbsterfahrenen Lebensablaufs*“ (Schütze 1984, 78; Hervorh. im Original) hervorzulocken. Das Gelingen eines narrativen Interviews setzt voraus, dass sich der Erzähler unvorbereitet und ohne die Zurechtlegung einer vorher oftmals präsentierten Geschichte „dem narrativen Strom des Nacherlebens seiner Erfahrungen“ (ebd., 80) hingeben kann.

Anknüpfend an die Erkenntnisse der linguistischen Erzählforschung basiert das narrative Verfahren auf der erzähltheoretischen Grundannahme einer Nähe von Erzählung und vergangenem Ereignisablauf. Schütze geht von der These aus, dass sich die Struktur der Erfahrung am ehesten in der Struktur der Erzählung reproduziert, während andere Formen der Sachverhaltsdarstellung – wie das Beschreiben oder Argumentieren – sich weiter von der Erfahrung distanzieren (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014, 80).

Um eine Erzählung generieren zu können bedarf es außerdem einem aufmerksamen Zuhörer, der den entsprechenden Sachverhalt noch nicht kennt. Aufgrund seiner Anwesenheit kommt es zu Zugzwängen des Erzählens, welche Schütze als Detaillierungszwang, Gestaltungszwang und Relevanzfestlegungs- und Kondensierungszwang bezeichnet (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014, 80). Diese Zugzwänge des Erzählens gründen aus den Basisregeln der Kommunikation und begegnen uns auch im alltäglichen Leben immer wieder. So kommt es häufig vor, dass wir einen Zusammenhang erzählen, wovon unser Gegenüber nichts weiß, da der Zuhörer nicht über die Hintergrundinformationen verfügt. Es bedarf einer Detaillierung (Detaillierungszwang), damit unser Gegenüber der Erzählung folgen kann. Darüber hinaus will eine Geschichte auch zu Ende erzählt werden. Der Erzähler bemüht sich, seine Erzählung abzuschließen und verleiht seiner Erzählung somit eine „Gestalt“ (Gestaltschließungszwang). Gleichzeitig haben wir für das Erzählen nicht unbegrenzt Zeit zu Verfügung. Die Erzählung darf nicht genau so lange dauern wie der Sachverhalt, auf den sie sich bezieht. Wir müssen daher Relevanzen vor dem Hintergrund der Gesamtgestalt der Geschichte setzen, damit man der Geschichte

folgen kann. Der Relevanzfestlegungs- und Kondensierungszwang macht die Geschichte zu unserer Geschichte und verleiht ihr somit einen persönlichen Charakter (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014, 80f). Die Zugzwänge des Erzählens bezeichnet Schütze als eine weitere kognitive Figur neben den anderen kognitiven Figuren des Erzählens, die zuvor bereits beschrieben wurden.

Jedes Erzählen selbsterlebter Erfahrungen bezieht sich zumindest zum Teil „auf *die Veränderungen des Selbst des Erzählers als Biographieträger*“ (Schütze 1984, 82; Hervorh. im Original). Mit dem Fokus auf Erzählungen können daher nicht nur Haltungen und Meinungen, sondern insbesondere die *Entwicklungsprozesse*, wie es zu dieser Haltung oder diesem Selbstverständnis gekommen ist und damit verbundene Veränderungsprozesse, erzählt werden. Schütze geht davon aus, dass „jedes Stegreiferzählen eigenerlebter Erfahrungen auch das Wiedererinnern dieses mehr oder weniger unmerklichen Veränderungsprozesses“ (Schütze 1984, 82) ist. Somit trägt die Erhebungsmethode des narrativen Interviews der Prozesshaftigkeit der Erfahrungsrekapitulation Rechnung.

2.4 Die Dokumentation des Forschungsprozesses

Nach dem theoretischen Rahmen und den methodologischen Überlegungen, welche dieser Arbeit zugrunde liegen, sollen im folgenden Kapitel die einzelnen Schritte des Forschungsprozesses dargestellt werden. Vorab werden die Samplingstrategie und das Sample (Kap. 2.4.1) vorgestellt. In einem weiteren Schritt wird zuerst auf die Erhebung der biographisch-narrativen Interviews (Kap. 2.4.2) und in weiterer Folge auf die Auswertungsschritte (Kap. 2.4.3) eingegangen.

2.4.1 Sampling

In dieser Masterarbeit wird das Verfahren „qualitativer Stichprobenpläne“ (Kelle/Kluge 2010, 50) – in der Literatur oftmals auch als „selektives Sampling“ bezeichnet – als Samplingstrategie angewendet. Dabei werden vor der Datenerhebung „1. relevante *Merkmale* für die Fallauswahl, 2. *Merkmalsausprägungen* und 3. die *Größe* des qualitativen Samples“ (ebd.; Hervorh. im Original) festgelegt.

Die Auswahl der Interviewpartner*innen richtet sich nach dem Forschungsinteresse der Forscherin und der Forschungsfrage. Dabei lag das Augenmerk auf Sozialpädagog*innen, die in Wohngemeinschaften der Kinder- und Jugendhilfe arbeiteten. Für das Forschungsvorhaben sollten vier Sozialpädagog*innen interviewt werden. Der Kontakt zu den Interviewpartnerinnen

ergab sich einerseits durch einen Aufruf auf der Plattform Facebook und andererseits durch persönliche Kontakte. Auf den Aufruf meldeten sich zwei Personen. Eine dritte Person konnte durch eine Studienkollegin als Interviewpartnerin gewonnen werden. Aufgrund der großen Menge an Interviewmaterial, die bereits parallel transkribiert und ausgewertet wurde, erschien die Datenmenge als ausreichend für die weitere Analyse, weshalb am Ende drei Interviews entstanden und zwei Interviews einer Feinanalyse unterzogen wurden und in dieser Masterarbeit dargestellt werden.

2.4.2 Erhebung der Interviews

Im Aufruf zur Suche nach Interviewpartner*innen wurde bereits auf das Forschungsvorhaben und die Interviewform eingegangen. Dabei wurde auch auf das zu führende Vorgespräch aufmerksam gemacht. Dies konnte auf Wunsch der Interviewpartnerinnen telefonisch oder persönlich durchgeführt werden. In zwei der drei Interviews entstand ein Nachrichtenaustausch, um weitere Fragen zu klären. Bei einem Interview wurde vorab ein Telefongespräch geführt. Um Vertrauen aufzubauen, erzählte ich auch von meiner Person, unter anderem, dass ich ebenfalls drei Jahre als Sozialpädagogin in einer Wohngemeinschaft der Kinder- und Jugendhilfe gearbeitet habe. Des Weiteren wurde den Interviewpartnerinnen versichert, dass das Transkript des Interviews zur Gänze anonymisiert wird. Im (telefonischen oder schriftlichen) Vorgespräch wurden weitere Fragen der Interviewpartnerinnen geklärt und abschließend ein Interviewtermin und der Ort des Interviews vereinbart. Dabei richtete ich mich nach den Anliegen der Interviewpartnerinnen. Zwei der drei Interviewpartnerinnen überließen mir den Ort, weshalb ich die Wohnung der Interviewpartnerinnen vorschlug, um eine ruhige und für die Interviewpartnerinnen bekannte Atmosphäre zu schaffen. Zwei Interviews fanden somit in den Wohnungen der Interviewpartnerinnen statt, das Dritte auf Wunsch der Interviewpartnerin in einem Kaffeehaus. Beim konkreten Interviewtermin wurden vor der tatsächlichen Durchführung des Interviews nochmals etwaige Fragen in Bezug auf die Durchführung und weitere Verwendung des Interviewmaterials geklärt. Danach erfolgte eine offene Erzählaufforderung, die zu einer Erzählung über die ganze Lebensgeschichte motivieren sollte. Dabei orientierte ich mich an der von Gabriele Rosenthal vorgeschlagene erzählgenerierende Einstiegsfrage, die ich nur leicht veränderte und in eigene Worte fasste:

„Ich möchte dich bitten, mir deine Lebensgeschichte zu erzählen. Erzähle ruhig alles, was dir wichtig erscheint. Ich bin wirklich an deiner ganzen Geschichte interessiert, an allem, was deiner Ansicht dabei eine Rolle spielt. Du kannst dir dafür so viel Zeit neh-

men, wie du möchtest. Ich werde dich nicht unterbrechen, mir nur einige Notizen zu Fragen machen, auf die ich später dann noch eingehen werde. Zum Abschluss habe ich mir noch ein paar Fragen vorab überlegt, die ich dir eventuell noch stellen möchte.“ (vgl. Rosenthal 1995, 187)

Während die jeweilige Erzählerin ihre Geschichte erzählte, fertigte ich mir stichwortartig einige Notizen an, um im Nachfrageteil weitere erzählgenerierende Fragen zu den zuvor erzählten Themen zu stellen, die Lücken bzw. Fragen aufwiesen. Im anschließenden themenzentrierten Nachfrageteil handelte es sich um Fragen, die auf das Thema „Profession“ meines Forschungsvorhabens konzipiert waren und konkret mit der Arbeit als Sozialpädagogin in einer Wohngemeinschaft zu tun hatten:

1. Ich möchte dich bitten, mir einen Fall zu schildern (bzw. mir von einem Kind oder einem Jugendlichen zu erzählen) und zu erzählen, wie deine Arbeit mit diesem Fall verlaufen ist.
2. Ich möchte dich bitten, dich an eine Situation aus deiner Arbeit zu erinnern, die du als besonders schwierig oder positiv erlebt hast, und mir zu erzählen, wie diese Situation verlaufen ist.
3. Wenn du über deinen beruflichen Weg nachdenkst, was ist dir in deiner jetzigen Tätigkeit sehr wichtig? Fällt dir dazu ein Beispiel ein?
4. Möchtest du mir zum Abschluss noch etwas von deinen Zukunftsperspektiven erzählen oder abschließend noch etwas anderes erzählen?

Der themenzentrierte Nachfrageteil lieferte nochmals konkret Erzählungen zur Arbeit der Interviewpartnerinnen mit Kindern und Jugendlichen in der Kinder- und Jugendhilfe, die in der offenen Erzählung nur wenig Einzug fand, da sich die Interviewpartnerinnen hauptsächlich auf ihre eigene Lebensgeschichte konzentrierten. Für mein Forschungsvorhaben, den Einfluss der eigenen Biographie auf das pädagogische Handeln zu untersuchen, stellte sich der themenzentrierte Nachfrageteil in der weiteren Analyse des Materials als eine wichtige Quelle heraus, um die Verbindung von Biographie und Profession zu erforschen.

Nach dem jeweiligen Interview wurde mit den Interviewpartnerinnen ein „Nachgespräch“ geführt. Dabei fragte ich nach deren Wohlbefinden und ließ Raum für reflektierende Gedanken der Interviewpartnerinnen über das Interview. In einem Interview wurde ein Thema von der Interviewpartnerin angesprochen, dass die Interviewpartnerin bewusst nicht auf Audio aufnehmen wollte. Es bestand bei den Interviewpartnerinnen auch ein Interesse daran, mehr über das weitere Vorgehen meines Forschungsvorhabens zu erfahren. Das Nachgespräch verhalf auch, aus der Interviewsituation „herauszukommen“ und eine Abschlusssituation zu schaffen.

Nach den Interviews verfasste ich in unmittelbarer zeitlicher Nähe ein Postskriptum, in dem ich die Eindrücke, Wahrnehmungen und Empfindungen des Interviews, dessen Verlauf und Folgerungen für mein weiteres Vorgehen festhielt. Dies verhalf mir in der Analyse, mich nochmals in die Interviewsituation hineinzuversetzen.

Die drei erhobenen Interviews dauerten ca. 1 ½ bis 2 ½ Stunden. Anfängliche Bedenken der Interviewpartnerinnen, dass ihnen womöglich nicht genug einfallen würde, bewahrheiteten sich nicht. Während des zweiten Interviews kam es zu technischen Problemen durch das Aufnahmegerät, da die Batterie leer wurde. Im Nachhinein wäre ein zweites Aufnahmegerät als Backup (z.B. Handy) sinnvoll gewesen. Ich bemerkte das Problem rechtzeitig und die Interviewpartnerin schlug vor, diesen Teil der Erzählung nochmals zu erzählen, womit der Zusammenhang der Erzählung nicht beeinträchtigt wurde. Die Interviewpartnerin schien durch diese Unterbrechung in ihrem Erzählfluss auch nicht gestört zu sein. Das dritte Interview, welches in einem Kaffeehaus durchgeführt wurde, war durch Störgeräusche und ein paar Unterbrechungen durch den Kellner gekennzeichnet, was in der Transkription einige Schwierigkeiten erzeugte, den Erzählfluss der Interviewpartnerin jedoch nicht zu beeinträchtigen schien.

2.4.3 Auswertung und Darstellung der Fälle

Vor der Analyse der jeweiligen Interviews wurden diese transkribiert. Im ersten Schritt der Auswertung wurde eine erzählstrukturelle Analyse vorgenommen. Dabei wurden für alle Interviews *Verlaufsprotokolle* erstellt, in welchen eine erste Gliederung in formaler Hinsicht nach Segmenten und Textsorten (Erzählen, Beschreiben, Argumentieren), als auch in thematischer bzw. inhaltlicher Hinsicht erfolgte. Die Verlaufsprotokolle dokumentieren sowohl die formale Struktur, aber auch den thematischen und inhaltlichen Verlauf und geben Raum für erste Interpretationsideen, entsprechend dem *offenen Kodieren* der Grounded Theory (vgl. Dausien 1996, 127f); Strauss 1991, 57ff). Sie dienen außerdem dazu, einen Überblick über das gesamte Material zu erhalten und unterstützen beim Verfassen der *biographischen Kurzportraits*, welche sowohl die chronologische Abfolge der Lebensgeschichte darstellen als auch die subjektive Sichtweise der Biographin berücksichtigen. Die biographischen Kurzportraits erleichtern es außenstehende, nicht am Forschungsprozess beteiligten Personen, einen kurzen Überblick über die Gesamtbiographie zu erhalten, unterstützen aber auch im Analysesprozess selbst, indem sie als schnelle Orientierung herangezogen werden können (vgl. Dausien 1996, 128f).

Im nächsten Auswertungsschritt fand eine *inhaltlich-strukturelle Beschreibung* der Interviews statt. Dabei handelt es sich um eine von Fritz Schütze vorgeschlagene detaillierte Line-by-line-

Interpretation, womit die biographischen Ereignisse in ihrer Verkettung, sowie „die (sich verändernde) Haltung der Erzählerin zu diesen Ereignissen, ihrer Lebensgeschichte und zu sich selbst“ (Dausien 1996, 129) untersucht werden können. Die in Kapitel 2.2 dargestellten *kognitiven Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens* nach Schütze (1984) werden dabei als Analysekategorien herangezogen. Diese „kennzeichnen (...) einen spezifischen ‚Blickwinkel‘ der Forscherin, aus dem heraus das empirische Material analysiert wird“, geben jedoch keine inhaltliche Interpretation vor, wie Dausien betont (ebd. 129). Somit bleibt Raum für eigene Schwerpunktsetzungen im empirischen Material. Idealerweise erfolgt die Line-by-line-Interpretation über das gesamte Interview. Aus forschungsökonomischen Gründen konnte diese Interpretationsweise nicht in den gesamten Interviews umgesetzt werden, weshalb Kernstellen aus den jeweiligen Interviews ausgewählt und Zeile für Zeile interpretiert wurden. Die Eingangserzählung bildete dabei in allen Interviews die erste Kernstelle, die bereits auf weitere interessante Textstellen verwies. Die Auswahl weiterer Textstellen zur Feinanalyse ergab sich jeweils aus der vorhergehenden. Das Forschungsinteresse der Forscherin als auch die Relevanzsetzungen der Interviewpartnerinnen hatten ebenfalls Einfluss auf die Auswahl der Textstellen. Der Nachfrageteil zum Thema „Profession und Professionalisierung“ lieferte weiteres empirisches Material, womit der Zusammenhang von Biographie und Profession herausgearbeitet und analysiert werden konnte. Um einen differenzierten Blick auf das Material zu erhalten und möglichst unterschiedliche Lesarten zu entwickeln, wurde phasenweise in einer Forschungsgruppe mit anderen Studierenden interpretiert und analysiert.

Die Interpretation wurde aufgrund der Menge an Interpretationstext in einem Fließtext dargestellt, um eine gute Lesbarkeit zu gewährleisten. Dabei wurden nicht nur die Ergebnisse der Interpretation zusammengefasst, sondern Hypothesen, Lesarten und Gegenlesarten expliziert. Durch Verweise auf den Originaltext wurden diese entweder im Fließtext oder durch das Voranstellen der jeweiligen Interviewpassage für Außenstehende nachvollziehbar gemacht (vgl. Dausien 1996, 130f). Zwischen den dargestellten Kernstellen wurden Passagen zusammengefasst, damit der Gesamtkontext für den/die Leser*in zugänglich bleibt.

Im nächsten Auswertungsschritt – der *analytischen Abstraktion* – „sollen übergreifende Dimensionen der biographischen Erfahrungsaufschichtung herausgearbeitet werden, die noch im konkreten Fall verankert sind (fallspezifische Hypothesen), zugleich aber über ihn hinausweisen und als *Vergleichsdimensionen* für die Analyse weiterer Fälle herangezogen werden können“ (Dausien 1996, 131f, Hervorhebung im Original). Dabei wurden die Stränge „Familienbiographie“ und „Berufsbiographie“ zunächst einzeln betrachtet und im nächsten Schritt in der Zusammenhangsanalyse danach gefragt, wie sich die beiden Stränge in der Erzählung verweben,

welche Bezugnahmen von den Erzählerinnen selbst hergestellt, oder von der Forscherin als solche interpretiert und analysiert werden.

In einem letzten Auswertungsschritt „*Vergleichende Analysen und Formulierung gegenstandsbezogener Hypothesen*“ (Dausien 1996, 132, Hervorhebung im Original) wurden jene Dimensionen, die sich in der Analyse der Einzelfälle dargestellt haben, miteinander verglichen. Im fallübergreifenden Vergleich wurde herausgearbeitet, in welcher unterschiedlicher Weise die Dimensionen Herkunftsfamilie, Beziehungen außerhalb der Familie und Professionalität gefüllt wurden, dominieren und miteinander verknüpft wurden. Diese Aspekte wurden in Bezug auf ihre Gemeinsamkeiten und Unterschiede kontrastiert, auf eine höhere Abstraktionsebene gebracht und abschließend „*theoretisch gehaltvoll*“ (Dausien 2006, 65; Hervorhebung im Original) zusammengefasst.

3 Fallanalysen

3.1 Biographische Fallstudie: Hannah Buchner

3.1.1 Kontaktaufnahme, Vorgespräch und Interviewverlauf

Die Kontaktherstellung mit Hannah Buchner erfolgte über das soziale Netzwerk Facebook. Hannah meldete sich auf einen Aufruf meinerseits mit der Bitte um Interviewpartner*innen. Sie teilte mir schriftlich mit, dass sie im Zuge ihrer Masterarbeit ebenfalls biographische Interviews ausgewertet hat und es umgekehrt auch „spannend“ finden würde, wenn sie jemand „Fremden“ ihre Lebensgeschichte erzählen könnte. Da bereits Vorwissen über die Durchführung von biographischen Interviews bestand, besprachen wir nur noch schriftlich den Verlauf des Interviews und das Thema meiner Masterarbeit. Das Interview fand ca. eine Woche nach dem Erstkontakt in der Wohnung der Erzählerin statt.

Hannah war um eine freundliche, einladende und offene Atmosphäre bemüht. Durch den privaten Rahmen konnte die Interviewerin einen Einblick in ihre momentane Lebenssituation bekommen.

Die Haupterzählung wurde von der Interviewerin nach ca. einer Stunde beendet. Nach einer kurzen Pause folgte der immanente und exmanente Nachfrageteil, welcher sich über knapp eine Stunde erstreckte. Das Interview dauerte insgesamt 2 Stunden und 15 Minuten. Nach Abschalten des Aufnahmegerätes erzählte Hannah noch weiter. Es entstand ein Austausch über

unterschiedliche Themen wie Studium, Beruf und Wohnen, die in der Fallanalyse jedoch nicht berücksichtigt wurden.

3.1.2 Biographische Kurzbeschreibung

Hannah Buchner wird Anfang der 1990er Jahre geboren. Sie wächst mit ihren Eltern und ihrer vier Jahre jüngeren Schwester in einer Marktgemeinde in der Nähe einer Großstadt auf.

Ihre Mutter ist als Hausfrau tätig, hat sechs Geschwister und stammt aus einfachen Verhältnissen. Ihr Vater gründet eine Firma, die er bis zum heutigen Zeitpunkt erfolgreich leitet. Aufgrund vieler Dienstreisen ist ihr Vater wenig zuhause, weshalb die Geschwister viel Zeit mit der Mutter verbringen und in einem umsorgten und behüteten Umfeld aufwachsen.

Hannah hat gute Erinnerungen an ihre Kindergartenzeit, was sich in der Volksschule rasant ändert. Sie wird von ihren Mitschülern gemobbt, was den weiteren Verlauf ihrer Schulerfahrungen prägt. Im Gymnasium legt sie durch aktives Zutun ihrerseits die Rolle als Außenseiterin ab und fühlt sich einer „vierer Mädels Gang“ (2/23) zugehörig.

Die aufstiegsorientierte Lebenseinstellung der Mutter, die Familie „raus[zu]holen aus der Arbeiterklasse“ (2/38), prägt Hannahs schulische Laufbahn. So besucht Hannah auf Hinwirken der Mutter das Gymnasium trotz großer Schwierigkeiten im Fach Mathematik. Sie „plagt“ sich durch die Gymnasialzeit und entscheidet sich im Alter von 14 Jahren in eine fünfjährige HBLA mit einer Berufsausbildung im gastronomischen Bereich zu wechseln. Dort macht sie positive Lernerfahrungen und wird in ihren Fähigkeiten gestärkt und gefördert.

Vor der Matura lernt sie ihren jetzigen Verlobten kennen, mit dem sie ihren weiteren Lebensweg bestreitet und viele Erfahrungen teilt.

Nach der Matura stellt sich für Hannah „die große Frage“ (4/15) was danach kommt. Der Wunsch, mit Menschen zu arbeiten, kristallisiert sich bereits in der Schule heraus. Sie versucht die Aufnahmeprüfung in Psychologie an der Universität, schafft die Prüfung jedoch nicht und verfolgt „Plan B“ (5/10), als Übergang Bildungswissenschaft zu studieren. Sie bleibt bei Bildungswissenschaft und ist aus heutiger Sicht glücklich darüber, „die richtige Studienwahl“ getroffen zu haben.

Während des Studiums engagiert sich Hannah für mehrere Projekte, unter anderem für ein Projekt zur Sexualaufklärung in Schulklassen. Um finanziell unabhängiger von ihren Eltern zu sein, geht sie einer Nebenbeschäftigung in der Freizeitanimation von Kindern nach und führt diese Tätigkeit bis heute aus. Außerdem arbeitet sie vier Jahre an den Wochenenden in einem

Pensionisten-Wohnhaus. Danach beginnt sie ein Praktikum in der Wohngemeinschaft für Mädchen, in der sie nach einem dreiviertel Jahr eine Fixanstellung als Sozialpädagogin bekommt. Die zweijährige Phase des Schreibens der Masterarbeit erlebt Hannah als besonders belastend, da ihr die Struktur fehlt und das große Pensum an eigenständigem Arbeiten sie teilweise überfordert. Nach Abschluss des Studiums erschließt sich für Hannah der „logische“ Schritt, sich nach einer Arbeitsstelle umzuschauen. Sie stellt sich selbst die Frage, warum sie eigentlich auf Jobsuche ist und realisiert, dass ihr die jetzige Arbeit als Sozialpädagogin in der WG gefällt, sie nur keine Nachtdienste mehr machen möchte. Nach einem Gespräch mit ihrer Chefin bekommt sie das Angebot, die Stelle innerhalb der Institution zu wechseln. Hannah ist nun in der Nachbetreuung der Jugendlichen im Übergang von der WG in die Selbstständigkeit tätig. Sie ist im Moment mit ihrer jetzigen beruflichen Tätigkeit sehr zufrieden, kann sich aber gut vorstellen, sich in Zukunft beruflich zu verändern. Derzeit stehen private Ziele an oberster Stelle. Sie hat kürzlich mit ihrem Verlobten ein Haus gekauft und der Umzug steht kurz bevor. Die beiden heiraten dieses Jahr und planen, bald Kinder zu bekommen.

3.1.3 Kernstelleninterpretation der biographischen Erzählung

Erzählsegment I: Erzählaufforderung

I: ((lacht)) Ahm ja -- also ich möcht dich einfach bitten - deine ganze Lebensgeschichte zu erzählen - also erzähl ruhig alles was dir wichtig erscheint also wirklich alles was deiner Meinung nach dabei eine Rolle spielt - ja -- du kannst dir so viel Zeit lassen wie du willst ((lacht))

E: ((lacht)) das wird dann lustig für dich

I: ((lacht)) ich habe wirklich viel Zeit ((lacht)) und ich würde mir noch einige Notizen machen um dir noch Fragen später zu stellen und ich habe auch noch einige Fragen vorbereiten ähm die ich dir dann ganz zum Schluss ähm noch stellen will falls du eh nicht schon darauf zu sprechen gekommen bist.

E: Mhm

I: oder wenn du noch Lust dazu hast -- ja (1/1-9)

Die Interviewerin ist an der „ganzen Lebensgeschichte“ von Hannah Buchner interessiert. Die Aufforderung „ruhig alles“ zu erzählen, was der Biographin als wichtig erscheint oder „dabei eine Rolle spielt“, ermöglicht der Erzählerin einerseits eine eigene Setzung des Anfangszeitpunktes, andererseits könnte damit eine Eingrenzung evoziert werden, wirklich nur das Wichtigste zu erzählen. Der offene Zeitrahmen entkräftet möglicherweise wieder diese Einschränkung. Der Einwand auf Seiten der Erzählerin, „das wird dann lustig für dich“ könnte andeuten, dass die Biographin viel zu erzählen hat. Eine andere Interpretationsmöglichkeit wäre, dass die

Interviewte bereits selbst biographische Interviews durchgeführt hat (wurde vor Einschalten der Tonbandaufnahme erwähnt) und möglicherweise auf den Arbeitsaufwand eines langen Interviewtranskriptes anspielt. Die Interviewerin fährt fort, dass sie zum Schluss noch Fragen vorbereitet hat, die sie eventuell stellen wird. Es handelt sich insgesamt um eine breite Erzählauforderung ohne thematische Eingrenzung.

Erzählsegment II: Selbsteinführung

E: Mhm -- okay -- wie starte ich? Ich starte klassisch mit meinem Geburtsdatum äh -- ich bin auf die Welt gebracht worden am [genaues Datum] in [A-Großstadt] ähm und bin aufgewachsen in [B-Marktgemeinde] - also eh Nahe von [A-Großstadt] [Bundesland] ähm -- jo -- i überleg grad (2/sec.) was wichtig is mmh -- (1/10-13)

Die Erzählerin stellt sich zu Beginn ihrer Erzählung die Frage, wie sie starten soll und kündigt im Folgenden an, wie sie ihre Erzählung beginnt, nämlich „klassisch“. Dieser selbstreflexive Einstieg deutet darauf hin, dass sie eine genaue Vorstellung hat, wie sie ihre Biographie präsentieren möchte. Das vorangegangene „mhm -- okay“ kann als Ratifizierung der Gesprächsaufforderung verstanden werden und macht deutlich, dass die Erzählerin bereit ist mit der Haupterzählung zu starten. Die Biographin markiert ihren Beginn zunächst mit dem genauen Geburtsdatum und Geburtsort. Die Formulierung „auf die Welt gebracht worden“ wirkt einerseits passiv, andererseits so, als ob sie die Perspektive der Mutter einnimmt, ein Kind auf die Welt zu „bringen“. Sie nennt im weiteren Verlauf die Marktgemeinde, in der sie aufgewachsen ist und erwähnt dabei die Nähe zur Großstadt, in der sie später wohnen wird.

Nach diesem kurzen Erzähleinstieg wechselt sie auf eine Metaebene und „überlegt“ nochmals, was „wichtig ist“. Dies könnte darauf hindeuten, dass es ihr wichtig ist eine gute Erzählung als Beitrag zur Forschung der Interviewerin abzuliefern. Noch mehr könnte es ein Hinweis darauf sein, dass es doch komplizierter ist als gedacht, einen „klassischen“ Einstieg in die Lebensgeschichte zu finden, was an mehreren Stellen in der Eingangserzählung deutlich wird.

Die Erzählerin fährt fort:

E: Meine Mama kommt ursprünglich aus dem [Bundesland] - das heißt ich hab eine recht große Verwandtschaft von Mama Seite -- zu der ich aber recht wenig Kontakt hab weil sie die Einzige is die weg zogen is von dort -- also mit dem gesamten Ort bin ich von dort verwandt aber äh sie hat sich dann da ein Leben aufgebaut und genau - also meine meine Kindheit war --- sehr harmonisch - wenn ich mich dran erinner ähm -- ja (2/sec.) ich hab eine Schwester -- ur schwierig da rein zu kommen ins Erzählen.

I: Ja - voll (1/13-19)

Die Mutter wird durch die Herkunft aus einem anderen Bundesland eingeführt. Zur „großen Verwandtschaft“ mütterlicherseits besteht wenig Kontakt, was eine bewusste Distanzierung oder Abgrenzung zur Verwandtschaft vermuten lässt. Die Mutter „hat sich dann da ein Leben aufgebaut“. Bereits an dieser Stelle wird eine aufstiegsorientierte Lebenseinstellung der Mutter sichtbar, was sich im weiteren Verlauf des Interviews anhand von Hintergrundkonstruktionen zur Mutter bekräftigen lässt. Zum Vater macht sie an dieser Stelle keine Angaben. Sie kehrt wieder zur eigenen Person zurück und leitet ihre Kindheit mit dem Attribut „sehr harmonisch“ ein. Sie führt diese Bewertung nicht weiter aus, sondern fährt mit der Nennung ihrer Schwester fort. Sie gerät ein zweites Mal ins Stocken und wechselt wieder auf die Metaebene. Es bereitet ihr Schwierigkeiten in einen Erzählfluss zu gelangen. Der folgende Absatz zeigt, dass Hannah den Anfang ihrer Erzählung noch nicht festgelegt hat und noch unschlüssig darüber ist, wie sie ihre Erzählung aufbauen möchte.

