

Grit Behse-Bartels
Heike Brand (Hrsg.)

ZBBS-Buchreihe
Studien zur qualitativen Bildungs-, Beratungs-, und Sozialforschung

Subjektivität in der qualitativen Forschung: Der Forschungspro- zess als Reflexionsgegenstand

Verlag Barbara Budrich



Studien zur qualitativen Bildungs-,
Beratungs- und Sozialforschung

ZBBS-Buchreihe
herausgegeben von

Werner Fiedler
Jörg Frommer
Werner Helsper
Heinz-Hermann Krüger
Winfried Marotzki
Ursula Rabe-Kleberg
Fritz Schütze

Grit Behse-Bartels
Heike Brand (Hrsg.)

Subjektivität in der qualitativen Forschung

Der Forschungsprozess als
Reflexionsgegenstand

Verlag Barbara Budrich,
Opladen & Farmington Hills, MI 2009

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen
Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über
<http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Gedruckt auf säurefreiem und alterungsbeständigem Papier.

Alle Rechte vorbehalten.

© 2009 Verlag Barbara Budrich, Opladen & Farmington Hills
www.budrich-verlag.de

ISBN 978-3-86649-235-6

eISBN 978-3-86649-771-9

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Umschlaggestaltung: disegno visuelle kommunikation, Wuppertal – www.disenjo.de

Inhalt

Vorwort von *Werner Fiedler*
Auf dem Weg zu einer strukturierten Doktorandenforschung..... 9

Grit Behse-Bartels/ Heike Brand
Subjektivität in der qualitativen Forschung – Der Forschungsprozess
als Reflexionsgegenstand. Einleitung 13

I. Subjektivität im Kontext der Forschung zu Professionalisierungsprozessen

Winfried Marotzki
Einführung: Subjektivität im Kontext der Forschung zu
Professionalisierungsprozessen 21

Nicole Kupfer
Eine biographieanalytische Studie zu psychosozialer Belastung
bei BerufsschullehrerInnen 23

Kathrin Hirschmann
Professionalisierung als Handlungsstrategie von untypisch
qualifizierten Fachkräften in Führungspositionen 39

Heike Brand
Rekonstruktionsmodi als Professionalisierungsindikatoren
Sozialer Arbeit 55

Uta Bräuner
Visuelle Darstellungsformate in der Präsentation von Daten am
Beispiel einer narrationsanalytischen Fallstudie 71

II. Subjektivität im Kontext der Forschung zum Expertentum

Fritz Schütze

Einführung: Subjektivität im Kontext der Forschung zum Expertentum 91

Jana Berthold

Experteninterviews und das Ergründen grenzüberschreitender Kooperationsbeziehungen im sächsisch-böhmischen Grenzraum. Einige Anregungen zur Weiterentwicklung der Methode 103

Katrin Werwick

Grenzen und Herausforderungen bei der Auswertung von Experteninterviews 119

III. Subjektivität im Kontext der Forschung zu kunstorientierten Sozialwelten

Heinz-Hermann Krüger

Einführung: Subjektivität in kunstorientierten Sozialwelten 133

Oliver Schnoor

Künstlerischer Ausdruck biographischer Erfahrungshaltungen. Ein Beispiel für die Triangulation von Bildinterpretation und Biografieanalyse 135

Saskia Bender

Ästhetische Erfahrungen in der Schule - SchülerInnenforschung mit dem Verfahren der objektiven Hermeneutik 159

IV. Subjektivität im Kontext der Geschlechterforschung

Ursula Rabe-Kleberg

Einführung: Das Geschlecht ist nicht absehbar! Einige Gedanken zur Relevanz der Kategorie Geschlecht in der sozialwissenschaftlichen Forschung 177

Grit Behse-Bartels

Väter sprechen LASSEN. Ein Modell zum Prozess der Interviewführung mit Vätern in einem sogenannten sozialen Brennpunkt 181

Maren Zeller

Die Bedeutung der Kategorie Geschlecht als ein Aspekt biographischer Bildungsprozesse 201

V. Freier Teil

Jutta Ecarius

Kulturbildung, Institutionen und soziales Milieu 217

Grit Behse-Bartels

Subjektivität von Forschenden - Fragen zum (Einbezug des) subjektiven Erkenntnispotenzial(s) 235

Autorinnen/ Autoren 239

Werner Fiedler

Auf dem Weg zu einer strukturierten Doktorandenförderung

In Deutschland findet seit einigen Jahren eine Diskussion um die Veränderung der Doktorandenförderung statt. Die Hochschulrektorenkonferenz, auch der Wissenschaftsrat und das Bundesministerium für Bildung und Forschung gehen von der dringenden Notwendigkeit aus, die Bedingungen für die Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses zu verbessern und wollen verstärkt Formen der strukturierten Doktorandenausbildung etablieren.

Im Rahmen des Bologna-Prozesses wird die Doktorandenausbildung als dritter Zyklus nach Bachelor und Master verstanden, und die Fragen der Qualitätsstandards und der Qualitätssicherung treten mehr und mehr in den Vordergrund der Debatten. Evaluierungen und Rankings sind mittlerweile an vielen Hochschulstandorten Standard und auch die Anstrengungen der Hochschullehrer im Zusammenhang mit der Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses werden mehr und mehr Gewicht bekommen. Materielle Anreize, professionalisiertes Hochschulmanagement und Reputationsaspekte stärken diese Entwicklung. Bund und Länder haben zudem eine Exzellenzinitiative beschlossen, die eine besondere Förderung für die Einrichtung von Graduiertenzentren vorsieht, und haben Mittel für einen Wettbewerb bereitgestellt, der speziell Doktorandenzentren fördern soll. Letzteres allein kann jedoch nicht der Königsweg sein: Exzellenzprogramme, die nur allein die Förderung von bereits vorhandenen Spitzenleistungen in der Wissenschaft unterstützen und nicht die Vielfalt der Fördermöglichkeiten auch in der Breite und insbesondere für die "kleinen Fächer" einbeziehen, führen letztlich zu Kathedralen in der Wüste.

