

Sandra Tiefel

Kodierung nach der Grounded Theory lern- und bildungstheoretisch modifiziert:

Kodierungsleitlinien für die Analyse biographischen Lernens

Coding in terms of Grounded Theory:

modifying coding guidelines for the analysis of biographical learning
within a theoretical framework of learning and education

Zusammenfassung:

In der deutschen Forschungslandschaft beziehen sich viele Qualitative Studien und insbesondere Qualifikationsarbeiten seit Jahren auf die Prämissen der Grounded Theory. Dies geschieht unabhängig davon, in welcher Disziplin sie verankert sind und welche Methoden sie anwenden, so dass diese von Strauss und Glaser erstmals 1967 publizierte Methodik inzwischen der Status einer allgemeinen Methodologie qualitativer Sozialforschung zugesprochen werden kann. Methodologische Prinzipien wie Offenheit, Parallelität von Datenerhebung und -auswertung, theoretisches Sampling und kontrastierender Vergleich sind auf theoriegenerierende qualitative Sozialforschung insgesamt übertragbar. Die Grounded Theory weist aufgrund ihrer soziologischen Herkunft eine starke handlungstheoretische Fundierung auf. Wenn das Erkenntnisinteresse nicht vorrangig auf die Exploration von Handlungsbedingungen und -abläufen in Interaktionen und Institutionen zielt, werden methodische Anpassungen nötig. Besonders in der Betrachtung biographischer Lern- und Bildungsprozesse, die ein größeres Emergenzpotential aufweisen, stoßen ForscherInnen bei der Anwendung des Kodierparadigmas auf Schwierigkeiten. Denn bei Phänomenen, die über längere Lebenszeitspannen immer wieder virulent werden, ist nicht rekonstruierbar, welche *Bedingungen*, *Interaktionszusammenhänge*, *Handlungsstrategien* und *Konsequenzen* relevant sind oder waren. Dieser Artikel greift diese

Abstract:

In the field of German research, many qualitative studies and, in particular, much of the work done for obtaining academic grades, rely on the premises of Grounded Theory. This is true irrespective of their disciplinary frame of reference as well as of the methods used. Grounded Theory, originally published by Strauss and Glaser in 1967, can thus be seen as having acquired the status of a common methodology for qualitative research in the social sciences. Methodological principles such as openness, parallelism of data collection and data analysis, theoretical sampling and contrasting comparison can be applied to the whole range of theory-generating qualitative social research. Given its origin in sociology, Grounded Theory strongly relies on action theory. If, however, research is not focused on the conditions for and processes of action as occurring in interactions and institutions, methods need to be adjusted. In particular when processes of learning and education characterized by a high potential for emergence are explored in a biographical perspective, researchers meet with difficulties when using the coding paradigm, since for phenomena that are resurgent over the lifespan, the *conditions*, contexts of *interaction*, *strategies* of action, and *consequences* that once were, or currently are, relevant cannot be reconstructed. In view of this problem, and relying on Strauss and Corbin's coding guidelines as well as on assumptions based on the theory of learning

Problematik auf und entwickelt angelehnt an die Kodierleitlinien von Strauss und Corbin und basierend auf lern- und bildungstheoretischen Annahmen ein Kodierparadigma, das die Analyseperspektiven auf die Rekonstruktion subjektiver Sinn- und Zusammenhangsbildung lenkt. Die veränderte Auswertungspraxis wird an einem Interviewausschnitt exemplarisch dargestellt.

Schlagworte: Grounded Theory, Kodierparadigma, biographische Lernprozesse, Profession, Bildungstheorie

and education, a modified coding paradigm is proposed, with analytical perspectives geared to the reconstruction of subjective processes of making sense and constructing coherence. An analysis of part of an interview is presented as an illustration of this modified approach.

Keywords: Grounded Theory, coding paradigm, biographical learning processes, profession, theory of education

1. Einleitung

Die erziehungswissenschaftliche Biographieforschung (vgl. z.B. Krüger/Marotzki 1996, 1999) hat auf der Basis von Narrationsanalysen biographischer Interviews fundierte Konzepte und Theorien zu biographischem Handeln (z.B. Kraul/Marotzki/Schwepe 2002), biographischer Entwicklung (vgl. z.B. Filipp 1981; 1982) und Biographien als Lern- und Bildungsgeschichten (vgl. z.B. Baacke/Schulze 1979, 1985) im Spannungsfeld zwischen gesellschaftlichen Anforderungen und individuellen Optionen entwickelt. Hierbei wurden einerseits verschiedene Aspekte „biographischer Arbeit“ beleuchtet und individuelle Verläufe und subjektive Sichtweisen von ausgewählten Personengruppen (chronisch Kranke, Flüchtlinge, EmigrantInnen, junge Mütter, Jugendliche usw.) zumeist in Typologien oder anhand der Rekonstruktion von Prozessstrukturen (vgl. z.B. Reim 1996, 1997; Riemann 1987) systematisiert. Dabei stehen seit Mitte der 1990er Jahre verstärkt auch die biographischen Lern- und Bildungsprozesse pädagogischer Akteure im Fokus der Forschung (einen Überblick geben z.B. Fabel/Tiefel 2003). Es sind nicht zuletzt solche Studien, die Biographie wieder in den Fokus erziehungswissenschaftlicher Diskurse gerückt haben. Biographie wird hier als Konstrukt verstanden und es wird analysiert, wie moderne Individuen in einer aktiven Auseinandersetzung mit den Lebensereignissen ein eigenes Verhältnis zu sich selbst und zu der sie umgebenden Welt aufbauen. Ausgehend von einer sich stetig modernisierenden Moderne interessiert erziehungswissenschaftliche Forschung insbesondere, wie Individuen Selbst- und Weltansichten sowie Handlungsvollzüge im Kontext sozialer und gesellschaftlicher Prozesse entwickeln und modifizieren, die einerseits Halt und Sinn geben, andererseits aber auch Flexibilität ermöglichen.

Ergänzend zu der Narrationsanalyse bietet das Kodiervorgehen nach Strauss und Corbin die Möglichkeit, die (sozialen) Kontexte der Subjekte und deren Wechselwirkung mit biographischen Lernprozessen gezielter in den Blick zu nehmen. Dazu bedarf es jedoch – wie folgend gezeigt wird – einer Modifikation des Kodierparadigmas unter lern- und bildungstheoretischer Perspektive. Das methodische Repertoire – die Kodierung – ist entgegen der allgemeinen Prämissen der Grounded Theory keineswegs für alle Forschungsfragen in gleicher Weise konzipiert, sondern die Kodierungsleitlinien wurden dezidiert für handlungstheoretische Fragestellungen entwickelt (vgl. Strauss/Corbin 1996). „Das Ziel der Grounded Theory ist es, eine Theorie zu generieren, die ein Verhaltensmuster erklärt, das für die Beteiligten relevant und problematisch ist.“ (Strauss 1998, S.

65). Lern- und Bildungsorientierte Biographieforschung interessiert neben dieser Verhaltens- bzw. Handlungsperspektive vor allem aber auch die Orientierungs- und Deutungsmuster, die die handelnden Subjekte im Biographieverlauf erwerben, modifizieren oder stabilisieren.

Da sich in Interpretationsgruppen mit Studierenden und Promovierenden gerade im Kontext erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung trotz des detaillierten Methodenmanuals von Strauss und Corbin immer wieder Probleme bei der Kodierung von Lern- und Bildungsverläufen zeigen, möchte ich im Folgenden zunächst noch einmal die handlungsbezogenen Prämissen des Kodiervorgangs nach Glaser und Strauss/Corbin sowie die damit einhergehenden Perspektiven auf das Material veranschaulichen (2). Kontrastierend dazu entwickle ich auf der Grundlage ausgewählter theoretischer Ansätze zu dem Gegenstandspaar Lernen und Biographie ein modifiziertes Kodierparadigma, das die Auswertungsperspektive auf Lern- und Bildungsprozesse lenkt und erprobe dieses beispielhaft an einem Interviewausschnitt (3). Ich ende mit einem Fazit zu den Chancen des modifizierten Kodierparadigmas für die qualitative Lern- und Bildungsforschung (4).

2. Grounded Theory – Rekonstruktion des impliziten Handlungs- und Verhaltensfokus' bei der Analyse empirischen Materials

Glaser und Strauss verorten die Grounded Theory in ihren gemeinsamen Publikationen aufgrund oder trotz ihrer methodologischen Differenzen (vgl. Strübing 2004) sehr allgemein in der Soziologie in Abgrenzung zu damals vorherrschenden hypothesenprüfenden und deduktiven Forschungsvorgehen (vgl. Glaser/Strauss 1979). Ihr Anliegen, das Interpretative Paradigma zu stärken und qualitativ-hypothesengenerierende Perspektiven und Forschungsdesigns auszuweiten, führt dabei – so erscheint es jedenfalls aus der Retrospektive – zu einer Vernachlässigung der Explizierung ihrer forschungstheoretischen Grundlegungen.

