

Magazin

erwachsenenbildung.at

Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs

www.erwachsenenbildung.at/magazin

Ausgabe 7/8, 2009

Theorie und Forschung
Facettenreich, traditionsbewusst
und innovativ

Das pädagogisch
reflexive Interview

Bildungsprozessen auf der Spur

Eveline Christof



Das pädagogisch reflexive Interview

Bildungsprozessen auf der Spur

Eveline Christof

Eveline Christof (2009): Das pädagogisch reflexive Interview. Bildungsprozessen auf der Spur
In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs.
Ausgabe 7/8, 2009. Wien.
Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/09-7u8/meb09-7u8.pdf>.
Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Schlagnote: Bildungsprozesse, Forschungsmethoden, Methoden, Didaktik, Bildungstheorie,
pädagogisch reflexives Interview

Abstract

Dieser Beitrag widmet sich der Frage nach dem Verhältnis der Erziehungswissenschaft zu ihren Methoden sowie den Möglichkeiten der Erforschung von Bildungsprozessen im Blick auf die Generierung von Theorie aus den Erkenntnissen der Praxis. Ausgehend von einer Analyse dieses Verhältnisses wird mit Bezug auf eine strukturelle Bildungstheorie ein „pädagogisches“ Interview entworfen, das einen Bildungsprozess bei den Befragten anregt und diesen durch eine Dokumentation auch empirisch fassbar machen soll.



Das pädagogisch reflexive Interview

Bildungsprozessen auf der Spur

Eveline Christof

Dass empirische Forschung über geeignete Methoden und Instrumente verfügt, hat in der Erziehungswissenschaft an Bedeutung gewonnen. In diesem Feld Forschende benötigen diese Forschungs- und Analyseinstrumente, um immer komplexer werdende Lebenszusammenhänge, einzelne biographische Verläufe, Sozialisations-, Erziehungs- und Bildungsprozesse systematisch erfassen zu können.

Welches Verhältnis hat die Erziehungswissenschaft zu ihren Methoden?

Die Pädagogik bedient sich in ihrer Forschung in vielen Kontexten sozialwissenschaftlicher Methoden. Diese sind aber nicht genuin pädagogisch, das heißt, sie haben kein pädagogisches Ziel oder funktionieren nicht nach pädagogischen Prinzipien. Hier stellt sich die Frage: Braucht pädagogische Forschung über die Instrumente der qualitativen Sozialforschung hinaus, die quasi „neutral“ und universell einsetzbar sind, typisch erziehungswissenschaftliche Methoden?

Das Verhältnis qualitativer Methoden zur Erziehungswissenschaft ist u.a. Thema des „Handbuch qualitativer Methoden in der Erziehungswissenschaft“ (siehe Friebertshäuser/Prenzel 2003). Die Anwendung der verschiedensten qualitativen Forschungsmethoden wird hierin zwar in sehr unterschiedlichen Feldern der Erziehungswissenschaft dargestellt, eine explizit pädagogische Methode wird jedoch nicht eingeführt. Auch Hans-Christoph Koller beschäftigt sich in seiner Publikation „Bildung und Widerstreit: zur Struktur biographischer Bildungsprozesse in der (Post-)Moderne“ (1999) nicht mit einem speziellen pädagogischen Feld, in dem

sozialwissenschaftliche Methoden angewandt werden, sondern mit der Bildungstheorie und reformuliert den Bildungsbegriff. Er widmet sich der empirischen Erforschung von Bildungsprozessen in Form der Untersuchung tatsächlicher lebensgeschichtlicher Lern- und Entwicklungsprozesse. Ein Grundgedanke Kollers ist, dass *„Bildungsprozesse im Sinne der Transformation grundlegender Kategorien des Welt- und Selbstbezugs sich nicht (oder allenfalls in seltenen Ausnahmefällen) anhand von empirischen ‚Momentaufnahmen‘ untersuchen lassen, sondern nur, wenn ihre Einbettung in lebensgeschichtliche Zusammenhänge berücksichtigt wird“* (Koller 1999, S. 18).

Dieser Ansatz wird in diesem Beitrag weitergedacht. Es wird die Idee verfolgt, Bildungsprozesse erstens in einem Interview anzuregen und zweitens diese Anregung auch in einem – zur Lebensgeschichte vergleichsweise winzigen – bestimmten Ausschnitt aus der erzählten Handlung einer Person nachzuweisen.