Aus den Erfahrungen einer Vielzahl von der Hans-Böckler-Stiftung geförderten Kollegs lassen sich zentrale Elemente eines Förderkonzeptes für den wissenschaftlichen Nachwuchs ableiten und auf die Anforderungen im europäischen Kontext beziehen. Alle Ansätze stimmen darin überein, die Doktorandenausbildung stärker zu strukturieren und institutionell zu organisieren. Sie sollte aus der individuellen Verantwortung der jeweiligen Hochschullehrer ein Stück weit herausgelöst und durch eigens dafür eingerichtete Zentren der Doktorandenausbildung flankiert werden. Die konkreten Formen können dabei recht vielfältig sein, angefangen von kleinen Forschungs- und Promotionsverbänden über Promotionskollegs bis hin zu

eigenen Graduiertenzentren, die fächer- oder gar fakultätsübergreifend organisiert sind.

Allerdings hat sich aber auch im Zuge der Strukturierung der Promotionsphase eine neue Unübersichtlichkeit entwickelt. Die Abgrenzungen zu Masterprogrammen sind häufig nicht klar definiert, und eine zu starke Curricularisierung bringt die Promovierenden eher in die Rolle von fortgeschrittenen Studierenden, statt sie in der Rolle als selbständige junge Nachwuchswissenschaftler zu unterstützen. Die fachwissenschaftlichen Angebote und die erforderliche Vermittlung von Schlüsselqualifikationen in der Promotionsphase sollten weniger an einem Kanon ausgerichtet sein und mehr den Prozesscharakter und Elemente der Selbstorganisation und Selbststeuerung unterstützen.

Im Zentrum der strukturierten Doktorandenförderung steht das Forschernlernen in seinen vielfältigen, auch durch die Fächerkulturen, geprägten Facetten. Dies zu entwickeln ist auch eine der vordringlichsten Aufgaben der wissenschaftlichen Fachgesellschaften und der Fakultätentage, getreu dem Motto: Strukturiert *und* differenziert! Ausbildungsverträge oder Vereinbarungen über eine gute Praxis der Promotionsförderung können dazu beitragen, eine Klärung der Verantwortlichkeiten sowie der Rechte und Pflichten von wissenschaftlichen Betreuern, den dafür vorgesehenen Hochschuleinrichtungen und den Promovierenden selbst herbeizuführen. Neben der rein fachlichen Verbesserung durch speziell auf die Situation von Promovierenden abgestimmte Veranstaltungsprogramme, sind insbesondere Angebote zur Vermittlung von Forschungsmethoden und berufsrelevanten Schlüsselqualifikationen wichtig. Die Förderung von Selbständigkeit und Eigenverantwortung muss begleitet sein von Formen der professionellen Supervision oder eines Promotionscoachings, wie man es bei Konzepten eines modernen Personalmanagements finden kann und wie es sich in neueren Ansätzen der didaktischen Fortbildung für das wissenschaftliche Hochschulpersonal wiederfindet. Eine frühzeitige Vorbereitung und Erfahrung in der Lehre, zumindest im fortgeschrittenen Stadium der Dissertation, gehört ebenso ins Portfolio der Doktorandenausbildung wie die frühe Teilnahme an wissenschaftlichen Tagungen und Konferenzen im In- und Ausland und die Publikation von Aufsätzen in Fachzeitschriften oder von Artikeln in selbst konzipierten Sammel- und Tagungsbänden.

Die damit einhergehende Einsozialisation in die Wissenschaft stärkt die Promovierenden in ihrem besonderen Status als junge Nachwuchswissenschaftler, die sich in der ersten Phase selbständiger wissenschaftlicher Arbeit befinden und dabei einen wesentlichen Beitrag zur Weiterentwicklung von Wissenschaft und Forschung leisten sollen. Zudem ist der hochschulrechtliche Status der Promovierenden weder in den meisten

Landeshochschulgesetzen noch in den Promotionsordnungen der Universitäten geregelt. Dies führt dazu, dass Promovierende sich nicht ausreichend mit ihren Interessen in die Strukturentwicklungen der Hochschulreformen einbringen können. Die Mitbestimmungsmöglichkeiten des wissenschaftlichen Nachwuchses sollten zentraler Bestandteil einer sozial und demokratisch verfassten Hochschule sein. Es fehlt zudem ein geregeltes Zulassungsverfahren, in dem die Standards und Erwartungen von wissenschaftlichen Leistungen und Voraussetzungen, aber auch die Anforderungen und die Transparenz von Betreuungsverhältnissen und Beurteilungsverfahren definiert sind.

Die Phase der Promotion im deutschen Modell des "Meister-Lehrlingsverhältnisses" wird häufig und emphatisch damit legitimiert, dass das Studium und insbesondere die Phase der Promotion nicht nur einen Ausbildungscharakter haben. Vor allem sollte der Aspekt der Bildung im Sinne der Persönlichkeitsbildung zum Tragen kommen. Die Promotion in Einsamkeit und Freiheit, wie es Helmut Schelsky Anfang der sechziger Jahre als Idealbild beschrieben hat, kann heute nicht mehr das Leitbild der Nachwuchswissenschaftler sein - wenn es je ein geeignetes Vorbild war. Für die Promovierenden ist dies eine besondere Statuspassage, in der man sich neu verortet und entscheiden muss, wer man ist und wohin man will. Ein Kolleg bietet dazu gute Voraussetzungen und Anlässe, man könnte sagen, es ist eine soziale Erfindung, die neben der wissenschaftlichen Qualifizierung in Fähigkeiten, Kenntnissen und Wissen eben auch eine Sozialisation in die Wissenschaft und damit die scientific community ist.