E: Ähm ich hab eine Schwester vier Jahre jünger als ich - Flora heißt sie ähm --- und hm --- ich muss mich noch sammeln wo ich beginne (4/sec.) ich glaub ich fang mal mit den Eckdaten an und komm dann immer zurück wenn ich's äh ich verwirr's dann ein bisschen.

I: Ja genau - spring einfach (1/20-23)

Sie führt das Alter und den Namen ihrer Schwester an, wechselt dann aber wieder auf die Metaebene. Bereits an dieser Stelle deutet sich eine reflexive Haltung der Biographin gegenüber ihrer lebensgeschichtlichen Erzählung an. Der Einsatz der Interviewerin „Ja genau - spring einfach“ kann als eine Unterstützung verstanden werden, nicht weiter über das „wie“ nachzudenken und einfach spontan weiter zu erzählen. Des Weiteren kann es eine Erlaubnis von Seiten der Interviewerin darstellen, sich nicht an die Chronologie halten zu müssen, sondern wieder „zurückzukommen“, wie die Erzählerin auch sagt. Ab diesem Zeitpunkt folgt Hannah einem chronologischen Ablauf entlang ihres institutionellen Bildungsweges.

Erzählsegment III: Kindheit und Kindergartenzeit

E: Ahm voll -- bin in [B-Stadt] dann auch in den Kindergarten gegangen. An die Kindergartenzeit hab ich supertolle Erinnerungen - also da war -- ich weiß nicht da war ich die Königin des Kindergartens ((lacht)) das war ur toll ((lacht)) ähm und ja also wir wurden halt extrem verwöhnt -- meine Mama war viel zuhause ähm hat sich auch irgendwie in uns glaub ich ihren Traum verwirklicht von einem -- von einer Familie - wobei das nachträglich nicht ja -- ja -- sie dann in dieser Hausfrauenrolle unter Anführungszeichen ein bisschen verhaftet geblieben ist was -- was nicht ganz äh ihr Plan ist - aber das ist jetzt schon aus der Jetzt-Zeit gesprochen - aber für uns als Kinder war's natürlich der völlige Traum.

I: Mhm (1/24-31)

Die erste Station ihres institutionellen Bildungsweges (Kindergarten) verbindet Hannah mit „supertollen Erinnerungen“. Sie fühlt sich „als Königin des Kindergartens“, was als eine emotionale Sichtweise aus der Perspektive eines Kindes gedeutet werden könnte. Die spontane Bewertung, „das war ur toll“ zeigt, dass Hannah diese Aufmerksamkeit im Kindergarten genoss. Diese Aufmerksamkeit bekommt Hannah auch von ihrer Mutter, die „viel zuhause“ war und sich in den Kindern „ihren Traum verwirklicht“ hat. Hanna reflektiert auf einer Meta-Ebene, dass sie „in dieser Hausfrauenrolle unter Anführungszeichen ein bisschen verhaftet geblieben ist“. Die Redewendung „unter Anführungszeichen“ lässt vermuten, dass sie dies so eigentlich nicht ausdrücken darf oder soll. Die Ambivalenz, sich einerseits ihren Traum verwirklicht zu haben von einer Familie und andererseits nicht ihren Plan verfolgt zu haben, wird angedeutet. Möglicherweise könnte die Lebensgestaltung der Vereinbarkeit von Familie und Beruf für Hannah in ihrer jetzigen Lebenslage ein Thema sein, mit dem sie sich beschäftigt. Bereits hier wird deutlich, dass die Mutter der dominante Elternteil war, welcher Hannahs Kindheit und Jugend geprägt hat. Dies wird auch in der nächsten Sequenz sichtbar:

E: Wir hatten überhaupt keine äh ((lacht)) überhaupt keine Verbote in dem Sinn und wurden echt verhätschelt -- ich hab_ ich hab RICHTIG richtig gute Erinnerungen an meine Kindheit ähm total viele Ausflüge gemacht und immer immer sehr ja umsorgt und äh behütet. Mein Papa war als ich ein Kind war nicht so viel daheim. Der hat sich ((holt Luft)) eine Firma aufgebaut - die dann später recht erfolgreich is und wo er jetzt die Firma leitet - war dadurch aber wo wir klein waren recht wenig zuhause immer auf Dienstreise ähm - wodurch wir eben sehr viel Zeit mit der Mama verbracht haben. (1/32-37)

Hannah bilanziert, „RICHTIG richtig gute Erinnerungen“ an ihre Kindheit zu haben und untermauert diese Beschreibung mit Attributen wie „total viele Ausflüge gemacht“, „umsorgt“ und „behütet“ worden zu sein und „überhaupt keine Verbote in dem Sinn“ gehabt zu haben. Die Irritation, die durch diese fast übertriebene Beschreibung ihrer Kindheit ausgelöst wird, bestätigt sich im weiteren Verlauf der Lebensgeschichte, dass es auch Erinnerungen aus ihrer Kindheit gibt, die nicht durchwegs positiv sind. Der Vater ist aufgrund beruflicher Verpflichtungen nicht viel zuhause. Diese Tatsache ist für Hannah begründungspflichtig. Das Aufbauen einer eigenen Firma ist möglicherweise mit viel Verantwortung und Zeitaufwand verbunden. Hanna scheint es wichtig zu erwähnen, dass der Vater die Firma heute erfolgreich leitet. Dies könnte eine Rechtfertigung für den Vater implizieren, warum er nicht mehr Zeit mit seinen Kindern verbringen konnte und oft auf Dienstreisen war. Damit begründet Hannah selbst, warum sie „eben sehr viel Zeit mit der Mama verbracht haben“.

Erzählsegment IV: Mobbing Erfahrungen in der Volksschule

Sie fährt chronologisch fort „älter geworden zu sein“, was den Einstieg in die Volksschule bedeutete:

E: Volksschule hat sich dann für mich ein bisschen gedreht -- ähm -- die Erfahrungen die ich dort gemacht habe waren konträr zu denen die ich in=e wie ich den Kindergarten erlebt habe jetzt aus meiner Erinnerung heraus betrachtet - weil ich dort dann irgendwie rein kommen bin in's äh in ein härteres Umfeld ähm und so als WOHL BEHÜTETES Kind hatt ich dort nicht so ganz ein Laiberl - also mh hab schon aus meiner Erinnerung ziemliche Mobbing Erfahrungen gemacht äh -- was mich sicher dann geprägt hat im -- im weiteren Verlauf

I: Mhm

E: also die Erinnerungen von der Volksschulzeit sind nicht so super toll ähm vor allem weil's weil von der -- ich war halt dort die Uncoole. (1/38-46)

Sie evaluiert einleitend, dass sie in der Volksschule „konträre Erfahrungen“ im Vergleich zum Kindergarten gemacht hat. Während sie im Kindergarten und Zuhause ein Gefühl von „Behütet sein“ erlebt, gerät sie in der Volksschule in ein „härteres Umfeld“. Mit dem Sprichwort „kein Laiberl zu haben“ könnte gemeint sein, als „wohl behütetes Kind“ keine Chance zu haben sich in einem „härteren Umfeld“ durchzusetzen. Sie führt nicht weiter aus, was sie mit einem „härteren Umfeld“ meint. Hannah kann im Nachhinein aus ihrer Erinnerung benennen, „ziemliche Mobbing Erfahrungen“ gemacht zu haben. Sie wählt den professionell-distanzierten Ausdruck „Mobbing Erfahrungen“, um sich möglicherweise emotional davon abzugrenzen.

Außerdem könnte diese Sichtweise aus einem heutigen sozialpädagogischen Blick entstanden sein. Aus heutiger Sicht kann sie sagen, dass sie diese Erfahrungen im weiteren Verlauf ihres Lebens geprägt haben. An dieser Stelle bleiben konkrete Erzählungen oder Verweise auf Folgesituationen aus. Sie resümiert, „nicht so super toll[e]“ Erinnerungen an die Volksschulzeit zu haben. Diese Formulierung deutet erneut auf eine Distanzierung oder Verharmlosung der Erlebnisse hin. Sie benennt nicht direkt, dass sie schlechte Erinnerungen hatte und bleibt in einer allgemeinen Bewertung, „dort die Uncoole“ gewesen zu sein. Das „dort“ weist bereits auf ein „nicht dazu gehören“ hin, was Hannah im weiteren Verlauf ihrer Erzählung genauer ausführt:

E: Also in der Volksschule ja -- meine Erinnerungen sind gut an meine Lehrerin -- die war sehr auch behütend wie meine Mama - aber von den Mitschülern her ja -- war's immer hatt ich sicher eine Außenseiterposition -- das hab ich damals g'spürt - also das find ich jetzt jetzt in meiner Erinnerung eigentlich total heftig, dass ich in dem Alter das das schon so wahrgenommen hab, dass ich da eine Außenseiterrolle hatte -- also die Coolen wollten einfach nicht mit mir spielen und viele -- nicht Raufereien aber ich hab auch mal eine am Kopf bekommen mit'm BUCH und keine Ahnung und wurde dann auch -- ja -- keine Ahnung und die anderen wurden dann auch gemäßregelt sozusagen wenn sie mir weh t'an haben - was meine Position in der Klasse nicht unbedingt ((lacht)) verbessert hat.

I: Mhm

E: Und ja -- also die Zeit hab ich mehr überwunden -- da hab ich dann auch einen Realitäts-schock bekommen vom Kindergarten wo ich so die Königin war und rein stolz bin und äh dann bestimmt hab was denn zu passieren hat ähm -- und dann die Volksschule war halt komplett anders. (2/2-13)

Hannah erlebt sich in der Rolle der „Außenseiterin“. Sie differenziert zwischen den „Coolen“ und den „Uncoolen“, deren zweite Gruppe sie sich zugehörig erlebt. In ihrer Erzählung zieht Hannah eine Parallele zwischen Lehrerin und Mutter, die beide Figuren von Sicherheit und Geborgenheit verkörpern. Sie stellt erneut einen Zusammenhang zwischen „Behütet Sein“ und dem Bestehen in der Außenwelt her. Die Lehrerin kann sie in diesem „härteren Umfeld“ nicht beschützen, im Gegenteil, die Reaktionen der Lehrerin verstärken nur noch mehr das ausgrenzende Verhalten der Mitschüler*innen. Durch die Formulierung „in meiner Erinnerung“ (2/4) wird die Reflexionsebene sichtbar, die Hannah beim Erzählen einnimmt. Sie reflektiert, dass sie es im Nachhinein „heftig“ findet, sich bereits in diesem Alter in einer Außenseiterrolle wahrgenommen zu haben. Hannah beschreibt diese Phase als eine Zeit, die sie „mehr überwunden“ (2/11) hat und konträr zu den Erfahrungen des Kindergartens waren, wo sie sich als „Königin“ erlebte, die den Ton angab. Diese Erzählweise zeigt den emotionalen Charakter einer Ausgrenzungserfahrungen. Welche Auswirkungen diese ausgrenzenden Erfahrungen auf den weiteren Verlauf ihrer Biographie haben, wird in der nächsten Sequenz sichtbar:

Erzählsegment V: Gymnasialzeit

Ja dann bin ich in's Gymnasium gewechselt äh -- also nach der Volksschule halt ähm in [B-Stadt] und (3/sec.) da hab ich mir ganz fest vorgenommen, dass ich diese Rolle als Außenseiterin ganz ganz sicher nicht mehr haben will. Das hat sicher äh-fff ja - sicher den Verlauf wie's dann weiter gegangen ist geprägt äh ich bin dann sehr viel härter geworden -- sehr viel -- asozialer unter Führungszeichen -- hab mich an die coolen Kids drangehängt und äh war nicht mehr das Sensibelchen oder hab's halt nicht ähm -- nicht raus hängen sozusagen - weil ich die Rolle nicht mehr haben wollt -- also die -- ((holt Luft)) ja - das war nicht einfach -- und das hat auch gut funktioniert ((lacht)) (2/13-20)

Hannah erhält durch den Wechsel ins Gymnasium einen Neustart. Sie möchte die Position einer Außenseiterin nicht weiter innehalten und befindet sich in einer aktiven Rolle, ihre Position im Klassengefüge zu verändern. Sie präsentiert sich als „härter“ und „sozialer“, und zeigt ihre „sensible“ Seite nicht nach außen. Diese Strategie verschafft ihr eine neue Position im Klassengefüge, die Anerkennung und Ansehen unter ihren Peers mit sich bringen. Sie fühlt sich einer „vierer Mädels Gang“ zugehörig, die „so ein bisschen die -- die Unterstufe beherrscht“ (2/24) haben. Das Zugehörigkeitsgefühl zu einer Gruppe lässt sie nach außen hin stark wirken. Aus der Retrospektive reflektiert Hannah, dass sie dadurch selbst „ein bisschen der Mobber“

(2/26) wurde, was sie im Nachhinein bedauert. In ihrer Erzählung ist erkennbar, dass sie eine reflektierte Haltung einnimmt und ihr Handeln hinterfragt. Sie geht nicht weiter auf konkrete Ereignisse ein, sondern wechselt das Thema hin zu ihren schulischen Leistungen.

Hannah beschreibt sich als eine Schülerin, die immer „recht schlecht“ (2/28) in der Unterstufe war. Diese Gesamteinschätzung grenzt sie im weiteren Verlauf der Erzählung auf das Fach Mathematik ein. Sie stuft ihre Fähigkeiten in Mathematik als „gleich Null“ (2/29) ein und begründet ihre schlechten Leistungen in diesem Fach mit einer fehlenden „Begabung“. Aufgrund der Schwierigkeiten in Mathematik plagt sich Hannah durch die Unterstufe, was zahlreiche Nachhilfestunden mit sich bringt. Die Schwierigkeiten in der Schule lösen im Elternhaus Konflikte aus, da ihre Mutter „unbedingt wollt[e]“ (2/31), dass Hannah ein Gymnasium besucht, damit Hannah später studieren kann. An dieser Stelle liefert Hannah eine legitimierende Hintergrundkonstruktion zur Person der Mutter:

Also sie kommt so aus bäuerlichen Verhältnissen - wie gesagt aus so einer -- hatte -- sie hatte sechs Geschwister und war sicher eher in ärmeren Verhältnissen aufgewachsen -- konnt sich auch damals nie identifizieren damit und wollt was größeres machen ähm -- ja - ich ich glaub bei ihr hat das vielleicht nicht so gut funktioniert oder sie hat auch die Möglichkeiten damals nicht g'habt die -- die sie uns dann gegeben hat aber sie wollt für uns was Besseres -- also das hat sie auch immer wirklich klar gesagt sie will uns äh unsere Familie rausholen aus der Arbeiterklasse --- ähm genau -- und diese Schritte hat sie auch gesetzt also und der Weg äh is ja auch real so ähm -- funktioniert am besten wenn du ein Gymnasium besuchst. (2/32-40)

Die aufstiegsorientierte Lebenseinstellung der Mutter, die Familie „raus[zu]holen aus der Arbeiterklasse“, gründet aus den eher einfachen Verhältnissen, in denen die Mutter aufgewachsen ist. Die Mutter grenzt sich bewusst von ihrer Familie ab und wünscht sich für sich und ihre Familie etwas „Besseres“. Die Erzählerin reflektiert, dass ihre Mutter sich aufgrund fehlender Möglichkeiten beruflich nicht verwirklichen konnte, weshalb sie für ihre Kinder die richtigen Schritte setzen will, um ihren Töchtern etwas „Besseres“ zu ermöglichen. Die familiären Aufstiegsambitionen sowie die Statusverbesserung werden von ihrer Mutter als wichtig erachtet, wodurch sie auch als „Bildungsanwältin“ fungiert. In diesem Kontext ist die Argumentation, dass ein Gymnasium die besten Zukunftschancen bietet, nicht nur als Erklärung gegenüber der Interviewerin zu verstehen. Sie deutet darauf hin, dass die Erzählerin eine Erwartungshaltung erfüllen musste und keine alternativen Bildungswege in Erwägung ziehen durfte, was im Sinne Schützes als ein institutionelles Ablaufmuster interpretiert werden kann. (vgl. Schütze 1984, 92).

So kommt es, dass Hannah „keine Hauptschule besuchen durft[e]“ (2/42), wo sie sich aus heutiger Sicht „leichter getan hätte“. Hannah schließt die Unterstufe mit viel Mühe ab. Sie ist sich

sicher, dass sie nicht im Realgymnasium bleiben möchte und argumentiert diese Entscheidung damit, dass das Fach Mathematik in der Oberstufe noch intensiver gewesen wäre und sie das nicht „geschafft“ und auch nicht „gewollt“ hätte. Sie begründet ihre Schulwahl wie folgt:

E: Ähm mit 14 hab ich dann schon mehr Entscheidungsfreiheiten natürlich g'habt und Mitbestimmungsrecht was meine Schulwahl angeht und hab mich dann für eine HBLA entschieden wo gleichzeitig eine Berufsausbildung dabei is weil ich mir damals ziemlich sicher war dass das Berufsfeld in der Gastronomie äh sehr erstrebenswert is. Also ich wollt dann unbedingt Kellnerin werden --- vielleicht auch weil meine Mama Kellnerin war -- das fällt ma grad ein --- vielleicht ((lacht)) --- kann sein -- keine Ahnung.

I: Mhm

E: Auf jeden Fall war das dann so der Traum und äh deswegen hab ich dann eine Schule gewählt wo das -- wo das dabei war - also die Ausbildung zum Koch und Kellner. Na du Lehre war wie gesagt gar kein Thema - also das -- jetzt kann ich das rückblickend irgendwie sagen - dass dass es für meine Mama auch nicht in Frage gekommen wäre -- also eine höhere Ausbildung musste sein. (3/1-11)

Hannah erhält mit zunehmendem Alter mehr Entscheidungsfreiheiten und Mitspracherecht, was ihre Schulwahl betrifft. Die aktive Erzählweise, „hab mich dann für eine HBLA entschieden“ lässt ein biographisches Handlungsschema erkennen, eine HBLA anstelle eines Oberstufenrealgymnasiums zu besuchen. Hannah begründet die Wahl der Schule aus ihrem Berufswunsch heraus, „unbedingt Kellnerin“ zu werden. Mit dieser Entscheidung einer Koppelung von Matura und dem Erlernen ihres damaligen Traumberufes „Kellnerin“ konnte sie den Erwartungen der Mutter gerecht werden und dennoch ihren eigenen Plan verfolgen. Hannah erinnert sich im Erzählen daran, dass ihre Mutter Kellnerin war und sie möglicherweise aus diesem Grund ebenfalls Kellnerin werden wollte. Möglicherweise hatte hier die Mutter eine Vorbildfunktion für Hannah. Auch in dieser Passage werden die Aufstiegsambitionen der Mutter sichtbar. So war es für die Mutter unabdingbar, dass Hannah eine höhere Ausbildung erhält. Das Erlernen eines Lehrberufs stand nicht zur Diskussion.

Erzählsegment VI: Umstieg in die Höhere Bundeslehranstalt

Hannah empfindet den Umstieg in die HBLA als Erleichterung: „*Da=e hab ich dann ne ganz andere Erfahrung von Schule gemacht - nämlich dass ich auch Fähigkeiten hab wo ich keine Nachhilfe brauch ((lacht)).*“ Während Hannah im Gymnasium von schlechten Leistungen vor allem im Fach Mathematik erzählt, beschreibt sie sich nun als eine „fleißige“ Schülerin, die ihre Fähigkeiten entsprechend ihrer Begabungen richtig einsetzen kann und gute Noten erbringt. Es findet eine Verschiebung in ihrer Wahrnehmung von schlechten Leistungen aufgrund fehlender Begabungen, hin zu guten Leistungen aufgrund ihrer Fähigkeiten in Sprachen und

sozialwissenschaftlichen Fächern statt. Die Lehrpersonen gaben ihr die Möglichkeit, ihre „Fähigkeiten [zu] stärken und raus[zu]finden“ (4/23).

Bereits zu diesem Zeitpunkt zeichnet sich ihre Motivation ab, einen sozialen Beruf zu ergreifen. Hannah ist in der HBLA als Peer-Mediatorin tätig, was ihr die Möglichkeit bietet, sich sozial zu engagieren. Aus heutiger Sicht reflektiert Hannah, dass ihr die Schule Möglichkeiten eröffnet hat, ihre Fähigkeiten zu entdecken und ihren beruflichen Weg entscheidend mitbestimmt hat.

Diese Zeit ist auch im privaten Umfeld von positiven Erinnerungen geprägt. Sie knüpft intensive Freundschaften, die bis heute aufrecht sind. Außerdem lernt sie im Alter von 16 Jahren ihren jetzigen Verlobten kennen, mit dem sie fortan viele gemeinsame Erfahrungen macht.

3.1.4 Professionalisierungspfad²

Aus den familienbiographischen Themen ist bekannt, dass Hannah Buchner sich als eine aus einer aufstiegsorientierten Familie kommende Frau entwirft, deren Eltern es wichtig ist, dass Hannah eine akademische Ausbildung absolviert, die ihr berufliche Chancen und Freiheiten ermöglicht. Die berufsbiographische Erzähllinie soll im Folgenden näher betrachtet werden und darin liegende berufliche Sinn- und Orientierungsmuster aufgedeckt und besser verstanden werden.

Erzählsegment I: Der Weg zum pädagogischen Beruf

„Ja ich wusste immer schon, dass ich äh sozial --- ein sozialer Mensch bin -- da sehr viel Interesse hatte.“ (4/30f)

Erste Erfahrungen sich sozial zu engagieren, machte Hannah in der HBLA, wo sie sich als Peer-Mediatorin ausprobieren konnte und ein Interesse dafür entwickelte, sozial tätig zu sein.

Den Wunsch, im Sozialbereich zu arbeiten, erklärt Hannah unter Rekurs auf persönliche Eigenschaften, die sie mitbringt und sich professionell zunutze machen konnte. Sie erzählt, immer schon „sehr sensibel“ und „sehr emotional“ gewesen zu sein. Im Freundeskreis setzte sie diese Fähigkeiten ein und übernahm nicht nur die Rolle einer „unterstützende[n] Freundin“ (4/35), sondern „hatte Interesse daran, helfend einzugreifen“ (4/35f). Diese Eigenschaften nützt sie als

² Der Begriff des Professionalisierungspfades wurde aus der Studie von Claudia Daigler (vgl. Daigler 2008) übernommen.

Ressource, Menschen professionell in ihren Problemen zu unterstützen. Sie beschreibt ihren beruflichen Werdegang als einen Findungsprozess, der sich „herauskristallisiert“ (4/38) hat. Hannah entscheidet sich zunächst für das Studium der Psychologie, da sie diese Studienrichtung als „naheliegend“ (4/43) ihre Interessen betreffend ansah. Warum sie dieses Studium doch nicht aufnahm, begründet Hannah einerseits durch fehlende Kontakte, die sie über den Inhalt und Erfahrungswerte bezüglich des Studiums aufklären hätten können. Andererseits setzte das Nichtbestehen der Aufnahmeprüfung dieser Entscheidung einen formellen Riegel vor. In ihrer Erzählkonstruktion begründet sie das Nichtbestehen einerseits mit einem damit verbundenen geringen Lernaufwand, den sie für diese Aufnahmeprüfung betrieb, andererseits legitimiert sie, zu diesem Zeitpunkt kein Bewusstsein für das selbständige Lernen von Inhalten in dieser Dimension gehabt zu haben. Sie reflektiert weiter, dass sie im Nachhinein nicht genau sagen kann, warum dieser Weg gescheitert ist, legt sich jedoch „Plan B“ (5/10) zurecht und studiert „zum Übergang“ Bildungswissenschaft, mit der Begründung, dass dieses Studium „in ihrer damaligen Vorstellung“ (5/12) der Psychologie am nächsten kam. Mit der Intention, durch das Studium der Bildungswissenschaft keine Lücke im Lebenslauf aufzuweisen und die Möglichkeit zu haben, die Aufnahmeprüfung in Psychologie erneut zu versuchen, beginnt sie das Studium der Bildungswissenschaft.

Auffällig ist, dass Hannah als eine weitere Begründung für ihre Ambition eines nahtlosen Übergangs von Schule zu Studium ihre Eltern anführt:

Wobei ich auch im Hinterkopf hatte naja ich studier das mal auch damit die Eltern zufrieden gestellt sind und schau mal ob's mir g'fällt und wenn's mir nicht g'fällt kann ich noch immer die Aufnahmeprüfung äh noch einmal machen und wenn's mir gefällt kann ich auch dran bleiben aber auf jeden Fall hab ich keine Leerlaufzeit sondern ich mach was. (5/16-20)

Das Zufriedenstellen der Eltern scheint für Hannah ebenfalls ein Grund zu sein, sofort ein Studium zu beginnen. Möglicherweise stellt sie sich auch selbst den Anspruch etwas zu leisten, um keine Leerlaufzeit entstehen zu lassen. Es zeigt sich, egal in welcher Variante, dass Hannah Entscheidungen trifft, um Kontinuität wahren. Zu diesem Zeitpunkt hält sie sich offen, ob sie die Aufnahmeprüfung in Psychologie erneut versucht oder Gefallen am Studium der Bildungswissenschaft findet und in der Pädagogik bleibt. Hannah schafft auch hier den Spagat, eigene Entscheidungen zu treffen und dennoch den Erwartungshaltungen der Eltern entsprechen zu können.

Erzählsegment II: Bildungswissenschaft als „die richtige Studienwahl“

Hannah setzt das Studium der Bildungswissenschaft fort und begründet diese Entscheidung aus heutiger Sicht als „die richtige Studienwahl“. Diese Entscheidung kann als ein Wandlungsprozess gedeutet werden, der neue Handlungsspielräume ermöglicht. Für die Psychologie hegt sie weithin ein großes Interesse und gibt an, dass ihr im beruflichen Kontext oft Inputs aus der Psychologie fehlen. Dennoch zweifelt Hannah nicht an ihrer Studienwahl: „Das Studium [war] für meine Persönlichkeit und für meine Entwicklung und von dem Status wo ich jetzt bin [...] genau das Richtige“ (5/24f). Für Hannah scheint das Studium einen Rahmen zu bieten, ihre biographische Identitätsentwicklung zu stabilisieren und weiterzuentwickeln, wie die Erzählerin in der folgenden Textpassage weiter ausführt:

E: Also --- mir hätt's sicher ja -- es hat -- es hat diesen Wirrwarr was ich vorher g'sagt hab an -- an Gedanken und Emotionen die ich immer schon hatte - hat's einen Namen gegeben und hat's geordnet. Jetzt kann ich sagen es war Reflexion. Jetzt kann ich -- ich kann das einfach benennen was immer schon irgendwo in meinem Kopf war und kann's zuordnen und hab gelernt ((holt Luft)) das war eigentlich immer schon eine Stärke --- das war nix was mich schwach gemacht hat wo ich=e -- wo ich früher gedacht hab jo -- du brauchst hundert Stunden Nachhilfe damit du die Schule schaffst ähm -- du bist nicht intelligent genug -- kann ich jetzt sagen ja ich war vielleicht nicht intelligent genug für diese Fächer in der Schule aber durchaus für ein anderes Feld und dafür bin ich -- dafür bin ich echt dankbar ((lacht)) dem Studium gegenüber und mir selbst, dass ich die -- die Wahl getroffen hab.

I: Mhm

E: Ähm ja -- also das (4/sec.) das hat mich sicher --- sicher zu dem Menschen gemacht der ich jetzt bin und gut begleitet auch -- ein bisschen wie Selbsttherapie ((lacht)) ein bisschen ja -- ja mir mehr erklärt als über ja --- Fähigkeiten in mir hervorgeholt die ich eben vorher -- die mir vorher niemand gesagt hat (5/27-39)

Mit dem Studium beginnt für Hannah eine intensive Zeit der Selbstreflexion, die für ihre berufliche Sozialisation zur treibenden Kraft wird. Sie wertet ihre Gedanken und Emotionen, die sie nun benennen und ordnen kann, als Stärke. Hannah registriert in der Retroperspektive, dass ihr das Studium half, viele verwirrende Gedanken und Emotionen zu ordnen und einen Raum geschaffen hat, in dem Reflexion möglich war. Daraus könnte weiter abgeleitet werden, dass Hannah die Freiheit der eigenen Gedanken als eine gelebte Praxis im Studium erlebt. Auch an späterer Stelle gibt die Biographieträgerin an, froh und dankbar darüber zu sein, ein Studium zu absolvieren, dass ihr „nicht sagt was [sie] denken soll“ (28/17).

Sie beschreibt sich als „intelligent genug“ für dieses Feld. Diese kritische Selbstbewertung könnte aus den negativen schulischen Erfahrungen gründen. Für das Studium braucht sie keine Nachhilfe mehr, im Gegenteil, das Studium ruft Fähigkeiten hervor, die ihr vorher nicht bewusst waren. Hannah nimmt das Studium „ein bisschen als Selbsttherapie“ wahr. Damit könnte

ein Wandlungs- und Entwicklungsprozess gemeint sein, den sie in ihrer Studienzeit vollzogen hat.

Hannahs Evaluation, „das hat mich sicher --- sicher zu dem Menschen gemacht der ich jetzt bin und gut begleitet“ verdeutlicht die prägende Wirkung, die das Studium für Hannah hat. Insofern kommt dem Studium die biographische Bedeutung zu, ihr Selbstbild zu entwickeln und zu stärken.