Sie konzentrieren sich stattdessen auf die möglichen Erkenntnisgewinne für die Soziologie, die mit einem Wechsel der Forschungslogik und der Generierung datenbasierter Theorien zu gewinnen sind. In dieser Abgrenzung legen sie besonderen Wert auf die konsistente Darlegung der einzelnen Schritte ihres Forschungsverfahrens (vgl. z.B. Glaser/Strauss 1993), so dass es notwendig ist, die in der Methodik der Grounded Theory impliziten erkenntnis- und wissenschaftstheoretischen Verortungen anhand ihrer Argumentationslinien zu rekonstruieren.¹

In den folgenden Ausführungen orientiere ich mich an der von Strauss und Corbin weiterentwickelten Grounded Theory, welche durch den klassischen amerikanischen Pragmatismus (besonders durch J. Dewey und C.S. Peirce) und die Chicago School (z.B. durch E. H. Hughes und H. Becker) geprägt ist und „einen pragmatistischen Theoriebegriff zu Grunde legt, der sich durch Prozessualität und Perspektivität auszeichnet“ (Strübing 2004, S. 60). Diese theoretische Verortung schlägt sich m.E. in einem Handlungs- bzw. Verhaltensfokus im Kodiervorgang nach Strauss und Corbin nieder, und lässt sich in den theoretischen und methodologischen Vorüberlegungen zur Entwicklung von Forschungsfragen und -designs

(2.1) ebenso aufzeigen wie an ihren Ausführungen zum schrittweisen Erlernen des Kodierverfahrens (2.2), das an einem Textbeispiel expliziert wird (2.3).

2.1 Forschungsfragen und -designs in der Forschungslogik von Strauss/Corbin²

Das Verfahren der Grounded Theory gibt Analysehilfen an die Hand, um Theorien über Phänomene auf der Basis empirischer Daten zu generieren. Welche Phänomene Gegenstand der Untersuchung werden, ist abhängig von der Forschungsfrage:

„Die Fragestellung in einer Untersuchung mit der Grounded Theory ist eine Festlegung, die das Phänomen bestimmt, welches untersucht werden soll. Sie beinhaltet, was man schwerpunktmäßig untersuchen und was man über den Gegenstand wissen möchte. Fragestellungen in der Grounded Theory besitzen darüber hinaus immer eine Handlungs- und Prozessorientierung“ (Strauss/Corbin 1996, S. 23)

Zur Spezifizierung welche Handlungs- und Prozessphänomene mit dem Kodierverfahren bearbeitet werden können, nennen Strauss und Corbin drei verschiedene Ebenen des Erkenntnisinteresses:

- Fragestellungen, die *Interaktionen* in spezifischen Situationen oder Kontexten in den Mittelpunkt der Analyse stellen; z.B.: Was passiert wenn die Schmerzen eines Patienten vom Pflegepersonal nicht geglaubt werden?
- Fragen, die *organisationsspezifische Abläufe, Aufgaben oder Dynamiken* untersuchen wollen; z.B.: Welchen organisatorischen und politischen Umgang mit Drogenkonsum gibt es? Und schließlich
- forschungsleitende Fragen, die *biographische Perspektiven* in den Mittelpunkt ihrer Analyse stellen; z.B.: Welchen Einfluss haben langjährige medikamentöse Schmerzbehandlungen auf die Patientenreaktion bei der Einnahme von Schmerzmedikamenten? (vgl. Strauss/Corbin 1996, S. 23f.)

Anhand dieser exemplarisch ausgewählten Fragestellungen wird deutlich, dass egal welche der drei Phänomenebenen analysiert wird – ob Interaktion, Organisation oder Biographie – rekonstruierbare *Reaktionen* und damit Handlungs- und Interaktionskontexte sowie -strategien im Fokus der Aufmerksamkeit stehen. Dieser Interessenfokus hat sich auch in der Kodiertechnik niedergeschlagen ohne dort noch einmal explizit benannt zu werden.

2.2 Kodierung nach Strauss/Corbin³

Das Kodieren ist ein Prozess zur Entwicklung von Konzepten in Auseinandersetzung mit dem empirischen Material:

„Durch den Kodiervorgang werden 1.) generative Fragen weiter verfolgt wie auch generiert, 2.) die Daten aufgebrochen, so dass der Forscher von der reinen Beschreibung zur Interpretation auf höhere Abstraktionsebenen gelangt. Der Kodiervorgang ist das zentrale Verfahren, mit dem 3.) eine Schlüsselkategorie entdeckt werden kann und 4.) folglich die Integration der ganzen Analyse eingeleitet wird. Der Kodiervorgang bringt 5.) die gewünschte konzeptuelle Dichte, d.h. die Zusammenhänge zwischen den Kodes und die Entwicklung jedes einzelnen Kodes“ (Glaser 1979 zitiert nach Strauss 1998, S. 91).

Zentral für den Kodierprozess ist das ständige Vergleichen der Daten miteinander. Strauss und Corbin haben mit dem Konzept-Indikator-Modell⁴ ein Verfahren (Kodierparadigma, Memos schreiben ...) entwickelt, die dieses Vergleichen systematisieren soll, ohne damit den Forschungsprozess durch äußere Annahmen festzulegen. Ziel dabei ist, nicht nur das Forschungsvorgehen zu erleichtern, sondern auch die intersubjektive Nachvollziehbarkeit des Forschungsprozesses und der Forschungsergebnisse zu ermöglichen und damit Gütekriterien der qualitativen Sozialforschung zu genügen (vgl. Strauss/Corbin 1996, S. 214f.).

Das Finden und Benennen von Phänomenen stellt einen kreativen zirkulären Prozess dar, in dem induktive, abduktive und deduktive Perspektiven und Ideen zusammenwirken und sich wechselseitig beeinflussen bis sie zu einem Kodennamen führen, der wiederum durch Detaillierungen und Vergleiche verifiziert werden muss (vgl. Strauss 1998, S. 37f.). Mit der Benennung der Codes werden beim Kodieren auch Hinweise auf den Indikator näher expliziert. Dies geschieht durch den zirkulären Prozess des Fragenstellens, um neue Fragen und Antworten aus dem Text heraus zu generieren. Dieses Fragenstellen ist nicht willkürlich, sondern orientiert sich, wie an folgendem Text- und Kodierbeispiel von Strauss gezeigt wird, an der zuvor verdeutlichten Handlungs- und Prozessorientierung.

2.3 Ein Kodierbeispiel „Bin ich erstmal im Badezimmer...“

„Bin ich erstmal im Badezimmer, komme ich fast ohne fremde Hilfe aus. Ich habe einen Drahtstuhl, den ich in der Badewanne benutze, und eine Haltestange über der Wanne und ich stehe auf, indem ich mich über die Wanne hänge. Ich gehe halb rüber zur Wanne und setze mich in den Stuhl. Ich habe einen Stuhl genau am Rand der Wanne, wie auf einer Rampe; wenn ich mich dann setze und in dem Sitz ausgestreckt bin, hebt mein Begleiter meine Beine an und drückt mich das Stück bis zur Wand zurück. Bin ich erstmal dort, sind die Griffe für das heiße und kalte Wasser genau vor mir. Wenn ich bade lasse ich meinen Begleiter die Handtücher und das Zeug vorbereiten noch bevor ich mich ausgezogen habe, und das Wasser ein bisschen anwärmen. Aber hat das Wasser erstmal die richtige Wärme für mich, dann stelle ich das Wasser ab. So hat das Wasser beim Einsteigen eine angenehme Temperatur, die ich dann nachregulieren kann; ich muss nicht in die Wanne gehen und das Wasser dann völlig kalt werden lassen.“ (Lifchez/Winslow 1981 zitiert nach Strauss 1998, S. 92)

Dieses Material stammt aus einem Forschungsprojekt einer Studentin, die über „Behinderung“ forschte (vgl. Corbin/Strauss 1996, S. 62f.). Strauss zeichnete anhand dieses Beispiels das offene Kodieren innerhalb einer Studierendengruppe nach (vgl. Strauss 1998, S. 92f.) Er zeigt auf, wie die Gruppe anhand einer Wort-für-Wort-Analyse theoretisch geleitete Fragen generiert und mögliche Antworten darauf gibt, interne und externe Vergleiche angestellt sowie Ähnlichkeiten und Unterschiede herausarbeitet (vgl. Strauss 1998, S. 94). Auf diese Weise – so Strauss – entwickeln die Studierenden nicht nur den *Kodennamen* zu dem zentralen Phänomen dieser Textstelle: „*komme ich fast ohne Hilfe aus*“, sondern benennen auch Subkategorien und beziehen diese aufeinander. Sie stellen ohne, dass dies zuvor strukturiert worden wäre, Fragen zu folgenden Wahrnehmungsbereichen:

- a) zu den *Bedingungen* für das Phänomen „fast ohne fremde Hilfe auszukommen“,
- b) zu den *Interaktionszusammenhängen* (Wie leistet der Begleiter die geringe Hilfe?),

- c) zu den Handlungsstrategien (Was tut der behinderte Mann? Was tut sein Begleiter?) und
- d) zu den Konsequenzen (Ergebnisse oder Resultate von Handlung und Interaktion).

Als vorläufiges Ergebnis können die Studierenden mithilfe der Detaillierungen zu den oben genannten Bereichen den Kode „fast ohne fremde Hilfe auskommen“ als bedeutsam für den Informanten nicht nur in Bezug auf das Baden bestimmen. Sie können die genannten Strategien und Bedingungen für den Erhalt seiner (eingeschränkten) Eigenständigkeit auf andere Situationen übertragen und nach weiteren Belegen im Text suchen. Zur Systematisierung dieses Kodierverfahrens haben Strauss und Corbin ein an den oben generierten Fragen ausgerichtetes Kodierparadigma⁵ entwickelt, das sie vor allem beim axialen Kodieren einsetzen.