Prozess- und ergebnisorientierte Formen der professionellen Betreuung und Unterstützung befördern Bildung und Persönlichkeitsentwicklung durchaus im Sinne einer klassischen Bildung durch die Wissenschaft und damit die Einsozialisation in die scientific community. Eine Entfaltung der individuellen Potenziale bedarf hochwertiger Rahmenbedingungen in der gesamten Breite aller wissenschaftlichen Disziplinen und auf allen Niveaus. Chancengerechtigkeit und die Beseitigung sozialer Ungleichheiten im Hochschul- und Wissenschaftssystem sind vordringliche Ziele, die auch bei der Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses weiterhin zur Geltung gebracht werden müssen.

Ein solches Verständnis einer guten Doktorandenförderung sieht sich durchaus in den wissenschaftspolitischen Bestrebungen einer Exzellenzförderung mit verankert, aber eben nicht nur als eine Förderung dessen, was als Exzellenz gilt, sondern der Schaffung und Förderung von exzellenten Bedingungen für alle Doktorandinnen und Doktoranden.

Die Hans- Böckler-Stiftung förderte das Graduiertenzentrum für "Qualitative Bildungs- und Sozialforschung", hierbei handelt es sich um einen

zweijährigen Aufbaustudiengang, der vom SS 2004 – SS 2006 beim Fachbereich Erziehungswissenschaften der Universität Halle-Wittenberg und bei der Fakultät für Geistes-, Sozial- und Erziehungswissenschaften der Universität Magdeburg angesiedelt war. Neben Stipendiaten der Hans-Böckler-Stiftung waren weitere Studierende und Promovierende beteiligt, die diese Angebote der strukturierten Förderung wahrgenommen haben. Die Zusammenarbeit von sechs Professorinnen und Professoren erbrachte unterschiedliche Sichtweisen und Expertisen in der Betreuung. Die Schwerpunkte der Angebote lagen im Bereich der qualitativen Methoden: dazu gehörten jährliche gemeinsame Sommerschulen, als Methodenworkshop organisiert, und regelmäßige Arbeitssitzungen, bei denen nicht nur die Forschungsergebnisse vorgelesen, sondern auch gemeinsam am Material gearbeitet wurde. Zudem wurden in Eigeninitiative Veranstaltungen organisiert und durchgeführt und Gastreferenten eingeladen, die zu Netzwerken über das Graduiertenzentrum hinaus weiter entwickelt wurden.

Nicht unerheblich für das Gelingen war die Begleitung der jungen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler durch die Integration von post-docs, die nach ihrer Promotion ihre Erfahrungen weitergeben konnten.

Eine Abschlusstagung, deren Beiträge nun hiermit als Buch vorliegen, bildete den Schlusspunkt des Programms und der Pilotförderung durch die Hans-Böckler-Stiftung. Das Förderkonzept der Hans-Böckler-Stiftung sieht sich in der Tradition der Förderung von Personen und Persönlichkeit und sucht nach institutionellen Wegen der Verbesserung hierfür. Das Konzept der Kollegs und Doktorandenzentren im Bündel der Aktivitäten zur strukturierten Promotion hat sich in dieser Hinsicht bewährt und bedarf zugleich der Weiterentwicklung.

Grit Behse-Bartels, Heike Brand

Subjektivität in der qualitativen Forschung - Der Forschungsprozess als Reflexionsgegenstand. Einleitung

„Subjektivität in der qualitativen Forschung – Der Forschungsprozess als Reflexionsgegenstand“ – ein solcher Titel wird sicherlich verschiedene Erwartungen wecken. In diesem Kapitel soll verdeutlicht werden, was mit dem vorliegenden Band geleistet werden kann. Dazu wird zunächst der Zusammenhang skizziert, in welchem die in diesem Band dargestellten Forschungsprojekte stehen. Im Anschluss daran erfolgt eine Rekonstruktion der von den Autorinnen und Autoren entworfenen unterschiedlichen Perspektiven auf die Kategorie Subjektivität. Hinweise zum Aufbau und zur Struktur des Buches finden sich am Ende dieses Beitrages.

1. Zum Rahmen und zur Entstehung dieses Bandes

Die Mehrzahl der Artikel dieses Bandes beziehen sich auf Dissertationsprojekte, die im Rahmen des ersten Graduiertenstudiengangs „Qualitative Bildungs- und Sozialforschung“ des Zentrums für Qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung (ZBBS) der Universitäten Halle-Wittenberg und Magdeburg entwickelt bzw. weiterentwickelt wurden. Zentrale Inhalte der zweijährigen Qualifikation waren die Ausbildung in Theorien, Methoden und Methodologien qualitativer Bildungs- und Sozialforschung. Dieser in der Tradition des Promotionskollegs „Biographische Risiken und neue professionelle Herausforderungen“ stehende Modus der Promotionsförderung zeichnete sich zum einen durch die kontinuierliche forschungspraktische Umsetzung erworbener Kenntnisse und zum anderen durch die interdisziplinäre Zusammensetzung der Lehrenden- und Studierendengruppen aus. Basis der produktiven Heterogenität der wissenschaftlichen Perspektiven und Traditionen war das zentrale Bindeglied aller Forschungsprojekte: der Zugriff auf soziale Wirklichkeit über die Rekonstruktion der Relevanzsysteme und Sinnkonstruktionen von Subjekten. Die qualitative Sozialforschung hält dafür Zugangsweisen und Analyseverfahren bereit, deren Rezeption jedoch Her-

ausforderungen birgt und eine nicht technisierbare und damit reflexive An-
erkennung erfordert.