Im Studium knüpft Hannah Freundschaften, die sie bis heute pflegt. Sie erzählt von ihrer ersten Vorlesung, in der ihr Professor den Kontaktaustausch zu anderen Studierenden initiiert hat: „Und er hat sozusagen Kontakt hergestellt zu anderen Studierenden – was total Sinn macht für dieses Studium – weil du ohne Austausch nicht weiterkommst“ (6/8f). Den Austausch im Studium hebt Hannah als einen wesentlichen Faktor hervor, im Studium erfolgreich zu sein. Sie erzählt von zahlreichen Diskussionsabenden mit Studienkolleg*innen, bei denen sie sich über Fragen wie „Was ist eigentlich mit REFLEXION gemeint“ (6/13), auseinandersetzt.

Negative Erfahrungen im Studium, Ängste und Unsicherheiten reflektiert Hannah wie folgt:

Und sicher da gab's immer wieder Stolpersteine wo i ma denk das erste=e -- das erste wissenschaftliche Seminar was ich hatte -- da hab ich schon gedacht ich -- ich muss jetzt aufhören weil --- weil diese Professorin - das hat mich sicher getriggert - gemeint hat ich brauch Nachhilfe im wissenschaftlichen Schreiben weil das äh gelingt mir leider nicht so gut und hat mich da sehr negativ bewertet und -- und hat für mich keine hilfreichen Tipps gegeben äh wie ich's denn besser machen soll. (6/15-20)

Hannah hat zu Beginn ihres Studiums starke Selbstzweifel aufgrund der schlechten Bewertung einer Professorin. Das negative Feedback der Professorin löst in ihr Ängste aus, die sie mit früheren Erfahrungen aus der Schulzeit verbindet: „war halt schon so -- sicher ein bissl eine=e gedankliche Assoziation mit der Schulzeit“ (6/22f). Das Gefühl fehlender Begabung, welches Hannah im Fach Mathematik bereits erlebte, durchlebt sie ein zweites Mal im wissenschaftlichen Schreiben.

Ihr Durchhaltevermögen und ihr Fleiß verhelfen Hannah dazu, sich im wissenschaftlichen Schreiben zu üben und weiterzuentwickeln. Auch hier wird ein biographisches Handlungsschema sichtbar, indem Hannah trotz Selbstzweifel durchhält und diesen „Stolperstein“ überwindet. Im weiteren Verlauf ihres Studiums erhält Hannah gutes Feedback und beendet erfolgreich das Bachelorstudium. Zu diesem Zeitpunkt steht für Hannah außer Frage, ein Masterstudium in Bildungswissenschaft anzuschließen.

Das Masterstudium erlebt Hannah als Bereicherung, inhaltlich tiefer in die Materie einzudringen. Die vorgegebene Struktur und der zeitliche Rahmen von Seminaren verhelfen Hannah, die

Seminare zügig und in der vorgegebenen Zeit abzuschließen. Das Verfassen der Masterarbeit hingegen dauert zwei Jahre. Sie beschreibt diese Phase als „sehr belastend“ (6/39):

also das ((lacht)) das ging noch mal wirklich wirklich tief ähm muss ich sagen. Das hängt mir zum Teil auch noch immer nach - wobei jetzt -- jetzt geht's schon wieder aber das ist noch sehr frisch diese Wunde. ((lacht)) (6/39ff)

In dieser Passage lassen sich sowohl Emotionen auf verbaler, als auch nonverbaler Ebene (Lachen) festmachen. Die von Hannah ausgedrückte Metapher der „frischen Wunde“ zeigt auf, dass dieser Prozess noch nicht abgeschlossen und mit emotional schmerzlichen Gefühlen verbunden ist. Hannah reflektiert, dass das Schreiben der Masterarbeit eine andere Herangehensweise als das Verfassen von Seminararbeiten fordert, welche mit viel Eigeninitiative und Selbstdisziplin einhergeht. Außerdem weiß Hannah zu Beginn nicht, wie sie diese Arbeit „an-gehen soll“ (16/12). Die Abgabe der Masterarbeit ist mit keiner Deadline verbunden, was für Hannah eine zusätzliche Schwierigkeit darstellt. Hannah reflektiert selbstkritisch, dass sie „sicher auch nicht der Mensch [ist], der super selbstdiszipliniert“ (16/12f) arbeitet und konsequent bei einer Sache bleibt.

Im Nachfrageteil des Interviews resümiert Hannah, dass die Masterarbeit sie „in eine leichte bis mittelschwere Krise gestürzt“ (16/7) hat. Unsicherheiten und Schuldgefühle, nicht genug zu leisten, plagten Hannah in dieser Zeit. Eine weitere Interpretationsmöglichkeit für die Schwierigkeiten während der Masterarbeit könnte Hannahs Drang zur Perfektion sein, was in folgender Textpassage sichtbar wird:

Ich hab wirklich -- bin einen Tag gesessen - einen ganzen (...) -- um eine Seite zu schreiben. Die eine Seite war Bombe - aber es hat einen Tag gedauert. Ja - meine Arbeit hat 150 Seiten und ich hab aber nicht geschafft jeden Tag zu schreiben. Das hat mich so viel Energie gekostet auch so mich -- mich selbst zu rügen und und genervt sein und dieser Zustand von ich hab nichts geleistet - ich hab nichts abgeschlossen - ich werd nicht entlohnt -- im Gegenteil ich muss was entlohnen dafür das ich deppat bin -- also nicht Arbeit erbring die ich erbringen sollte -- das war eine Katastrophe. (16/19-25)

Das Streben nach Perfektion könnte eine weitere Lesart für das langsame Voranschreiten des Schreibens sein. Die Strenge mit der Hannah sich beurteilt zeigt, wie sehr sie sich in dieser Zeit unter Druck setzt Leistung zu erbringen, sowie produktiv und selbstdiszipliniert zu sein.

Hannah reflektiert die Phase des Schreibens mit einem hohen Anspruch an Eigenverantwortung. Zusammengefasst kann gesagt werden, dass das Studienende durch eine Krise gezeichnet ist, welche sich in Überforderung und Schreibblockaden äußert. Diese Krise ist Ausdruck einer biographischen Verlaufskurve. Hannah gibt sich nicht schicksalhaft dieser Krise hin, sondern entwickelt biographische Handlungsschemata, die die erfolgreiche Bearbeitung ermöglichen.

Sie schafft sich unter anderem konzentrierte Schreibphasen im abgelegenen Haus der Großeltern, um weiter an ihrer Masterarbeit zu schreiben. Das Durchhaltevermögen in schwierigen Lebenssituation beurteilt Hannah aus heutiger Sicht als eine Ressource, die ihr auch im beruflichen Alltag zugutekommt: „ja - da hat mir sicher meine Masterarbeit geholfen ((lacht)) zu überstehen äh -- schwierige Sachen zu überstehen die einfach total herausfordernd sind“ (27/32f).

Hannah resümiert über ihre Studienzeit gelernt zu haben, „dauerhaft alles zu hinterfragen“ (28/11). Diese erlernte Fähigkeit im Studium erachtet Hannah als wesentlich für ihre pädagogische Arbeit. Das ständige Hinterfragen kann als ein professionelles Selbstverständnis interpretiert werden. Hannah beurteilt das Studium als einen Ort, der ihr Spektrum erweitert und neue Denkrichtungen und Sichtweisen eröffnet hat (28/26).

Erzählsegment III: Die Arbeit in der Wohngemeinschaft und berufliche Karriere bis zum Jetztzeitpunkt

Während dem Studium geht Hannah vielen Jobs im sozialen Bereich nach. Sie begründet das Ausüben von Nebenjobs einerseits mit dem Sammeln von praktischen Erfahrungen und einer Abwechslung zum theoretischen Studium und andererseits als eine finanzielle Unabhängigkeit von ihren Eltern. Das Streben nach Unabhängigkeit kann ein Indiz für ein biographisches Handlungsschema sein, dass sich Hannah erarbeitet.

Hannah arbeitet unter anderem in einem Pensionistenheim, in der Freizeitanimation von Kindern und in einem ehrenamtlichen Projekt zur Sexualaufklärung in Schulklassen. Sie setzt sich aktiv ihrer Angst vor Präsentationen aus, indem sie die Präsentationen im Projekt als Übungsfeld ansieht, um ihre Angst vor Präsentationen zu überwinden. Hier ist erkennbar, dass sich Hannah schwierigen Situationen aussetzt, um daran zu wachsen und sich weiterzuentwickeln. Bereits während dem Studium beginnt Hannah in einer Wohngemeinschaft für jugendliche Mädchen zu arbeiten, anfangs als Praktikantin und später in einer Fixanstellung im „Radldienst“. Die Stelle wird ihr durch eine Bekannte ihrer Mutter empfohlen, um praktische Erfahrungen zu sammeln. Auch hier wird deutlich, dass die Mutter eine wichtige Rolle im beruflichen Werdegang der Biographieträgerin spielt. Hannah erlebt die Anfangszeit ihres Berufseinstiegs als einen „Realitätscheck“, der ihr aufzeigt, dass „die Themen aus dem Studium absolut keine Ausbildung sind“ (8/40f).

Ihr Durchhaltevermögen kommt ihr auch in der Einstiegsphase ihres Berufes zugute. Hannah begründet ihr Durchhaltevermögen mit einem sanften Einstieg als Praktikantin. So kann sie sich einarbeiten und viel von ihren Kolleginnen lernen, bevor sie die volle Verantwortung

übernehmen muss. Hannah wird von ihren Kolleginnen geschätzt und hat von Anfang an einen guten Draht zu den Jugendlichen. Sie macht in ihrem Berufseinstieg die Erfahrung, eine Grundbegabung mitzubringen, also auch ohne Ausbildung bereits eine gewisse Handlungskompetenz im Arbeitsfeld mit einbringen zu können. Ihr pädagogisches Handeln erlebt Hannah als „richtig“ und „produktiv“. Ihre Grundbegabung kommt Hannah in der Arbeit mit den Jugendlichen zugute, was sie im Folgenden genauer ausführt:

In diese Arbeit spielt einfach so viel mit rein ähm --- ähm Intuition und Hintergründigen - was du dir so erwirbst glaub ich ähm an Eigenarbeit -- an hintergründigem Wissen. Also du kannst dir viel Erwerben so ja es wäre gut wenn Jugendliche eskalieren das und das zu machen -- das kannst -- das Wissen kannst du dir aneignen aber wenn du nicht das Gespür dafür hast dass du in der Situation jetzt handeln musst oder eben nicht handeln musst dann bist du aufgeschmissen in dem Job oder es macht dir zumindest die Arbeit sehr sehr viel schwieriger. (9/21-26)

Hannah beschreibt, dass nicht nur fachliches Wissen, sondern auch ein gewisses Maß an Intuition und Gespür notwendig ist, um in gewissen Situationen professionell handeln zu können. Diese Grundvoraussetzung sieht Hannah als den Erfolg ihrer Arbeit an, um darin „bestehen“ zu können. Hannah argumentiert diese Eigenschaft als eine wichtige Ressource, in Krisensituationen professionell handeln zu können. Auch die gewachsene Erfahrung nennt Hannah als einen wesentlichen Teil ihrer pädagogischen Arbeit. Aus dieser Interviewpassage kann zusammengefasst werden, dass die Biographieträgerin die Bearbeitung professioneller Herausforderung in einer Kombination aus Wissen, gewachsener Erfahrung und Intuition sieht.

Nach Abschluss des Studiums begibt sich Hannah auf Jobsuche. Während des Suchprozesses realisiert sie, dass ihr die Stelle als Sozialpädagogin in der Wohngemeinschaft nach wie vor gefällt, sie nur keine Nachtdienste mehr machen möchte. Sie wechselt innerhalb der Institution ihren Aufgabenbereich. Den Zugang zu ihrer derzeitigen Position in der Außenbetreuung von Jugendlichen schafft sich Hannah durch Eigeninitiative, in dem sie ihren Wunsch, keine Nachtdienste mehr zu machen, kundtut und ihr diese Position von ihrer Chefin angeboten wird. Hier zeigt sich ebenfalls ein biographisches Handlungsschema, indem sich Hannah aktiv dafür einsetzt, ihre berufliche Position zu verändern. Bis zum heutigen Zeitpunkt ist Hannah sehr zufrieden mit ihrer Stelle, schließt jedoch nicht aus, sich in weiter Zukunft erneut beruflich zu verändern. Prioritäten setzt sie im Moment in persönliche Ziele wie Hausbau und Familienplanung.

3.1.5 Rekonstruktion professioneller Orientierungs- und Deutungsmuster

Im Folgenden werden anhand einer Falldarstellung der Biographieträgerin Sinn- und Orientierungsmuster professionellen Handelns herausgearbeitet.

Erzählsegment I: Fallerzählung „Valentina“:

Hannah beginnt die Beantwortung der Frage nach einer Fallerzählung³ mit einer Überlegung auf Metaebene: „Mhm --- ähm wen nehm ich da=e. (P/3sec.) Jetzt hatte ich ja schon mehrere.“, 17/40. Hannah weist sich als Sozialpädagogin aus, die bereits über Erfahrung verfügt und aus einem Repertoire an Fällen schöpfen kann. Sie entschließt sich, über einen abgeschlossenen Fall zu erzählen. An dieser Stelle vergewissert sie sich bei der Interviewerin nochmals über die Anonymität der Jugendlichen, weswegen die Entscheidung über einen aktuellen oder abgeschlossenen Fall ohnehin nicht relevant sei. Die Interviewerin sichert an dieser Stelle nochmals absolute Anonymität zu.

Hannah beschreibt zu Beginn ihrer Erzählung den Verlauf ihrer Tätigkeit von Beginn ihres Berufseintrittes in die WG als Praktikantin bis hin zu ihrer jetzigen Tätigkeit als Sozialpädagogin in der Nachbetreuung. Die Mädchen kommen in der Regel in einem Alter von 14 bis 15 Jahren in diese Mädchen-WG und dürfen mit einigen Ausnahmen bis zu ihrem 18. Lebensjahr dortbleiben. Danach bekommen die Jugendlichen in Form einer Nachbetreuung weitere Unterstützung, um den Übergang in die Selbständigkeit zu begleiten und zu erleichtern.

Da Hannah die Mädchen „von Anfang an“ begleitet hat, die sich jetzt in der Nachbetreuung befinden, weiß sie „wo sie gestanden sind wie sie eingezogen sind“ (18/9f). Die Entwicklung der Jugendlichen zu beobachten und zu begleiten scheint für Hannah eine Ressource in ihrem professionellen Handeln darzustellen. Hannah steckt mit dieser Hintergrundkonstruktion den Rahmen ab, in dem sie die Jugendlichen kennengelernt hat und legitimiert gleichzeitig das Allgemeine in diesem besonderen Beispiel, dass sie im Folgenden in einer erstaunlich lückenlosen Erzählung über ein jugendliches Mädchen wiedergibt:

Bei dem einen Mädels ist das äh -- die is gekommen --- zu der hat ich von Anfang an einen Draht -- die find ich auch jetzt in der Nachbetreuung - die liegt mir einfach sehr am Herzen. Es gibt so Mädels -- ich mag alle Mädels und ich ich_ und da mach ich keinen Unterschied in meiner Arbeit aber es gibt halt solche die liegen dir dann irgendwie total nah am Herzen. Das war halt ein --

³ Die Frage lautete: „Ich möchte dich bitten, mir einen Fall zu schildern (bzw. mir von einem Kind oder einem Jugendlichen zu erzählen) und zu erzählen, wie deine Arbeit mit diesem Fall verlaufen ist.“

eine davon die ich sehr bewundere von ihrer -- ja von ihrer Eigenleistung irgendwie was sie so an den Tag legt. (18/10-15)

Hannah spricht von einem Nahverhältnis zu diesem Mädchen, das von Anfang an bestand und sich dahingegen entwickelte, dass ihr dieses Mädchen „einfach sehr am Herzen“ liegt. Die Formulierung „nah am Herzen liegen“ zeugt von einem Nahverhältnis, dass diese Beziehung als etwas Besonderes auszeichnet. Hannah legitimiert andererseits, dass sie grundsätzlich „alle Mädels mag“ und in der Arbeit mit den Jugendlichen keinen Unterschied macht. Sie stellt den Anspruch an sich, dass ein Nahverhältnis keinen Einfluss auf ihr professionelles Handeln als Sozialpädagogin hat und drückt damit ein Ethos der gleichen Wertschätzung für alle aus. Dieser Anspruch könnte als ein professioneller Habitus gedeutet werden, den sie sich angeeignet hat und den sie durch bewusstes Ansprechen („aber es gibt halt solche die liegen dir dann irgendwie total nah am Herzen“) reflektierbar und legitim macht.

Hannah spricht außerdem ihre Bewunderung für die Eigenleistung der Jugendlichen aus. Die „Eigenleistung“ der Jugendlichen könnte einerseits ein aktives Handeln der Jugendlichen bedeuten, sich aus schwierigen Situationen hinauszumanövrieren, andererseits könnte mit Eigenleistung ein Lernprozess gemeint sein, der mit viel Engagement und Eigeninitiative verbunden ist.

Hannah beschreibt im Folgenden die Familienverhältnisse, aus denen das jugendliche Mädchen stammt:

Ähm die is aus einer Familie -- kommt aus einer Familie -- einer Großfamilie die --- ja ((atmet laut aus)) eine ganz klassische Jugendamtsfamilie is eigentlich, also die hat massiv viele Geschwister und Halbgeschwister -- ne Mutter, also die -- ja kompliziert, die -- die Mutter von ihrer Mutter hat sie schon ziemlich früh bekommen und die Mut_ also ihre Mutter und die Großmutter waren dann auch gleichzeitig wieder schwanger, also es gibt sehr viele unterschiedliche Männer - sehr viele wechselnde Partnerschaften - äh sehr arme, ungebildete Verhältnisse. Ähm ja - so schaut die Familie aus und -- sie war sicher --- anders. (18/15-21)

Hannah klassifiziert die Familie als „klassische Jugendamtsfamilie“ und verdeutlicht, was sie darunter versteht (u.a. viele Geschwister, häufig wechselnde Partnerschaften, arme und ungebildete Verhältnisse). Hannah beschreibt die Jugendliche als „anders“ und differenziert damit das Mädchen von ihrer Herkunftsfamilie. Diese Differenzierung bringt einerseits die Wertschätzung und Anerkennung von Hannah gegenüber der Jugendlichen zum Ausdruck, andererseits positioniert sie Valentina als eine Jugendliche, die sich von ihrer Herkunftsfamilie abhebt und außerhalb steht.

Die Interviewte beschreibt weiter, dass die Jugendliche schon früh Verantwortung in der Familie übernehmen musste und eine Erziehungsperson für ihre Brüder darstellte. Eine Reihe von

schwierigen familiären Ereignissen brachte das Mädchen schließlich dazu, sich durch eine Bezugslehrerin ans Jugendamt zu wenden. Sie beschreibt den Weg des Mädchens in die WG als eine freiwillige Entscheidung. Das Mädchen bricht jeglichen Kontakt zur Familie ab, was mit starken Schuldgefühlen verbunden ist. Hannah stellt einen Zusammenhang dar zwischen den Schuldgefühlen, die das Mädchen plagen, und der Selbstdisziplin, mit der sie sich dann in ihre Arbeit „stürzt“ und ihr Leben in der WG strukturiert:

Also der Schuldgefühleberg war riesig. Aufgrund dessen hat sie sich dann rein gestürzt in Arbeit -- sehr sehr ja -- sehr selbstdiszipliniert -- fast schon einen -- zwanghaft eigentlich -- also ihr Zimmer war immer sehr strukturiert - sehr ordentlich -- alles hat immer auf einer gewissen Stelle platziert gehört -- hat sich dadurch halt ihre Struktur äh geschaffen mit der sie dann da zurechtgekommen ist. Wenn irgendwas abgewichen is, is es problematisch g'worden ja. (18/45f-19/1-4)

Das zwanghafte Verhalten der Ereignisträgerin deutet Hannah als eine Bewältigungsstrategie, um mit den Schuldgefühlen gegenüber ihrer Familie umgehen zu können. Hannah reflektiert das Gefühl, welches hinter dem Verhalten des Mädchens steht. Das Festhalten an Leistung schafft für die Jugendliche eine Struktur und einen Umgang, bedrohliche Gefühle abzuwenden. Hannah zeigt damit eine Haltung des professionellen Handelns, indem sie die Probleme der Adressat*innen nicht nur unmittelbar zu lösen versucht, sondern Hintergründe und Zusammenhänge erkennt und reflektiert.

Konfliktfelder, die sich in der Arbeit mit Valentina ergeben beschreibt Hannah Buchner als ein Spannungsfeld von „Kampf und Wiedergutmachung“:

Ja das war in der WG-Zeit halt oft ein Kampf zwischen Verselbständigung und grauslichen Dingen die sie dir an den Kopf gehaut hat -- auch auch mir - wobei ich einen guten Draht zu ihr hatte also -- ((holt Luft)) ich mochte sie und sie -- sie mochte mich. Dadurch ja -- hab ich das gut ausgehalten sagen wir so - weil's auch immer wieder ein -- ein Wiedergutmachen gab aber natürlich sehr viele Konflikte. (19/39-42)

Hannah beschreibt die WG als einen Raum, in dem Konflikte ausgetragen und ausgehalten werden können. Die Aussicht auf Wiedergutmachung nennt Hannah als eine Konfliktlösungsstrategie, die Konflikte leichter aushaltbar macht. „Aushalten“ kann als ein professioneller Habitus von Hannah interpretiert werden, der durch eine pädagogische Beziehung zum Tragen kommt.

Valentina durchlebt in der Wohngemeinschaft einen Entwicklungsprozess, der von Autonomiebestrebungen durch provozierendes Verhalten wie „Kiffen im Zimmer“ und „andere Leute reinziehen ins Kiffen“ bis hin zur Vorbildfunktion für andere Mädchen in der WG durchgezogen ist. Valentina absolviert eine Lehre in der Gastronomie und erbringt auch dort

„überdurchschnittliche Leistung“ (19/5). Sie zieht in eine eigene Wohnung und wird weiter von Hannah Buchner betreut und unterstützt. Während Valentina in der WG eine klare Struktur erhält, die keine Überstunden vom Arbeitgeber erlaubt, überarbeitet sich Valentina in der Eigenständigkeit durch ein hohes Pensum an Überstunden und viel Verantwortung. Sie „kniect ein“ (21/19) und verschläft mehrmals, was Hannah als ein deutliches Zeichen von Überlastung deutet, da Valentina sonst sehr „verlässlich“ und „strukturiert“ ist.

„Flucht in die Sucht“ (19/28) ist ein weiteres Thema, dass Hannah im Zuge der Fallgeschichte anspricht. Hannah interpretiert, dass sich Valentina „dadurch halt sehr viel weggekiff [hat] an=e Themen oder an Problemen wo sie nicht hinschauen konnte“ (19/28f). Das Kiffen wird von Hannah als eine Bewältigungsstrategie gedeutet, Problemen auszuhalten und damit umgehen zu können.

Im Zuge der Nachbetreuung öffnet sich die junge Frau gegenüber Hannah Buchner und erzählt ihr, dass sie in der Arbeit sexuell belästigt wurde, sie dies jedoch lange Zeit nicht als sexuelle Belästigung wahrgenommen habe. Hannah Buchner „erarbeitet“ dieses Thema mit Valentina und unterstützt sie dabei, sich an die Gleichberechtigungsanstalt zu wenden. Hannah spricht an dieser Stelle ihre Bewunderung aus für das, was die Mädchen „teilweise leisten“ und stellt dabei einen Bezug zu ihrer eigenen Biographie her:

Also soweit war ich in dem Alter nicht und ich muss auch ganz ehrlich sagen ich weiß nicht ob ich ohne Unterstützung jetzt so weit wäre - was die teilweise leisten. (20/39ff)

Hannah Buchner nennt als wesentliche Ressource ihrer Entwicklung die Unterstützung ihres Umfeldes. Sie stellt die Vermutung auf, ohne diese Unterstützung womöglich nicht so weit gekommen zu sein. Die Wertschätzung für das, was die Mädchen leisten, kann als ein sozialpädagogisches Selbstverständnis von Hannah gedeutet werden.

Hannah unterstützt Valentina in der Bewältigung familiärer und beruflicher Probleme. Das „Erarbeiten von Themen“ formuliert Hannah als ein Ziel ihres pädagogischen Handelns:

Und wir ham eigentlich alle Punkte erarbeitet und da war ich einfach so so stolz und das sind immer so Dinge in der Arbeit die mich dann so glücklich machen weil sie mich so oft überraschen -- in dem einen Moment ist es eine absolute Krise und ich hab Angst dass die sich weiß ich nicht wo runter haun ((holt Luft)) und dann kommen Momente wo sie Entscheidungen treffen und ich hab keine Ahnung wo die jetzt her kommen. Also das is natürlich ein Ergebnis von -- von jahrelanger Arbeit an ihnen mit ihnen aber den Moment dann mitzuerleben ist halt ziemlich cool und ziemlich schön (20/18-24)

Hannah sieht den Erfolg ihrer Arbeit in einer jahrelangen Begleitung der Jugendlichen. Die Momente mitzuerleben, in denen die Mädchen Entscheidungen in ihrem Leben treffen, die

selbst definierten Ziele zu erreichen, erfüllt Hannah mit Stolz. Valentina beschließt, mit dem Kiffen aufzuhören und setzt ihr Ziel mit Willensstärke und Disziplin durch. Hannah reflektiert das Kiffen von Valentina als eine Rebellion, die eine Bewältigungsform darstellt und auch eine Suche nach Hilfe und Ansprache sein kann. Das Miterleben dieser Wandlungsprozesse beschreibt Hannah als einen schönen und befriedigenden Prozess, der durchwachsen ist von Sorgen, Ängsten und Stolz.

Valentina geht auf Saisonarbeit, um ihre berufliche Karriere in der Gastronomie voranzutreiben. Damit schließt Hannah Buchner ihre Erzählung von Valentina mit einer beruflichen Erfolgsgeschichte ab, die gleichzeitig das Ende ihrer Begleitung bedeutet. Der Weg in die Selbstständigkeit ist sowohl für Valentina, als auch für Hannah Buchner ein Loslösungsprozess: „Also man muss ja auch lernen loszulassen und das gilt dann auch für mich ((lacht))“ (21/38). Hannah pflegt dennoch weiterhin Kontakt zu Valentina und unterscheidet damit das Ende der Begleitung mit einer Beziehung, die „irgendwie nie“ endet, vor allem, „wenn sie dir irgendwie näherstehen“ (22/1f). Das richtige Maß an Nähe und Distanz, an Begleitung und „loslassen“ (21/38) ist für Hannah Buchner demnach Teil ihrer professionellen Auseinandersetzung und Selbstreflexion.

Insgesamt kann „Beziehung und Unterstützung“ als eine dominante Facette des beruflichen Selbstverständnisses von Hannah interpretiert werden. Dabei stellt sie die Wirksamkeit der Beziehung in den Mittelpunkt ihres pädagogischen Handelns.

Auffällig in der Erzählweise von Hannah ist die detailreiche und lebhafte Darstellung der Hintergrundkonstellation und der Gefühle des Mädchens, was wiederum auf eine reflexive Haltung der Biographieträgerin hindeutet. Mit diesem Beispiel verdeutlicht Hannah, dass sie Situationen von Mädchen für wandelbar bzw. entwicklungsfähig aus deren eigenen Kraft heraus ansieht. Die gesamte Erzählung kann als eine empathische und wertschätzende Erzählung gedeutet werden.

Erzählsegment II: Selbstreflexion als Basis für Professionalität

Im Nachfrageteil des Interviews zum Thema Profession⁴ schließt Hannah Buchner mit einer Evaluation ab, die sie in den Kontext von „Selbstreflexion“ stellt:

E: (P/5sec.) Ich glaub insgesamt --- genug Zeit und Raum und --- Begleitung gehabt zu haben vor allem im Studium aber auch sonst (P/3sec.) um (P/7sec.) es klingt so blöd aber um um --- um mich selbst zu --- um selbst erwachsen zu werden oder ich weiß nicht wie ich das -- wie ich

⁴ Die Frage lautete: „Wenn du über deinen beruflichen Weg nachdenkst, was ist dir in deiner jetzigen Tätigkeit sehr wichtig?“

das ausdrücken soll aber vor allem in der Arbeit -- in der direkten Arbeit mit Jugendlichen - die dich sowas von gut Spiegeln bist du absolut am verlorenen Posten wenn du vergessen hast oder es verabsäumt hast dich mit dir selber auseinander zu setzen. Und ich dachte immer -- oder ((atmet laut aus)) wie ich angefangen hab -- ich dachte in der Arbeit wird's ein Problem sein wenn ich zu wenig Methoden weiß oder wenn ich äh zu wenig Erfahrung hab -- wie soll ich denn mit so einer schwierigen Situation wenn sich irgendwer ritzt oder irgendwer auszuckt oder irgendwer mich beschimpft wie soll ich damit umgehen am besten -- da dachte ich liegen die Herausforderungen. Es hat sich dann aber recht schnell gezeigt - dass das schon eine Herausforderung war - die aber ziemlich --- wie bei -- fast wie bei jedem anderen Job auch ziemlich schnell und routiniert gelernt werden kann. Das was dich aber verfolgt und was wirklich die Arbeit behindert ist das was du mit rein bringst und das nicht -- nicht zu wissen -- das hält dich auf. Weil weil ich weiß nicht wie ich d_ wie ich das gut formulieren soll aber dieses Gefühl von Intuition --- zu wissen das es keine Intuition ist sondern eigentlich professionelle Reflexion. (26/15-29)

Hannah verdeutlicht in dieser Interviewpassage nochmals den Stellenwert, den das Studium für ihre Arbeit als Sozialpädagogin bedeutet. Genug „Zeit“, „Raum“ und „Begleitung“ im Studium „aber auch sonst“ gehabt zu haben, hebt Hannah als Komponenten hervor, die sie im Prozess des „Erwachsenwerdens“ unterstützt haben. Damit zeigt sich ein Entwicklungsprozess, der auch von Hannah so empfunden wird. Erfahrungen und Methoden, um schwierige Situationen in der Praxis zu meistern, bezeichnet Hannah als wichtige Bestandteile in ihrer Tätigkeit als Sozialpädagogin, welche jedoch nicht die einzigen Voraussetzungen im beruflichen Alltag sind. Die Auseinandersetzung mit der eigenen Person kann als eine pädagogische Haltung von Hannah interpretiert werden, die Jugendlichen zu verstehen. Eigene Gefühle in der Beziehung zu den Jugendlichen zu reflektieren, stellt für Hannah eine unumgängliche Fähigkeit in der Arbeit mit den Jugendlichen dar. Das Bewusstsein dafür, eine Projektionsfläche für Jugendliche zu sein und dabei seine eigenen Gefühle von den Gefühlen der Jugendlichen zu unterscheiden, zeigt auf, wie nah beieinander die Stärken und Schwächen der eigenen biographischen Erfahrungen für das professionelle Handeln liegen. Hannah beschreibt damit ein Bewusstsein dafür, eigenen Verstrickungen zu benennen und die Fähigkeit zu reflektieren, was zur eigenen Person gehört und was die Jugendlichen spiegeln. Intuition wird von Hannah als eine Ressource beschrieben, die professionelle Reflexion möglich macht.