2.4 Das handlungsbezogene Kodierparadigma in seiner Anwendungspraxis

Um eine dichte Grounded Theory entwickeln zu können, bedarf es nach Strauss und Corbin des Kodierparadigmas, mit dem sie Subkategorien einer Kategorie herausarbeiten, vergleichen und präzisieren, indem sie in strukturierter Weise auf Bedingungen, Kontexte, Handlungs- und interaktionale Strategien sowie Konsequenzen verweisen“ (vgl. Strauss/Corbin 1996, S. 78). Konkret schlagen beide vor, Kodes mit Hilfe von Memos zu spezifizieren, indem Notizen zu dem o.g. Satz von Beziehungen aufgeschrieben und Verweise detailliert werden.⁶ Obwohl das Prinzip der Offenheit: „Die theoretische Strukturierung des Forschungsgegenstandes zurückzustellen, bis sich die Strukturierung des Forschungsgegenstandes durch die Forschungssubjekte herausgebildet hat“ (Hoffmann-Riem 1980, S. 343) durch das Kodierparadigma nicht gefährdet wird, geben die Kausalannahmen des paradigmatischen Modells Orientierungsrahmen für die Analyse vor. Für die „Beschreibung des Behinderten, wie er badet“ sähe die Analyse mit dem Kodierparadigma wie folgt aus:

1. Benennen des Phänomens/ der Kategorie:
 - Die ursächliche Bedingung des zu analysierenden Phänomens ist die körperliche Behinderung.
 - Das Phänomen wurde als „fast ohne fremde Hilfe auskommen“ begrifflich gefasst – also kodiert.
2. Nennen von Details/ Subkategorien/ Beziehungen zur Konkretisierung der genannten Kategorie
 - Zur Konkretisierung des Handlungszusammenhangs dieses Kodes soll zunächst der Kontext des „Fast-ohne-fremde-Hilfe-auskommens“ beschrieben werden: Baden als ein wichtiger Bestandteil von Hygieneverrichtungen gehört zu den elementaren Grundversorgungen menschlicher Existenz wie Nahrungsaufnahme, Bekleiden, Wohnen, soziale Kontakte pflegen etc. und dient zugleich auch der individuellen Selbstpräsentation. „Fast ohne Hilfe“ baden zu können, kann in diesem Kontext als Aufrechterhaltung von Autonomiepotentialen und Selbstbestimmung interpretiert werden.

- Als *intervenierenden Bedingungen* sind räumliche Gegebenheiten, wie die Halterung an der Badewanne oder die Stellung des Badestuhls aber auch das Verfügen über einen Begleiter und dessen Vorbereitungen (Bereitlegen der Handtücher etc.) oder der Aktionsradius des Behinderten (sich Aufstellen können, die Hände bewegen können usw.) interpretiert werden, da sie grundlegend für das „Fast-ohne-fremde-Hilfe-auskommen“ sind.
- *Handlungen und Interaktionen* werden in der Situation des Badens von dem Behinderten mit der Unterscheidung „was kann ich selbst ausführen“ und „wobei benötige ich Hilfe“ thematisiert. Das „fast ohne fremde Hilfe auskommen“ wird durch ein chronologisch geordnetes Ineinandergreifen von vorbereiteten Handlungen (Handtuch zurechtlegen) und definierten Hilfsgriffen in der Situation (an die Wand geschoben werden) organisiert. Die auf einen strukturierten Ablauf verweisende Formulierung „Bin ich erstmal...“ verdeutlicht dabei die Strategien und Techniken zur Herstellung und Aufrechterhaltung des „fast-ohne-Hilfe-auskommens“: Im Vorfeld muss der Badende Sorge tragen für die notwendige dinglich-räumlichen Gegebenheiten, Arbeitsteilung zwischen ihm und dem Begleiter absprechen und zeitlich koordinieren sowie Handgriffe aufeinander abstimmen etc.
- Die direkte *Konsequenz* in der Situation wird vom Informanten als „ich muss nicht in die Wanne gehen und das Wasser dann völlig kalt werden lassen“ resümiert. Bezogen auf das Phänomen „fast ohne Hilfe auskommen“ zeigt sich aber noch eine andere Konsequenz: Das Gefühl kaum eingeschränkter Eigenständigkeit kann von dem Behinderten durch eine Reihe von Bedingungen und Strategien hergestellt werden, die alle im Rückgriff auf die Ausführungen zuvor in ihrer Ausprägung und Beziehung zueinander beschrieben werden können.

Durch das Heranziehen weiterer Textstellen und kontrastierender Vergleiche mit anderen Interviews könnte das Phänomen „Fast ohne fremde Hilfe auskommen“ mit Hilfe des Kodierparadigmas noch präzisiert werden. Dabei kann z.B. mit einer biographischen Perspektive auf das Material herausgearbeitet werden, welche Strategien und Techniken der Informant in verschiedenen Situationen seines Lebens entwickelt, um seine Eigenständigkeit trotz seiner körperlichen Einschränkungen so weit wie möglich beibehalten zu können. Über das selektive Kodieren⁷ wäre die Generierung einer Grounded Theory zum Gegenstandsbereich „Aufrechterhaltung von Autonomie bei körperlicher Behinderung“ denkbar, die die notwendigen intervenierenden Bedingungen wie räumlich-dingliche Umwelt, personengebundene Hilfstätigkeiten, subjektive Aktionsformen, Ressourcen etc. zueinander in Beziehung stellt und Ablaufschemata rekonstruiert.

2.5 Fazit: Prozess- und Handlungsperspektive des Kodierverfahrens

Strauss und Corbin bieten mit der Kodierung ein Verfahren, dass Strukturen, Handeln und Subjektivität unter einer Prozessperspektive miteinander in Beziehung setzen kann. Entsprechend ihrer soziologischen Verortung legen sie einen Erkenntnisfokus auf die Voraussage und Erklärung von (sozialem) Verhalten und (gesellschaftlichen) Prozessen (vgl. Glaser/Strauss 1979, S. 64). Die Phänomene, die

ihre Aufmerksamkeit erregen, stehen dabei in engem Zusammenhang mit pragmatistischen Vorstellung einer aktivistischen, durch Handeln bzw. Arbeiten hervorgebrachten Bedeutung von Objekten, die sich in Interaktion und über die Zeit hinweg verändert. Datenbasierte Theorien zielen in diesem disziplinären Kontext auf die *Erklärung* der Bedingungen, Bedeutungen und Handlungsabläufe, die die Menschen in unterschiedlichen Situationen und Bereichen bei der aktiven Gestaltung der Welt beeinflussen.

„Die interaktionistische Theorietradition aus der die grounded theory hervorgegangen ist, würde hier (...) das Bild einer situativ gebundenen Rekonstruktion von Strukturzusammenhängen in der handelnden Auseinandersetzung mit den sozialen und materiellen Gegebenheiten der Situation wählen.“ (Strübing 2004, S. 29)

Obwohl auch die Erziehungswissenschaft die Analyse der Wechselwirkungen zwischen biographischen und strukturellen Prozessen anhand ausgewählter Kontexte und Situationen als ein zentrales Anliegen definiert (vgl. z.B. Schulze 1992), lässt sich ihr Erkenntnisinteresse im Dilthey'schen Sinn stärker im Verstehenwollen individueller Entscheidungs- und Handlungsweisen verorten. Erziehungswissenschaftliche Forschungsfoki konzentriert sich demnach eher auf die Rekonstruktion biographischer Prozesse in ihrer Wechselwirkung mit sozialen Bedingtheiten. Ein Kodierparadigma für Lern- und Bildungsprozesse müsste Verstehensfragen stellen, um diesen Fokus auf das Material zu unterstützen.

3. Kodierung biographischer Lernprozesse

„Biographie“ gehört zu den zentrale Kernkategorien der Erziehungswissenschaft; nach Schulze ist „der biographische Bezug (...) der Pädagogik in ihrem Gegenstand vorgegeben“ (Schulze 1993, S. 269). „Lernen“ zählt ebenso unstrittig zu den Grundbegriffen der Pädagogik. Trotzdem stecken die erziehungswissenschaftlichen und methodologischen Diskurse über die Wechselbeziehungen zwischen Biographie und Lernen noch in den Kinderschuhen⁸, wohingegen es dank Marotzki ein theoretisch fundiertes Konzept über den Zusammenhang von Bildung und Biographie gibt (vgl. Marotzki 1988, 1991; Nittel/Marotzki 1997) welches unter anderem hoch anschlussfähig an Schützes Narrationsanalyse und damit auch empirisch validierbar ist.

Aufgrund der inhaltlichen Nähe von Lern- und Bildungsprozessen lassen sich viele Grundannahmen biographieorientierter Bildungsforschung und -theorie auch auf die Analyse von Lernprozessen übertragen. Die strukturelle Bildungstheorie (vgl. Marotzki 1991) beschäftigt sich mit der reflexiven Verortung des Menschen in der Welt und thematisiert diese in einer doppelten Perspektive: hinsichtlich der Bezüge, die Menschen zu sich selbst entwickeln und solchen, die sie zur Welt aufbauen. Hierbei interessieren insbesondere die Prozesse der Zusammenhangs- und Sinnbildung im individuellen Lebensverlauf jedes Einzelnen. Da das Konstrukt Biographie durch die Dialektik zwischen Gesellschaft und Individuum gekennzeichnet ist, lassen sich anhand qualitativer Biographieforschung sowohl Selbst- als auch Weltreferenzen in ihrer Wechselbezogenheit rekonstruieren.⁹ In dieser Perspektive bauen Bildungsprozesse auf Lernprozessen

auf und führen in Reflexion mit dem Selbst und der Welt zu neuen Sichtweisen, Interpretationsmustern und Sinnzusammenhängen.