Entsprechend dieser Erfahrungen und Überlegungen wurde eine öffent-
liche Abschlusstagung unter dem Titel „Subjektorientierte Forschungswege.
Herausforderungen, Prozesse und Ergebnisse qualitativen Forschens“ von
den Graduierten konzipiert und im Juli 2007 durchgeführt. Die Dissertati-
onsvorhaben wurden auf der Veranstaltung vorgestellt und hinsichtlich der
individuellen Forschungsfragestellungen aber auch des übergreifenden The-
mas der Veranstaltung diskutiert. Die Frage nach den forschenden Subjekten
wurde in einer abschließenden Podiumsdiskussion unter Moderation von
Prof. Georg Breidenstein und Beteiligung von Prof. Ursula Rabe-Kleberg,
Prof. Fritz Schütze, Prof. Heinz-Hermann Krüger, Prof. Winfried Marotzki,
Prof. Jörg Frommer und Prof. Gerhard Riemann erörtert. Während in der
qualitativen Forschung in den letzten Jahren hinsichtlich des Untersuchungs-
gegenstandes ein Trend zur Subjektorientierung zu verzeichnen sei, lasse
sich auf der anderen Seite eine De-Thematisierung der Subjektivität des
Forschenden in der Mehrzahl der Studien nicht übersehen. Qualitativ for-
schende Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler seien jedoch als indivi-
duell wahrnehmende, kommunizierende, Entscheidungen treffende und - im
Zuge ihrer Erfahrungen - lernende Subjekte in den Forschungsprozess inte-
griert. Die Subjektivität von Forschenden im Forschungsprozess - so äußerten
die im Podium vertretenen Professorinnen und Professoren einhellig - sei
integraler Bestandteil einer jeden qualitativen Forschungsarbeit und müsse
damit zu einer expliziten individuellen Positionierung zu spezifischen Güte-
kriterien qualitativer Sozialforschung führen. Demnach gibt es in der wissen-
schaftlichen Gemeinschaft einen Diskurs, mit welchem sich jede einzelne
Forscherin bzw. jeder einzelne Forscher im Rahmen des eigenen Projektes
konfrontiert sieht. Es handelt sich um die Debatte um die Gütekriterien quali-
tativer Forschung, die sich jenseits der klassischen Kriterien Validität, Relia-
bilität und Objektivität verorten lassen. Subjektivität kann als zentrales Güte-
kriterium und entscheidende Ressource thematisiert werden, wenn das Han-
deln im wissenschaftlichen Kontext, d.h. der Forschungsprozess selbst, zum
Reflexionsgegenstand wird.¹

Der vorliegende Band widmet sich dieser Thematik insofern, als dass einer-
seits die Subjektivität der Informantinnen und Informanten und anderer-
seits die Subjektivität der Forscherinnen und Forscher in den Fokus gerückt
werden. Einen wissenschaftlichen Rahmen dafür bildete für die Graduierten
der Promotionsstudiengang des Graduiertenzentrums des ZBBS; kommende
Matrikel absolvieren diesen Promotionsstudiengang am weiterentwickelten
Zentrum für Sozialweltforschung und Methodenentwicklung (ZSM) der
Universität Magdeburg.

1 Dazu auch Steinke (2003) oder Mayring (1993).

2. Perspektiven auf Subjektivität im qualitativen Forschungsprozess

Die im Rahmen des interpretativen Paradigmas (Wilson 1982) zu verortende rekonstruktive Sozialforschung nähert sich gesellschaftlichen Phänomenen über den handelnden Menschen und seine individuelle Konstruktion von Wirklichkeit; der gewählte Zugang zu gesellschaftlichen Tatsachen ist also der Einzelfall. Eine Prämisse ist dabei die Fähigkeit des Menschen zur Deutung und Interpretation von Wahrnehmungen. Die sich daraus ergebende zentrale Frage ist die nach der Herstellung von Sinn und Bedeutung durch Individuen; die ganz forschungspraktische Herausforderung wiederum ist die Suche nach entsprechendem Datenmaterial und angemessenen wissenschaftlichen Methoden, um dieses zu generieren und zu analysieren. Das Instrumentarium qualitativer Sozialforschung bietet dafür eine Orientierung. Es besteht aus zahlreichen Erhebungs- und Analyseverfahren, deren zentrales Merkmal es ist, der Subjektivität der Informantinnen und Informanten nicht über methodische Standardisierung, sondern über eine - unterschiedlich ausgeprägte - Offenheit des Rahmens Rechnung zu tragen. Die jeweiligen Settings ermöglichen es den Informantinnen bzw. Informanten, eigene Relevanzsetzungen zu erbringen. Der besondere Umgang mit dem Vorwissen der Forschenden, d.h. der Verzicht auf Hypothesen und der reflexive Umgang mit sensibilisierenden Konzepten, sind weitere Vorkehrungen, um der *Subjektivität der Informantinnen und Informanten* gerecht zu werden.

Neben der Subjektivität der Informantinnen und Informanten rücken einige der Autorinnen und Autoren in diesem Band ihre eigene Person in den Mittelpunkt der Betrachtungen des wissenschaftlichen Forschungsprozesses, d.h. es erfolgt eine Reflexion des subjektiven Einflusses auf die Erkenntnisbildung bzw. eine theoretische Reflexion der *Subjektivität des bzw. der Forschenden*. Dass es - weder in rekonstruktiven noch hypothesenprüfenden Ansätzen - um Objektivität gehen kann, konstatiert Ernst von Glasersfeld prägnant:

„Objektivität ist die Selbsttäuschung eines Subjekts, dass es Beobachten ohne ein Subjekt geben könnte. Die Berufung auf Objektivität ist die Verweigerung der Verantwortung – daher auch ihre Beliebtheit.“ (von Glasersfeld 1998: 242)