3.1.6 Analytische Abstraktion

Die Biographieträgerin erzählt insgesamt sprachlich und strukturell sehr eloquent und elaboriert. Den roten Faden ihrer Erzählung bildet ihre Bildungsbiographie. Diese umfasst zum einen den institutionellen Bildungsverlauf vom Kindergarten bis zu ihrer jetzigen Tätigkeit als

Sozialpädagogin, zum anderen bezieht sie sich auf informelle Lernprozesse und Erfahrungen während der Schulzeit, des Studiums und ihrer Berufstätigkeit. Hannah Buchner durchsetzt ihre Erzählungen mit szenischen Situationsdarstellungen, in denen sie wörtliche Reden verwendet. In ihren Erzählungen versetzt sie sich in frühere Situationen und erlebt diese nach, was durch Emotionen auf verbaler und nonverbaler Ebene erkennbar wird.

Die Fokussierung der Erzählung auf das Studium und die berufliche Tätigkeit als Sozialpädagogin kann dem Bemühen der Biographin geschuldet sein, dem Forschungsinteresse zu entsprechen, das ihr im Vorgespräch mitgeteilt wurden. Daneben ist es jedoch wahrscheinlich, dass Hannah selbst ein Interesse hat, sich aus einer wissenschaftlichen Perspektive mit dem professionellen Handeln als Sozialpädagogin auseinanderzusetzen, wie aus dem Vorgespräch des Interviews hervorgeht.

Aus der familienbiographischen Erzählung konnte herausgearbeitet werden, dass sich Hannah als eine aus einer aufstiegsorientierten Familie kommende Frau entwirft, deren Eltern es wichtig ist, dass Hannah einen akademischen Bildungsweg einschlägt, der ihr berufliche Chancen und Möglichkeiten eröffnet. Sie wird in ihrem Bildungsweg von ihren Eltern unterstützt und gefördert, indem sie zum Beispiel Nachhilfeunterricht im Fach Mathematik erhält, um ihre Schwierigkeiten in diesem Fach zu überwinden. Ihre Bildungsbiographie ist zum einen durch familiäre Unterstützung, zum anderen durch den Leistungsanspruch der Eltern geprägt, einem institutionellen Ablaufmuster im Sinne Schützes (1984, 92) zu folgen. Während sich Hannah im Gymnasium vor allem durch die „schlechten Leistungen“ im Fach Mathematik definiert, präsentiert sie sich in der HBLA als eine Schülerin, die „Fähigkeiten“ hat und ihren Interessen und Begabungen nachgehen kann.

Hannahs Interesse an sozialen Phänomenen und Prozessen zeichnet sich bereits in ihrer Schulzeit ab. Sie sieht sich als Ansprechperson für die Probleme ihrer Freundinnen und „probiert“ sich als Peer-Mediatorin im schulischen Kontext aus. Mit dem Studium findet für Hannah ein Selbstfindungs- und Wandlungsprozess statt, der ihre Gedanken und Emotionen sortiert und neue Sichtweisen und Denkrichtungen eröffnet. Hannah bezeichnet diesen Entwicklungsprozess als „Selbsttherapie“, welcher ihr ein Übungsfeld für eine professionelle Reflexion schafft. Das Studium trägt somit zur Stabilisierung und Weiterentwicklung ihrer biographischen Identitätsentwicklung bei.

Den Abschluss des Studiums beschreibt Hannah als eine „belastende Phase“ (6/39), die sie in „leichte bis mittelschwere Krisen“ (16/7) gestürzt hat und im Sinne Schützes als ein Verlaufskurvenpotential gedeutet werden kann. Sie gibt sich nicht schicksalhaft diesen Krisen hin, sondern entwickelt Handlungsschemata, um diese Krisen zu bewältigen. Unter anderem schafft sie

sich konzentrierte Schreibphasen, indem sie sich im abgelegenen Haus ihrer Großmutter zum Schreiben zurückzieht. Hannah reflektiert, dass ihr Durchhaltevermögen in herausfordernden Lebenssituationen aus heutiger Sicht eine Ressource darstellt, die ihr auch im beruflichen Alltag zugutekommt.

Hannahs berufsbiographische Entwicklung beginnt bereits während des Studiums. Sie stellt sich beruflichen Herausforderungen, um an ihnen zu wachsen. Hannah macht gleich zu Beginn ihrer Arbeit als Sozialpädagogin die Erfahrung, dass neben dem Erwerb von Wissen ein gewisses Maß an Intuition wesentlich ist, um pädagogisch „angemessen“ zu handeln. Intuition bedeutet für Hannah ein Gespür für das Einschätzen von Situationen zu haben. Sie geht davon aus, dass ein Fehlen dieses Gespürs ihre Arbeit deutlich erschweren würde. Sie definiert somit professionelles Handeln als eine Kombination aus Intuition, fachlichem Wissen und gewachsener Erfahrung.

Hannah versteht sich als eine Sozialpädagogin, die unterstützend und beratend arbeitet. Dabei stellt sie die Bewunderung und Wertschätzung für das was die Jugendlichen leisten in den Mittelpunkt ihres pädagogischen Handelns. Den Erfolg ihrer Arbeit sieht sie in der jahrelangen Begleitung der Jugendlichen, was sie in einer detailreichen und reflektierten Fall Erzählung verdeutlicht. Als ein Ziel pädagogischen Handelns formuliert Hannah das „Erarbeiten von Themen“. Als Erfolg ihrer Arbeit bezeichnet sie das Aufbauen von Bindung und Beziehung zu den Mädchen. Die Momente mitzuerleben, in denen die Jugendlichen ihre selbst definierten Ziele erreichen, bewertet Hannah als das Ergebnis jahrelanger Arbeit mit ihnen. Damit hat sie zwei wesentliche Aspekte ihrer Arbeit formuliert: Beziehung und Kontinuität.

3.1.7 Analyse der fallinternen Zusammenhänge von Biographie und Profession

Im folgenden Abschnitt werden die beiden Erzählstränge der familien- und berufsbiographischen Erfahrungen in Beziehung gebracht und Zusammenhänge herausgearbeitet. Mit der Darstellung des Professionalisierungspfades und der beruflichen Orientierungsmuster konnte im Fall Hannah Buchner „Beziehung und langjährige Begleitung“ als dominante Facetten des beruflichen Selbstverständnisses herausgearbeitet werden.

Familiäre Erfahrungen

Familiäre Erfahrungen werden von Hannah im Kontext eines behüteten Aufwachsens erzählt, die sie für das „harte Umfeld“ außerhalb der Familie stärken (Mobbing Erfahrungen in der Volksschule). Hannah reflektiert, dass sie ohne die familiäre Unterstützung womöglich nicht

an diesem Punkt ihres Lebens angelangt wäre. Die Unterstützung aus ihrem familiären Umfeld benennt Hannah als eine Ressource, die sie in ihrem Entwicklungsprozess fördert und ihr in der Retrospektive Halt gegeben hat. Sie spricht ihre Bewunderung gegenüber den Jugendlichen aus, die keinen familiären Rückhalt erfahren haben und dennoch ihre Ziele erreichen, womit sie einen Bezug zu ihrer Tätigkeit als Sozialpädagogin herstellt. Es kann die Hypothese aufgestellt werden, dass Hannah die Begleitung und Unterstützung, die sie selbst erfahren hat, in ihr pädagogische Handeln integriert. Anhaltspunkte hierfür bilden die Fokussierung auf die jahrelange Begleitung und die Betonung der Beziehung zu den Jugendlichen.

Die Auseinandersetzung mit der eigenen Person und das Bewusstsein dafür, was sie selbst in die Arbeit mit hineinbringt, benennt Hannah als „professionelle Reflexion“. Die Reflexion familiärer Erfahrungen kann somit als ein Teil ihres Professionalitätsverständnisses gedeutet werden.

Peers und soziale Beziehungen

Lernmöglichkeiten in ihrem beruflichen Entwicklungsprozess sieht Hannah auch in Peers, sowie Freundinnen und Freunde. Sie ist während der Schulzeit als Peer-Mediatorin tätig und zeigt bereits ein Interesse dafür, die Probleme ihrer Freund*innen und Mitschüler*innen zu lösen. Aus heutiger Sicht reflektiert Hannah, dass ihr die Schule Möglichkeiten eröffnet hat, ihre Fähigkeiten zu entdecken, welche ihren beruflichen Weg entscheidend beeinflusst haben. Auch die Unterstützung von Lehrer*innen beurteilt Hannah als bedeutend für die eigene Bildungsbiographie.

Studium als Horizonterweiterung

Das Studium bildet für Hannah eine intensive Zeit der Selbstreflexion. Ihre eigene Weiterentwicklung und Wandlungsprozesse sieht sie zu einem großen Teil im Studium verortet, wo sie ihre Gedanken und Emotionen sortieren kann und neue Sichtweisen und Denkrichtungen ihren Horizont erweitern. Hannah stellt in ihrem pädagogischen Handeln eine Verbindung zum Studium her, selbst Begleitung bekommen zu haben, um „erwachsen zu werden“. Diese Begleitung möchte sie auch den Jugendlichen ermöglichen. Die Lernprozesse im Studium ermöglichen Hannah die Entwicklung einer reflexiven Haltung zu theoretischen Inhalten, die sie in ihrer Erzählung an zahlreichen Diskussionsabenden mit Studienkolleg*innen über Inhalte des Studiums festmacht. Sie kommt zu der Erkenntnis, dass die Auseinandersetzung mit der eigenen Biographie unumgänglich ist, um Gefühle der Jugendlichen von den eigenen Gefühlen zu

unterscheiden und die Projektionsfläche, die die eigene Person für die Jugendlichen darstellt, pädagogisch nutzen zu können. Damit wirkt sie, um dies in Schweppes Worten auszudrücken, aktiv und bewusst einer „biographischen Verstrickung“ (Schweppe 2006, 112) entgegen.

Der Prozess ihrer Masterarbeit bildet für Hannah im Nachhinein eine wertvolle Ressource, „schwierigen Sachen zu überstehen die einfach total herausfordernd sind“ (27/32f). Sie stellt dabei eine direkte Verbindung zu ihrer pädagogischen Arbeit mit den Jugendlichen her, die sie ebenfalls in schwierigen Situationen fordern. Diese Ausdauer wird von Hannah selbst als ein Lernprozess verstanden, den sie in ihrer eigenen Biographie durch ihre Masterarbeit erfahren hat.

Aus dem Studium lernt Hannah, dauerhaft alles zu hinterfragen, was sie auch in der beruflichen Praxis als einen wichtigen Bestandteil ihrer Arbeit erachtet. Hannah präsentiert in ihrem pädagogischen Handeln ein berufliches Selbstverständnis, verstehen zu wollen, was hinter dem jeweiligen Verhalten der Jugendlichen steht, womit sie nicht nur die unmittelbaren Probleme bearbeitet, sondern Hintergründe und Zusammenhänge im Verhalten der Jugendlichen erkennt und reflektiert. „Ständiges Hinterfragen“ kann somit als ein zentrales Orientierungsmuster im pädagogischen Handeln von Hannah betrachtet werden.

Insgesamt können in dieser Fallanalyse sowohl familiäre als auch außerfamiliäre Erfahrungen als Resonanzboden für das berufliche Handeln interpretiert werden.

3.2 Biographische Fallstudie: Sophie Fischer

3.2.1 Kontaktaufnahme, Vorgespräch und Interviewverlauf

Die Kontaktherstellung mit Sophie Fischer erfolgte über das soziale Netzwerk Facebook. Sophie meldete sich telefonisch auf meinen Aufruf mit der Bitte um Interviewpartner*innen. Im Vorgespräch, welches telefonisch stattfand, erzählte ich ihr von meinem Forschungsvorhaben und der Erhebungsmethode des biographisch-narrativen Interviews, welches ihr durch ihr Studium bereits bekannt war. Außerdem versicherte ich ihr die Anonymisierung des transkribierten Interviewmaterials.

Das Interview fand zwei Wochen später auf Wunsch der Interviewpartnerin in ihrer Wohnung statt. Sie begrüßte mich herzlich und nach einer kurzen Smalltalk-Phase zur Auflockerung der Atmosphäre kamen wir nochmals auf das Vorgehen des Interviews zu sprechen. Ich stellte Sophie die Eingangsfrage, auf welche hin sie sofort zu erzählen begann. Das Interview dauerte insgesamt 1 Stunde und 20 Minuten.

3.2.2 Biographische Kurzbeschreibung

Sophie wächst mit ihren Eltern und ihrer fünf Jahre jüngeren Schwester in einem kleinen Dorf mit 300 Einwohnern auf. Im Erdgeschoss des Hauses wohnt ihre Großmutter. Auch die Schwestern der Mutter wohnen im selben Dorf.

Aufgrund ihrer musikalischen Begabung besucht Sophie die Musikhauptschule und anschließend ein Bundesoberstufenrealgymnasium mit Schwerpunkt Musik. Als Sophie 15 Jahre alt ist, lassen sich ihre Eltern scheiden, was Sophie als „gut“ (1/30) empfindet, weil sie „diese Streiterei eigentlich „nervt“ (1/30f) und als Belastung erlebt.

Der Kontakt zum Vater wird nach dem Auszug des Vaters aus dem Elternhaus weniger, da Sophie in der Pubertät anderen Interessen nachgeht und sich viel mit Freunden trifft. Mittlerweile besteht jedoch eine sehr gute Beziehung zum Vater, die sowohl väterlicher als auch freundschaftlicher Natur ist.

Einen „entscheidenden Teil“ (1/39) im Leben von Sophie spielt ihre Mutter. Die Mutter ist seit dem zwölften Lebensjahr von Sophie Alkoholikerin. Sophie erlebte immer wieder sehr un schöne Momente mit der Mutter im alkoholisierten Zustand. Sie muss schon früh viel Verantwortung übernehmen, auch in Bezug auf ihre fünf Jahre jüngere Schwester.

Die Mutter geht eine neue Beziehung ein. Der neue Freund der Mutter bringt viele Konflikte in die Familie und drängt die Mutter dazu, mehr Alimente von Sophies Vater zu verlangen. Sophie muss eine vermittelnde Position einnehmen und steht oft zwischen den Eltern. In dieser Zeit häufen sich familiäre Konflikte, was Sophie dazu bewegt aus dem Elternhaus auszuziehen und mit ihrer besten Freundin eine WG zu gründen.

Sophie bewirbt sich für den FH-Studiengang Biomedizinische Analytik, schafft die Aufnahmeprüfung jedoch nicht und kommt „durch Zufall“ (1/21) zu ihrem Studium, „also zu Bildungswissenschaften“ (1/22). Das Studium gefällt ihr im Laufe der Zeit mehr und mehr, weshalb sie sich dazu entschließt, den Master ebenfalls in Bildungswissenschaft zu absolvieren.

Zu ihrer Oma hat Sophie eine sehr gute Beziehung: „Die Oma wor eigentlich mehr Mama“ (4/10). Durch das Fortschreiten der Alkoholkrankheit der Mutter häufen sich auch die Konflikte im Verwandtenkreis. Die Mutter verliert aufgrund ihrer Alkoholkrankheit ihren Job. Der Gesundheitszustand der Mutter verschlechtert sich soweit, dass sie fast stirbt und im Krankenhaus stationär aufgenommen wird. Trotz Anraten der Ärzte verweigert die Mutter jegliche Therapien und Unterstützungsmaßnahmen.

In schwierigen Phasen erhält Sophie emotionale Unterstützung durch ihre drei Freundinnen, die eine „enge Freundschaft“ (5/4) verbindet. Die Zeit nach dem Krankenhausaufenthalt der Mutter erlebt Sophie als sehr belastend. Es geht ihr das „erste Mal so richtig schlecht“ (5/27f)

in ihrem Leben. Sie kämpft mit Selbstzweifel und geringem Selbstbewusstsein. Sie sucht sich professionelle Unterstützung, um mit ihrer schwierigen Lebenssituation fertig zu werden und beginnt eine Psychotherapie. In dieser Zeit verstirbt auch ihre Großmutter.

Ein weiteres erschütterndes Lebensereignis für Sophie ist das Erkranken der Schwester an Bulimie. Sie steht ihrer Schwester helfend zur Seite und begleitet sie zu einer Jugendberatung. Eine Veränderung im Leben von Sophie bringt der Umstand, dass sich die Mutter psychisch stabilisiert und zu trinken aufhört. Für Sophie ist diese neue Situation „irgendwie a bissl komisch - weil ahm sie wor dann irgendwie wieder a Mama und des wor ganz strange für mi“ (5/13f).

Sophie arbeitet während dem Studium immer 20 Stunden nebenbei. Sie schließt den Bachelor in Mindeststudienzeit ab. Im Masterstudium realisiert sie, dass sie ihre schwierige familiäre Situation stark vereinnahmt und das Studium dabei zu kurz kommt. Die Masterarbeit gestaltet sich als ein langwieriger Prozess. Nach einigen Anlaufphasen und Unterbrechungen beschließt sie, sich von den familiären Problematiken und Dynamiken abzugrenzen und schließt den Master ab.

Gegen Ende des Studiums „kristallisiert“ (1/24) sich für sie heraus, im sozialpädagogischen Bereich beruflich Fuß zu fassen und „Erfahrungen [zu] sammeln“ (1/25).

Sie beginnt in der Endphase ihres Masterstudiums in einem Krisenzentrum der Jugendhilfe Vollzeit zu arbeiten. Sie kann sich dort Geld auf die Seite legen, um für eine große Reise zu sparen. Währenddessen trennt sich ihre Mutter von ihrem Lebensgefährten und beginnt wieder zu trinken. Sophie holt sich ein weiteres Mal professionelle Unterstützung von ihrer Therapeutin. Sie tritt ihre Reise an und ist im Nachhinein froh über diese Entscheidung, da ihr die Reise guttut und sie etwas Abstand zu den familiären Problemen gewinnt.

Danach begibt sie sich auf Jobsuche und tritt eine Stelle in einer Wohngemeinschaft für unbegleitete minderjährige Flüchtlinge an.

Der Gesundheitszustand der Mutter verschlechtert sich weiter. Ihre Schwester zieht währenddessen ebenfalls aus dem Familienhaus aus, um im Ausland als Au-Pair zu arbeiten. Die Mutter verstirbt schließlich an den Folgen ihrer Alkoholkrankheit. Für Sophie bricht „kurzfristig a Welt zam [...]“ (12/31). Sie verbringt viel Zeit mit ihren Freunden, um nicht alleine zu sein und arbeitet weiterhin Vollzeit in der Wohngemeinschaft, was „erstaunlicherweise voi guad gongn is“ (13/3) und sie ablenkt.

Sophie beschäftigt seit längerem das „Single-Thema“ (13/10), da ihre Freundinnen nach einer langen Single-Zeit nun alle in Beziehungen sind und sie sich ebenfalls eine Beziehung wünscht. Für die Zukunft überlegt sie, eine Weile im Ausland zu leben. Sie möchte die Arbeit in der WG

nur noch eine begrenzte Zeit ausüben, da die Nachtdienste sehr anstrengend sind und sie nicht auf Dauer in einem Setting arbeiten möchte, dass eine 24-Stunden-Begleitung bei den Klient*innen erfordert. Sie kann sich gut vorstellen, in Zukunft in der Beratung zu arbeiten oder einen Masterstudiengang auf einer Fachhochschule zu absolvieren und anschließend den Job zu wechseln.

3.2.3 Kernstelleninterpretation der biographischen Erzählung

Erzählsegment I: Selbsteinführung

E: Ok -- ahm jo - wo fang i o. -- Ahm -- genau vielleicht i kum aus [Bundesland] eigentlich ahm -- aus am ganz am klanen Dorf und ahm -- bin dort hoit afoch groß wordn -- des hod so was i net 300 Einwohner oda so des Dorf und ahm jo. (1/10ff)

Sophie beginnt ihre Lebensgeschichte mit der Nennung des Bundeslandes, in dem sie aufgewachsen ist. Das „eigentlich“ gibt bereits einen Hinweis darauf, dass sie zum heutigen Zeitpunkt in einem anderen Bundesland lebt, was sich im Laufe des Interviews bestätigt. Sophie gibt in weiterer Folge an, „aus am ganz am klanen Dorf“ (1/10f) zu kommen. Auffallend ist, dass sie den Namen des Dorfes nicht nennt. Möglicherweise nimmt sie an, dass das Dorf der Interviewerin nicht bekannt sein wird. Sie erwähnt jedoch die Einwohnerzahl des Ortes, um möglicherweise dem „klanen Dorf“ Gewichtung zu verleihen. Die bilanzierende Aussage, „bin dort hoit afoch groß wordn“ (1/11), deutet eine gewisse emotionale Distanz zum Dorf an, in dem sie aufgewachsen ist. In der weiteren Erzählung durchstreift sie überblicksmäßig ihren institutionellen Werdegang von der Hauptschule bis zur Studienwahl:

-- Vom Schulischen her ahm wor i immer sehr musikalisch eigentlich -- oiso i bin in die Musikhauptschui gongn und ahm hob a Instrument glernt -- oiso eigentlich zwa - Querflötn und Gitarr -- und dann bin i a nu ins Musik - BORG gongn. Und für mi wor eigentlich jetzt ganz_ -- also eigentlich wor für mi scho imma klor i wü irgendwie mit ahm Menschen zam arbeiten -- (1/12-15)

Sophie wählt einen Erzähleinstieg wie in einem Bewerbungsgespräch, indem sie die verschiedenen institutionellen Stationen ihres Lebenslaufs durchgeht. Sie besucht aufgrund ihrer musischen Begabung die Musikhauptschule und anschließend das Musik - BORG und erlernt in dieser Zeit zwei Instrumente. Es könnte an dieser Stelle vermutet werden, dass Sophie ihre musische Laufbahn fortsetzt. In einer etwas überraschenden Wende eröffnet sie den früh auftretenden Berufswunsch, „mit Menschen zam arbeiten“ zu wollen. Die Formulierung „zam

arbeiten“ kann möglicherweise eine Interaktion mit Arbeitskolleg*innen bedeuten. Eine Vermutung, dass damit ein sozialer Beruf gemeint ist, bestätigt sich jedoch im weiteren Verlauf der Erzählung. Sie hegt lange Zeit den Wunsch „Kindergärtnerin“ zu werden, entscheidet sich schließlich dagegen mit der Begründung, dass dies für sie „zu anstrengend“ (1/18) ist. Nähere Angaben, worauf sie die Anstrengung bezieht, werden von Sophie nicht gemacht. Sie bewirbt sich für den FH-Studiengang „Biomedizinische Analytik“, schafft jedoch die Aufnahmeprüfung nicht und beurteilt rückblickend dieses Ereignis als positiv, da der Beruf viel Zeit im Labor bedeutet hätte. Diese Begründung macht einerseits den Wunsch nach einem sozialen Beruf deutlich. Andererseits kann dieses Erklärungselement als eine Rechtfertigungsfunktion interpretiert werden. „Durch Zufall“ (1/21) kommt Sophie auf das Studium der Bildungswissenschaft, erläutert diesen „Zufall“ jedoch nicht genauer. Sie erzählt, dass ihr das Studium im Laufe der Zeit immer mehr gefällt, weshalb sie auch den Master in Bildungswissenschaft absolviert. Weitere Angaben, warum ihr das Studium gefällt, erläutert Sophie nicht. Sie schließt ihren institutionellen Werdegang ab, indem sie verkündet, wo sie zum heutigen Zeitpunkt beruflich steht: „Dann hat si hoid irgendwie ausa kristallisiert jo moi im Sozialpädagogischen vielleicht moi anfangen -- Erfahrungen sammeln und so weiter“ (1/24f). Die Formulierung „und so weiter“ deutet darauf hin, dass der Prozess des „Sammeln von Erfahrung“ noch nicht abgeschlossen ist und Sophie weiterhin im sozialpädagogischen Bereich arbeitet.

Sie präsentiert zunächst die „Vorderbühne“ ihres Lebens und kann in ihrem Fortgang völlig frei entscheiden, welche Themenschwerpunkte sie wählt und genauer ausführt. Sie entscheidet sich dafür, Themenkomplexe aufzurufen, die eine starke familiäre Gewichtung beinhalten. Dem lebensgeschichtlichen bzw. familiären Hintergrund gibt sie somit einen weitaus größeren Stellenwert als der berufsbiographischen Erzählung, was in der weiteren Erzählung sichtbar wird.

Erzählsegment II: Herkunftsfamilie und soziales Umfeld

Sophie beginnt ihre Familiengeschichte mit der Einführung ihrer Schwester, welche fünf Jahre jünger ist als Sophie. Bis zu ihrem 15. Lebensjahr wohnt Sophie mit ihren Eltern und ihrer Schwester in einem Haus in einem kleinen Dorf. An dieser Stelle ihrer Erzählung macht Sophie einen großen Zeitsprung und führt das Ereignis „Scheidung der Eltern“ ein:

Dann hom sie si scheiden lassen ((räuspert sich)) weil's hoit afoch immer sehr viel gstritten hom und so -- ahm und=e i hob des eigentlich damals scho ganz guad gfunden weil i mir docht hab jo -- mi nervt diese Streiterei eigentlich und ahm lustigerweise kann i mi zum Beispiel an die Zeit sehr schlecht erinnern - oiso i waß nimma wie der Papa zum Beispiel auszogen is oder so und ähm -- i glaub für'n Papa wor's damals a a bissl schwierig ahm dass er auszogn is weil er ahm --- jo -- weil er uns dann hoit afoch nu sötener gsehn hat und i wor hoid a grad so voi in der

Pubertät und mi hom afoch andere Sachen interessiert ois dass i do mim Papa irgendwie was am Wo_ --Wochenende moch oder so -- ge. (1/29-36)

Auffällig in der Erzähleinführung ist, dass Sophie keine Erlebnisse und Ereignisse aus den ersten fünfzehn Lebensjahren erzählt. Möglicherweise ist die Scheidung ihrer Eltern ein einschneidendes Erlebnis, dass in der Erzählung vorrangig eingeführt wird. Sophie nennt die „vielen Streitereien“ als Begründung für die Scheidung der Eltern und legitimiert damit die Scheidung als etwas „Gutes“, da somit die Streitereien zwischen den Eltern ein Ende finden. Sophie erzählt dieses Ereignis aus der Außenperspektive. Sie spricht die Gefühle des Vaters an, für den die Scheidung „schwierig“ war, da der Kontakt zu seinen Kindern dadurch seltener wurde. Ihre eigene Befindlichkeit beschreibt Sophie nicht. Sophie selbst erzählt, dass sie sich „an die Zeit sehr schlecht erinnern“ kann. Möglicherweise dient das Verdrängen der Erinnerungen zum Selbstschutz vor schmerzlichen Gefühlen des Verlassenwerdens. Sophie schließt die Erzählung mit einem positiven Resümee ab, zum Jetzt-Zeitpunkt eine gute und freundschaftliche Beziehung zu ihrem Vater zu pflegen.

Sophie führt in der weiteren Erzählung ihre Mutter wie folgt ein: „I glaub a ganz a entscheidender Teil in meim Leben spüht ahm mei Mama“ (1/39f). Sophie greift gleich zu Beginn ihrer Erzählung jenes Thema auf, das bestimmend für ihren eigenen Biographieverlauf ist - die Alkoholkrankheit der Mutter:

Ähm mei Mama wor seit dem i zwölf bin Alkoholikerin und ahm do hod sie hoit afoch verschiedene -- was i net Erlebnisse hoid gebn wo i mit ihr allanich wor und des wor irgendwie net so schee hoit ähm wo sie dann hoid afoch voi betrunken wor und Sochen gsogt hod zu mir und so -- und ((räuspert sich) des wor sicha a Grund a warum die -- warum si meine Ötan scheiden hom lassen dann - weil des für'n Papa dann afoch -- waß i net - nimma gongn is weil er gsogt hod „na des funktioniert afoch so net“ und=e ahm jo. (1/40-45)

Sophie spricht von „Erlebnissen“ in Bezug auf die Alkoholkrankheit der Mutter, die sie als „nicht so schön“ beschreibt. Einerseits lässt die Formulierungen eine Verharmlosung erkennen, andererseits deutet Sophie Ereignisse an, die sie als schmerzlich und verletzend erlebt, jedoch nicht genauer ausführt. Das Alleinsein mit der Mutter lässt vermuten, dass Sophie schon früh Verantwortung übernehmen muss. An dieser Stelle wird ein Verlaufskurvenpotenzial erkennbar. Sophie ist es zu diesem Zeitpunkt noch nicht möglich, auf die Geschehnisse Einfluss zu nehmen oder die damalige Situation zu verändern.

Sophie nennt als einen weiteren Grund für die Scheidung der Eltern die Alkoholkrankheit der Mutter, die ein Funktionieren einer Partnerschaft nicht mehr möglich macht. Sie liefert damit eine weitere Ursache für die Scheidung der Eltern. Die Verlagerung auf die Krankheit der

Mutter könnte als eine Strategie interpretiert werden, beide Eltern in ihr Selbstbild zu integrieren, ohne dabei in einen Loyalitätskonflikt zu geraten.