Die Analyse von biographischen Lernprozessen beinhaltet dementsprechend stärker als das Verstehen von Bildungsprozessen, denen ein größeres Emergenzpotential zu eigen ist (vgl. Alheit 1999), die Frage nach institutionellen Rahmen und Einflüssen und damit implizit auch die Frage nach dem Einfluss pädagogischer Umgebungen oder Interventionen. Und so thematisieren Baacke und Schulze schon Ende der 1970er Jahre in ihrem Sammelband „Aus Geschichten lernen“ (ebd. 1979) den pädagogischen Blick auf biographische Erzählungen. Alheit betont in seinem Artikel „Biographizität als Lernpotential“ (1999), dass die moderne Biographie ebenso das biographische Lernen in den strukturalen Kontexten gesehen werden muss und dass sich z.B. die Erwachsenenbildung verstärkt dieser Aufgabe zu stellen habe. Und auch Ecarius verknüpft in ihren „erziehungswissenschaftlichen Überlegungen zu biographischem Lernen in sozialen Kontexten“ (Ecarius 1999) die biographische Analyse von subjektiven Lernprozessen mit der Analyse sozialer Interaktionen und Rahmenbedingungen. Die Grounded Theory bietet m.E. durch ihren Doppelbezug auf Prozesse und Handlungsstrukturen genau diese Möglichkeiten, biographische Prozesse des Lernens anhand der Rekonstruktion von sozialen Kontexten und Interaktionszusammenhängen zu analysieren. Strauss weist ausdrücklich darauf hin, dass die von ihm aufgestellten Leitlinien und Faustregeln des Kodierens an die Erfordernisse der jeweiligen Forschungsfrage angepasst werden müssen (vgl. Strauss 1998, S. 32f.). Und so stellt sich bei der Analyse biographischer Prozesse der Welt- und Selbstverortung als Resultate erlebter und im Bildungsfall auch reflektierter Interaktionen die Frage, welche Modifizierung der Kodierungsleitlinien erziehungswissenschaftlichen Erkenntnisinteressen dienen.

3.1 Erziehungswissenschaftliche Forschungsfragen mit einem Fokus auf Biographie und Lernen und deren Konsequenz für Analyseperspektiven

Im Vergleich zu dem von Strauss und Corbin favorisierten soziologischen Erkenntnisinteresse sind erziehungswissenschaftliche Fragestellungen durch einen stärkeren Bezug auf Zusammenhangs- bzw. Persönlichkeitsbildung gekennzeichnet. In modernen Gesellschaften wird die Herstellung subjektiven Sinns als zentrale Aufgabe aller Individuen gesehen (vgl. Marotzki 1988), damit diese trotz der ständig wachsenden Varianzen möglicher Lebensgestaltungen in sozialen und personalen Entwicklungen auch noch Kontinuität und Stabilität erleben.

„Biographie ist etwas, was uns auferlegt ist und dem wir nur begrenzt entkommen können, doch zugleich etwas, was wir selber gestalten, verändern ‚machen‘. (...) Wichtig ist nun der Befund, dass unser Grundgefühl relativ selbständig über unsere Biographie verfügen zu können, offenbar nicht notwendig mit der Tatsache in Konflikt gerät, dass der größte Teil unserer biographischen Aktivitäten entweder weitgehend festgelegt ist oder von verschiedenen Prozessoren erst angestoßen wird. Es erscheint deshalb plausibel, dass jenes ‚Gefühl‘ in Wahrheit gar kein intentionales Handlungsschema, kein bewusster und gewollter biographischer Plan ist, sondern eine Art versteckter „Sinn“ hinter den abwechselnden Prozessstrukturen unseres Lebensablaufs: die zweifellos virulente, aber strategisch nicht unbedingt verfügbare *Intuition*, dass es sich bei aller Widersprüchlichkeit doch um unser Leben handelt

(...) Diese einzigartige „Hintergrundidee“ von uns selbst haben wir nicht trotz, sondern gerade wegen der strukturellen Begrenzung unserer sozialen und ethischen Herkunft, unseres Geschlechts und der Zeit, in der wir leben.“ (Alheit 1999, S. 287)

Eine Analyse biographischer Lernprozesse muss demnach zuerst an der subjektiven Sinn- und Zusammenhangsbildung ansetzen, um die Strategien der Selbst- und Weltbildstabilisierung und -modifizierung im Biographieverlauf nachzeichnen zu können.

Die Wechselwirkung zwischen Struktur und Subjektivität ist nicht nur nach Alheit für biographische Lernprozesse konstitutiv, da erst in Interaktion mit der Welt und ihren Beschränkungen subjektiv Sinn geschaffen werden kann. Die Rekonstruktion der Wahrnehmung und des Umgangs der Individuen mit den gesellschaftlichen Vorgaben, Regeln, Instanzen etc. in ihrem Biographieverlauf gäbe dementsprechend Auskunft darüber, wie das Individuum lernt, auf lebensweltliche Sicherheiten und Konventionen zu verzichten und sich neue Orientierungsrahmen und Handlungsressourcen zu sichern. Da diese aktive Lernleistung vom Subjekt nicht zwangsläufig immer bewusst erlebt oder reflektiert wird, bedarf es bei der empirischen Analyse Methoden, die auch die „virulente, aber strategisch nicht unbedingt verfügbare Intuition“ zu erfassen vermögen. Ecarius schlägt vor, biographisches Lernen stärker in Interaktionsbedingungen und soziale Kontexte eingebunden zu sehen und auch hier mit der empirischen Analyse anzusetzen:

„Hierin liegt auch die strukturelle Differenz zum Lernbegriff. Lernen bedarf nicht unbedingt einer besonderen Bewusstheit oder Reflexivität. (...) Lernprozesse sind Wandlungsprozesse, bei denen keine Neustrukturierung vorgenommen wird. Vergangene Ordnungsstrukturen setzen sich in der Gegenwart fort. Lernen vollzieht sich vor allem langsam und kaum merkbar. In der Regel sind es die sich wandelnden Interaktionsbezüge, die eine Erweiterung oder Korrektur des bisher gelernten erfordern.“ (Ecarius 1998, S. 139f.)

Folglich sind gerade auch solche Erfahrungsprozesse interessant, die sich nicht durch radikalen Sinnwandel, sondern durch die Herstellung von Kontinuität und Kohärenz auszeichnen, weil sie langsam, gleichsam unbemerkt vom Individuum, über viele kleine Veränderungen zu weiteren Orientierungsrahmen führen. Damit geraten zur Rekonstruktion biographischer Lernprozesse neben der Frage nach der Sinnherstellung verstärkt auch die Biographie umgebenden Strukturen ins Blickfeld der Analyse, da der soziale Rahmen den Kontext für Lernprozesse abgibt. Hierbei lassen sich in Anlehnung an die soziologische Unterscheidung zwischen Makro-, Meso- und Mikroperspektiven drei verschiedenen Ebenen der sozialen Interaktion und Kontextualisierung voneinander unterscheiden: der kulturhistorische Rahmen, Institutionsbedingungen und soziale Beziehungen. Eine Analyse biographischen Lernens muss folglich zweitens ihre Perspektive darauf richten, welche Interaktionsbezüge und sozialen Kontexte wann Relevanz für individuelle Lernprozesse entwickeln:

„Biographische Lernprozesse sind häufig sensible Synchronisationsversuche des Außen- und Innenaspekts. Sie finden gleichsam am „Schnittpunkt“ zwischen Subjekt und Struktur statt. (...) Aber was wissen wir wirklich über die Wechselbeziehung von Außen- und Innenaspekt moderner Biographien? Was wissen wir über die Beziehung von Struktur, Subjekt und Lernen? Ist es mehr als uns gängige Sozialisationstheorien über die „Zweiwegigkeit“ sozialisatorischer Interaktion verraten? Ist es konkreter als die Einsicht, dass unsere Identität immer zwei Seiten hat, eine „soziale“ und eine „persönliche“, und dass organisierte Lernprozesse beiden Seiten Rechnung tragen müssen?“ (Alheit 1999, S. 293)

Alheits Fragen thematisieren das „Wie“ der strukturellen Relevanzgewinnung bei der individuellen Sinnherstellung und verdeutlichen damit, dass zur Analyse biographischer Lernprozesse drittens auch die Rekonstruktion der Lernstrategien und -techniken in das Zentrum des erziehungswissenschaftlichen Forschungsinteresses rücken müssen.

Die generelle Systematik des Kodierverfahrens nach Strauss und Corbin als Prozess stetigen Vergleichens mit dem Ziel über beschreibende Kategorien zu analytischen Konzepten zu gelangen, die Zusammenhänge explorieren und verdeutlichen, bleibt auch für das Kodieren von biographischen Prozessen und Phänomenen des Lernens bestehen. Durch die Integration der Sinnperspektive ändert sich aber die Blickrichtung auf das empirische Material. Wie gezeigt, sollten bei der Analyse biographischer Lernprozesse die subjektiven *Sinnkonstruktionen* und *Orientierungsrahmen*, die (sozialen) *Strukturen* und *Kontexte*, in die Biographie eingebettet ist und die *Handlungsweisen* der untersuchten Akteure Berücksichtigung finden. Die Komplexität dieser drei explorierten Analyseperspektiven kann dabei durch ein lern- und bildungstheoretisch modifiziertes Kodierparadigma systematisiert werden.