Es existiert eine Vielzahl qualitativer Forschungsmethoden, die zum Teil explizit eine Reflexion eigener Interaktionsanteile des Forschenden vorsehen. So hält bspw. das narrationsstrukturelle Verfahren die sogenannte Interviewkritik vor, die die Interaktionsdynamik in den Blick nimmt. Auch seitens der ethnographischen Forschung wird hinsichtlich des Erkenntnisprozesses auf

die elementare Bedeutung des Einbezugs von Subjektivität und Selbstreflexion hingewiesen.² Das abduktive Schlussfolgern und die rekonstruktiven Verfahrensweisen, die im Rahmen einsozialisierender Forschungswerkstätten³ praktiziert werden und eine Perspektiventriangulation ermöglichen, bieten die Möglichkeit - und offenbaren die Notwendigkeit - der kontinuierlichen Reflexion des eigenen forschungspraktischen Handelns. Nach der Wahl der geeigneten Methode sind die Verfahren vom Forschenden häufig zu präzisieren und zu modifizieren, um das ganz spezifische Forschungsinteresse zu berücksichtigen oder eine Abstimmung auf die - dem Forschenden fremden oder (scheinbar) vertrauten - sozialen Einbettungen der Informantinnen bzw. Informanten vorzunehmen. Zu den Themen Subjektivität und Selbstreflexivität von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern in der qualitativen Forschung liegen inzwischen, insbesondere aus der kritischen Psychologie, einige Beiträge vor (z.B. Bereswill 2003; Muckel 1996). Breuer, Mruck und Roth (2002, 2003) initiierten eine Schwerpunktdebatte, in der die „Abhängigkeit des Erkenntnisprozesses und -produkts von den Charakteristika des erkennenden Subjekts“ fokussiert wurde. Für den forschungspraktischen Umgang mit der Herausforderung, das eigene wissenschaftliche Handeln zu reflektieren und für die systematische Bearbeitung der Kategorie Subjektivität gibt es somit bereits Ansätze, in deren Betrachtung sich differente und differenzierte Perspektiven auf die Thematik der Subjektivität der Forschenden offenbaren.

Schließlich wird Subjektivität von einer Autorin dieses Bandes im Rahmen der Professionalisierungs- und Bildungsforschung sowohl bezüglich der Informantinnen bzw. Informanten als auch der Forschenden ausgeführt; es erfolgt eine Einbettung und Explikation der *Subjektivität als theoretische Kategorie*.

3. Zum Aufbau des Bandes

Der Band ist entsprechend der Forschungsschwerpunkte der einzelnen Projekte gegliedert und fokussiert im ersten Kapitel die *Subjektivität im Kontext*

-
- 2 So geht Breidenstein von einem objektivierbaren „Erkenntnispotential scheinbar ‚subjektiver‘ Erfahrungen“ aus, wenn als „Daten“ verschriftlichte subjektive Erfahrungen einer distanziierten Betrachtung zugeführt werden (Breidenstein 2008).
 - 3 Hier sei auf Riemanns kritische Gedanken zur Bedeutung von Forschungswerkstätten verwiesen, die aus seiner Sicht einen Balanceakt zwischen orientierungsgebender Anleitung und Untergrabung der Eigenständigkeit und Innovationskraft der forschenden Subjekte darstellen (2005).

der Forschung zu Professionalisierungsprozessen und im zweiten Teil die *Subjektivität im Kontext der Forschung zum Expertentum*. Die folgenden Kapitel befassen sich schwerpunktmäßig mit *Subjektivität im Kontext der Kultur- und Bildungsforschung* (Kapitel 3) und *Subjektivität im Kontext der Geschlechterforschung* (Kapitel 4). Den einzelnen Beiträgen steht jeweils eine Einführung in den Themenschwerpunkt voran, die eine inhaltliche Zusammenfassung der entsprechenden Studien und erste Einblicke hinsichtlich der Forschungsfragestellungen und konkreten Forschungsstrategien bietet. Die Autorinnen und Autoren des Sammelbandes reflektieren in ihren Beiträgen den Stand ihrer Forschungsprojekte, indem sie die Prozesse und Ergebnisse hinsichtlich theoretischer und methodischer Entwicklungen in den Vordergrund rücken. Die individuellen Herausforderungen im Rahmen der Anwendung, der kritischen Auseinandersetzung und der Weiterentwicklung von Ansätzen und Methoden qualitativer Sozialforschung werden exemplarisch im Rahmen der einzelnen Studien dargestellt.

In Kapitel fünf, dem Freien Teil der Publikation, bezieht Jutta Ecarius unter dem Titel „*Kulturbildung, Institutionen und soziales Milieu*“ die drei Diskursfelder Kulturbildung, Institutionen und soziales Milieu aufeinander, um – und das führt sie anhand der an der Strukturierung sozialer Ungleichheit maßgeblich beteiligten Institutionen Schule und Familie aus – deren gegenseitige Beeinflussung in den Fokus zu rücken. Es unterliege der Verantwortung der forschenden Subjekte, die Komplexität und Dynamik der dargestellten Diskursfelder zu erkennen und entsprechende Forschungsstrategien zu entwickeln. Um die Aktivitäten und Orientierungen von Subjekten in der Kulturbildung, innerhalb von Institutionen und sozialen Milieus tatsächlich zu erfassen, müssen diese Ebenen aufeinander bezogen werden. Der Beitrag von Jutta Ecarius basiert auf einem Gastvortrag auf der Abschlussveranstaltung „Subjektorientierte Forschungswege. Herausforderungen, Prozesse und Ergebnisse qualitativen Forschens“. Abschließend nimmt Grit Behse-Bartels anhand eines Ausschnittes aus ihrem Forschungsprojekt eine kurze Ausführung zum reflexiven Einbezug des subjektiven Erkenntnispotentials vor. Exemplarisch greift sie damit das Thema der Podiumsdiskussion wieder auf und plädiert für eine systematische Reflexion sowie für die Transparenz jener subjektiven Anteile, die im eigenen Forschungsprozess wesentlich für die Erkenntnisbildung waren und diese nachvollziehbar machen.