Die Mutter geht nach der Scheidung eine neue Beziehung ein. Sophie beschreibt den neuen Lebensgefährten als einen schwierigen Charakter, der eine „negative“ und „rassistische“ Einstellung zum Leben hat und das familiäre Zusammenleben zum Negativen beeinflusst.

Als Beispiel dafür nennt sie Forderung des neuen Lebenspartners, eine Erhöhung der Alimente vom Vater zu verlangen. Die zuvor freundschaftliche Beziehung zwischen ihren Eltern verschlechtert sich zunehmend. Sophie beschreibt sich in der Position einer Vermittlerrolle zwischen ihren Eltern, was sie als „belastend“ erlebt, „weil sich dann diese Konfliktebene von meine ahm Ötan irgendwie auf mi ahm übertrogn hod“ (2/39f). In diesem Erzählsegment lässt Sophie ihre eigenen Gefühle zu, rechtfertigt jedoch ein Stück weit, dass es ihren Eltern durch ihre Wut und Kränkung zueinander nicht möglich war, die Belastung der Tochter wahrzunehmen. Sophie reflektiert, dass die Eltern ihre eigenen Konflikte auf sie übertragen haben, was ihr einen Erklärungsansatz für die damals schwierige Situation liefert und möglicherweise dazu beiträgt, die Geschehnisse aus heutiger Sicht zu verarbeiten.

Sophie spricht sich dagegen aus, eine Erhöhung der Alimente zu fordern, da sie zu diesem Zeitpunkt bereits Volljährig ist. Dies kann als ein Handlungspotential von Sophie gedeutet werden, selbständig Entscheidungen zu treffen und den Konflikten der Eltern nicht völlig ausgeliefert zu sein.

In dieser Zeit meidet Sophie ihre Mutter, um Konflikten aus dem Weg zu gehen. Sie erzählt, offen für neue Beziehungen ihrer Eltern zu sein, da sie die gleiche Akzeptanz in Bezug auf eine eigene Partnerschaft erwartet. Allerdings deutet ihr Meiden und Zurückziehen eine ambivalente Haltung an, die sie selbst durch den schwierigen Charakter des Freundes legitimiert. Sophie begründet die Beziehung zwischen Mutter und Freund mit der Annahme, dass die Mutter durch ihre Alkoholkrankheit „in ana schwohn Position“ war, was eine Beschränkung in der Auswahl einer Partnerschaft bedeuten könnte.

Sophie beschließt aufgrund zahlreicher familiärer Konflikte mit ihrer besten Freundin eine Wohngemeinschaft zu gründen. Die WG mit ihrer Freundin beschreibt Sophie als „voi cool“. Der Auszug aus dem Elternhaus kann als ein Handlungsschema interpretiert werden, sich von den ständigen verbalen Angriffen des Lebenspartners der Mutter zu distanzieren.

Erzählsegment III: Verantwortung gegenüber der Schwester

Sophie verbleibt im Fortlauf ihrer Erzählung in der Familiengeschichte und greift das Thema Alkoholkrankheit und Beziehung zu ihrer Schwester erneut auf.

E: Ahm jo mei Schwesta is von dem -- oiso bei meina Schwesta dadurch das sie eben fünf Johr jünger is hob i eigentlich immer so a bissl versucht sie zu beschützen

I: Mhm

E: ahm weil i hoid versucht hob dass sie des hoid net so mitgriagt diese Streitereien und ahm glücklicherweise wors jo so dass diese -- oiso wenn irgend a Vorfall wor mit da Mama oda so wors meistens hoid so dass nur i und sie daham worn und des mei Schwesta hoid net mitgriagt hod und i hob do hoid dadurch dass mei Mama hoit Alkoholikerin wor sicher einige Sochn ahm übernommen für die Mama -- oiso für mei Schwesta hoid jo. Oiso i hob hoid gschaut dass ois in da Schui passt und so und ahm das i hoid afoch für sie do bin und ahm bin sicher a bissl in die Mama - Rolle geschlüpft ge (2/45f-3/1-7)

Sophie fühlt sich für ihre fünf Jahre jüngere Schwester verantwortlich und möchte sie vor den Streitereien der Eltern beschützen. Nach dem Auszug des Vaters ist Sophie in Bezug auf die Alkoholkrankheit der Mutter auf sich alleine gestellt, wenn es zu „Vorfällen“ kommt. Sie konkretisiert an dieser Stelle nicht weiter, um welche Vorfälle es sich dabei handelt. Sophie lernt früh, emotionale Verantwortung zu übernehmen, auch gegenüber ihrer Schwester. Sie übernimmt mitunter Erziehungsaufgaben für ihre jüngere Schwester. Sophie interpretiert diese Funktion selbst als „Mama-Rolle“, in die sie für ihre Schwester schlüpft. Sie erzählt von einem Identitätsaufbau, der sich auf Sorge-Tragen für ihre Familienmitglieder stützt.

Die Alkoholkrankheit der Mutter verschlechtert sich mit den Jahren. Sophie akzeptiert, dass die Krankheit der Mutter „afoch a Sucht“ (2/14) ist und die Mutter ihr Verhalten nicht ändern kann. Mit dieser Formulierung legitimiert Sophie das Verhalten der Mutter und macht die Krankheit und nicht die Mutter dafür verantwortlich. Diese reflektierte Haltung lässt vermuten, dass Sophie bereits einen Verarbeitungsprozess hinter sich hat.

Sophie versucht ihrer Schwester zu vermitteln, dass die beiden Geschwister keinen Einfluss auf den Alkoholkonsum der Mutter haben und auch das heimliche Ausleeren des Alkohols ihre Mutter nicht vom Alkoholkonsum abhält. Auch hier wird deutlich, dass Sophie eine bereits sehr früh entwickelte reflektierte Haltung einnimmt, um mit der schwierigen Situation zuhause umzugehen. Sophie resümiert, dass ihre Schwester „ana der wichtigsten Menschen“ (3/20f) in ihrem Leben ist und sie eine geschwisterliche Beziehung mit ihr pflegt.

Erzählsegment IV: Großmutter als Mutterersatz

Sophies führt in der weiteren Erzählung ihre Großmutter ein, welche im selben Haus im Erdgeschoss wohnt.

Für die Oma hods ma hoid a immer ur Leid dan weil sie hoid a immer voi fertig wor weil eben jo wenn des eigene Kind Alkoholikerin -- oiso Alkoholiker is dann is des glaub i echt zach. Ahm und ahm -- do hods generell waßt - die Oma wor so a Person die dann aufa kumma is und „na

des muast mochn und do“ -- und hod sie hoid immer so a bissl eingmischt und des wor sowieso für die Mama glaub i net so gonz leicht -- ahm do hob i hoid a manchmal versucht irgendwie zu vermitteln (3/29-34)

Auch in der Konstellation zwischen Mutter und Großmutter scheint Sophie eine Vermittlerrolle einzunehmen und versucht, Konflikte zwischen den beiden zu lösen. Auffällig ist, dass Sophie nicht ihre eigene Beziehung zur Großmutter schildert, sondern die Beziehung zwischen Mutter und Großmutter. Dies lässt vermuten, dass die Mutter in der Beziehung zur Großmutter einen dominanten Teil einnimmt. Sophie spricht Mitgefühl gegenüber der Großmutter aus und versetzt sich in ihre Position, eine alkoholranke Tochter zu haben. Auch ihrer Mutter gegenüber zeigt sie Verständnis, dass ein ständiges Einmischen der Großmutter schwierig gewesen sein muss. Dies lässt auf ein sehr diplomatisches Verhalten schließen, welches für Sophie eine Strategie darstellen könnte, mit der konfliktreichen Familiensituation umzugehen.

Bei Familienfesten wird die Alkoholkrankheit der Mutter zunehmend sichtbarer. Die Schwestern der Mutter wollen helfen und verweigern ihr den Alkohol bei Familienzusammenkünften. Sophie beschreibt das Einmischen der Verwandten als problematisch:

des Problem is glaub i grad in der Familie kannst du hoid Alkoholikern afoch net höffn weil du afoch zu involviert bist und a wonst ana Person jetzt kan Alkohol gibst haßt des net dass dann auf hört zum trinken. Jo dann trinkts hoid jetzt grad a bissl weniger und dann gehts hoid ham und trinkt hoid dort des was eigentlich braucht. (4/5-9)

Sophie liefert eine Begründung, warum es für Familienangehörige schwer ist zu helfen: Einerseits die Involviertheit durch das Nahverhältnis als Familienmitglied und andererseits der Umstand, dass eine direkte Konfrontation eines Trinkverhaltens von nahen Angehörigen zu einer Abwehrhaltung der betroffenen Person führt. In der Formulierung „ana Person“ steckt eine Generalisierung, die für Sophie möglicherweise eine Differenzierung zwischen der Alkoholsucht der Mutter und der Mutter als Bezugsperson schafft. Sophie verdeutlicht mit diesem Beispiel anschaulich, was es bedeutet, mit einer alkoholkranken Mutter zu leben. Weitere Beispiele folgen in der Erzählung, die mit Kränkungen und einer Machtlosigkeit gegenüber der Krankheit der Mutter einhergehen. Sophie erzählt, dass „die Mama eigentlich net wirklich wie a Mama wor für mi - oiso die Oma wor eigentlich mehr Mama“ (4/9f). Sie drückt damit eine Verschiebung der mütterlichen Verantwortung auf ihre Großmutter aus.

Ein Beispiel eines Versuches, die Mutter vom Alkoholtrinken abzuhalten, beschreibt Sophie wie folgt:

sie hod dann a amoi zum Beispiel gsogt „jo so an erster Stelle steht sowieso da Fredi ge“ -- weil i dann hoid a irgendwonn moi so irgendwie probiert hob so „jo und ahm na i werd des jetzt moi

dem Fredi sogn dass du hoid so vü trinkst“ so auf die Art. Ge weil i ma docht hob vielleicht is des dann a irgendwie a Möglichkeit dass sie was bessert und dann hods gmant na wenn i des dua dann so quasi brauch i mi eh gor nimma mödn bei ihr weil eben da Fredi steht an erster Stelle und so auf die Art. Oiso des wor -- die Jahre worn eigentlich echt zach weil i -- jo i hob die Mama eigentlich scho a bissl gemieden. Sie wor ka Mama -- es is imma nur um sie gongn. (4/13-19)

In dieser Erzählpassage beschreibt Sophie einen Versuch, die Mutter vom Trinken abzuhalten. Darin ist eine Widersprüchlichkeit zur vorherigen Passage eines Erklärungsansatzes zu erkennen, der eine Hilfe durch nahe Angehörige ausschließt. Dies zeigt möglicherweise einen Prozess in Sophies Verständnis, die eigene Machtlosigkeit im Trinkverhalten der Mutter zu akzeptieren. Die Aussage der Mutter über den Stellenwert des Lebensgefährten lässt eine Kränkung vermuten. Sophie differenziert zwischen Sucht und Mutterliebe: „oiso i glaub sie hod uns voi gern ghobt zu der Zeit oba sie wor hoid so in ihrer Sucht drinnen ahm --- jo das sie afoch vü glaub i net so gsehn hod“ (4/11f). Möglicherweise verschafft ihr diese Differenzierung eine Strategie, mit den Verletzungen umzugehen. Das Meiden der Mutter könnte eine Umgangsweise sein, einen emotionalen Sicherheitsabstand zu gewinnen. Die Formulierung „die Jahre“ die echt „zach“ waren, deutet zudem an, dass sich der Alkoholkonsum der Mutter über einen längeren Zeitraum hin - dramatisch - entwickelt hat. Im Fortlauf der Erzählung schildert Sophie den Verlauf der Krankheit. Mit zunehmenden Alkoholkonsum verschlechtert sich der Gesundheitszustand der Mutter. Die Mutter erkrankt an Leberzirrhose und verstirbt fast.

des wor dann natürlich voi schwierig irgendwie ahm weil da du denkst so scheiße was is wenn sie wirklich stirbt - oiso i muas a dazua sogn i hob imma wieda weil eben des hod jo gestartet wie i zwölf wor ahm drüber nochdocht wie wärs wenn die Mama stirbt. Des san afoch -- diese Gedanken san afoch ahm aufkumman weil ma si natürlich denkt jo dann is hoid ois irgendwie a bissl leichter. Ahm du musst da kani Sorgen mehr mochn - du wirst irgendwie nimma fertig gmocht und so ge und=e ahm -- oba dann wie des hoid dann tatsächlich so eingetroffen is wos hoid mega oarg ge

I: Mhm

E: oiso do denkt ma si scheiße hoffentlich überlebt sie's und es wor am Ofang net gonz kloar und so und ahm -- jo sie hods dann eh überlebt

Sophie spricht ambivalente Gefühle in einer eindringlichen („voi) und direktiven („was is wenn sie wirklich stirbt) Formulierung an. Einerseits drückt sie die große Sorge um ihre Mutter aus, andererseits offenbart sie den Wunsch nach Loslösung und einem eigenen Leben, das nicht durch Sorge-Tragen und Kränkungen dominiert wird. Die Erzählung von Sophie lässt vermuten, dass bereits ein Verarbeitungsprozess stattgefunden hat, indem ambivalente Gefühle ausgesprochen werden und vorhanden sein dürfen.

In der Zeit des Krankenhausaufenthalts der Mutter tritt Sophie einen lang geplanten „Road Trip“ an, der mit anfänglichen Schuldgefühlen verbunden ist, ihre Mutter im Stich zu lassen. Ihr Umfeld rät ihr, die Reise dennoch anzutreten, weil sie vor Ort „eh nix mochn“ kann. Mit dieser Reise erzählt Sophie das erste Mal über ein Ereignis, dass nicht unmittelbar mit ihrer Familie verknüpft ist. Dennoch lässt sie die familiäre Situation auch hier nicht unberührt. Sophie telefoniert mehrmals während der Reise mit der Mutter. Sophie resümiert, dass die Reise „trotzdem ganz goad [war] um a bissl Abstand zu kriagn“ (4/45).

Sophie hält in ihrer Erzählung kurz inne und fügt eine Zwischenerzählung ein: „Oiso vielleicht soit i glei dazua sogn in der Zeit wo des hoid wor mit da Mama und so weiter hob i ahm eigentlich imma voi guade Unterstützung ghobt. I hob meine Mädls ghobt (4/46-5/1)“. Sophie pflegt gute und intensive Freundschaften, die ihr Bezugsmöglichkeiten zu einer Welt außerhalb der Familie ermöglichen. Sie erfährt „Unterstützung“ (1/5) von ihren drei Freundinnen in schwierigen Lebenslagen, die ihr „immer zur ghorcht“ (5/3) haben, was Sophie als sehr hilfreich empfindet. Die enge und intensive Freundschaft bezeichnet Sophie als eine Einzigartigkeit, die sie als „selten“ (5/5) anerkennt.

Erzählsegment V: Die Alkoholabstinenz der Mutter und Erkrankung der Schwester

Die Mutter erholt sich nach ihrem Krankenhausaufenthalt und hört auf zu trinken. Sophie beschreibt die neue Situation als „eigentlich ganz cool“. Mit dem „eigentlich“ erklärt sie anschließend selbst, sich zuerst an die „neue“ Mutter gewöhnen zu müssen, die nun wieder mütterliche Aufgaben übernimmt. Die Alkoholabstinenz der Mutter würde vermuten lassen, dass sich die Situation zuhause entspannt. Der Alkoholkonsum der Mutter hat jedoch auch Auswirkungen auf ihre Schwester, die in dieser Zeit zum Vorschein kommen:

Es wor dann a so kur_ i glaub a oda zwa Joahr bevor des mit da Mama wor dass sie ahm im_ - oiso quasi fost gstorbn war wor's so dass mei Schwesta dann Bulimie ghobt hod. Afoch ahm aus dem heraus weil ahm i glaub sie woit afoch kontrollieren dass die Mama nix trinkt - hod des net gschofft und hod diese Kontrolle dann hoid auf ihrn eigenen Körper übertrogn und hod dann hoit brochen (5/28-32)

Das Muster des Sorge-Tragens setzt sich in Sophies Leben fort. Die Schwester erkrankt an Bulimie. Sophie setzt auch hier auf Erklärungen, um mit der belastenden Situation umzugehen: Die fehlende Kontrolle über die Alkoholabstinenz der Mutter führt dazu, dass ihre Schwester die Kontrolle auf ihren eigenen Körper überträgt.

Sophie initiiert ein Jugendberatungsgespräch und begleitet ihre Schwester zu diesem Termin. Auch hier zeigt Sophie ein Handlungsschema, indem sie aktiv Hilfe sucht um eine

Verbesserung herbeizuführen. Sie bringt die Mutter dazu, ebenfalls an den Beratungsgesprächen teilzunehmen. Obwohl die Mutter an einem Beratungsgespräch teilnimmt, die Unterstützung jedoch abblockt, resümiert Sophie, dass es „voi guad [war] dass sie do afoch drüber gredt hod“ (6/32).

Mittlerweile hat ihre Schwester die Bulimie überwunden. Sie hat dennoch „immer so a Auge drauf“ (6/34), was ihr ausgeprägtes Verantwortungsbewusstsein gegenüber der Schwester nochmals verdeutlicht.

Sophie fährt in der Chronologie fort und erzählt das erste Mal von einer Episode, in der sie selbst der Mittelpunkt der Erzählung ist.

Jo und ahm genau - nachdem des dann mit da Mama wor im Spital und so weiter wor dann irgendwie so a Phase wo's mir dann hoid a so richtig schlecht gongn is weil i glaub i afoch -- mei gonzes Leben hoit imma s_ -- net mei gonzes Leben oba zumindest hoit sehr fruah afoch scho vü Verantwortung übernehmen hob miasn und mi hoit imma um die ondan kummert hob und ahm -- jo i glaub dann wor hoit die Zeit do wo i ma docht hob jo - oiso net wo i ma docht hob oba wo des afoch dann außa kumma is weil afoch die Zeit und der Raum afoch do worn -- und dann jo - oiso ma hods irgendwie so gmerkt -- keine Ahnung -- i hob irgendwie so Selbstzweifel ghobt ganz oarge oiso Selbstzweifel und a mei Selbstbewusstsein wor irgendwie net so groß und i_ ahm i führ des jetzt drauf zruck afoch weil des afoch ois afoch ziemlich oarg wor.

In dieser Passage beschreibt Sophie einen inneren Prozess, den sie zu erklären versucht: Es geht ihr „so richtig schlecht“. Sie reflektiert, dass sie „ihr ganzes Leben“ Verantwortung übernehmen musste und bessert sich unmittelbar aus, „früh Verantwortung“ übernehmen zu „müssen“. Mit „müssen“ verleiht sie ihrer Darstellung eine Dringlichkeit, die ihr keinen anderen Handlungsspielraum gelassen hat. Die Alkoholkrankheit der Mutter brachte Sophie in die Position, Aufgaben zu übernehmen, welche die Mutter in dieser Zeit nicht bewerkstelligen konnte. Das „Kümmern um Andere“ bedeutet für Sophie, wenig „Zeit“ und „Raum“ für sich selbst gehabt zu haben. Das Sorge-Tragen für Andere nimmt durch die Alkoholabstinenz der Mutter und die Genesung der Schwester ab. Dadurch hat Sophie das erste Mal seit langer Zeit den „Raum“, um sich auf sich selbst zu konzentrieren und ihre eigene Gefühlswelt wahrzunehmen. Damit eröffnet sich für Sophie ein „Raum“, der wieder mit neuem Inhalt gefüllt werden muss. Daraus resultiert, dass in Sophie Selbstzweifel aufkommen. Dem Erklärungsansatz ist wenig hinzuzufügen, da der Zusammenhang auch aus analytisch-wissenschaftlicher Perspektive rekonstruiert werden kann. Sie beschließt, eine Angehörigenberatung in Anspruch zu nehmen, die sie mit einer anschließenden Therapie fortsetzt.

Den Tod der Großmutter nennt Sophie als einen weiteren Grund, eine Therapie zu beginnen. Im Zuge der Therapie kann Sophie ihre Vergangenheit aufarbeiten und auch die positiven

Dinge in ihrem Leben reflektieren, die sie zu dem Menschen gemacht haben, der sie heute ist. Die Therapiesitzungen kosten Sophie Überwindung, das „gute Gefühl“ (7/32) nach den Therapieeinheiten veranlasst Sophie, dennoch hinzugehen. Darin ist zu erkennen, dass Sophie mit ihren Problemen eher handelnd statt erleidend umgeht.

Erzählsegment VI: Tod der Mutter

Sophies Mutter trennt sich von ihrem Lebenspartner und fängt wenig später wieder zu trinken an. Sophie realisiert, dass ihre Mutter sterben wird: *„I hob ma dann so docht ahm jo - oiso mir wor afoch bewusst die Mama wird sterben -- des wor für mi afoch gonz -- jo des wor afoch kloar für mir“* (10/1ff). Darin ist zu erkennen, dass sich Sophie schon vor dem Tod der Mutter mit diesem Thema auseinandersetzt.

Als ein weiteres belastendes Thema nennt Sophie das Single-Dasein. Sophie wünscht sich eine „gescheite“ Beziehung. Sie erzählt von einigen Bekanntschaften, aus denen keine Beziehung resultierte, möchte aber keine Beziehung eingehen, „nur damit i a Beziehung hob“ (10/7). Sophie reflektiert, warum sie das Thema in dieser Lebensphase besonders beschäftigt. Eine ihrer engen Freundinnen geht eine Beziehung ein und hat wenig Zeit für Sophie. Auch ihre Mitbewohnerin lernt jemanden kennen. Sophie verbindet mit den Beziehungen der Freundinnen bedrohliche Gefühle: *„Für mi wor des ur oarg weil i ma docht hab scheiße - jetzt hod sie a wen ge -- und mit wem mochst dann wos“* (10/16f). Sophie beschreibt damit ein Gefühl des Alleinsseins. Eine mögliche Interpretation ist, dass die Beziehungen der Freundinnen ihren eigenen Wunsch nach einer Beziehung intensiviert. Zusätzlich kommen die Probleme mit der Mutter hinzu, deren Gesundheitszustand sich weiter verschlechtert. Sophie unterwirft sich auch in dieser Situation nicht schicksalhaft dieser Krise, sondern entwickelt biographische Handlungsschemata, diese Krise zu bewältigen. Sie sucht sich erneut therapeutische Hilfe und entwickelt gemeinsam mit ihrer Therapeutin „Übungen“, „wie i ma hoid höffn kann wenn i in so ana Phase bin“ (10/42f). Dadurch, dass Sophie bereits Therapieerfahrung mitbringt, kann sie Strategien anwenden, die sie aus den „negativen Phasen“ (10/36) rausholen.

Die Selbstbeschreibung, *„grundsätzlich bin i jo eigentlich jetzt ka negativer Mensch“* (10/36f), zeigt, dass Sophie eine positive Grundeinstellung mitbringt und aus ihrer Ressource schöpfen kann, das Leben als etwas Positives zu betrachten. Sie entwickelt aktiv Handlungsstrategien, die sie auch durch weitere schwierige Phasen in ihrem Leben tragen. Die Therapie verhilft ihr nicht nur aus dieser schwierigen Phase, sondern ermöglicht ihr langfristige Strategien anzuwenden, um weitere Krisen in ihrem Leben zu bewältigen. Sophie resümiert, dass ihr die Therapie *„scho a bissl ghoifn hod“* (10/42). Sowohl Sophies aktive Problembewältigung, als auch die

Fähigkeit, sich Hilfe in schwierigen Lebenslagen zu suchen, können als Bewältigungsstrategien interpretiert werden.

Sophie tritt nach Abschluss des Masterstudiums eine viermonatige Reise mit ihrer Mitbewohnerin an. Auch während der Reise ist sie in einem stetigen Kontakt mit ihrer Mutter und Schwester und wird von ihrer Schwester über den Gesundheitszustand der Mutter informiert. Sophie bewertet die Reise im Nachhinein als „ans da besten Sochn die i jemals mochn hob kinnan weils ma voi guad gongn is“ (10/30f). Sophie zieht aus dieser Reise viel Kraft („wor voller Elan sozusagen“) (11/28).

In einer anschließenden längeren Erzählpassage greift Sophie das Thema „Mutter“ erneut auf. Sophie befindet sich in einer Zwischenphase, bevor sie eine Stelle in einer WG annimmt, weshalb sie ihre Mitbewohnerin auf die Idee bringt, einen Urlaub mit der Mutter zu unternehmen. Sophie verbindet mit dem gemeinsamen Urlaub schöne Erlebnisse und Erinnerungen. Einige körperliche und psychische Beschwerden deuten für Sophie darauf hin, dass „die Mama wahrscheinlich des Joahr afoch sterben“ (11/44) wird.

Ihre Schwester zieht währenddessen ebenfalls von zuhause aus, um im Ausland als Au-Pair zu arbeiten. Sophie erzählt von den letzten schönen Momenten, die sie kurz vor dem Ableben der Mutter in Erinnerung hat:

do hod's grad a Mittagsschlaferl gmocht und lustigerweise -- des moch i eigentlich nie ahm -- hob i mi zu ihr hoid ins Bett glegt ahm -- des hob i glaub i echt nu nie gmocht -- und des wor hoid dann total schön und wir hom afoch ur long gwatscht und gredt und i hob hoid versucht sie irgendwie zu motivieren und a bissl positiv zu stärken dass sie des scho schoffn wird und dass des ois guad gehen wird mitm Fuaß und hom do_ hob do a scho a bissl alternativmedizinisch wos aussa gsuacht ghobt weil i gwusst hob des hod afoch a vü mit dem psychischen zu tun und jo. (12/15-21)

Sophie spricht ihrer Mutter Mut zu und bietet ihre Unterstützung an. Das intuitive Verhalten, sich zu ihrer Mutter ins Bett zu legen, („des moch i eigentlich nie“), gibt einen Hinweis darauf, dass Sophie intuitiv spürt, dass die gemeinsame Zeit begrenzt ist. Sophie erzählt offen über einen sehr intimen Moment mit ihrer Mutter, den sie als „total schön“ beschreibt.

Die Mutter verstirbt schließlich an den Folgen ihrer Alkoholkrankheit. Sophie erzählt detailliert die ersten Momente und Ereignisse kurz nachdem sie vom Tod der Mutter erfährt. Für Sophie bricht „kurzfristig a Welt zam [...]“ (12/31). Sophie nimmt in dieser Situation eine handelnde Rolle ein und informiert Freunde und Bekannten. Ihre Schwester, die sich gerade im Ausland befindet, gibt sie unmittelbar per Anruf Bescheid und beschreibt diese Situation als „afoch schwach weil sie hod a so vü gwant und hods gar ned packt“. Sophie beschreibt die unmittelbare Phase nach dem Tod der Mutter als „voi arg irgendwie“ (12/42) und fügt dabei hinzu, dass ihr

Vater, ihre Schwester und sie ein „gutes Team“ (12/43) waren, um diese schwierige Zeit gemeinsam zu bewältigen. Sophie erzählt mit einer erstaunlichen Offenheit, wie sie den Trauer- und Verarbeitungsprozess erlebt:

i hob scho - a boa Tog hob i scho gwant oba dann wor's gar nimma so arg irgendwie weil ahm --- jo - weil i afoch davor scho glaub i ganz vü getrauert hob - weil i jo gwusst hob was auf mi zua kumt und des afoch imma a Thema war so a bissl in meim Leben dass des sein kann und wir worn dann hoid eben weils hoid a Sommer war ahm a am See und hob hoid vü mit Freunden gmocht und gschaut dass i hoid ned zu vü allanich bin und so. Arbeiten bin i a gongn -- des is erstaunlicherweise voi guad gongn ahm weil da bin i irgendwie a bissl abgelenkt wordn und da hob i irgendwie ned so dran denken müsse. (12/44ff-13/1-4)

Sophie erzählt von einem Trauerprozess, der schon vor dem Tod der Mutter einsetzt, da es ihr „bewusst“ war, dass „die Mama sterben wird“ (10/2). Die innerliche Vorbereitung auf die möglichen Folgen einer schweren Alkoholsucht und die jahrelange Beschäftigung mit diesem „Thema“ helfen Sophie, ihren Trauerprozess zu gestalten. Sophie erzählt, dass sie viel Zeit mit ihren Freunden verbringt und wenig alleine ist. Auch die Vollzeit-Beschäftigung in der Wohngemeinschaft nimmt sie als eine Ablenkung wahr, womit es ihr „erstaunlicherweise“ gut geht. Sie geht wieder zur Therapeutin und bearbeitet „diese Angst die i ghobt hob dass i des ganze Positive was i durch die Reise wieda gewonnen hob - dass is verloren hob“ (13/16f). Auch das Single-Dasein wird durch den Tod der Mutter wieder Thema. Sophie geht auch in dieser Situation handelnd mit ihren Problemen um. Sie gibt sich nicht schicksalhaft dieser Krise hin, sondern entwickelt biographische Handlungsschemata, die eine erfolgreiche Bearbeitung ermöglichen. Sie merkt, dass es ihr „eh trotzdem guad“ (13/18) geht. Mit der Formulierung „i konzentrier mi jetzt afoch auf mi und genieß mei Leben“ (13/37) zeigt sich ein Wandlungsprozess, der neue Handlungsräume eröffnet. Sophie reist mit ihrem Vater nach Neuseeland, um ihre Schwester zu besuchen. Zum Zeitpunkt des Interviews befindet sich Sophie in einer Neuorientierungsphase die sie folgendermaßen schildert:

jo - und eigentlich geht's ma jetzt ganz guad ahm -- i waß hoid ned was i mit meim Leben mach' -- oiso i überleg a ob i vielleicht ins Ausland geh oder so ((holt Luft)). I hob hoid jetzt a a Freiheit gewonnen die i voi long ned ghobt hob und anaseits denk i ma cool andererseits denk i ma so jo - i waß nu ned so was i damit anfang -- und i waß nu ned so wie mei Leben aussieht in fünf Jahr weil i eigentlich immer voll geplant und strukturiert wor und immer irgendwie -- jo --- i hob immer irgendwie so an Plan ghobt und jetzt hob i des erste Mal in meim Leben ned oiso -- jo - oba i hob ma jetzt dacht i war jetzt vü fort - es war jetzt vü los in den letzten Jahren ahm -- i überleg ma nächstes Jahr im Frühjahr was i mochn wü oder ned (13/45f-14/1-6)

Sophie bilanziert erneut, dass es ihr „eigentlich ganz gut“ geht. Die „neu gewonnene Freiheit“ beschreibt Sophie einerseits als ein „cooles“ Gefühl, andererseits bringt sie auch eine Leere in ihr

Leben, die erst wieder mit Inhalt gefüllt werden muss. Das jahrelange Sorge-Tragen für die Mutter und die Funktion des Zusammenhaltens der Familie fällt mit dem Tod der Mutter weg. Sophie beschreibt ihr Leben als „immer geplant und strukturiert“ und erlebt sich zum Jetzt-Zeitpunkt in einer Situation, in der noch kein „Plan“ feststeht. Sophies biographische Konstruktion ist durch ein hohes Maß an Selbstreflexion ausgezeichnet. Der zentrale Bestandteil ihrer Biographie (die Beziehung zur Mutter) zieht Sophie als eine Erklärung für ihre aktuelle Situation heran. Sophie formuliert die Überlegung, ins Ausland zu gehen oder ein weiteres Masterstudium zu beginnen und möchte sich für diese Entscheidung bis zum Frühjahr zeitlassen.