3.2 Modifikation des Kodierparadigma zur Analyse biographischer Lernprozesse

Angelehnt an die Kodierungsleitlinien nach Strauss und Corbin wird der folgende Interviewausschnitt anhand der zuvor beschriebenen Annahmen zum biographischen Lernen analysiert, indem zur Detaillierung des Phänomens Fragen zu den drei zuvor genannten Analyseperspektiven¹⁰ entwickelt wurden:

- *Sinnperspektive* (vor allem bezogen auf die Rekonstruktion des Selbstbildes): Wie präsentiert sich der Informant/ die Informantin? Was sagt die Person über sich? Wie stellt sie sich dar? Was wird nicht genannt? Welche Orientierungen sind für die Informantin/ den Informanten relevant? (Normen, Werte, Wissenschaften, Allgemeinplätze etc.)
- *Strukturperspektive* (vor allem die Rekonstruktion des Weltbildes): Welche Rahmen und Bedingungen werden als wichtig oder relevant für die Möglichkeiten und den Aktionsraum der eigenen Person dargestellt/ deutlich? Was sind orientierungsgebende Annahmen, Vorstellungen oder Positionen? Welche sozialen Beziehungen, institutionellen oder gesellschaftlich/ historischen Zusammenhänge werden für die eigene Person als wichtig gekennzeichnet?
- *Handlungsweisen*: welche Aktivitäten/ Interaktionen beschreibt die Informantin/ der Informant? Wie ist es mit der Wahrnehmung von und dem Umgang mit Optionen bestellt? Sind die Strategien eher aktiv oder passiv, zielgerichtet oder tentativ suchend?

Der folgende Transkriptausschnitt stammt aus dem narrativen Interview mit einer Erziehungsberaterin zu ihrer Berufsbiographie, dem ein zweites Leitfadenterview zur beruflichen Praxis folgte. Die Forschungsfrage zielte auf die Exploration der Lern- und Bildungsprozesse, die das Beratungshandeln der AkteurInnen beeinflussen. Die Annahme war, dass Beraterisches Handeln nur zum Teil auf ausbildungsbedingten Wissenshorizonten und erlernbarem Methodenrepertoire beruht. Und so sollten insbesondere die biographischen Lern- und Bildungserfahrungen

der BeraterInnen, also ihre Selbst- und Weltreferenzen, und in einem zweiten Schritt deren Einfluss auf das Beratungshandeln untersucht werden (ausführliche Falldarstellung in Tiefel 2004).

Die Kontaktaufnahme zu der Erziehungsberatungsstelle in D-Kleinstadt verlief in standardisierter Form: Dem Brief zur Vorstellung des Forschungsvorhabens wie der Forscherin folgten zwei Telefonate mit der Leiterin zwecks Erläuterung der Interviewführung, Zusicherung der Anonymisierung und letztlich der Terminabsprache. Bei der Ankunft der Forscherin wird diese in ein Büro geführt, in dem eine Frau sitzt, die diese für die Leiterin hält. Erst auf wiederholtes Nachfragen, ob es noch Fragen oder Zweifel gäbe, wird deutlich, dass die Frau nicht die Leiterin, sondern eine Mitarbeiterin ist, der der Termin von der Chefin ohne Informationen in den Kalender geschrieben wurde. Die Interviewerin ist perplex, erläutert das Vorhaben und bietet an, bei Interesse zu einem späteren Zeitpunkt wiederzukommen. Frau D. erklärt sich aber spontan bereit, das Interview zu geben.

Die Beraterin D. ist 45 Jahre alt und seit 1995 Mitarbeiterin in einer konfessionellen Beratungsstelle in einer ostdeutschen Kleinstadt, in der neben ihr noch die Leiterin (Diplompsychologin) und eine Verwaltungskraft arbeiten. Sie ist gelernte Krankenschwester, wurde noch zu DDR-Zeiten zur Fürsorgerin und nach der Wende durch eine Anpassungsfortbildung zur Sozialarbeiterin qualifiziert. Parallel zu ihrem Arbeitsbeginn in der Erziehungsberatung hatte sie eine Zusatzausbildung in systemischer Familientherapie begonnen, die inzwischen abgeschlossen war. In der Haupterzählung beschreibt Frau D. – das Interview hat sehr wenig narrative Passagen – ihren Berufsverlauf als über die Wende kontinuierlich verlaufenden Prozess von der Krankenschwester zur Familientherapeutin. In dem Interviewausschnitt berichtet sie auf Nachfrage durch die Interviewerin über ihre mögliche weitere berufliche Entwicklung:

„Ja, also daß ich das bis zum Rentenalter mache, mit Kindern, nein, das will ich nicht. (...) das weiß ich, ne. Ich hab' vorher, bevor ich eh hier angefangen habe, habe ich gesagt mmh, dadurch, daß ich immer mit Kindern zu tun hatte, ich möchte wieder was mit Kindern machen und irgendwie ist das auch so gekommen, ne. Aber jetzt im Nachherein sage ich mal das hat sich so entwickelt die Einstellung nach der Ausbildung zur Familientherapeutin, ja, das ich so sage, ehm (...) so überwiegend Kinder, nee, das möchte ich nicht, ja. (5 sec.) Vielleicht doch lieber so mehr mit Erwachsenen zu tun oder kann mir auch vorstellen irgendwann mal was ganz anderes zu machen, ich weiß es nicht. (.) Aber bis zum Rentenalter (Lachen) möchte ich 's nicht, ob es so kommt weiß ich nicht. Kann sein, daß ich im Rentenalter auch noch hier sitze ja. Und die Vernunft sagt, ‚Du mußt Geld verdienen. (...) Und du mußt das erstmal hier weitermachen‘, ja, (...) hmhm.“ (DI: 851f.)

Die Interpretationsgruppe, die anhand des Kodierparadigmas offen kodierte, suchte nach interessanten Phänomenen und generierte neue Fragen aus dem Material, um Vergleiche mit weiteren Textstellen vornehmen zu können. Soweit entspricht das Kodiervorgehen dem zuvor genannten Verfahren nach Strauss und Corbin (vgl. 2.2). Angelehnt an die Systematik von Strauss/Corbin kann man diesen Analyseprozess wie folgt dokumentieren:

1. Benennen des Phänomens

In der Diskussion kristallisierte sich das Abstandnehmen von eigenen Interessen zugunsten pragmatischer Lösungen als zentrales Phänomen heraus, das begrifflich nach längerer Diskussion als „selbstgewählte Außenlenkung“ beschrieben wurde.

2. Nennen von Details zur Bestimmung von Kodes zu biographischen Lern- und Bildungsprozessen

Die *Sinnperspektive* lässt sich vor allem durch Details zur Bestimmung des Selbstbildes konkretisieren, indem bei der Selbstpräsentation der Beraterin Inhalt und Form der Artikulation in Beziehung gesetzt werden: Frau D. benennt bei sich einen Wechsel ihres Klientelinteresses in Folge einer Familientherapieausbildung. Wie es zu diesem „Einstellungswechsel“ kommt („sage ich mal, das hat sich so entwickelt die Einstellung nach der Ausbildung, ja“) wird dabei ebenso wenig konkretisiert wie eine anzustrebende alternative Tätigkeit („irgendwann mal was ganz anderes zu machen“). Zum Interviewzeitpunkt steht aber zweifelsfrei fest, dass sie auf keinen Fall bis zum Rentenalter (das wären ca. noch 20 Jahre) mit Kindern arbeiten „will“, obwohl die berufliche Kontinuität bislang trotz des häufigen Wechsels von Tätigkeiten und der aufsteigenden Qualifizierungen gerade durch diese Klientel gekennzeichnet war. Ihrer einführenden starken Positionierung „nein, das will ich nicht“ folgen aber eher vage und abschwächende Ausführungen „dass ich so sage, ehm, so überwiegend Kinder, nee“ oder „doch lieber so mehr mit Erwachsenen“ bis hin zu der Annahme, dass sich dieser Wille nicht realisieren lässt „Kann sein, daß ich im Rentenalter auch noch hier sitze, ja“. Frau D. relativiert so in diesem kurzen Segment ihre sehr vehement vertretene Anfangsposition ohne Umsetzungsmöglichkeiten aufzuwerfen. Schon der Entwurf von Handlungsmöglichkeiten scheitert dabei offensichtlich an der Haltung, dass eigene Wünsche sich der Macht des Faktischen – hier der finanziellen Absicherung – unterzuordnen haben: „Die Vernunft sagt: Du musst Geld verdienen“. Frau D. präsentiert sich hiermit als Person, die sich der Entwicklung ihrer Wünsche und Interessen bewusst ist, diese aber nicht zur Basis ihrer Orientierungen macht, sondern sich freiwillig stattdessen eher einer pragmatischen Lösung unterordnet.

Die Detaillierung der *Strukturperspektive* schließt direkt an die Rekonstruktion des Selbstbildes von Frau D. an und versucht das Weltbild zu rekonstruieren: Mit dem Wissen, dass Elternarbeit in der Erziehungsberatung ein zentraler Tätigkeitsbereich ist, verwundert es, dass Frau D. keine Ideen entwickelt, wie ihr neues Klientelinteresse in ihrer jetzigen Arbeitsstelle umgesetzt werden könnte. Es scheint als verbiete sie sich in einer Art vorausseilendem Gehorsam sogar Überlegungen und Planungen, die auf Interesse und nicht institutionellen Fakten und Gegebenheiten beruhen. Die Notwendigkeit, Geld zu verdienen, wird damit pauschal zur orientierungs- und handlungsleitenden Maxime, ohne dass institutionelle Möglichkeitsräume antizipiert geschweige denn aktiv ausgenutzt werden. Z.B. stellt sie auch den Fakt, dass sie bislang immer mit Kindern gearbeitet hat, nicht als Resultat ihres eigenen Bemühens heraus („und irgendwie ist das auch so gekommen“). Ihr Arbeitsverständnis ist demnach vor allem durch eine Arbeitsmoral geprägt, die (vermeintliches) Pflichtbewusstsein und die freiwillige Anpassung an Gegebenheiten vor individuelle Beteiligung oder Befriedigung stellt. Falls beides – Pflichten und Interesse zusammenkommen, scheint das für Frau D. eher Zufall aber nicht das Produkt eigenen Bemühens zu sein. Daran erinnernd, dass Frau D. der Interviewtermin von ihrer Chefin ohne vorherige Absprache in den Kalender getragen wurde, kann hier auch eine Anpassung an die in der Beratungsstelle eingeübten Routinen vermutet werden: Frau D. scheint es gewohnt, ihr zugewiesene Aufgaben zu übernehmen. Obwohl sie darunter auch leidet, macht sie diese Rollenerwartungen zu ihren eigenen und akzeptiert die damit

diese Rollenerwartungen zu ihren eigenen und akzeptiert die damit einhergehenden persönlichen Unzufriedenheiten. Zusammenfassend zeigt Frau D. hier ein Weltbild, das den Menschen eher als ausführendes Organ institutioneller und gesellschaftlicher Gegebenheiten interpretiert: Wünsche gehören da eher in das Reich der Phantasie, in der realen Welt bestimmen die Pflichten die Handlungsmöglichkeiten.