Unser Dank gilt der Hans-Böckler-Stiftung - stellvertretend sei hier Herr Werner Fiedler genannt - die sowohl die Tagung als auch den vorliegenden Band finanziert hat. Dem Verlag Barbara Budrich - insbesondere Frau Karen Reinfeld, Frau Barbara Budrich und Herrn Niklaas Haskamp - danken wir für die stets zeitnahe Hilfe bei allen Anfragen in Zusammenhang mit der

Herausgeberschaft des Buches. Sandra Tiefel, Melanie Fabel-Lamla, Nicolle Pfaff und Walter Bauer standen uns während unserer Aufbaustudiengangszeit als Modulverantwortliche und Koordinatorinnen bzw. Koordinator kritisch und motivierend zur Seite. Frau Dr. Ulrike Nagel und Frau Prof. Jutta Ecarius danken wir für die Gastvorträge zu den Themen „Expertenforschung“ bzw. „Kulturbildung und soziales Milieu“. Unseren Professorinnen und Professoren - Ursula Rabe-Kleberg, Fritz Schütze, Heinz-Hermann Krüger, Winfried Marotzki und Jörg Frommer - danken wir neben der Zusammenarbeit bezüglich dieses Bandes für die andauernde wissenschaftliche Zusammenarbeit und Betreuung. Herr Prof. Dr. Georg Breidenstein hat mit kritischen Anregungen zum Themenschwerpunkt „Subjektivität der Forschenden als Erkenntnispotenzial“ beigetragen. Schließlich gilt unser Dank den externen Autorinnen Saskia Bender und Uta Bräuner, die ihre Beiträge in die Abschlussveranstaltung und diesen Band eingebracht haben.

Literaturverzeichnis

- Bereswill, Mechthild (2003): Die Subjektivität von Forscherinnen und Forschern als methodologische Herausforderung. Ein Vergleich zwischen interaktionstheoretischen und psychoanalytischen Zugängen. In: Sozialer Sinn, Heft 3, S. 511-532.
- Breidenstein, Georg (2008): Die Subjektivität von Forschenden als Erkenntnispotential in ethnographischer Forschung. Unveröffentlichtes Diskussionspapier.
- Breuer, Franz/ Mruck, Katja & Roth, Wolff-Michael (2002): Subjektivität und Reflexivität: Eine Einleitung. FQS-Band, Volume 3, No.3.
- Mruck, Katja & Breuer, Franz (2003). Subjektivität und Selbstreflexivität im qualitativen Forschungsprozess – Die FQS-Schwerpunktausgaben. Forum Qualitative Sozialforschung, Volume 4, No.2, Art. 23.
- Glaserfeld, Ernst von (1998): Radikaler Konstruktivismus. Ideen, Ergebnisse, Probleme. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Mayring, Philipp (1993): Einführung in die qualitative Sozialforschung: eine Anleitung zu qualitativem Denken. 2. Aufl. Weinheim: Psychologie-Verl.-Union.
- Muckel, Petra (1996): Selbstreflexivität und Subjektivität im Forschungsprozess. In: Breuer, Franz (Hrsg.): Qualitative Psychologie. Grundlagen, Methoden und Anwendungen eines Forschungsstils. Opladen: Westdeutscher Verl., S. 61-78.
- Riemann, Gerhard (2005): Zur Bedeutung von Forschungswerkstätten in der Tradition von Anselm Strauss. Mittagsvorlesung, 1. Berliner Methodentreffen Qualitative Forschung, 24.-25. Juni 2005: <http://www.berliner-methodentreffen.de/material/2005/riemann.pdf> [17.8.2007].
- Steinke, Ines (2003): Gütekriterien qualitativer Forschung. In: Flick, Uwe/ von Kardorff, Ernst/ Steinke, Ines: Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 319-331.
- Wilson, Thomas. P. (1982). Qualitative oder quantitative Methoden in der Sozialforschung. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 34, 487-508.

I. Subjektivität im Kontext der Forschung zu Professionalisierungsprozessen

Winfried Marotzki

Einführung: Subjektivität im Kontext der Forschung zu Professionalisierungsprozessen

Die Notwendigkeit gesteigerter Reflexivität aufgrund gesellschaftlicher Modernisierungsprozesse offenbart sich Individuen nicht nur im biographischen Kontext, sondern auch im Rahmen professionellen Handelns. Professionalisierung wird in den unterschiedlichen theoretischen Ansätzen, die sich mit der Strukturlogik professionellen Handelns beschäftigen, als permanente reflexive Auseinandersetzung mit konstitutiven Paradoxien, Antinomien und Widersprüchen beschrieben (Helsper, Krüger, Rabe-Kleberg 2000: 9). Wenn Professionalisierung demzufolge als unabgeschlossener, nicht-teleologischer Prozess definiert wird, dessen Analyse ausschließlich im Kontext gesellschaftlicher Prozesse geschehen kann (ebd.: 10), ist damit auch die Notwendigkeit einer permanenten wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit dem Professionalisierungsphänomen gegeben.

Vier wissenschaftliche Projekte, die der Professionalisierungsforschung zuzuordnen sind und sich mit Orientierungs- und Handlungsmustern von Berufsschullehrerinnen bzw. Berufsschullehrern, Führungskräften, Professionellen der Sozialen Arbeit und Erzieherinnen im Vorschulbereich beschäftigen, werden in diesem Kapitel vorgestellt.

Nicole Kupfer thematisiert in ihrem Forschungsprojekt die Entwicklung des subjektiven psychosozialen Belastungsempfindens von Berufsschullehrerinnen und Berufsschullehrern vor dem Hintergrund biographischer Faktoren. Sie entwirft ein Konzept, das die Kategorie Biographie einerseits als Ressource bei der Herausbildung professioneller Orientierungs-, Deutungs- und Handlungsmuster herausstellt. Andererseits entwickelten sich biographisch bedingte Verletzungsdispositionen, die Berufsfällencharakter annehmen könnten, wenn an persönlich-biographische Verstehens- und Deutungspotenziale nicht-kontrolliert, also nicht-reflexiv, angeknüpft werde.

Kathrin Hirschmann fokussiert mit ihrem Forschungsprojekt Kompetenzen untypisch qualifizierter Führungskräfte und lenkt damit die Aufmerksamkeit von formalen Qualifikationen auf personenbezogene Bildungsinhalte. Im Anschluss an die Rekonstruktion strukturinnovativer und strukturkonformer Strukturprinzipien und deren Kombination mit den Typen der „Generalisten“ und „Spezialisten“ wird Professionalisierung als überberufliche Handlungsstrategie gefasst, die neben fachlichen Qualifikationen Fähigkeiten integriere, die auf biographischem Erfahrungs- und Orientierungswissen basierten.