3.2.4 Professionalisierungspfad

Aus der Eingangserzählung ist über den beruflichen Orientierungsprozess von Sophie Fischer bereits bekannt, dass für sie „scho immer klar [war] i wü irgendwie mit ahm Menschen zam arbeiten“ (1/15). Durch „Zufall“ (1/21) gelangt sie an das Studium der Bildungswissenschaft. Im Folgenden soll die berufsbiographische Erzähllinie näher betrachtet werden. Über das Studium erzählt Sophie folgendes:

Erzählsegment I: Studium

So -- genau - dann wor a die Phase da_ -- oiso i wor im Bachelor oiwei voi schnö -- hob i in Mindeststudienzeit gmocht -- oiso sechs Semester hoit -- ahm und dann hob i in Master angfangen und beim Master do wor des hoit so des gonze mit da Mama wo's gstorbn ward - dann is die Oma gstorbn - dann is meina Schwest noch a bissl schlechter gangn ahm weil do wors dann aus mitm Freund. Dann hob i do wieder schau'n miasn ahm dass ihr hoid irgendwie guad geht ahm. Oiso es worn hoid immer irgendwie Sochn wo i mi hoid um Leute kümmern hob miasn -- was i a gern gmocht hob jo. Oba do hob i dann voi gmerkt dass i ahm des Studium so a bissl ahm --- oiso links liegen lass (8/2-9)

Sophie absolviert in Mindeststudienzeit den Bachelor. Dabei scheint es ihr wichtig zu erwähnen, dass sie den Bachelor zügig abgeschlossen hat. Während sie die Seminare im Masterstudium gut und zügig absolviert, gestaltet sich das Schreiben der Masterarbeit als ein längerer Prozess. Sie begründet den langen Prozess des Masterstudiums mit einer Aneinanderreihung von Ereignissen (der Beinahe-Tod der Mutter, der Tod der Großmutter und die Bulimie der Schwester), in denen sie sich um ihre Familie kümmern „musste“ und vermutlich wenig Zeit und möglicherweise wenig Energie übrigblieb, sich ihrer Masterarbeit zu widmen. Das „Müssen“ relativiert sie mit dem Beisatz „was i a gern gmocht hob“ und drückt damit eine Bereitschaft aus, die mit einer Freiwilligkeit verbunden ist. Damit möchte Sophie möglicherweise

das „Müssen“ entschärfen, auch um ihren eigenen Handlungsspielraum zu betonen. Sophie merkt, dass das Studium zu kurz kommt. Zusätzlich geht Sophie während ihres Masterstudiums einer 20-stündigen Erwerbstätigkeit nach, was ebenfalls ein Grund für eine längere Studierendauer darstellt.

Sophie erlebt die Betreuung ihrer Masterarbeit als sehr unbefriedigend. Sie benötigt mehrere Anläufe für die Absegnung ihres Exposés und beschreibt diese Phase als sehr demotivierend, weshalb immer wieder Pausen zwischen den Schreibphasen entstehen. Sophie beschreibt die Beziehung zum Professor folgendermaßen: „I glaub i wor eam eigentlich wurscht oba er hod mi jetzt a_ hoid net so supa megamäßig mögn“ (8/21f). Sophie erlebt die Betreuung als neutral, aber auch nicht sonderlich wohlwollend ihrer eigenen Person gegenüber, was ebenfalls ein demotivierender Faktor im Fortschritt ihrer Arbeit darstellt. Auch der Zeitfaktor des Professors spielt für Sophie eine Rolle, weshalb die Masterarbeit langsam voran geht.

Sophie evaluiert, dass ihre Masterarbeit „irgendwie ur zach“ war und reflektiert dies im weiteren Verlauf der Erzählung:

i hob zwar ois imma am letzten Drucker gmocht oba i hob ois eigentlich immer sehr guad gmocht. Grad im Master hob i nur Einser und Zweier ghobt eigentlich bei die Noten und des wor dann irgendwie ur komisch zum Sehen dass des jetzt grad ned so funktioniert und ahm --- jo des hod mi echt a bissl aus'm Konzept brocht weil i dann scho lo_ weil dann frogn die natürlich die Leut „und - wie schaut's aus mit'm Studium“. Du sogst dann „jo Masterarbeit“ und di feids eh scho voi an oba du bist in so ana Phase wosd afoch merkst jo du kannst grad afoch ned beziehungsweise wor ma des hoid damals gar ned so bewusst jo - und dann hob i Sochn -- oiso wenn Freind was gmocht hom hob i Sochn o(b)gsogt - bin daham gsessn hob nix gmocht. Und des wor voi oft so und i hob ma dann docht ba des is so deppat eigentlich weil -- ahm jetzt host nix für die Masterarbeit gmocht und du host a kan Spaß ghobt -- oiso voi unnedig. (8/27-36)

Die Strategie, unter Zeitdruck gute Leistungen zu erbringen, bewährt sich für Sophie während des Masterstudiums. In Bezug auf die Masterarbeit bemerkt sie, dass diese Strategie „nicht so funktioniert“. Auch die Fragen aus ihrem Umfeld bringen Sophie in eine Rechtfertigungsposition, die ihr selbst unangenehm ist. Sie reflektiert, dass es ihr in „dieser Phase“ nicht möglich ist, sich auf die Masterarbeit zu konzentrieren und die Disziplin dafür aufzubringen. Das Dilemma, einerseits darauf zu verzichten Freunde zu treffen, um Zeit zu schaffen und andererseits dennoch unproduktiv zu sein, wird von Sophie als „unnedig“ beschrieben.

Hinzu kommt, dass Sophies Mutter in dieser Zeit einen schweren Schiunfall erleidet und sie ihrer Mutter „viel helfen hat müssen“. Sophie bilanziert, dass dies „ois so Sochn [waren] die mi afoch dann während dem_ oiso während der Masterarbeit eigentlich voi aufghoidn hom“ (9/6f). Sie hält somit mehrere Gründe für das langsame Voranschreiten der Masterarbeit fest: die unzufriedenstellende Betreuung während der Masterarbeit, eine 20-stündige

Erwerbstätigkeit, mangelnde Eigenmotivation, sowie das Kümmern um ihre Mutter und Schwester. Sophie resigniert an diesen Herausforderungen nicht, sondern entwickelt biographische Handlungsschemata, um ihre Masterarbeit abzuschließen, was in folgender Passage zum Ausdruck kommt:

I wü fertig werden und hob dann gsogt des is ma jetzt wurscht wos rund um mi passiert - i muas jetzt afoch wirklich gonz hart sein und des durchziehn weil sunst jo - wird des nix mehr. Je länger du des ausi schiabst jo - desto läng_ oiso desto weit_ mehr kummst du ausi (9/9ff)

Sophie formuliert eine Strategie, wie sie das Masterstudium beenden will: Sie blendet alles aus, was „rund um sie passiert“, um sich auf die Masterarbeit konzentrieren zu können und diese „durchzuziehen“. Sophie nimmt in dieser Erzählpassage mit dem „Du“ eine Außenperspektive ein, die fast belehrend wirkt. Sophie nutzt „jede freie Minute“ (9/15), verzichtet auf ihre Freizeit und setzt sich eine Deadline, bis wann sie fertig sein will. Ein Ziel, das sich Sophie als Motivationsfaktor steckt, ist eine anschließende Reise. Sie beendet ihre Masterarbeit ab diesem Zeitpunkt innerhalb von vier Monaten. Die Willensstärke und Ausdauer, die Sophie damit ausdrückt, stellen ein Muster dar, welches sie auch bei anderen schwierigen Situationen anwendet. In der Endphase des Masterstudiums beginnt Sophie eine Vollzeitstelle in einem Krisenzentrum. Der „Job“ (9/21) hat für Sophie vorrangig das Ziel, in möglichst kurzer Zeit genug Geld auf die Seite legen zu können für ihre anschließende Reise. Sophie evaluiert diese Zeit als „wirklich voi zach“ (9/27), da die Doppelbelastung viel Energie kostet.

Auffällig ist, dass Sophie auf keine Inhalte im Studium, sondern lediglich auf die äußeren Rahmenbedingungen wie Studiendauer und strukturelle Bedingungen (Betreuung durch den Professor) eingeht. Bedeutung gibt sie in ihrer Erzählung zum Studium dagegen familiären Themen, die sie während der Studienzeit stark einnehmen und dem trotz der hohen familiären Belastung positiven Abschluss.

Sophie bewirbt sich nach ihrer Reise in einer Wohngemeinschaft für unbegleitete minderjährige Flüchtlinge, in der sie bis zum Zeitpunkt des Interviews arbeitet.

3.2.5 Rekonstruktion professioneller Orientierungs- und Deutungsmuster

Im Folgenden werden anhand der Erzählungen über die Arbeit der Biographieträgerin als Sozialpädagogin Sinn- und Orientierungsmuster professionellen Handelns herausgearbeitet. Sophies Erzählung zur Arbeit mit den Jugendlichen, die sie im externen Nachfrageteil, also erst auf gezielte Nachfrage, beginnt, gestaltet sie mit einer kurzen Ausführung des strukturellen Rahmens. Sie betreut zehn Burschen zwischen 13 und 17 Jahren. Über den Jobeinstieg berichtet

sie, dass sich der WG-Alltag nach einer Kennenlernphase, in der die Jugendlichen sie „getestet“ haben, „gut eingespielt“ (14/30f) hat. Sie fügt hinzu, dass das Austesten „eh ganz normal“ ist, was eine reflexive Haltung der Erzählerin andeutet.

Erzählsegment I: Pädagogisches Handeln im Rahmen der Möglichkeiten

Sophie beschreibt die momentane Situation als „a bissl zach“, und beginnt damit ihre Erzählung über ihr Bezugskind⁵, welches sich einer Altersfeststellung unterziehen muss und zwei Jahre älter eingeschätzt wird. Zwei Wochen später erhält der Jugendliche einen „negativen Bescheid“, was zum Zeitpunkt des Interviews in zweiter Instanz am Bundesverwaltungsgericht geprüft wird und laut Sophie „objektiver als das BFA“ (Bundesamt für Fremdenwesen) ist (14/42f). Aus dieser Einführung über Sophies Bezugskind wird die politische Dimension ihrer Arbeit sichtbar. Sophie erzählt, wie die Fluchtgeschichte des Jugendlichen im administrativen Kontext einer Glaubwürdigkeitsprüfung unterzogen wurde und verweist auf die Schwachstellen, die diese Form der Glaubwürdigkeitsprüfung aufweist. Sophie äußert damit indirekt Kritik an restriktiven Verfahren der Prozessierung von Flüchtlingen. Einerseits nennt sie die Nichtberücksichtigung fehlender Deutschkenntnisse und darauf aufbauenden Übersetzungsfehler, zum anderen fehlendes Wissen des Jugendlichen über den Fluchtgrund aufgrund seines Alters und der wenigen Informationen, die seine Eltern ihm mitgeteilt haben. Diese Faktoren begründet Sophie damit, dass der Jugendliche seine Fluchtgeschichte damals „nicht so ausführlich schildern“ (14/44) konnte.

Sophie zeichnet eine gesellschaftliche Verlaufskurve, in der sie die aktuelle politische Situation („ab 1.1.2019 hod des die Regierung verboten“) als mitverantwortlich für die schwierige Lage der Jugendlichen sieht. Die Jugendlichen dürfen ohne subsidiären Schutz oder einem positiven Asylbescheid seit dem von Sophie genannten Datum keine Lehre mehr beginnen. Dadurch „hängt zum Beispiel mei Bezugskind in da Luft“ (15/9). Mit dieser Formulierung macht Sophie die Ungewissheit deutlich, in der sich der Jugendliche befindet und zeichnet das Allgemeine in diesem besonderen Fall auf. Nicht nur ihr Bezugskind ist von dieser Situation betroffen, sondern auch andere geflüchtete Jugendliche.

Sophie stellt in der folgenden Erzählpassage einen Vergleich der geflüchteten Jugendlichen mit österreichischen Jugendlichen auf, den sie wie folgt beschreibt:

⁵ Sophie setzt voraus, dass die Begrifflichkeit „Bezugskind“ der Interviewerin bekannt ist, da die Interviewerin selbst in diesem Bereich gearbeitet hat. Die SozialpädagogInnen sind FührsprecherInnen für ein bis zwei Bezugskinder oder Bezugsjugendliche und haben einen Überblick über Entwicklungsberichte und Betreuungsziele.

Und=e i glaub die Burschen checken jetzt erst mal gar so was Sache is und des frustriert hoid afoch wenn du merkst du bist in der Ankunftsgesellschaft eigentlich ned wirklich willkommen. Und ahm nu dazua sans hoid afoch voi in der Pubertät und des is so a wiggel waggel so a misch masch oba einige Burschen hom überrissen was Sache is - reißen si voi zam und ahm und geben eahna Bestes sog i amoi -- oba ondere und i find da konn ma eahna hoid schwer an Vorwurf mochn ahm san hoid ned so dahinter weil es gibt hoid a ganz vü österreichische Jugendliche die mit sechzehn siebzehn afoch ned wissen was woin und hoid nur herumstrawanzen oder was was i -- oba der Punkt is hoid sie san hoid keine österreichischen Jugendlichen und eahna Status is afoch unsicher do und ahm -- jo du waßt hoid ned wie's das eahna nu irgendwie erklären soist und des mocht hoid die Arbeit grod a bissl zach -- ahm -- weil si des afoch spüren und wir a und du konnst eahna afoch ned höfn weil sie sand dem hoid afoch irgendwie a bissl ausgeliefert - und wir unterstützen's natürlich so guad wie's geht überall oba jo (15/14-25)

Sophie spricht die Frustration an, die Jugendliche verspüren, wenn sie merken, dass sie in der Ankunftsgesellschaft nicht willkommen sind. Als einen zusätzlichen Faktor benennt Sophie die Pubertät. Die Kombination aus Frust und Pubertät beschreibt Sophie als einen „wiggel waggel“, womit sie möglicherweise auf die Wechselwirkung der beiden Aspekte anspielt. Sophie macht deutlich, dass „einige Burschen überrissen“ haben „was Sache“ ist. Möglicherweise steckt hier eine Erwartungshaltung gegenüber den Jugendlichen, zu verstehen, was „Sache“ ist. Was Sophie mit „Sache“ meint, benennt sie dabei nicht. Offen bleibt an dieser Stelle, ob sie damit zu erreichende Ziele der Jugendlichen anspricht oder auf rassistisch verankerte Strukturen in der Gesellschaft anspielt.

Sophie zieht einen Vergleich mit „österreichischen Jugendlichen“, die oft ebenfalls nicht wissen, was sie wollen. Den Unterschied zwischen geflüchteten und österreichischen Jugendlichen definiert Sophie im unsicheren Aufenthaltsstatus, weswegen sich die geflüchteten Jugendlichen „zusammenreißen“ müssen. Unausgeführt bleibt, ob Sophie davon ausgeht, dass die Jugendlichen eher einen Aufenthaltstitel bekommen, wenn sie wissen, worauf sie hinarbeiten.

Sophie differenziert zwischen Burschen, die bemüht sind und denen, die „nicht so dahinter sind“. Auch hier bleibt Sophie in ihrer Erzählweise allgemein, ohne konkrete Beispiele zu nennen. In der Formulierung „da konn ma eahna hoid schwer an Vorwurf mochn (15/18f)“, rechtfertigt Sophie möglicherweise das Verhalten der Jugendlichen, die nicht verstehen, was „Sache ist“. Eine mögliche Hypothese ist, dass sich Sophie in ihrem Handeln durch den unsicheren Aufenthaltsstatus der Jugendlichen eingeschränkt fühlt und ihr die Perspektive für die Jugendlichen fehlt. Hier zeigt sich ein unauflösbares Ungewissheitsproblem in der Konstitution des professionellen Handelns (vgl. Schütze 2000, 68f), dass Sophie auf dieser Ebene nicht reflektiert. Das Aushalten von Unsicherheiten macht Sophie nicht zum Thema. Vielmehr scheint Sophie ein aktives Verständnis von pädagogischem Handeln zu haben, dass sie in der Unterstützung der Jugendlichen definiert. Dabei scheint Sophie eine emotionale Ebene miteinzubeziehen

(„weil si des afoch spüren und wir a“), die sie aber nicht anspricht und nicht überprüft. Sie geht davon aus, zu wissen, was die Jugendlichen spüren und orientiert sich in ihrem Handeln daran. Dennoch zeigen sich Grenzen im pädagogischen Handlungsrepertoire von Sophie, die sie selbst anspricht: „Jo du waßt hoid ned wie’s das eahna nu irgendwie erklären soist“ (15/22). In dieser Formulierung ist eine gewisse Machtlosigkeit zu erkennen. Sie relativiert ihr eigenes Tun, indem sie die Jugendlichen „so gut es geht unterstützt“. Sie spricht in dieser Passage nicht in der Ich-Form, womit sie sich möglicherweise von der Problematik distanziert oder auf ein kollektives Wir bezieht und vermutlich ihre Kolleg*innen anspricht. Sophies Verständnis von pädagogischem Handeln kann als ein Handeln im Rahmen der Möglichkeiten zusammengefasst werden.

Erzählsegment II: Die Problematik unaufhebbarer Kernprobleme

Sophie erzählt im Verlauf des Interviews von einem weiteren Jugendlichen, welcher „leider voll in die Drogenszene abgerutscht“ (15/26) ist.

jo der der wird’s a ned schaffen - für den wär’s wahrscheinlich gscheiter wenn er zruck geht nach Afghanistan weil der do in Österreich sicher ka Zukunft hod. Ahm der is vierzehn - geht ned in die Schui ahm -- is nur unterwegs -- is mit irgendwöchn Leuten unterwegs ahm -- eben hod scho a boa Drogenanzeigen griagt ahm -- dealt herum -- jo also das der -- und er hod_ ahm sei Schwesta is zwar do oba er hod im Endeffekt jo ka stabiles Umfeld (15/26-31)

Sophie macht deutlich, dass sie keinen Wandlungsprozess mehr für den Jugendlichen in Österreich als möglich hält und begründet ihre Annahme durch fehlende Schulzeiten, diverse Anzeigen und einem instabilen Umfeld. Hier zeigt sich eine Verlaufskurvendynamik beim Jugendlichen, die Sophie auflösen versucht, indem sie keine Zukunft für den Jugendlichen in Österreich sieht und zu der Einschätzung kommt, dass es besser wäre, wenn der Jugendliche nach Afghanistan ginge. Dass dahinter ein Ungewissheitsproblem in der Konstitution des pädagogischen Handelns im Sinne Schützes (vgl. 2000, 69) steht, dass nur umsichtig bearbeitet, aber im Wesen unaufhebbar und unumgebar ist, wird von Sophie auf dieser Ebene nicht reflektiert. Mit ihrer Einschätzung, „der wird’s ned schaffen“, deutet Sophie an, dass ihr pädagogisches Handlungspotenzial ausgeschöpft ist. Sophie zeigt mit diesem Beispiel die Grenzen ihres pädagogischen Einwirkens auf. Das „stabile Umfeld“ ist für Sophie ein entscheidender Faktor, im Werdegang des Jugendlichen (noch) etwas bewirken zu können. Das stabile Umfeld macht Sophie an der Verfügbarkeit der Familie fest, die sich (außer der Schwester) nicht in Österreich befindet. Sophie geht in ihrer Erzählung nicht genauer darauf ein, welche pädagogische Rolle

sie als Sozialpädagogin dabei einnimmt. Sie nimmt in Bezug auf den Jugendlichen eine eher resignierte Haltung ein.

Erzählsegment III: Kernthemen und Konfliktfelder in der Arbeit mit den Jugendlichen

Sophie nennt als eine wichtige Komponente in ihrer Tätigkeit neben Lernunterstützung und Unterstützung in organisatorischen und medizinischen Angelegenheiten die Beziehungsarbeit, welche sie folgendermaßen ausführt:

dann natürlich ganz wichtig is natürlich diese Beziehungsarbeit wo i ahm vü Gespräche mit eahna führ und ahm und des glaub i bei eahna scho sehr gut ankommt zu wissen woran sie bei mir san und i bin glaub i eigentlich immer sehr ehrlich zu eahna und des is ned bei olle im Team so ahm -- i hob a sehr komisches Team find i ahm und des nervt mi a und weil afoch des natürlich a dann die Burschen spüren

I: Mhm

E: und des san hoid Sochn find i die ma eigentlich vermeiden könnte ahm wenn du a guads Team host glaub i wär die Arbeit scho a bissl leichter. -- Oba gut - des is jetzt so (15/42-16/1ff)

Sophie hebt die Gespräche, die sie mit den Jugendlichen führt, als eine wichtige Komponente der Beziehungsarbeit hervor. Die Formulierung, „zu wissen woran sie bei mir san“ kann als ein Versuch von Sophie gedeutet werden, die Beziehung zwischen der Biographieträgerin als Professionelle und den Jugendlichen zu definieren. Dabei setzt sie Ehrlichkeit als eine pädagogische Grundhaltung voraus und differenziert sich damit von Kolleg*innen aus ihrem Team, die aus ihrer Sicht „nicht alle“ diese Grundhaltung in der Beziehung zu den Jugendlichen vertreten. Sophie bezeichnet ihr Team als „komisch“ und drückt ihr inneres Erleben aus, genervt darüber zu sein. Sie stellt eine Verbindung zu den Jugendlichen her, welche die Diskrepanzen im Team „spüren“. Die Emotion „Genervtsein“ zeigt eine Unzufriedenheit mit der Teamsituation auf, die sie jedoch nicht näher ausführt. Sophie resümiert, dass „des jetzt so“ ist, was eine Akzeptanz an der derzeitigen Teamsituation vermuten lässt. Ob sich Sophie produktiv für eine Veränderung in der Teamdynamik einsetzt, bleibt an dieser Stelle offen. Sophie setzt voraus, dass ein „gutes Team“ die Arbeit in einem ohnehin sehr schwierigen Feld erleichtern würde. Auch an spätere Stelle zur Frage, was ihr in ihrer Arbeit besonders wichtig ist, spricht Sophie das Team an, „des afoch jetzt momentan ned passt ahm in der Konstellation“ (18/46-19/1). Möglicherweise erwartet sich Sophie von einem „guten“ Team eine einheitliche pädagogische Grundhaltung.

Auf die Frage⁶ nach einer positiv und/oder negativ erlebten Situation in der Arbeit mit den Jugendlichen verweist Sophie auf die Gespräche, die sie mit den Jugendlichen führt.

Ahm -- jo positive Situationen find i san so -- find i oft so Kleinigkeiten so in Gesprächen wenn du afoch merkst ahm die Burschen suchen des Gespräch zu dir und sie san interessiert ahm und sie wolln irgendwas wissen und du host afoch an Spaß und du merkst afoch da Draht zueinander der -- der wird afoch imma besser ahm i find oiso des --- kloar oiso Ausflüge und so weiter san natürlich a cool und und stärkt natürlich die Beziehung ahm -- ah zwischen einander oba i find grod so dieses --- jo ahm dieses Zwischenmenschliche wenn'st hoid dann um Rat gfrogt wirst wegen am Mädlel oder so oder wenn Sexualität is natürlich a a großes Thema. (16/24-30)

Auffällig ist, dass Sophie den Jugendlichen eine aktive Rolle als Aufsuchende des Gesprächs zuschreibt. Die Jugendlichen sind interessiert und wollen etwas von ihr wissen, wofür sie gerne zur Verfügung steht. „Spaß haben“ und „Ausflüge machen“ nennt Sophie als Faktoren, die die Beziehung zu den Jugendlichen stärken. Sophies Formulierung, „der Draht zueinander der der -- der wird afoch immer besser“ deutet darauf hin, dass sich Sophie auch auf emotionaler Ebene auf die Jugendlichen einlässt. Sophie beschreibt sich als eine Pädagogin, die eine Ansprechperson für die Probleme und Fragen der Jugendlichen ist. Auch in Bezug auf Sexualfragen sieht Sophie ihre Aufgabe, den Jugendlichen beratend zur Verfügung zu stehen. In diesem Kontext verweist sie auf eine Sexualfortbildung, die ihr viel Wissen zur Verfügung gestellt hat, was sie im Studium nicht erhalten hat. Interessant ist, dass Sophie an dieser Stelle erstmals auf erlernte bzw. nicht erlernte Inhalte im Studium eingeht.

Auffällig ist, dass Sophie in der Beantwortung der Frage nach einer konkreten Situation auf allgemeinen Themen verweist, die sie als positiv in der Arbeit mit den Jugendlichen erlebt und dabei nicht von Situationen mit einem bestimmten Jugendlichen erzählt. Sophie fasst zusammen, die „kleinen Alltagsfreuden“ als positiv zu erleben, „wo ma afoch merkt cool ma hod afoch a Beziehug und do is wos weiter gong und obwohl's scho vü Konflikte geben hod oba die wissen jetzt afoch ma kann si auf die verlassen (16/44ff). Damit bringt Sophie einen weiteren Aspekt ihrer Arbeit zur Sprache, nämlich die Vertrauensbasis, die sie durch das Aushalten der Konflikte mit den Jugendlichen aufbaut. Beziehungsarbeit stellt für Sophie demnach eine authentische Herangehensweise dar, Distanzen und Ambivalenzen auszuhalten und mitzuteilen.

Ahm und wos i hoid dann afoch a voi cool find oder als a_ ahm wo i merk sie vertrauen ma hoid afoch is wenn's hoid dann afoch von allanich irgendwie über die Fluchtgeschichte reden hoid

⁶ Die Interviewfrage lautete: Kannst du dich vielleicht an eine schwierige Situation oder auch an eine besonders positive Situation - je nachdem was du erzählen willst - erinnern und mir da erzählen wie's dir damit gegangen ist mit der -- Situation?

und ahm jo des -- des find i dann eigentlich für mi persönlich total sche weil ma merkt jo es wird am afoch voi vü Vertrauen gschenkt und du waßt des erzöhns ned jedem und es passt natürlich a grod die Situation dass sie's hoid afoch erzöhn und so -- und=e genau - oiso des san so definitiv sehr positive Sochn die immer wieder afoch im Alltag passieren. (17/8-13)

„Von alleine über die Fluchtgeschichte reden“ interpretiert Sophie als einen Vertrauensbeweis, den Sophie auch auf persönlicher Ebene schätzen kann. Darin ist eine Nähe zu den Jugendlichen erkennbar, die Sophie als nicht selbstverständlich erachtet („des erzöhns ned jedem“). Sophie möchte den Jugendlichen eine Möglichkeit geben, von alleine ihre Fluchtgeschichte zu erzählen, ohne dass sie darauf drängen muss. Möglicherweise erleichtert das Setting des gemeinsamen Erlebens von Alltagssituationen diese Gesprächsmöglichkeiten, was Sophie mit „passenden Situationen“ andeutet. Damit werden Formen einer alltäglichen Herstellung einer Vertrauensgrundlage erkennbar, indem die Jugendlichen in ungezwungener Atmosphäre von ihrer Fluchtgeschichte erzählen und biographisches Sprechen möglich wird. Um „arge Themen“ (17/3) zu erzählen braucht es daher sowohl den richtigen Moment, als auch das Vertrauen. Sie will nicht „irgendwie a Trauma hervorholen“ (17/3), womit Sophie möglicherweise das Phänomen der Retraumatisierung andeutet. Eine verlässliche Vertrauensbasis aufbauen kann im Umgang mit den Jugendlichen als ein Habitus von Sophie interpretiert werden, der durch eine pädagogische Beziehung zum Tragen kommt.