Da in dieser Textsequenz keine Interaktionen beschrieben werden, können nur *implizite Handlungs- oder Verhaltensweisen* expliziert werden. Deutlich werden Handlungsmuster, die das zuvor herausgearbeitete Selbst- und Weltverständnis stützen. Frau D. entwickelt trotz Unzufriedenheit mit ihren gegenwärtigen Tätigkeiten keine aktiven Strategien zur Umsetzung ihrer Wünsche, obwohl diese mit den genuinen Anforderungsbereichen in der Erziehungsberatung vereinbar wären. Sie antizipiert stattdessen, dass sie aus Vernunftgründen auch noch im Rentenalter mit Kindern arbeiten wird und resümiert „Du musst das erstmal hier weitermachen“. Der Wechsel des Personalpronomens erinnert an eine Durchhalteparole: nicht die aktive Gestaltung der Arbeitsbedingungen, sondern das Durchstehen und Durchhalten wird als adäquate Bewältigung der seit einiger Zeit als unangenehm empfundenen Arbeitsaufgaben propagiert. Denn mit dem Begriff „erstmal“ zeigt sich auch eine Hoffnung, dass die Situation sich auch ohne Zutun von Frau D. bessern könnte und damit einen ähnlichen Verlauf nimmt, wie zuvor im Berufsverlauf die kontinuierliche Arbeit mit Kindern, die „irgendwie dann auch so gekommen“ ist. Als zentrale Handlungsweisen sind hier „Pflicht erfüllen“ und „Abwarten, dass sich etwas zum Besseren entwickelt“ begrifflich zu fassen.

Mit dieser ersten Kodierung, die Frau D. in ihrem Sein, Denken und Handeln durch eine „selbstgewählte Außenlenkung“ charakterisiert, wurde dem Phänomen nicht nur ein Kodename gegeben, sondern dieser auch durch das Kodierparadigma mit dem Fokus auf Sinn-, Struktur- und Handlungsparadigma detaillierter beschrieben. Mit der Analyse weiterer Textstellen wurde nun gezielter nach minimalen und maximalen Kontrasten im Fall gesucht. Bei Frau D. kann dabei gezeigt werden, dass sie sich in ihrem Lebensverlauf immer wieder freiwillig in Situationen begibt, in denen ihr gesagt wird, was sie zu tun hat oder wo Regeln und Normen ihr Handeln bestimmen. Ihre Orientierung an gesetzten Rahmenbedingungen ist dabei jedoch nicht streng bürokratisch an Richtlinien oder Gesetzen ausgerichtet, sondern wird in der Interaktion mit anderen intuitiv erfahren. Dieses Muster galt, so lässt sich an vielen Textstellen mit Hilfe des Kodierparadigmas aufzeigen, sowohl bei der Berufswahl, im Kontext ihrer unterschiedlichen Tätigkeiten und auch bei den Entscheidungen für ihre Weiterbildungen (vgl. Tiefel 2004, S. 107f.). Erst mit der Qualifizierung zur Familientherapeutin fällt eine Veränderung in Frau Ds. starker Außenorientierung auf:

„...Eh eigentlich bin ich immer so eh von draußen angeschubst worden, ja. Daß man mir das so angetragen hat, ich könnte doch das machen ehm (...) ja. Und dann habe ich mich eben halt so dazu entschlossen, hmhm. Aber von mir selber aus kam das eigentlich nicht. (...) Sagen wir mal die Fürsorgerinnen-Ausbildung, das war dann immer so bedingt mit diesen Arbeitsplatzwechsel, ja, mit diesen Stellenwechsel. Und dann habe ich das halt eben so gemacht, aber das letzte mit der Familientherapeutin, also das war schon mein Anspruch auch und das wollte ich, ja (...) hmm.“ (DII: 51f.)

Diese neue Sicht auf sich selbst und die eigenen Interessen lassen einen biographischen Lern- wenn nicht sogar einen beginnenden Bildungsprozess vermuten. Im

Prozess des axialen Kodierens wurde nun nach Textsegmenten gesucht, die den Beginn dieser biographischen Entwicklung sichtbar werden ließen. In der Analyse zeigt sich, dass Frau Ds. Selbstwahrnehmung zunächst damit beginnt, dass sie Gegebenheiten nicht mehr nur über sich ergehen lässt und auf Besserungen wartet, sondern angeregt durch die Wut der Kollegin ärgerlich über fehlende Strukturen wird: „es war irgendwie so fußlos, kann ich mich dran erinnern, man kann nicht irgendwo zu alten Leuten gehen mmh (.) des (..) ja. (...) Ja, man wußte eigentlich gar nicht so recht (Lachen), was man machen sollte, hmhm.“ (DI: 156f.). Diese Erfahrung der „Auftragslosigkeit“ wollte sie nicht noch einmal wiederholen, und so wird sie gemeinsam mit einer Kollegin aktiv als sie sich bei einer zweiten ABM in ein ähnlich diffuses Aufgabenfeld geworfen fühlt:

„...Da hatten wir auch so den Auftrag bekommen und eh (..) es war auch zu Anfang alles so kopflos und (..) ja da haben wir dann einfach selbst was draus gemacht und denn is' so 'n Jugendclub entstanden. (.) Ja. Und da waren wir zwei Jahre, hmhm. (..) das war eigentlich 'ne sehr schöne Zeit.“ (DI: 223f.)

Auch in diesem Fall ist das „Wir“ und damit die Orientierung an der Kollegin ausschlaggebend für Frau Ds. veränderte Sicht auf die eigenen Handlungsmöglichkeit ohne institutionelle Vorgaben. Ausschlaggebend für die beginnende Selbstaufmerksamkeit waren demnach zunächst der Verlust von institutionellen Planmäßigkeiten und Systematiken im Zuge der Wiedervereinigung. Doch neben der Verunsicherung aufgrund der institutionellen Regellosigkeit war es vor allem die Unterstützung und Vorbildfunktion durch Kolleginnen, welche Frau D. durch ihre zurückhaltende Art selbst mit herausfordert und auch erhält. In der Analyse wurde für diese Selbstvergewisserungsstrategie der Kode „interpersonale Legitimation“ gewählt.

Obwohl Frau Ds. gute Erfahrung mit der eigenen Gestaltungsfähigkeit zunächst mit der Arbeitslosigkeit nach Beendigung der ABM keine weiteren Früchte trägt, kann die eigenverantwortliche Wahl einer weiteren Qualifikation nach Antritt der Stelle in der Erziehungsberatung als Fortführung dieser gemeinsam mit der Kollegin erfahrenen Selbständigkeit interpretiert werden. In der Fortbildung findet der von Frau D. begonnene biographische Lernprozess, nicht nur Erwartungen zu erfüllen, sondern auch sich selbst als handelndes Subjekt mit Gestaltungsspielraum wahrzunehmen, seine Fortsetzung:

„...ich fand obwohl, wir so 'ne große Gruppe waren, also da ist so 'ne Atmosphäre entstanden, wo das eben auch möglich war, daß man (..) Dinge angesprochen hat, sage ich mal, (..) ja mmh (.) wo man sich das woanders nie getraut hätte oder gar nicht dran gedacht hat, daß man das überhaupt mal zu Sprache bringt so, ne. Das war 'ne ganz tolle Erfahrung, so was zu machen.“ (DI: 737f.)

Und der Lernprozess sollte nicht mit der Wahrnehmung eigener Wünsche und Interessen enden. Frau D. wird sich offenbar im Interview ihrer Unzufriedenheit mit ihrer Arbeit bewusst und kann diese in einem Teamgespräch zum Ausdruck bringen: Sie berichtet bei dem zweiten Interviewtermin, dass sie im Anschluss an das Erstinterview ein Gespräch mit der Leiterin initiierte und dabei Veränderungen der eigenen Aufgabengebiete und so eine höhere Arbeitszufriedenheit erreicht habe (vgl. DII: 10-39).

Der Auslöser für die Auseinandersetzung mit der eigenen Person und der Arbeitssituation war entsprechend früherer Erfahrungen ein von außen, durch das Interview, initiiertes Impuls. Der biographische Lernprozess konnte mit Hilfe des

Kodierparadigmas und die Perspektive auf Sinn-, Struktur und Handlungsaspekte anhand verschiedener Schlüsselszenen nachgezeichnet werden. Dabei wurde der Prozess zunächst als „beginnende Selbstaufmerksamkeit“ kodiert. In dem zweiten Interview konnte der Lernprozess noch durch einen weiterführenden Kode als „Aktivierung von Gestaltungspotential“ präzisiert werden, so dass sowohl die ergänzende Sicht auf sich selbst als auch der Handlungswechsel weg vom passiven Abwarten hin zu einer aktiveren Gestaltung des eigenen Arbeitsbereiches als Merkmale ein und desselben biographischen Lernprozesses erkannt werden konnten.