Heike Brand setzt sich in ihrem Artikel mit individuellen Professionalisierungsprozessen innerhalb des Handlungsfeldes Soziale Arbeit auseinander und beschreibt diese anhand der Rekonstruktionsleistungen von Professionellen. Subjektivität wird dabei zum einen als Gütekriterium qualitativer Forschung beschrieben, das den reflexiven Umgang mit der Subjektivität des Professionellen und des Forschers vorsieht. Zum anderen wird Subjektivität als theoretische Kategorie eingeführt, über die die Rekonstruktionsleistungen der Professionellen näher beschrieben werden können.

Uta Bräuner analysiert die Entstehungslogik professionellen Handelns von Erzieherinnen im Vorschulbereich. Zentrales Element ihres Beitrags ist die Reflexion des wissenschaftlichen Umgangs mit Bildern als Träger von Wissen. Mit ihrem Modell zur Visualisierung des theoretischen Kontextes und zur Einordnung der Fallbeispiele, versucht sie, sowohl den Deutungsmustern der Informantin/ des Informanten als auch des Forschenden gerecht zu werden.

Im Fokus aller Beiträge steht - implizit oder explizit - das Konzept der Subjektivität, das zusammenfassend in folgenden unterschiedlichen Bezügen thematisiert wird. Erstens kann mit dem reflexiven Einholen des eigenen wissenschaftlichen Handelns die Subjektivität des Forschenden selbst in das Zentrum der Betrachtung gerückt werden. Eine zweite Perspektive auf den Begriff wird entwickelt, wenn die Subjektivität der Informantin/ des Informanten fokussiert wird. Der qualitative Forschungsansatz, dem alle vier Studien zuzuordnen sind, ist dafür prädestiniert, da er - methodologisch betrachtet - die Einzelfallanalyse in den Mittelpunkt stellt und zudem konkrete methodische Verfahren bereitstellt, über die entsprechendes empirisches Material generiert werden kann. Eine zentrale Erhebungsmethode ist das autobiographisch-narrative Interview, das in sämtlichen zu explizierenden Forschungsprojekten angewandt wurde, um innerhalb der Professionalisierungsforschung die Kategorie der Biographie an zentrale Stelle zu rücken. Analog der Einzelfallanalysen erfolgt auch die Ergebnisdarstellung in allen vier Beiträgen auf Basis oder anhand exemplarischer Fallrekonstruktionen. Die dritte Möglichkeit der Thematisierung von Subjektivität im Rahmen der Professionalisierungsforschung bezieht sich nicht auf das methodische Vorgehen bei der Analyse des Datenmaterials, sondern stellt einen Rückgriff auf den Begriff der Subjektivität innerhalb der Theoretisierung empirischer Ergebnisse dar. Der Terminus Subjektivität dient in diesem Fall der Beschreibung von Professionalisierungsprozessen.

Literaturverzeichnis

Helsper, Werner; Krüger, Heinz-Hermann; Rabe-Kleberg, Ursula (2000): Professionstheorie, Professions- und Biographieforschung – Einführung in den Themenschwerpunkt. In: ZBBS Heft 1/ 2000, S. 5-19.

Nicole Kupfer

Eine biographieanalytische Studie zu psychosozialer Belastung bei BerufsschullehrerInnen

1. Einleitung

Forschungsarbeiten zur Lebens- und Berufsgeschichte von LehrerInnen besitzen bereits eine längere Tradition (Reh/Schelle 1999, Stelmaszyk 1999), jedoch sind erst in den letzten Jahren (berufs-)biographische Studien wie die Arbeiten von Meister (1999), Reh (1999), Dirks (2000) oder Fabel (2002) entstanden, die - trotz unterschiedlicher methodischer Zugangsweisen und theoretischer Grundlagen - konsequent einer qualitativen Logik der Rekonstruktion von Einzelfällen folgen (Helsper 2004: 64f.). Derartige Studien haben gezeigt, dass biographische Vorprägungen, Hintergründe und Erfahrungen im Verlauf des Lebens konstitutiv für die professionelle Handlungspraxis sein können und umgekehrt Verstrickungen im Berufshandeln auch auf die private Lebenswelt zurückwirken können. Für mein noch nicht abgeschlossenes Dissertationsprojekt, in dem es um die Frage geht, welche Rolle eigene biographische Erfahrungen bei der Entstehung von und dem Umgang mit psychosozialer Belastung bei BerufsschullehrerInnen spielen, habe ich u.a. deshalb einen biographieanalytischen Zugang gewählt. Indem ich die gesamte Lebensgeschichte der von mir befragten LehrerInnen betrachte,¹ möchte ich versuchen, darzulegen, inwiefern sich biographische Faktoren auf die Entwicklung subjektiven Belastungsempfindens im Beruf auswirken können und inwieweit sie den Umgang mit diesen Belastungen beeinflussen können. Angesichts der rapiden gesellschaftlichen Veränderungen in den letzten Jahrzehnten möchte ich hierbei auch die Rolle gesellschaftlicher Modernisierungsprozesse berücksichtigen.

Am Beispiel der Biographie eines 55-jährigen Berufsschullehrers, der zum Zeitpunkt des Interviews in einer bayerischen Kleinstadt unterrichtet, soll nun das komplexe Verhältnis zwischen biographischen Verläufen, ge-

1 Für mein Dissertationsprojekt habe ich autobiographisch-narrative Interviews mit 15 LehrerInnen, die an beruflichen Schulen in Bayern, Sachsen-Anhalt und Rheinland-Pfalz unterrichten, geführt und mich in der Auswertung des Datenmaterials an dem sozialwissenschaftlichen Analyseverfahren von Fritz SCHÜTZE orientiert.

sellschaftlichen Veränderungen und daraus resultierenden veränderten Bedingungen für das berufliche Handeln sowie individuellen Lern- und Biographisierungsprozessen dargestellt werden. Vorerst werde ich jedoch die theoretischen Bezüge meiner Arbeit kurz skizzieren.