Auf die Frage nach einer schwierig erlebten Situation in der alltäglichen Arbeit erzählt Sophie von einem Jugendlichen, der viele Konflikte in der WG initiiert:

Ahm ((räuspert sich) und jo - negative Sochn -- es gibt afoch an Jugendlichen der is afoch - waß i ned -- ((atmet laut aus)) der draht si immer so die Sochn wie's er gern hätt und do gibt's afoch vü Konflikte. Ahm -- i bin hoid a Person die afoch sehr impulsiv is und ((lacht)) dann steig i hoid a auf die Konflikte ein - des muss i sicher nu teilweise lernen -- andererseits so bin i hoid teilweise afoch und i glaub des ghert afoch zu meiner Person a dazua und des is scho was was afoch extrem anstrengend is (17/13-18)

Einerseits beurteilt Sophie das „Einsteigen auf Konflikte“ als etwas, dass es zu vermeiden gilt, andererseits sieht sie diese Eigenschaft als zu ihrer Person zugehörig, was sie authentisch und nahbar macht. Sie spricht dabei einen Charakterzug an, der zu ihrer Persönlichkeit gehört („i bin hoid a Person die afoch sehr impulsiv is“). Ihre Impulsivität sieht sie einerseits als eine Herausforderung in der Arbeit mit den Jugendlichen, andererseits jedoch auch als eine Ressource, den Jugendlichen eine Übungsfläche zu bieten, Konflikte in einem geschützten Rahmen auszutragen, was Sophie in der folgenden Passage verdeutlicht:

Oba i glaub des ghört dazu und jo - wir san hoid afoch die einzigen Personen an denen sie si hoid wirklich reiben kinan beziehungsweise wo i ma denk wo sie si a reiben soin weil wenn's des in der Öffentlichkeit mochn is es eh blöd -- sie werdn a ganz oft von der Polizei kontrolliert und do is ma lieber sie mochn's bei uns weil da passiert eahna nix ahm und wir kinan mit eahna reden und eahna erklären so und so schaut's aus und wir kinan nachher afoch nu amoi über des reden ois sie mochn des irgendwo draußen und hom Schlägereien oder so. Oiso von dem her is eh gscheiter oba es is natürlich mühsam und anstrengend. (18/29-35)

Sophie möchte den Jugendlichen die Möglichkeit geben, Konflikte in einem geschützten Rahmen auszutragen und auszuhandeln, welche in diesem Setting keine rechtlichen Konsequenzen nach sich tragen und im Nachhinein besprochen und reflektiert werden können. Das Aushalten von Konflikten stellt für Sophie demnach eine sozialpädagogische Aufgabe dar, die sie als wichtig aber auch als „mühsam und anstrengend“ beurteilt. Ein „streitbares Gegenüber-Sein“ kann als ein Ziel interpretiert werden, dass Sophie im Alltag mit den Jugendlichen umzusetzen versucht.

Auf die abschließende Frage, was ihr in ihrer Arbeit besonders wichtig ist, benennt sie die Transparenz gegenüber den Jugendlichen:

Ahm -- für mi is Transparenz irgendwie wichtig ahm - a gegenüber den Jugendlichen -- kannst eahna natürlich ned ois sogn oba i find scho dass ma -- dass a offene und ehrliche Art besser zieht als wenn du irgendwie so herum ahm druckst irgendwie so. (18/43-36)

Als eine pädagogische Haltung formuliert Sophie Transparenz gegenüber den Jugendlichen. Dennoch gibt es Dinge, die sie den Jugendlichen nicht sagen kann. Um welche Themen es sich dabei handelt, führt Sophie nicht weiter aus. In ihrem Anspruch auf Transparenz ist eine Ambivalenz zu erkennen, einerseits offen und ehrlich mit den Jugendlichen zu sprechen, andererseits nicht alles sagen zu können, möglicherweise auch, um die Jugendlichen zu schützen. Hier zeigt sich eine von Fritz Schütze angeführte Paradoxie im sozialpädagogischen Handeln, indem professionelle Akteure ein Mehrwissen aufbauen, „das wegen seiner Komplexität und/oder Bedrohlichkeit nicht voll kommunizierbar ist und deshalb die Vertrauensgrundlage mit dem Klienten untergräbt“ (Schütze 2000, 51). Diese Paradoxien professionellen Handelns schaffen Irritationen und daraus hervorgehende fehlerhafte Verhaltensweisen, die im Grunde jedoch nicht zu vermeiden sind und eine „Quelle des normalen beherrschbaren professionellen Chaos“ darstellen (vgl. ebd.).

Erzählsegment IV: Berufliche Zukunftspläne

Sophie möchte die Arbeit in der WG „nicht ewig“ (16/7) machen und hat vor, sich in naher Zukunft beruflich zu verändern. Sie bewertet die momentane Arbeit in der WG als eine „super gaude Erfahrung“ (16/7), wo sie viel lernt. Längerfristig kann sie sich jedoch eine Arbeit, die „24 Stunden beim Klienten (16/8)“ voraussetzt, nicht vorstellen. Sie sieht ihre Stärken „irgendwo a bissl ondas als in der WG“ (16/9) und möchte sich demnach beruflich verändern. Sophie resümiert am Ende des im ersten Teil des frei erzählten narrativen Interviews ihre Zukunftspläne folgendermaßen:

jo - und eigentlich geht's ma jetzt ganz guad ahm -- i waß hoid ned was i mit meim Leben mach' -- oiso i überleg a ob i vielleicht ins Ausland geh oder so ((holt Luft)). I hob hoid jetzt a a Freiheit gewonnen die i voi long ned ghobt hob und anaseits denk i ma cool andererseits denk i ma so jo - i waß nu ned so was i damit anfang -- und i waß nu ned so wie mei Leben ausschaut in fünf Jahr weil i eigentlich immer voll geplant und strukturiert wor und immer irgendwie -- jo --- i hob immer irgendwie so an Plan ghobt und jetzt hob i des des erste Mal in meim Leben ned (13/45f-14/1-4)

Sophie befindet sich in einer Orientierungsphase. Sie weiß noch nicht, was sie mit ihrem Leben „machen möchte“. Die Aufgabe, sich um die Familie zu kümmern, entfällt. Die dadurch „gewonnene Freiheit“ eröffnet Sophie einen Handlungsraum, den sie mit neuem Inhalt füllen kann. Die Planlosigkeit, die Sophie in dieser Sequenz ausdrückt, zeugt von einer Weichenstellung, die Möglichkeiten eröffnet. Sophie überlegt, ins Ausland zu gehen. Sie kann sich ebenfalls gut vorstellen, ein weiteres Masterstudium aufzunehmen und beruflich mehr im Beratungsbereich zu arbeiten. Aus den vorherigen Passagen geht hervor, dass Sophie bereits in der Arbeit mit den Jugendlichen einen Fokus auf Beratung legt. Sie lässt es sich im Moment offen, für welchen Weg sie sich entscheidet: („schau ma mal was da auf mi zua kumt“, 14/11f).

Sophie spricht ein weiteres Thema im abschließenden Resümee über die Frage, was ihr in ihrer jetzigen Arbeit besonders wichtig ist, an.

des is mir afoch total wichtig dass i do scho irgendwie so an Ausgleich hob zwischen ahm Freizeit und Beruf und deshalb arbeit i jetzt a nur 30 Stunden. Ahm -- eben wenn i dann irgendwann vielleicht moi in der Beratung bin ahm kann i ma 40 Stunden scho ganz guad vorstellen weil du jo dann immer wieder moi Klienten host - dann Dokumentation und des is so a -- ahm jo - a Wechsel afoch - oba so bist jo afoch ständig beim Klienten und des is afoch -- do braucht ma dann find i a sei Zeit wo ma afoch -- jo Zeit für sich hod. Ahm was i a super wichtig find is eigentlich dass ma ahm die Arbeit vom Freizeitl_ von der Freizeit trennen kann und des funktioniert bei mir total guad -- oiso wenn i daheim bin denk i ned über die Arbeit nach ahm -- do bin i voi froh drüber. Des war immer so so a Punkt wo i ned gwusst hob funktioniert des weil i sehr emotional bin und hoid mi jo trotzdem immer sehr vü um andere Menschen kümmere eigentlich - oba des funktioniert eigentlich total guad und den den Raum den nimm i ma afoch a für mi. (19/14-26)

Sophie ist es wichtig, Zeit für sich zu haben. Der Ausgleich zwischen Freizeit und Beruf ist wesentlich für sie, womit sie ihre 30-Stunden Tätigkeit begründet. In einem Bereich ohne Nachtdienste (14/8f) und mit mehr Beratungsschwerpunkt kann sich Sophie durchaus auch eine Vollzeitbeschäftigung vorstellen. Sie erachtet die Trennung zwischen Freizeit und Beruf als wesentlich. Sophie war sich nicht immer sicher, ob ihr dies gelingt, da sie sich selbst als „sehr emotional“ (19/23) beschreibt und sie sich „immer sehr viel um andere Menschen kümmere“ (19/23). Sophie evaluiert, dass ihr diese Trennung gut gelingt und sie sich „den Raum“ (19/24) einfach nimmt. Hier kann von einem Habitus „engagierter Rollendistanz“ im Sinne Nagels (2000) gesprochen werden: der Abstand zur Berufstätigkeit, eingerahmt in eine gefühlsmäßige Bindung, die sie an den Gesprächen mit den Jugendlichen und dem „Draht zueinander“ festmacht. Nagel spricht hier auch von einer „Balance zwischen Engagement und Distanz“ (Nagel 2000, 129). Sophie betont die Distanz zum Beruf, indem sie ihre Freizeit bewusst von der Arbeit trennt. Auf der anderen Seite ist das Engagement daran festzumachen, dass Sophie ihre Arbeit gut machen möchte, mit ihrem pädagogischen Handeln etwas bewirken möchte und sich dafür einen geeigneten Rahmen wünscht. Sophies beruflicher Weg ist damit nicht abgeschlossen. Ihre Wirkungsmöglichkeiten sieht sie in dieser Arbeitsstelle längerfristig als begrenzt.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass Sophie eine vertrauensvolle Beziehung zu den Jugendlichen als einen zentralen Bestandteil in ihrem pädagogischen Handeln erachtet. Dabei setzt sie den Schwerpunkt auf eine beratende Tätigkeit den Jugendlichen gegenüber, welche nur möglich ist, wenn sich die aufgebaute Beziehung als tragfähig dafür erweist. Um dies zu erreichen, ist ihr Transparenz im Umgang mit den Jugendlichen besonders wichtig. Zudem soll die stabile Beziehung den Jugendlichen als eine Reibungsfläche dienen, um Konflikte in einem geschützten Rahmen auszutragen und nachzubearbeiten. Ihre eigene Impulsivität bewertet Sophie zum einen als hinderlich, zum anderen jedoch auch als eine Ressource, auf Konflikte überhaupt erst einzugehen.

3.2.6 Analytische Abstraktion

Sophie wählt einen Einstieg wie in einem Bewerbungsgespräch, in dem sie die verschiedenen institutionellen Stationen ihres Lebenslaufs durchgeht und damit abschließt, wo sie zum heutigen Zeitpunkt beruflich steht. Sie hat zunächst die „Vorderbühne“ ihres Lebens präsentiert und kann in ihrem Fortgang völlig frei entscheiden, welche Themenschwerpunkte sie wählt und genauer ausführt. Sie entscheidet sich dafür Themenkomplexe aufzurufen, die eine starke familiäre Gewichtung beinhalten. Dem lebensgeschichtlichen bzw. familiären Hintergrund gibt

sie einen weitaus größeren Stellenwert als der berufsbiographischen Erzählung. Erst auf gezieltes Nachfragen im externen Nachfrageteil des Interviews erzählt Sophie genaueres von ihrer Arbeit als Sozialpädagogin in einer Wohngemeinschaft für unbegleitete minderjährige Flüchtlinge. Die beiden Erzählstränge bleiben unverbunden nebeneinandergestellt. Dabei fällt auf, dass sie in der lebensgeschichtlichen Erzählung vor allem über andere spricht und erst an einem bestimmten Punkt der Erzählung ihre eigene Person in den Fokus rückt, um sich bewusst abzugrenzen und auf sich zu konzentrieren. Es kann die Hypothese aufgestellt werden, dass sie sich in ihrer Präsentation über andere oder in Abgrenzung zu anderen entwirft.

Sophies biographischer Entwurf bezieht sich zentral auf das Thema Mutter und deren Alkoholsucht. Das familiäre Zusammenleben ist schon früh von der Alkoholkrankheit der Mutter geprägt, woraus auch die Trennung ihrer Eltern resultiert. Im Vordergrund ihrer Biographie steht das Sorge-Tragen um andere. Sie lernt früh, Verantwortung für sich und ihre Schwester zu übernehmen, da es ihrer alkoholkranken Mutter phasenweise nicht möglich ist, sich um die beiden Kinder zu kümmern. Sophie distanziert sich mit dem Auszug aus dem Elternhaus von ihrer Mutter, was nicht nur aus altersspezifischen Ablösungsbestrebungen, sondern auch aus dem Alkoholproblem und der destruktiven Beziehung zum Lebensgefährten der Mutter resultiert. Sophie kümmert sich weiterhin um das Wohlergehen der Mutter und übernimmt Versorgungstätigkeiten in akuten Krankheitsfällen. Sie stellt sowohl für die Mutter, als auch für die Schwester eine emotionale Stütze dar. Sophies Wohlbefinden und eigene Bedürfnisse geraten weitestgehend in den Hintergrund, wodurch sich ein Verlaufskurvenpotenzial im Sinne Schützes (2016, 126) ankündigt. Sophies Verlaufskurve erreicht ihren Höhepunkt, nachdem ihre Mutter aus dem Spital entlassen wird, ihre Schwester sich von einer Bulimie Erkrankung stabilisiert und Sophie wieder mehr Zeit für sich hat. Sophie leidet an Selbstzweifel und einem geringen Selbstbewusstsein. Sie sucht sich therapeutische Unterstützung und entwickelt in der Psychotherapie Strategien, sich in schwierigen Phasen selbst zu helfen. Sie geht mit Problemen handelnd um und stellt sich nicht grundsätzlich als erleidend dar. Die reflektierte Haltung gegenüber dramatischen Erlebnissen kann als eine Bewältigungsstrategie interpretiert werden, das Erlebte zu verarbeiten. Sophie liefert mehrere Hintergrundkonstruktionen in ihrer Erzählung, um schwierige Lebensereignisse nachvollziehbar und erklärbar zu machen. Sie rekonstruiert Beziehungen (vor allem familiäre Beziehungen) und zieht diese als Erklärung für eine bestimmte Entwicklung oder aktuelle Situation heran. Ihre drei Freundinnen sind ihr in schwierigen Phasen eine emotionale Stütze und bilden Bezugsmöglichkeiten auf eine Welt außerhalb der Familie.

Sophie vernachlässigt durch andauernde familiäre Probleme ihr Masterstudium. Sie begründet unter anderem das Hinauszögern der Masterarbeit mit dem andauernden Zustand, familiär stark eingebunden zu sein. Es zeigt sich eine „biographische Verstrickung“ mit spezifischen Problematiken und Dynamiken der Herkunftsfamilie (vgl. Schweppe 2006, 112). Erst durch eine bewusste Distanzierung von den familiären Problemen, indem sie sowohl räumlich als auch emotional von ihrer Familie Abstand nimmt, schafft es Sophie ihre Masterarbeit abzuschließen. Die Biographieträgerin vollzieht eine biographische Veränderung, die als Selbstbefreiung gedeutet werden kann. Die Loslösung von den Problemen und Dynamiken der Herkunftsfamilie, die ihre eigenen biographischen Potenziale behindern, kann als ein Ausdruck der Wiedergewinnung von Handlungskontrolle und Selbstbestimmung gedeutet werden.

3.2.7 Analyse der fallinternen Zusammenhänge von Biographie und Professionalität

Im folgenden Kapitel werden die beiden bislang ausgeführten Stränge, der familienbiographische sowie der berufsbiographische Strang, in Beziehung gebracht und Zusammenhänge herausgearbeitet. Dabei wird danach gefragt, welche Bezüge Sophie selbst herstellt und welche Interpretationen entwickelt werden können, die nicht von ihr in Eigentheorie formuliert werden.

Abgrenzung

Sophies biographischer Entwurf ist geprägt durch das Eingebunden sein in familiäre Probleme und Dynamiken. Das Sorge-Tragen um andere, welches als ein dominantes Muster in Sophies Kindheit und jungem Erwachsenenalter erkennbar ist, vereinnahmt sie soweit, dass ihr eigenes Selbst unterzugehen droht. Anzeichen dafür sind ihr mangelndes Selbstbewusstsein und Selbstzweifel, die sie in ihrem Selbstentfaltungsprozess hindern. Sophie entwickelt Handlungsschemata, sich abzugrenzen, um ihre eigenen Ziele zu verfolgen. So nimmt sie unter anderem bewusst Abstand von familiären Problemen, um sich auf den Abschluss ihres Masterstudiums zu konzentrieren. Es kann die Hypothese formuliert werden, dass Sophie durch ihr eigenes biographisches Gewordensein ein Bewusstsein dafür schafft, sich im beruflichen Kontext abzugrenzen. Sophie reflektiert selbst, dass ihr die Trennung von Freizeit und Beruf gut gelingt. Genug Freizeit, Abgrenzung und persönliche Grenzen wahrnehmen stellen für Sophie demnach wichtige Komponenten dar, im beruflichen Alltag handlungsfähig zu bleiben.

Fokussierung auf schwierige Lebensverhältnisse

Die Jugendlichen werden über ihre schwierigen Lebensverhältnisse (Fluchterfahrung, unsicherer Aufenthaltsstatus) beschrieben und diese Verhältnisse konnotiert Sophie als sehr prägend. Ähnlich wie in ihrer Arbeit weist Sophie auch in ihrer eigenen Biographie den schwierigen Bedingungen und Verhältnissen eine besondere Bedeutung zu, z.B. der Einfluss der Alkoholkrankheit der Mutter auf ihr Leben. Sie geht dabei handelnd mit den vorhandenen Problemen um, indem sie aktiv nach Bewältigungsstrategien sucht (z.B. Reisen, Gespräche mit Freundinnen, Psychotherapie), um schwierige Situationen zu meistern. Auch in ihrem pädagogischen Handeln zeigt sich ein aktives Verständnis, indem sie auf Erklärung und Unterstützung setzt, um den Jugendlichen zu helfen. Sophie wendet also für den ‚Fall‘ ihrer eigenen Familie ebenso wie für professionelle ‚Fälle‘ ähnliche Deutungsmuster an.

Beziehung als Stütze

Sophie bewältigt schwierige Lebensphasen primär, indem sie über ihre Probleme und Gefühle spricht. Ihre Freundinnen unterstützen sie bei Problemen, „hören [ihr] immer zu“ (5/3) und sind für sie da. Auch in einem professionellen Kontext in Form von Psychotherapie sucht sich Sophie Unterstützung. Hier kann ein Zusammenhang im pädagogischen Handeln von Sophie festgestellt werden. Sophie möchte zu den Jugendlichen eine vertrauensvolle Beziehung aufbauen und ihnen die Möglichkeit geben, über schwierige Lebensereignisse zu sprechen. Eine Haltung des ‚Gespräche-Führens‘ ist sowohl in ihrer lebensgeschichtlichen als auch berufsbiographischen Erzählung erkennbar.

4 Vergleichende Betrachtungen und Ergebnisse

Mit der Vorstellung von zwei Einzelrekonstruktionen konnte der jeweilige Relevanzrahmen der Erzählerin und die darin vorzufindenden Zusammenhänge von Biographie und Professionalität dargestellt werden. Damit liegen zwei unterschiedliche biographische Gesamtformungen vor, die jeweils auf unterschiedliche Weise den Entwicklungsprozess ihres beruflichen Selbstverständnisses vor dem Hintergrund der eigenen biographischen Erfahrungsaufschichtung reflektieren und ihre Biographie in Bezug zur Tätigkeit setzen.

Im Folgenden soll ein maximaler bzw. minimaler Vergleich hergestellt werden. Von Interesse sind sowohl unterschiedliche Ausformungen, aber auch Gemeinsamkeiten bzw. gemeinsame Themen, die Aufschluss über die Entwicklung der beruflichen Selbstverständnisse geben.

4.1 Bezugnahme auf die Herkunftsfamilie

In beiden Biographien nehmen die Mütter eine besondere Bedeutung in der Erzählung ein, wenn auch in unterschiedlichen Funktionen. Hannah skizziert ihre Mutter als Bildungsanwältin, die sie in ihrem institutionellen Werdegang unterstützt und beeinflusst. Die aufstiegsorientierte Lebenseinstellung der Mutter, die Familie „raus[zu]holen aus der Arbeiterklasse“, prägt Hannahs schulische Laufbahn. So besucht Hannah auf Einwirken der Mutter das Gymnasium trotz großer Schwierigkeiten im Fach Mathematik. Das Erlernen eines Lehrberufs steht im Familienverständnis nicht zur Debatte. Hannah skizziert ihre Mutter auch als berufliche Wegbereiterin, die ihr den Kontakt zu einer Praktikumsstelle in der Wohngemeinschaft für Mädchen, in der sie bis zum Zeitpunkt des Interviews arbeitet, herstellt. Hannah resümiert, ohne die Unterstützung ihrer Familie nicht so weit gekommen zu sein und erkennt die Eigenleistung der Jugendlichen in der Wohngemeinschaft an, die diese familiäre Unterstützung nicht bekommen, womit sie ihre biographischen Erfahrungen in Bezug zu ihrer Tätigkeit als Sozialpädagogin setzt. In der Erzählung von Hannah findet die Auseinandersetzung mit der Mutter vor allem im Kontext von Lebensentwürfen statt, möglicherweise, weil sich Hannah zum Zeitpunkt des Interviews selbst mit dieser Frage beschäftigt und die eigene Familienplanung ein Thema ist.

Sophie führt ihre Mutter als einen „ganz entscheidenden Teil“ in ihrem Leben ein. Die Alkoholkrankheit der Mutter ist bestimmend für ihren eigenen Biographieverlauf. Sie lernt früh, Verantwortung für die Familie zu übernehmen in Phasen, in denen es der Mutter nicht möglich ist, sich um Sophie und ihre Schwester zu kümmern. Das Muster des Sorge-Tragens, das in der Fallanalyse herausgearbeitet wurde, stellt ihre eigenen Bedürfnisse in den Hintergrund. Sophies Ablösungsbestrebungen verhelfen ihr, eigene Entwicklungsprozesse zu ermöglichen und sich nicht (nur) in Bezug auf ihre Familie zu definieren.

Während die Auseinandersetzung mit den Müttern in beiden Biographien eine besondere Gewichtung einnimmt, werden die Väter in den Erzählungen beider Biographieträgerinnen als wenig präsent dargestellt. Hannahs Vater ist beruflich häufig auf Dienstreisen, weshalb die Mutter einen großen Teil der Betreuungsaufgaben übernimmt. Sophies Vater zieht nach der Scheidung der Eltern aus dem gemeinsamen Elternhaus aus. Obwohl weiterhin ein guter Kontakt zum Vater besteht, ist es vor allem die Mutter, die einen „entscheidenden Teil“ in ihrem Leben einnimmt.

Während Sophie ihre biographische Entwicklung im Kontext der Loslösung von den Problematiken und Dynamiken der Herkunftsfamilie beschreibt, ist es bei Hannah gerade der Halt der

Familie, der sie in ihrem beruflichen Entwicklungsprozess unterstützt. Daraus lässt sich eine allgemeine These formulieren:

Aus der Herkunftsfamilie ergeben sich Themen und Fragen, die im Laufe des Lebens bearbeitet, verwandelt oder aufgelöst werden. Erfahrungen aus der Herkunftsfamilie werden als prägend in der Haltung zu anderen Menschen hin erzählt, entweder durch Kontinuität zur Familie oder in Abgrenzung, was auch in der Studie von Daigler (2008, 229) aufgezeigt wurde.

4.2 Bezugnahme auf Beziehungen außerhalb der Familie

In beiden Erzählungen werden Beziehungen außerhalb der Herkunftsfamilie thematisiert. „Gute Freundschaften“ werden in Hannahs Erzählung dadurch definiert, dass sie in Bezug auf räumliche Distanzen viel überstanden haben und sich somit langjährige Freundschaften bilden konnten. Als einen wichtigen Lernprozess macht Hannah die Tätigkeit als Peer-Mediatorin während der Schulzeit fest, wo sie Mitschüler*innen bei Konflikten beratend zu Seite steht und bereits in dieser Zeit ein Interesse daran findet, die Probleme ihrer Freund*innen und Mitschüler*innen zu lösen. Auch die Unterstützung von Lehrer*innen in der HBLA, die sie in ihren Fähigkeiten gestärkt und gefördert haben, beurteilt Hannah als bedeutend für die eigene Bildungsbiographie. Diese Erfahrungen wecken und fördern ihr Interesse, sich für einen sozialen Beruf zu entscheiden, womit Hannah einen Bezug zu ihrem professionellen Gewordensein herstellt. In ihrer Tätigkeit als Sozialpädagogin erfährt Hannah ebenfalls Unterstützung von ihren Kolleginnen, was sie als sehr hilfreich empfindet.

Während das Thema „Freundschaften“ bei Hannahs Erzählung vergleichsweise wenig Raum einnimmt, was sie in ihrer Erzählung reflektiert und damit begründet, dass sie den Fokus auf ihre Bildungsbiographie gelegt habe, nehmen bei Sophie die Freundinnen eine gewichtige Rolle in der Erzählung ein. In Zeiten schwerwiegender familiärer Probleme und nach dem Tod der Mutter sind es vor allem ihre Freundinnen, die ihr emotionalen Halt und Unterstützung geben, sowie Bezugsmöglichkeiten außerhalb der Familie ermöglichen. Erwachsene Vorbilder oder Lehrpersonen, die Sophie in ihrem Lebens- und Bildungsweg beeinflusst oder unterstützt haben, bekommen in der Erzählung von Sophie keine Gewichtung. Daraus lässt sich folgende These formulieren:

*„Signifikante Andere“ beeinflussen das Individuum in ihrem Lebens- und Bildungsweg und dienen als emotionale Unterstützer*innen, Wegbegleiter*innen und*

Orientierung(shilfen) – sowohl in lebensgeschichtlicher Hinsicht als auch im professionellen Gewordensein der Individuen.

4.3 Bezugnahme auf Professionalität

Unter den Bezug auf Professionalität werden im Folgenden die Fragen nach der Bedeutung des Studiums, des Zugangs zur Arbeit als Sozialpädagogin in einer Wohngemeinschaft der Kinder- und Jugendhilfe und der präsentierten beruflichen Orientierungsmuster und Selbstverständnisse gefasst.

Biographische Bedeutung des Studiums

Hannah konstruiert das Studium als eine intensive Zeit der Selbstreflexion und einen Ort, an dem Lernprozesse stattfinden. Das Studium ermöglicht ihr, ihre Gedanken und Emotionen zu benennen und zu reflektieren. Sie erkennt ihre Fähigkeiten und Stärken, die sie in ihrer Identitätsbildung fördern und stärken. Schulische Erfahrungen, die ihr Selbstbild erschüttern und sie als „nicht gut genug“ erleben lassen, können im Studium zum Positiven gewandelt werden. Hannah realisiert, dass sie in diesem Bereich Fähigkeiten mitbringt und ihr die Inhalte des Studiums liegen. Sie erkennt das Reflektieren von Gedanken und Emotionen als eine Stärke an, die sie auch in ihrem beruflichen Handeln bewusst einsetzt und als Ressource bewertet. Dem Studium kommt damit die biographische Bedeutung zu, ihr Selbstbild zu entwickeln und zu stärken. Im Studium aufgenommenes theoretisches Wissen setzt Hannah in Relation zur eigenen Person. Sie beschäftigt sich intensiv mit der Frage „Was ist eigentlich Reflexion?“ und hebt dabei die Wichtigkeit des gemeinsamen Austauschs hervor. Das Studium stellt für Hannah einen Wandlungs- und Entwicklungsprozess dar, in dem biographische Erfahrungen auf theoretischer Ebene reflektiert werden und so eine berufliche Identität gebildet wird.

Das Studium kann, so die These, als ein Wandlungsort und Übungsfeld für das professionelle Handeln verstanden werden, an dem biographische Erfahrungen und theoretisches Wissen aufeinandertreffen.

In der Konstruktion von Sophie hat das Studium hingegen keine prägende Wirkung bzw. wird als kein Ort des Lernens erzählt. Inhaltliche Themen des Studiums werden in der Erzählung nicht thematisiert oder nur in Bezug auf fehlende Inhalte, wie das Thema Sexualpädagogik. In Form von Fortbildungen in ihrer Arbeitsstelle beschäftigt sich Sophie mit der Sexualpädagogik

und bewertet das im Beruf Erlernte als sehr hilfreich für die eigene Praxis. Das Bachelorstudium wird vor allem in Bezug auf die zeitliche Dimension der Absolvierung in Mindeststudienzeit thematisiert. Das Masterstudium wird hingegen im Kontext des Eingebundenseins in familiäre Probleme und Dynamiken erzählt, womit Sophie den langen Prozess des Schreibens der Masterarbeit begründet. Äußere Rahmenbedingungen wie Studiendauer und strukturelle Bedingungen (Betreuung des Professors während der Masterarbeit) sind in der Erzählung über das Studium dominierend.

Die Entscheidung der Fortsetzung des Masterstudiums wird in der Erzählung von Sophie nicht thematisiert. Für Hannah steht der Anschluss eines Masterstudiums außer Frage, da es für sie eine Möglichkeit darstellt, noch tiefer in die Materie einzudringen.

Während Hannah das Studium als „Selbsttherapie“ bezeichnet und bewertet, dass sie in ihrem Entwicklungsprozess gefördert und unterstützt hat und ihr ein Übungsfeld für professionelles Handeln ermöglicht, macht Sophie ihre Wandlungs- und Entwicklungsprozesse außerhalb des Studiums fest (Reisen, Freundeskreis, Psychotherapie).

Beide haben in der Endphase ihres Studiums mit dem Schreiben der Masterarbeit zu kämpfen. Während Hannah fehlende Strukturen und fehlende Selbstdisziplin als Gründe für den langen Prozess des Schreibens nennt, ist es für Sophie das Eingebundensein in familiäre Probleme (Krankheit der Mutter und Schwester). Beide bilden Handlungsschemata – Hannah, indem sie sich konzentrierte Schreibphasen im abgelegenen Haus der Großmutter schafft, und Sophie, indem sie sich bewusst von den Problemen der Familie abgrenzt und auf Abstand geht. Hannah bewertet die Phase der Masterarbeit als einen Lernprozess, „schwierige und herausfordernde Situationen zu überstehen“, und erkennt diesen Lernprozess als eine Ressource an, die ihr im beruflichen Handeln zugutekommt.

Der Erwerb von Professionalität wird, so ließe sich zusammenfassen, im Fall Hannah Buchner über die Auseinandersetzung mit der Theorie und der Relevanz der biographischen Erfahrungen erzählt. Sophie Fischer gibt dem Studium keine Gewichtung in Bezug auf Professionalität. Der Erwerb von Professionalität wird bei Sophie über die berufliche Praxis erzählt.