4. Fazit: Chancen eines lern- und bildungsbezogenen Kodierverfahrens

Mit der Kodierung anhand der Detaillierung der Sinn-, Struktur- und Handlungsperspektive konnte im Fall von Beraterin D gezeigt werden, welche biographischen Ereignisse zu einer selbstbewussteren Sichtweise auf sich und zu der Ausprägung aktiverer Handlungsstrategien führten, obwohl es keine chronologische Erzählung über diesen der Beraterin in weiten Teilen unbewussten Lernprozess gibt.

Die Kodierung explorierte, wie Frau D. schrittweise routinierte Sichtweisen auf sich und die Welt durch neue Wissensbestände ergänzte und diese über weite Strecken im Biographieverlauf unreflektiert an ihre gewohnten biographischen Sinnressourcen anschloss ohne eine vollständige Neustrukturierung ihrer Sinnbezüge vorzunehmen: Trotz ihrer Erweiterung der Sicht- und Handlungsweisen haben die Codes „selbstgewählte Außenlenkung“ und die Motivierung zur Eigenverantwortlichkeit durch den Austausch mit anderen – im letzten Fall mit der Interviewerin – also die „interpersonale Legitimation“ für Frau D. weiter Bestand. *Damit kann ein Lernprozess, der im Sinne Ecarius' als langsamer, unmerkter Wandlungsprozess und nicht als bewusste Umstrukturierung erfolgt, in den Daten aufgespürt werden.* Mit dem lernbezogenen Kodierparadigma scheint folglich auch ein methodisches Vorgehen gefunden zu sein, das biographische Lernprozesse von biographischen Bildungsprozessen zu unterscheiden vermag, da damit ebenso Aussagen zu stabilen Codes personaler Entwicklung als auch zu emergenten Phänomenen getroffen werden konnten (vgl. Wodrich 1998).

Zudem können mit dem Kodieren von Sinn-, Struktur- und Handlungsaspekten nicht nur allgemeine Aussagen darüber getroffen werden, wie Individuen institutionelle, soziale und personale Bedingungen, Bedeutungen und Handlungsabläufe wahrnehmen, deuten und interpretieren, sondern *auch darüber*, welche Einflüsse Individuen den pädagogischen Institutionen und Interventionen bei der Ausbildung ihrer Selbst- und Weltsicht einräumen, wie sie unterschiedliche Lernumgebungen und -kontexte wahrnehmen und beurteilen, und schließlich ob und wie pädagogische Interaktions- und Handlungsstrategien Eingang in die individuelle Lebensgestaltung finden konnten. Bei Frau D. böte sich in diesem Kontext eine detaillierte Analyse der Beschreibungen und Narrationen zu ihrer Familientherapieausbildung als ein solches pädagogisches Handlungsfeld mit Relevanz für die individuelle Sinn- und Zusammenhangsbildung an.

Geht man mit Alheit zudem davon aus, dass im Zuge radikaler Modernisierung Individuen mit dem Verlust von Traditionen und überlieferter oder fraglos geteilter Erfahrung nicht nur die Vernetzbarkeit in kollektive Zusammenhänge verloren geht, sondern auch die zentrale biographische Kompetenz des Erzählens chronologischer Lebensgeschichten, werden ErziehungswissenschaftlerInnen und PädagogInnen zukünftig häufiger mit Biographien konfrontiert werden, die keine „narrativ rekonstruierbare Lebensgeschichte mehr produzieren (...). Denn die narrative Struktur der Erfahrung ist auf eine Vernetzung mit der Geschichte von Kollektiven angewiesen“ (Alheit 1999, S. 289). Das durch Konzepte biographischen Lernens modifizierte Kodierverfahren der Grounded Theory bietet auch in Fällen diskontinuierlicher und emergenter Entwicklungen einen methodischen Zugang zur Detaillierung der Wechselwirkungen zwischen den personalen und sozialen Bedingungen biographischen Lernens unabhängig von chronologischen Erzählungen.

Anmerkungen

- 1 Diese Feststellung ist besonders Strübing zu verdanken, der 2004 erstmals im deutschsprachigen Raum die sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierungen des Verfahrens der Grounded Theory herausarbeitet. Er zeigt dabei auf, dass die Differenzen zwischen Glaser und Strauss sich zu zwei verschiedenen Varianten der Grounded Theory entwickelt haben (vgl. Strübing 2004).
- 2 Methodologische und methodische Differenzen zwischen den beiden Begründern der Grounded Theory haben in ca. zwei Jahrzehnten zu starken Unterschieden zwischen den Kodierungsverfahren bei Glaser und Strauss geführt (vgl. Strübing 2004). Da Glaser im deutschsprachigen Raum seltener rezipiert wird, beziehe ich mich im Folgenden explizit auf das didaktisch aufbereitete Kodierverfahren von Corbin und Strauss (1996).
- 3 Die Veröffentlichungen von Strauss 1991 sowie Strauss und Corbin 1996 zu den Grundlagen qualitativer Sozialforschung sind als zentrale Lehrbücher zum Einüben ihres Kodierverfahrens sowohl in Lehrveranstaltungen und Methodentrainings als auch im Selbststudium weit verbreitet. Den meisten LeserInnen werden dementsprechend die Einführungen in die Methode wie das verwendete Beispielmateriale, an dem ich die Handlungs- bzw. Verhaltensperspektive der Grounded Theory exemplarisch verdeutlichen möchte, vertraut sein.
- 4 Die Kritik an diesem Modell wurde von Kelle/Kluge auch „Induktionistisches Selbstmissverständnis“ genannt (vgl. Kelle 1994, S. 341, Kelle/Kluge 1999). Zur notwendigen Integration von Vorwissen siehe Strauss/Corbin 1996, S. 25f.
- 5 Im Gegensatz zu dem Ableiten von Hypothesen aus theoretisch fundierten Zusammenhängen, die es an der Empirie zu überprüfen gilt (quantitative Logik/ hypothetiko-deduktive Forschungslogik) stellt das Kodierparadigma nur eine formale Hilfe zur Ordnung sensibilisierender Konzepte dar, ohne die inhaltlichen Prämissen vorzugeben. Es soll helfen generative Fragen an das Material anhand des Erkenntnisinteresses und der Fragestellungen zu systematisieren, indem ein ‚offener Fokus‘ vorgegeben wird, der durch die minimalen und maximalen Kontrastierungen in der Datenanalyse beständig modifiziert wird, bis sich zentrale Kategorien und Konzepte herauskristallisieren.
- 6 Eine detaillierte Beschreibung zum Kodierparadigma findet sich bei Strauss/Corbin 1996, S. 75.
- 7 Da das selektive Kodieren nicht zentral für das diesem Artikel zugrunde liegende Ziel der Entwicklung eines lern- und bildungsbezogenen Kodierparadigmas ist, verzichte ich hier auf die Darstellung dieses Kodierschrittes. Zum Verfahren des selektiven Kodierens mit dem Schwerpunkt der Entwicklung von Schlüsselkategorien über die Rekonstruktion von Prozessen im Rahmen der gewählten Bedingungsmatrix geben Strauss und Corbin ausführliche Hinweise (vgl. Strauss/Corbin 1996, S. 94f.)

- 8 Konzepte und Theorien zum „Lebenslangem Lernen“ liegen hingegen sehr wohl in verschiedenen Teildisziplinen der Erziehungswissenschaft differenziert und fundiert vor (vgl. hierzu z.B. Giesecke 2003; Kade/Seittner 1999). Ich beziehe mich in diesem Artikel aber nicht auf diese Diskurszusammenhänge, weil es dabei zum großen Teil um Institutionalisierungs- und Professionalisierungsfragen in der Erwachsenenbildung geht, welche hier thematisch nicht berührt werden sollen.
- 9 „Biographie besitzt ja in der Tat *beide* Aspekte: Sie ist einerseits die soziale „Hülle“ des Individuums, eine Art äußerliches Ablaufprogramm, ohne das eine moderne Lebensführung unmöglich geworden ist, und andererseits eine ganz spezifische und intime Binnensicht des Subjekts, die Synthese einer einzigartigen Erfahrungsaufschichtung“ (vgl. Fischer/Kohli 1987). Hier zeigen insbesondere Studien, die Bildungsprozesse mit Hilfe der Narrationsanalyse als Wandlungsprozesse nachzeichnen können, wie Menschen in Wechselwirkung mit der Welt sich ein Bild von sich in der Welt schaffen, erweitern und modifizieren (vgl. z.B. Engelmeyer 1997; Reim 1996, 1997; Riemann 2000; Fabel-Lamla 2004)
- 10 Die Trennung dieser Analyseebenen ist eine analytische, im empirischen Vorgehen sind alle drei Bereiche stark miteinander verknüpft und erklären sich aus der wechselseitigen Bezugnahme. Trotzdem erleichtert diese Perspektivenunterscheidung die lern- und bildungsbezogene Annäherung an das Material.