2. Gesellschaftliche Modernisierung und Herausforderungen für berufliche Schulen

2.1 Konsequenzen reflexiver Modernisierungsprozesse für Schule und LehrerInnen

Gesellschaftstheoretische Analysen weisen darauf hin, dass sich unsere Gesellschaft in einer Phase befindet, in der ein grundlegender Strukturwandel stattfindet, der alle Lebensbereiche erfasst und zu tiefgreifenden Veränderungen führt. Stichworte hierbei sind immer wieder Globalisierung, ökologische Krise, Entstandardisierung der Erwerbsarbeit, Wertewandel, Pluralisierung von Lebensformen, Individualisierung, Wissensdynamisierung und die Beschleunigung dieser. Durch die soziokulturellen Umbrüche und Wandlungsprozesse ergeben sich für Institutionen und Individuen neue Anforderungen, die im Spannungsfeld von einerseits gestiegenen Erlebnis-, Entscheidungs- und Handlungsspielräumen sowie Chancen eines selbstbestimmten Lebens und andererseits neuen Belastungspotenzialen, Ungewissheiten und biographischen Risiken² liegen (Beck/ Giddens/ Lash 1996).

Die aus Globalisierung, Individualisierung, Enttraditionalisierung und Pluralisierung von Lebensformen resultierende Steigerung biographischer Ungewissheiten und Entscheidungsrisiken für die Subjekte und die veränderten makrosoziologischen Bedingungen für Erziehungs- und Bildungsprozesse stellen die Schule insgesamt vor neue Aufgaben (Terhart 1996, Helsper 1997). LehrerInnen verschiedener Schulformen sehen sich mit veränderten beruflichen Bedingungen konfrontiert, von denen hier nur einige genannt werden sollen:

Die Pluralisierung von Lebensformen, die sich aus der Herauslösung aus traditionellen Milieus ergibt, hat zur Folge, dass Kinder und Jugendliche heutzutage in sehr unterschiedlichen Lebensgemeinschaften aufwachsen.

2 Die Risiken, denen sich Individuen und Institutionen in der „Zweiten Moderne“ stellen müssen, sind nach Beck (1996) auch die, die sie selbst produzieren. Er bezeichnet diese Risiken auch als Nebenfolgen, da sie parallel zu den beabsichtigten Handlungszielen entstehen und somit die Ungewissheit und Unübersichtlichkeit potenzieren (Beck 1996: 94).

Auch die ethnische Herkunft von Kindern und Jugendlichen ist pluraler geworden, so dass der Kontakt zu fremden Kulturen für SchülerInnen zu einer alltäglichen Erfahrung geworden ist (Tillmann 1995: 202). Für LehrerInnen bedeutet dies, dass sie mit einer zunehmend *heterogenen Schülerschaft* konfrontiert werden, und es stellt sich die Frage nach neuen erzieherischen, sozialpädagogischen und betreuerischen Aufgaben der Schule. Die Schule ist zudem nicht mehr wie früher die Institution, die die Jugend auf das gesellschaftliche Leben vorbereitet, indem sie sie über dessen Strukturen informiert, das darauf bezogene erforderliche Wissen vermittelt und gesellschaftlich institutionalisierte Verhaltensweisen einübt. Jugendliche orientieren sich in ihrer Identitätsbildung stattdessen an Gleichaltrigengruppen und den Medien (Beck 1997: 212), womit die Schule ihre *Funktion als Sozialisations- bzw. Erziehungsinstanz* zu einem großen Teil verloren hat. Angesichts der im Zuge der Modernisierungsprozesse brüchig werdenden Autoritätsstrukturen, Konventionen, Zielformulierungen und Verhaltensmaßgaben wird es für LehrerInnen zudem schwierig, einen gewissen Grundkonsens über Werte, Normen und Prinzipien zu bilden und in der Schule als Maßstab zu verwenden. Bei ihrer Aufgabe, angemessene Lern- und Bildungsprozesse zu initiieren, die als Orientierungshilfe für ihre SchülerInnen dienen sollen, sind LehrerInnen also mit gesteigerten *Legitimations- und Sinnstiftungsproblemen* konfrontiert (Fabel 2002: 90 f.). Durch die enorme Vervielfältigung der Zugänglichkeit und der Gestaltung von Informationen hat die Schule ihr *Monopol auf Wissensvermittlung* verloren, was dazu führt, dass LehrerInnen heutzutage ständig eine Plausibilitätsbasis für ihre Angebote schaffen müssen. Dies bedeutet eine zunehmende Kultur- und Beziehungsarbeit für LehrerInnen, die von diesen häufig als äußerst anstrengende Aushandlungsprozesse mit den SchülerInnen beschrieben wird (Combe/ Buchen 1996: 281). Ein weiterer Punkt ist der, dass sich das *Generationenverhältnis* dahingehend gewandelt hat, dass sich alte Autoritätsstrukturen aufgelöst haben und in den Familien eine Liberalisierung des Erziehungsstils stattgefunden hat (Bohnsack 1994: 49). Auch das Verhältnis zwischen LehrerInnen und SchülerInnen hat sich unter den Bedingungen von Individualisierung gewandelt: Während LehrerInnen und SchülerInnen früher in einem definierten Distanzverhältnis zueinander standen und die Schulkultur von einem hohen Grad an Ritualisierung geprägt war, so ist heute der Formalisierungs- und Routinisierungsgrad in der Schule deutlich zurückgegangen. Dies hat u.a. zur Folge, dass nun persönliche Probleme einzelner SchülerInnen deutlicher ins Bewusstsein der LehrerInnen rücken und zum Diskussionspunkt werden können. Disziplin ist kein konstitutives Strukturmoment mehr, sondern wird als Basis für die Durchführung von Unterricht gesehen; soziale Kontrolle erfolgt hierbei weniger über Sanktionen als über Argumentation und Ver-