Zugang zur Arbeit als Sozialpädagogin in der Wohngemeinschaft

Sowohl Hannah als auch Sophie beginnen während des Masterstudiums als Sozialpädagogin in einer Wohngemeinschaft zu arbeiten. Hannah arbeitet zuerst als Praktikantin in einer WG und bekommt nach einem Jahr eine fixe Stelle in derselben Wohngemeinschaft angeboten. Zum

Zeitpunkt des Interviews betreut Hannah Jugendliche, die bereits aus der WG ausgezogen sind, und unterstützt diese beim Übergang in die Selbständigkeit. Sie ist mit der jetzigen Arbeit sehr zufrieden, schließt jedoch nicht aus, sich zu einem späteren Zeitpunkt beruflich zu verändern. Sophie hingegen möchte die Arbeit in der WG in naher Zukunft aufgeben. Sie sieht ihre Stärken in einer beratenden Tätigkeit und möchte sich dahingehend beruflich orientieren.

Beide empfinden die Nachtdienste als eine große Belastung. Hannah wechselt innerhalb der Institution den Aufgabenbereich und hat zum Zeitpunkt des Interviews keine Nachtdienste mehr.

Der Zugang zur Arbeit als Sozialpädagogin in einer Wohngemeinschaft ergibt sich bei Hannah aus der Motivation heraus, beruflich Erfahrungen sammeln zu wollen. Die Mutter wird in Hannahs Erzählung als eine berufliche Wegbereiterin präsentiert, indem die Mutter ihre Unterstützung in der Vermittlung einer Praktikumsstelle anbietet. Bei Sophie scheint sich die Arbeit mit geflüchteten Jugendlichen eher zufällig ergeben zu haben.

Facetten beruflicher Selbstverständnisse

In der Arbeit mit den Adressat*innen bildet die pädagogische Beziehung in beiden Erzählungen den Kern des pädagogischen Selbstverständnisses, jedoch auf unterschiedliche Weise.

Der „Draht“ zu den Mädchen, eine jahrelange Begleitung und die Bewunderung für das, was die Mädchen leisten, stellen Kernkomponenten der pädagogischen Beziehung in Hannahs Erzählung dar. In der beschriebenen Beziehungsstruktur zwischen Sozialpädagogin und Adressantin drückt Hannah ein Ethos gleicher Wertschätzung für alle Mädchen aus, was sowohl ein Nahverhältnis zu einigen Mädchen zulässt, jedoch in der Arbeit mit den Jugendlichen keinen Einfluss auf ihr professionelles Handeln hat. Damit macht sie das Nahverhältnis zu einigen Mädchen, die ihr „total nah am Herzen liegen“, reflektierbar und legitim. Eine reflektierte Haltung in Bezug zur Beziehungsstruktur zwischen Sozialpädagog*in und Adressat*in kann in Hannahs Erzählung als ein zentrales Element eines pädagogischen Selbstverständnisses interpretiert werden.

Sophie erachtet eine vertrauensvolle Beziehung zu den Jugendlichen ebenfalls als einen zentralen Bestandteil ihres pädagogischen Handelns. Dabei setzt sie den Schwerpunkt auf eine beratende Tätigkeit, welche nur möglich ist, wenn sich die aufgebaute Beziehung als tragfähig dafür erweist. Grenzen im pädagogischen Handeln macht Sophie vor allem im Außen fest (z.B. der unsichere Aufenthaltsstatus der Jugendlichen). Die politische Dimension ihrer Arbeit wird ins pädagogische Handeln integriert und bildet sowohl Möglichkeiten als auch Grenzen im professionellen Handeln. Das Aushalten von Unsicherheiten als eine professionelle Haltung wird

von Sophie nicht reflektiert oder zum Thema gemacht. Das Verständnis von professionellem Handeln kann bei Sophie Fischer als ein Handeln im Rahmen der Möglichkeiten zusammengefasst werden.

Der Blick auf die Jugendlichen gestaltet sich bei Sophie vor allem im Kontext schwieriger Lebenssituationen, in denen sich die Jugendlichen befinden. Die schwierige Situation der Jugendlichen wird als einengend im professionellen Handeln von Sophie dargestellt. Bei Hannah hingegen steht die Anerkennung der Adressat*innen im Vordergrund, trotz schwieriger Lebensverhältnisse selbstdefinierte Lebensziele zu erreichen. Die Situation der Jugendlichen wird in Hannahs Erzählung als wandelbar und entwicklungsfähig aus deren eigenen Kraft heraus beurteilt.

Hannah verzeichnet den Erfolg ihrer Arbeit in einer jahrelangen Begleitung der Jugendlichen, die von Höhen und Tiefen durchwachsen ist. Die Momente mitzuerleben, in denen die Jugendlichen ihre selbst definierten Ziele erreichen, erachtet Hannah als das Ergebnis jahrelanger Arbeit mit und an ihnen. Die Kontinuität in der Arbeit mit den Jugendlichen kann somit als eine weitere Komponente im professionellen Selbstverständnis von Hannah Buchner definiert werden.

Das Aushalten und Austragen von Konflikten nimmt in beiden Erzählungen eine wichtige Komponente im professionellen Handeln ein. Präsentiert wird die Rolle eines authentischen und streitbaren Gegenübers. Die WG wird sowohl von Hannah als auch von Sophie als ein Übungsfeld und Schonraum präsentiert, indem die Jugendlichen sowohl durch Beziehungsangebote als auch durch Ambivalenzen und Widersprüche in Beziehung zu den Sozialpädagog*innen treten können.

In beiden Erzählungen werden Wandlungs- bzw. Entwicklungsprozesse im beruflichen Selbstverständnis erzählt: Bei Hannah ist es der sanfte Einstieg als Praktikantin, der ihr die Möglichkeit gibt, in die Arbeit als Sozialpädagogin hineinzuwachsen. Sie setzt dennoch ein gewisses Maß an Intuition und Gespür voraus, um in diesem Bereich „bestehen zu können“. Die Bearbeitung professioneller Herausforderungen drückt Hannah in einer Kombination aus theoretischem Wissen, gewachsener Erfahrung und Intuition aus. Bei Sophie sind es vor allem familiäre Erfahrungen, die sie zu einer Balanceanforderung zwischen Privatleben und Beruf leiten. Der Ausgleich zwischen Berufsleben und Privatleben stellt die Voraussetzung für Sophie dar, beruflich handlungsfähig zu bleiben und den fordernden Rahmenbedingungen standzuhalten. Das kollegiale Umfeld wird in beiden Erzählungen zum Thema gemacht. Für Hannah ist der Austausch mit Kolleg*innen bereits im Studium eine wichtige Form der Auseinandersetzung mit theoretischen Inhalten und eine Möglichkeit zu diskutieren und zu reflektieren. Die

Kolleg*innen werden auch in der Phase des Berufseinstiegs als Unterstützung wahrgenommen und erzählt. Bei Sophie wird das kollegiale Umfeld im beruflichen Kontext als eine wichtige Komponente beschrieben, die eine ohnehin schwierige Arbeit „erleichtern“ würde. Die momentan vorherrschenden kollegialen Verhältnisse erweisen sich in Sophies Erzählung als nicht zufriedenstellend. Beiden ist gemein, dass ein unterstützendes und harmonisches kollegiales Umfeld eine wichtige Komponente in ihrer Arbeit als Sozialpädagogin darstellt.

In beiden Erzählungen werden die strukturellen Rahmenbedingungen als herausfordernd beschrieben, sei es durch eine zeitliche Einschränkung, scheinbar unüberwindbaren bürokratischen Hürden oder auch den erschwerten Arbeitsbedingungen aufgrund schwieriger kollegialer Verhältnisse und Konflikte.

Die Auseinandersetzung mit der eigenen Person wird in der Fallrekonstruktion von Hannah als eine pädagogische Haltung interpretiert. Die Reflexion eigener biographischer Themen in der Lebensgeschichte stellt eine Voraussetzung für Hannah dar, biographische Themen der Jugendlichen zu verstehen und dahinterliegende Sinnkonstruktionen in den Verhaltensweisen der Jugendlichen zu analysieren. Zu erkennen und zu unterscheiden, welche Gefühle von den Jugendlichen gespiegelt werden und welche Gefühle der eigenen Person zugehörig sind, nennt Hannah als eine wesentliche Fähigkeit im Umgang mit den Jugendlichen. Das Bewusstsein dafür, eine Projektionsfläche für Jugendliche zu sein und dabei seine eigenen Gefühle von den Gefühlen der Jugendlichen zu unterscheiden, zeigt auf, wie nah beieinander die Stärke und Schwäche der eigenen biographischen Erfahrungen für das professionelle Handeln liegen, was auch in der Studie von Daigler hervorgehoben wird (vgl. Daigler 2008, 248). Die Versäumnis der Auseinandersetzung mit der eigenen Person für das professionelle Handeln bewertet Hannah als eine Erschwernis in der sozialpädagogischen Arbeit.

Bei Sophie wird die Auseinandersetzung mit der eigenen Person nicht direkt in Bezug zur Professionalität im beruflichen Handeln gesetzt. Dennoch findet sich in der Erzählung von Sophie eine Auseinandersetzung mit der eigenen Person, die sie in Form der Bewältigung von Lebenskrisen erzählt. Sophie benennt dabei die Psychotherapie neben der Unterstützung durch ihre Freundinnen als eine Hilfestellung, schwierigen Lebenskrisen zu überwinden und Strategien zu entwickeln, Krisen zu bewältigen. Eine reflexive Haltung eigener Gefühle im pädagogischen Handeln ist in der Erzählung von Sophie dennoch erkennbar. Sie bewertet ihre Impulsivität in der Arbeit mit den Jugendlichen sowohl als Schwäche als auch als Stärke, auf Konflikte mit den Jugendlichen einzugehen und als streitbares Gegenüber in Beziehung zu treten. Die Beziehungsarbeit mit den Jugendlichen als authentisches personelles Angebot macht für Sophie die Qualität der professionellen Arbeit aus.

5 Resümee und Ausblick

Ziel dieser Masterarbeit war es, den Zusammenhang zwischen biographischen Erfahrungen und professionellem Handeln von Sozialpädagog*innen in der Kinder- und Jugendhilfe exemplarisch herauszuarbeiten und professionelle Orientierungen und Selbstverständnisse bei den Sozialpädagog*innen ausfindig zu machen. In den Fallrekonstruktionen konnte empirisch aufgezeigt werden, wie sich biographische Erfahrungen in der Ausgestaltung der pädagogischen Selbstverständnisse widerspiegeln und welche Entwicklungs- und Wandlungsprozesse dabei erkennbar werden. Herausgefunden werden konnte(n)

1. verschiedene Wege, wie die Erzählerinnen heute zu den Familienthemen stehen.
2. wie sie Beziehungen außerhalb der Familie bewerten und in Bezug zu Professionalität setzten,
3. wie sie Erfahrungen im Studium in ihr pädagogisches Handeln integrieren,
4. wie sich biographische Themen in der beruflichen Sozialisation anreichern, verändern und reflexiv stabilisieren.

Es zeigte sich, dass biographische Erfahrungen der Erzählerinnen Sensibilitäten entwickelt und bildet, die im professionellen Handeln reflektiert und integriert werden. Biographische Themen ermöglichen im Sinne einer reflexiven Pädagogik einen Zugang und ein Verstehen der Zielgruppe, was von den Erzählerinnen als „Bewunderung für das, was die Mädchen leisten“ oder als Verständnis gegenüber oppositionellem Verhalten der Jugendlichen kommentiert und reflektiert wird. Daraus lässt sich eine allgemeine These formulieren:

Aus der Herkunftsfamilie ergeben sich Themen und Fragen, die im Laufe des Lebens bearbeitet, verwandelt oder aufgelöst werden. Erfahrungen aus der Herkunftsfamilie werden als prägend in der Haltung zu anderen Menschen erzählt, entweder durch Kontinuität zur Familie oder in Abgrenzung, was auch in der Studie von Daigler (2008, 229) aufgezeigt wurde (s.o.).

Studium als Horizonterweiterung?

Des Weiteren konnte in dieser Arbeit herausgearbeitet werden, dass neben den biographischen Vorprägungen durch die Herkunftsfamilie auch dem Studium eine große Bedeutung in der Entwicklung eines pädagogischen Selbstverständnisses zukommt (siehe Hannah Buchner). Neues theoretisches Wissen wird erworben und in Relevanz zur eigenen Person hin bearbeitet, womit dem Studium die Bedeutung der Horizonterweiterung zukommt und als ein Ort der Selbstreflexion beschrieben werden kann. Erlernte Fähigkeiten im Studium, das Anstoßen von neuen Denkprozessen, Herausforderungen und scheinbar unüberwindbare Schwierigkeiten zu

bewältigen sowie eine Haltung des ständigen Hinterfragens einzunehmen, werden in die berufliche Sozialisation integriert und reflexiv stabilisiert. Somit ergibt sich die Bestätigung eines „biographischen Transformationsprozesses“ (Schweppe 2006, 112) im Studienverlauf, der von eklatanten Krisen gezeichnet ist, die sich in „psychischer Überlastung und Überforderungen, Lernschwierigkeiten, Schreibblockaden und Handlungslähmungen äußern“ können (Schweppe 2006, 113). Die erfolgreiche Bewältigung dieser Krisen durch das Entwickeln biographischer Handlungsschemata der Biographieträgerinnen zeigt auf, dass das Studium zur Erweiterung und Transformation bisheriger Relevanzsysteme führt sowie wissenschaftlich und fachlich fundierte Argumentationsfiguren entstehen lässt (vgl. Schweppe 2006, 128f).

Ein Kontrastfall stellt die Erzählung von Sophie Fischer dar, in welcher das Studium nicht als Ort beschrieben wird, in dem Lernprozesse stattfinden. Das Studium wird vorrangig in Bezug auf den mangelnden Erwerb von methodischem Handwerkszeug erläutert.

Beziehungen außerhalb der Herkunftsfamilie

Peererfahrungen und Freundschaften werden in den Rekonstruktionen als prägend für den beruflichen Sozialisationsprozess erzählt, sei es durch das Erproben und Erlernen von Konfliktlösungsstrategien und das Lösen von Problemen (im Fall Hannah u.a. durch ihre Tätigkeit als Peer-Mediatorin in der Schule) oder in Form einer emotionalen Stütze in schwierigen Lebensphasen. Freundschaften geben somit Halt und Unterstützung und ermöglichen Bezugsmöglichkeiten außerhalb der Familie. Das Aufbauen von vertrauensvollen Beziehungen ist sowohl in den lebensgeschichtlichen als auch berufsbiographischen Erzählungen auffindbar. Daraus ergibt sich eine Haltung des ‚Gespräche-Führens‘, welche in beiden Rekonstruktionen als eine Grundprämisse für die professionelle Arbeit mit Jugendlichen identifiziert werden kann.

Schulische Erfahrungen werden in Bezug zur Professionalität gesetzt, indem Lehrer*innen einen Raum zur Verfügung stellen, Fähigkeiten zu entdecken und Stärken zu fördern, die den Weg in eine berufliche Sozialisation ebnen. Erwachsene Vorbilder und Lehrpersonen werden als bedeutend für die eigene Bildungsbiographie beurteilt. „Signifikante Andere“ bilden daher ein entscheidendes Element, sowohl in der lebensgeschichtlichen als auch berufsbiographischen Erzählung, womit die enge Verwobenheit von biographischen Erfahrungen und professionellem Verständnis aufgezeigt werden kann.

Grundprämissen professionellen Handelns

Die Auseinandersetzung mit der Beziehungsstruktur zwischen Sozialpädagog*in und Adressat*in kann in den Rekonstruktionen als ein wesentliches Element im pädagogischen Selbstverständnis identifiziert werden. Ein authentisches, Streitbares Gegenüber sein, Ambivalenzen und Konflikte aushalten und Beziehungsangebote setzen, die von Wertschätzung geprägt sind für das was die Jugendlichen leisten, wurden in den Rekonstruktionen als wesentliche Komponenten im pädagogischen Handeln herausgearbeitet und analysiert. Die pädagogische Beziehung zwischen Sozialpädagog*in und Adressat*in, so der Befund aus dem empirischen Material, kann als ein Kernelement im professionellen Handeln gedeutet werden. Daraus ergibt sich eine reflexive Grundhaltung und die Fähigkeit zur „biographischen Reflexivität“ (Daigler 2008, 243) an der eigenen Lebensgeschichte, um biographische Themen der Jugendlichen zu verstehen und dahinterliegende Sinnkonstruktionen in den Verhaltensweisen der Jugendlichen zu analysieren. Dass dies in der Arbeit mit Jugendlichen unter dem Fachstandard „Selbstreflexion“ ein zentraler Bestandteil professionellen Handelns darstellt, konnte in dieser Arbeit empirisch verdeutlicht werden. Die Auseinandersetzung mit der eigenen Person und ein Bewusstsein dafür, eine Projektionsfläche für Jugendliche zu sein und dabei seine eigenen Gefühle von den Gefühlen der Jugendlichen zu unterscheiden, zeigt auf, wie nah beieinander die Stärken und Schwächen der eigenen (berufs-) biographischen Erfahrungen für das professionelle Handeln liegen. Sich dessen bewusst zu sein, so zeigt diese Arbeit, kann als eine Ressource erkannt werden. Diese Erkenntnis ist anschlussfähig an das Professionalisierungsprojekt „engagierter Rollendistanz“ von Nagel (2000, 360), welche das persönliche Verstehens- und Deutungspotenzial im professionellen Handeln zunutze macht mit dem Wissen um die Fehlerquellen dieses Potenzials (vgl. Nagel 2000, 366). Somit können zwei Aspekte in dieser Arbeit bestätigt werden: zum einen der Einfluss der eigenen Biographie der Sozialpädagog*innen auf das pädagogische Handeln als Ressource oder auch Barriere, zum anderen die Bedeutung der biographischen (Selbst-)Reflexion als ein zentrales Element von Professionalität (vgl. Fabel/Tiefel 2004, 15).

Insgesamt sind die Ergebnisse dieser Masterarbeit ein Plädoyer dafür, eine wissenschaftliche Auseinandersetzung biographischer Themen stärker in das Studium zu integrieren und einen Raum zu schaffen, „biographische Reflexivität“ an der eigenen Lebensgeschichte zu entwickeln (vgl. Schweppe 2006, Daigler 2008). Durch Forschungswerkstätten, wie dies unter anderem von Schütze (2021) und Riemann (2016) vorgeschlagen wird, ist eine wissenschaftliche Auseinandersetzung mit biographischen Themen möglich. Auch der Praxisbezug, den viele Studierende bereits während des Studiums in verschiedenen pädagogischen Praxisfeldern aufweisen, kann als eine wichtige Ressource im Studium genutzt werden, sich die Methoden der

qualitativ-rekonstruktiven Sozialforschung anzueignen. Dies kann auch der Weiterentwicklung der Professionsforschung dienen. Interessant wäre an dieser Stelle eine differenzierte Analyse unterschiedlicher Studiengänge in Bezug auf das Verhältnis von Biographie und Professionalität, da das Sample dieser Arbeit ausschließlich Studierende der Bildungswissenschaft umfasste.

Literaturverzeichnis

Alheit, P.; Dausien, B. (2009): ‚Biographie‘ in den Sozialwissenschaften. Anmerkungen zu historischen und aktuellen Problemen einer Forschungsperspektive. In: Fetz, B. (Hrsg.): Die Biographie – Zur Grundlegung ihrer Theorie. Berlin [u.a.]: Walter de Gruyter, 285-315.

Bartmann, S. (2006): Flüchten oder Bleiben? Rekonstruktion biographischer Verläufe und Ressourcen von Emigranten im Nationalsozialismus. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden.

Bartmann, S.; Tiefel S. (2008): ‚Biographische Ressource‘ und ‚Biographische Reflexion‘: zwei sich ergänzende Heuristiken zur erziehungswissenschaftlich orientierten Analyse individueller Erinnerungs- bzw. Biographiearbeit. In: Dörr, M.; Von Felden, H.; Klein, R.; Macha, H. Marotzki, W. (Hrsg.): Erinnerung – Reflexion – Geschichte. Erinnerungen aus psychoanalytischer und biographietheoretischer Perspektive. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden, S. 123-140.

Becker-Lenz, R. (2018): Die Professionskultur der Sozialen Arbeit. In: Müller-Hermann, S.; Becker-Lenz, R.; Ehlert, G. (Hrsg.): Professionskulturen – Charakteristika unterschiedlicher professioneller Praxen. Springer VS: Wiesbaden.

Braun, A. (2010): Biographie, Profession und Migration. Rekonstruktion biographischer Erzählungen von Sozialpädagoginnen in Deutschland und Kanada. VS Verlag für Sozialwissenschaft: Wiesbaden.

Böhle, F. (2010): Erfahrungswissen und subjektivierendes Handeln – verborgene Seiten professionellen Handelns. In: Busse, S.; Ehmer, S. (Hrsg.): Wissen wir, was wir tun? Beraterisches Handeln in Supervision und Coaching. Vandenhoeck & Ruprecht, S. 36-54.

Daigler, C. (2008): Biographie und sozialpädagogische Profession. Eine Studie zur Entwicklung beruflicher Selbstverständnisse am Beispiel der Arbeit mit Mädchen und jungen Frauen. Juventa: Weinheim und München.

Dausien, B. (1996): Biographie und Geschlecht. Zur biographischen Konstruktion sozialer Wirklichkeit in Frauenlebensgeschichten. Donat Verlag: Bremen.

Dausien, B. (2006): Biographieforschung. In: Behnke, J. et al. (Hrsg.): Methoden der Politikwissenschaft. Neuere qualitative und quantitative Analyseverfahren. Nomos Verlagsgesellschaft. Baden-Baden, S. 59-68.

Dewe, B.; Ferchhoff, W.; Scherr, A.; Stüwe, G. (2001): Professionelles soziales Handeln. Soziale Arbeit im Spannungsfeld zwischen Theorie und Praxis. Juventa Verlag: Weinheim und München, 3. Auflage.

Fabel, M; Tiefel S. (2004): Biographische Risiken und neue professionelle Herausforderungen. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden.

Fuchs-Heinritz, W. (2009): Biographische Forschung. Eine Einführung in Praxis und Methoden. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden, 4. Auflage.

Graßhoff, G.; Schweppe, C. (2013): Biographie und Professionalität in der Sozialpädagogik. In: Becker-Lenz, R.; Busse, S.; Ehlert, G.; Müller-Hermann, S. (Hrsg.): Professionalität in der Sozialen Arbeit. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden, 3., durchgesehene Auflage, S. 317-329.

Hanses, A. (2013): Biographie als Gegenstand von Forschung und Diagnose in der Sozialen Arbeit. In: Friebertshäuser, B.; Langer, A.; Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Beltz Juventa: Weinheim und Basel, 4. Auflage, S.857-870.

Helsper, W.; Krüger, H.-H.; Rabe-Kleberg, U (2000): Professionstheorie, Profession- und Biographieforschung: Einführung in den Themenschwerpunkt. In: Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung, 1(1), 5-19. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-280700>

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

Kelle, U.; Kluge, S. (2010): Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden, 2., überarbeitete Auflage.

Koring, B. (1996): Zur Professionalisierung der pädagogischen Tätigkeit. In: Combe, A.; Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Suhrkamp: Frankfurt am Main, S. 303-339.

Kraul, M.; Marotzki, W.; Schweppe, C. (2002): Biographie und Profession. Eine Einleitung. In: Kraul, M. Marotzki, W.; Schweppe, C. (Hrsg.): Biographie und Profession. Verlag Julius Klinkhardt: Bad Heilbrunn, S. 7-18.

Kunze, K. (2011): Professionalisierung als biographisches Projekt. Professionelle Deutungsmuster und biographische Ressourcen von Waldorflehrerinnen und -lehrern. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden.

Kunze, K. (2013): Biographie und berufliches Handeln eines Waldorflehrers. Rekonstruktion zum Wechselverhältnis von Biographie und Profession. Pädagogische Fallanthologie, Band 8. Verlag Barbara Budrich: Berlin & Toronto.

Marotzki, W. (2006): Forschungsmethoden und -methodologie der Erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. In: Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden, 2., überarbeitete und aktualisierte Auflage, S. 111-137.

Nagel, U. (1997): Engagierte Rollendistanz. Professionalität in biographischer Perspektive. Springer Fachmedien: Wiesbaden.

Nagel, U. (2000): Professionalität als biographisches Projekt. In: Kraimer, K. (Hrsg.): Die Fallrekonstruktion. Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung. Suhrkamp: Frankfurt am Main, S. 360-378.

Neuweg, G. H. (2015): Das Schweigen der Könner: Gesammelte Schriften zum impliziten Wissen. Waxmann Verlag GmbH: Münster.

Przyborski, A.; Wohlrab-Sahr M. (2014): Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. Oldenbourg Verlag: München, 4. Auflage.

Riemann, G. (2016): Annäherungen an das Biografische in der Praxis der Sozialen Arbeit. Überlegungen zu zentralen Aufgabenstellungen und Elementen im professionellen Handeln und zu Formen ihrer Entdeckung und Rekonstruktion. In: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 2

Rosenthal, G. (2008): Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung. Juventa Verlag: Weinheim und München, 2., korrigierte Auflage.

Schütze, F. (1984): Kognitive Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens. In: Kohli, M.; Robert, G. (Hrsg.): Biographie und Soziale Wirklichkeit: neue Beiträge und Forschungsperspektiven. Metzler: Stuttgart, 78-117.

https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/5309/ssoar-1984-schutze-kognitive_figuren_des_autobiographischen_stegreiferzahlens.pdf?sequence=1

Schütze, F. (1992): Sozialarbeit als „bescheidene“ Profession. In: Dewe, B.; Ferchoff, W.; Radkte, F.O. (Hrsg.): Erziehen als Profession: zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Leske u. Budrich: Opladen, 132-170. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-49362>

Schütze, F. (2000): Schwierigkeiten bei der Arbeit und Paradoxien des professionellen Handelns: ein grundlagentheoretischer Aufriß. In: Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung, 1(1), 49-96. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-280748>

Schütze, F. (2021): Professionalität und Professionalisierung in pädagogischen Handlungsfeldern: Soziale Arbeit. Verlag Barbara Budrich: Opladen & Toronto.

Schweppe, C. (2002): Biografie, Studium und Professionalisierung – Das Beispiel Sozialpädagogik. Ergebnisse einer Studie zu Lebensgeschichten von SozialpädagogikstudentInnen. In: Kraul; Marotzki; Schweppe (Hrsg.): Biographie und Profession, Leske u. Budrich: Opladen, S. 192-225.

Schweppe, C. (2006): Studienverläufe in der Sozialpädagogik. Biographische Rekonstruktionen. Juventa Verlag: Weinheim und München.

Strauss, A. (1991): Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung. Wilhelm Fink Verlag: München.

Strauss, A. (1998): Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung. Wilhelm Fink Verlag: München, 2. Auflage.

Kurzfassung

Die vorliegende Masterarbeit beschäftigt sich mit dem Zusammenhang von Biographie und Professionalität in der Sozialpädagogik. Dabei wird der Frage nachgegangen, welche professionellen Orientierungen und Selbstverständnisse sich bei Sozialpädagog*innen ausfindig machen lassen und in welchem Bezug sie zur eigenen Biographie der Professionellen stehen. Für diese Arbeit wird ein qualitativ-interpretatives Forschungsdesign angewandt, das der Methodologie der Grounded-Theory folgt. Die Basis der Untersuchung bilden drei biographisch-narrative Interviews mit Sozialpädagoginnen, von welchen zwei anhand eines rekonstruktiven Interpretationsvorgehens in Anlehnung an Dausien (1996) detailliert interpretiert und analysiert wurden.

Die zentralen Ergebnisse der Untersuchung zeigen, dass biographische Erfahrungen der Erzählerinnen Sensibilitäten entwickeln und bilden, die im professionellen Handeln reflektiert und integriert werden. Biographische Vorprägungen durch die Herkunftsfamilie, Beziehungen außerhalb der Familie und das Studium bilden dabei wesentliche Elemente in der biographischen (Selbst-)Reflexion von Professionalität.

Die Ergebnisse dieser Masterarbeit sind ein Plädoyer dafür, eine wissenschaftliche Auseinandersetzung mit biographischen Themen stärker in das Studium zu integrieren und „biographische Reflexivität“ an der eigenen Lebensgeschichte zu entwickeln.

Abstract

This master thesis focuses on the connection between biography and professionalism in social pedagogy. It examines the question of which professional orientations and self-understandings can be found among social pedagogues and how they relate to the professionals' own biographies.

For this work, a qualitative-interpretative research design was used that follows the grounded-theory methodology. The study is based on three biographical-narrative interviews with social workers, two of which were interpreted and analyzed in detail using a reconstructive interpretation approach based on Dausien (1996).

The analysis shows that the biographical experiences of the biographers develop and form sensibilities that are reflected and integrated in professional action. Biographical predeterminations through the family, relationships outside the family and studies form essential elements in the biographical (self-)reflection of professionalism.

The results of this master thesis are a plea for integrating a scientific examination of biographical topics more strongly into the studies and developing “biographical (self-)reflection” on one’s own life story.

Transkriptionsnotation⁷

E	Erzählerin
I	Interviewerin
-	prosodische Zäsur
--	kurze Pause
---	längere Pause
(P/sec)	längere Pause bzw. Unterbrechung der Erzählung (mit Angabe der Dauer in Sekunden und ggf. der Entstehungsgründe)
.	fallende Intonation
?	Frageintonation
GROSSBUCHSTABEN	besonders sorgfältige Artikulation eines Wortes oder Syntagmas
Unterstreichung	empathische Betonung
(...)	unverständliche Textteile
E: ich wollte noch	
I: und dann	Partiturschreibweise bei Überlappung von Redebeiträgen
Wortabbru_	Abbruch innerhalb einer Wortgrenze
äh (oder entspr. Phonem)	gefüllte Pause
=e	nicht-phonemische Dehnung am Wortende, vor allem bei „und“ (und=e)
/das war stark ((lachend))/	Notierung einer kommentierten Passage

⁷ Dausien 1996, 613f