Literatur

- Alheit, P.: „Biographizität“ als Lernpotential: Konzeptionelle Überlegungen zum biographischen Ansatz in der Erwachsenenbildung. In: Krüger, H.-H./Marotzki, W. (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen 1999, S. 276-307
- Baacke, D./Schulze, Th. (Hrsg.): Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens. München 1979
- Baacke, D./Schulze, Th. (Hrsg.): Pädagogische Biographieforschung. Orientierungen, Probleme, Beispiele. Weinheim 1985
- Bohnsack, R./Marotzki, W. (Hrsg.): Biographieforschung und Kulturanalyse: transdisziplinäre Zugänge qualitativer Forschung. Opladen 1998
- Böhm, A.: Theoretisches Codieren: Textanalyse in der Grounded Theory. In: Flick, U. et al. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek 2000, S. 475-484
- Bittner, G.: Lebensgeschichten: über das Autobiographische im pädagogischen Denken. Symposium über das Vielfältige Leben in der Einfältigen Pädagogik. Würzburg 1997
- Dausien, B.: Biografieforshung als „Königinnenweg“? Überlegungen zur Relevanz biografischer Ansätze in der Frauenforschung. In: Dietzinger, A./Kitzer, H. et. al. (Hrsg.): Erfahrung mit Methode. Wege sozialwissenschaftlicher Frauenforschung. Freiburg 1994, S. 129-153
- Ecarius, J.: Biographie, Lernen und Gesellschaft. Erziehungswissenschaftliche Überlegungen zu biographischem Lernen. In: Krüger, H.-H./Marotzki, W. (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen 1996, S. 129-151
- Ecarius, J.: Biographieforschung und Lernen. In: Krüger, H.-H./Marotzki, W. (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen 1999, S. 89-105
- Engelmeyer, E.: Berufliche Identität in der Krebsnachsorgeklinik. Arbeitsstrukturen und biographische Prozesse Berufstätiger in Krebsrehabilitationskliniken. Frankfurt a.M. u.a. 1997
- Fabel-Lamla, M.: Professionalisierungspfade ostdeutscher Lehrer. Biographische Verläufe und Professionalisierung im doppelten Modernisierungsprozess. (Biographie und Profession Bd. 2.) Opladen 2004
- Fabel, M./Tiefel, S.: Biographie als Schlüsselkategorie qualitativer Professionsforschung. Ein Vergleich empirischer Studien über professionelles Handeln in etablierten und neuen Berufsgruppen. – Einleitung. In: Fabel, M./Tiefel, S. (Hrsg.): Biographische Risi-

- ken und neue professionelle Herausforderungen. (Biographie und Profession Bd. 1.) Opladen 2003
- Faulstich-Wieland, H.: Biographieforschung und biographisches Lernen. In: Report - Literatur und Forschungsreport Weiterbildung 19 (1996) (a) Nr. 37
- Faulstich-Wieland, H.: Kommentierte Bibliographie zur erziehungswissenschaftlichen/erwachsenenpädagogischen Biographieforschung. In: Report 19 (1996) (b) Nr. 37, S. 116-122
- Flick, U. et al. (Hrsg.): Handbuch qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. Weinheim 1991
- Flick, U./Kardorff, E.v./Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek 2000
- Giesecke, W.: Individuelle Bildungsgeschichte und das Interesse an lebenslangem Lernen. In: Verhaltenstherapie und psychosoziale Praxis 35 (2003), S. 47-56
- Glaser, B.G./Strauss, A.L.: Die Entdeckung begründeter Theorie. In Gerdes, K. (Hrsg.) Explorative Sozialforschung. Stuttgart 1979a, S. 63-67
- Glaser, B.G./Strauss, A.L.: Die Entdeckung gegenstandsbezogener Theorie. Eine Grundstrategie qualitativer Sozialforschung. In: Hopf C./Weingarten E. (Hrsg.): Qualitative Sozialforschung. Stuttgart 1979b, S. 91-111
- Glaser, B.G./Strauss, A.L.: Grounded Theory: Strategien qualitativer Sozialforschung. Bern 1988
- Hanses, A.: Epilepsie als biographische Konstruktion: eine Analyse von Erkrankungs- und Gesundungsprozessen anfallserkrankter Menschen anhand erzählter Lebensgeschichten. IBL Forschung, Band 2. Bremen 1996
- Hildenbrand, B.: Anselm Strauss. In: Flick U. et al. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek 2000, S. 32-41
- Hofmann-Riem, Ch.: Die Sozialforschung einer interpretativen Soziologie – der Datengewinn. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 32 (1980), S. 339-372
- Kade, J./Seitter/W.: Fortschritt und Fortsetzung. Biographische Spuren lebenslangen Lernens. In: Krüger, H.-H./Marotzki, W. (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen 1999, S. 308-331
- Kelle, U.: Empirisch begründete Theoriebildung: Zur Logik und Methodologie interpretativer Sozialforschung. Weinheim 1994
- Kelle, U./Kluge, S.: Vom Einzelfall zum Typus. Opladen 1999
- Kohli, M.: Normalbiographie und Individualität. Zur institutionellen Dynamik des gegenwärtigen Lebenslaufregimes. In: Brose, H.- G./Hildenbrand, B. (Hrsg.): Vom Ende des Individuums zur Individualität ohne Ende. Opladen 1988, S. 33-53
- Kraul, M./Marotzki, W. (Hrsg.): Biographische Arbeit. Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung. Tagung der Kommission Biographieforschung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen 2002
- Kraul, M./Marotzki, W./Schweppe, C. (Hrsg.): Biographie und Profession. Bad Heilbrunn/Obb. 2002
- Krüger, H.-H.: Reflexive Erziehungswissenschaft und kritische Bildungsforschung – ein Ausblick. In: Krüger, H.-H.: Einführung in die Theorie und Methoden der Erziehungswissenschaft. Opladen 1997, S. 243-254
- Krüger, H.-H./Marotzki, W. (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen 1996
- Krüger, H.-H./Marotzki, W. (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen 1999
- Marotzki, W.: Bildung als Herstellung von Bestimmtheit und Ermöglichung von Unbestimmtheit. Psychoanalytisch – lerntheoretisch geleitete Untersuchung zum Bildungsbegriff in hochkomplexen Gesellschaften. In: Hansmann, O./Marotzki W. (Hrsg.): Diskurs Bildungstheorie I. Systematische Markierungen. Weinheim 1988, S. 311-333
- Marotzki, W.: Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung in hochkomplexen Gesellschaften. Weinheim 1991

- Marotzki, W.: Forschungsmethoden der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. In: Krüger, H.-H./Marotzki, W. (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen 1995, S. 55-89
- Nittel, D./Marotzki, W. (Hrsg.): Berufslaufbahn und biographische Lernstrategien. Eine Fallstudie über Pädagogen in der Privatwirtschaft. Hohengehren 1997
- Reim, Th.: Die Weiterbildung zum Sozialtherapeutenberuf. Bedeutsamkeit für Biographie, professionelle Identität und Berufspraxis. Eine empirische Untersuchung von Professionalisierungstendenzen auf der Basis narrativ-autobiographischer Interviews. Dissertation. Universität Gesamthochschule Kassel 1996
- Reim, Th.: Auf der Suche nach biographischen Passungsverhältnissen – die Prozessierung durch Möglichkeitsstrukturen anstelle biographischer Arbeit. In: Nittel, D./Marotzki, W. (Hrsg.): Berufslaufbahn und biographische Lernstrategien: eine Fallstudie über Pädagogen in der Privatwirtschaft. Baltmannsweiler 1997, S. 175-213
- Riemann, G.: Das Fremdwerden der eigenen Biographie. Narrative Interviews mit psychiatrischen Patienten. München 1987
- Riemann, G.: Die Arbeit in der sozialpädagogischen Familienberatung. Weinheim-München 2000
- Schütze, F.: Biographieforschung und narratives Interview. In: Neue Praxis 3 (1983), S. 283-293
- Schütze, F.: Kognitive Strukturen autobiographischen Stegreiferzählens. In: Kohli, M. et al. (Hrsg.): Biographie und soziale Wirklichkeit. Neue Beiträge und Forschungsperspektiven. Stuttgart 1984, S. 78-117
- Schütze, F.: Das narrative Interview in Interaktionsfeldstudien: erzähltheoretische Grundlagen. Teil 1: Merkmale von Alltagserzählungen und was wir mit ihrer Hilfe erkennen können. Studienbrief der Fernuniversität Hagen. Hagen 1987
- Schütze, F.: Verlaufskurven des Erleidens als Forschungsgegenstand der interpretativen Soziologie. In: Krüger, H.-H./Marotzki, W. (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen 1995, S. 116-157
- Schulz, W.: Lebensgeschichten und Lernwege: Anregungen und Reflexionen zu biographischen Lernprozessen. Hohengehren 1996
- Schulze, Th.: Biographisch orientierte Pädagogik. In: Petersen, J./Reinert, G.-B. (Hrsg.): Pädagogische Konzeptionen. Eine Orientierungshilfe für Studium und Beruf. Donauwörth 1992, S. 269-294
- Schulze, Th.: Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Anfänge, Fortschritte, Ausblicke. In: Krüger, H.-H./Marotzki, W. (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen 1995, S. 10-31
- Strauss, A./Corbin, J.: Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung. Weinheim 1996
- Strauss, A.: Grundlagen qualitativer Sozialforschung: Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen und soziologischen Forschung. München ²1998
- Strübing, J.: Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung. Qualitative Sozialforschung Band 15. Wiesbaden 2004
- Tiefel, S.: Beratung und Reflexion. Eine qualitative Studie zum professionellen Beratungshandeln in der Moderne. (Biographie und Profession Bd. 3.) Opladen 2004
- Woderich, R.: Biographie und Transformation. Transformation der Biographie. [[http://www.biss-online.de/htm_beitraege/Transformation und Biographien.htm](http://www.biss-online.de/htm_beitraege/Transformation%20und%20Biographien.htm)] 1998 (31.12.2004)