Bildungsforschung oder Bildungsarbeit?

In Forschungsansätzen, die die Strukturlogik von Interviews untersuchen, zeigt sich, dass in Interaktionssituationen – in der Begegnung von Forschenden und Beforschten – vielfältige Prozesse, die nicht

kontrollier- und standardisierbar sind, ablaufen. Der symbolische Interaktionismus (siehe Blumer 1969) steht exemplarisch für Theorieprogramme, die die Regelmäßigkeit und Strukturlogik von Interaktion untersuchen. Der Mangel an Kontrolle in der Situation des Interviews stellt aber keine individuelle Fehlleistung der Forschenden dar, sondern ist als ein strukturelles Problem anzusehen. Diese „Schwäche“ beim Einsatz qualitativer Interviews enthält – positiv gewendet – ein großes Potenzial an Möglichkeiten, die für pädagogische Fragestellungen genutzt werden können. Es gibt etwas „typisch Erziehungswissenschaftliches“, wenn bestimmte, eigentlich sozialwissenschaftliche und nicht typisch pädagogische Methoden wie das Interview eingesetzt werden. In Interaktionssituationen entsteht ein Phänomen, das „pädagogisch“ genutzt werden kann. Im Einsatz, in der Anwendung und der Durchführung von Interviews existiert eine Dimension, die erziehungswissenschaftlich relevant ist. Es kann also eine Verschiebung der sozialwissenschaftlichen Perspektive von Interviews hin zu einer pädagogischen vorgenommen werden. Diese Verschiebung des Blickwinkels auf einer theoretischen Ebene ist notwendig, um den gedanklichen Raum zu öffnen, in dem ein pädagogisch reflexives Interview konzipiert werden kann.

Es soll hier nicht die Ansicht vertreten werden, dass es Ziel und Zweck der Erziehungs- und Bildungswissenschaft sei, Bildung bei den Individuen auszulösen oder schon im Verlauf eines Forschungsvorhabens Bildungsprozesse anzuregen. Die Pädagogik muss auch keine eigene, spezifische, genuin pädagogische Forschungsmethode haben. Die Anregung bestimmter Denk- und Lernprozesse ist eine spezifische Eigenschaft von Interviewsituationen. Wenn diese Lernprozesse reflektiert werden und zu einer Änderung des Selbst- und/oder Weltverständnisses führen, kann von Bildungsprozessen gesprochen werden. Es ist möglich, diese Prozesse aufzugreifen, sie zu verstärken und als Anregung eines Bildungsprozesses ad hoc zu beforschen, weil sie sich im Prozess des Erzählens ereignen. Das kann durch bestimmte methodische Zugänge, wenn spezifische Prinzipien beachtet werden, verstärkt werden. Dazu gibt es zahlreiche theoretische Ansätze, die besagen, dass etwa beim Erzählen bestimmte Mechanismen wirksam werden, die relevant für Bildungsprozesse sind. Als Beispiel können hier Christiane Hof (1995)

oder Enno Schmitz (1989) genannt werden, die VertreterInnen einer lebensweltorientierten Erwachsenenbildung sind.

Einsatz von Interviews im Feld der Erwachsenenbildung

Auch in anderen Bereichen der Erwachsenenbildung wird darauf hingewiesen, dass gerade Ansätze, die im weiteren Sinne der Biographieforschung zuzurechnen sind, einen Zugang zu Lern- und Bildungsprozessen eröffnen (siehe Arnold et al. 2000). Heinz-Hermann Krüger nennt Biographieforschung sogar ein „Forschungsfeld mit theoriegenerierender Kraft“ (vgl. Krüger 2003, S. 43). Hier setzt das pädagogisch reflexive Interview an, wenn die in einem Interview durch die Interaktionssituation wirkende Kraft der Selbstaufklärung durch Reflexion gezielt genutzt und durch methodische Griffe verstärkt wird. Bildungsprozesse werden angeregt und können in weiterer Folge dokumentiert, analysiert und mit ausgewählten Aspekten aktueller Bildungstheorie konfrontiert werden.

Neben der Reflexionsmöglichkeit, die ein Interview für die Interviewten bereithält, sind Erzählungen, was ihre strukturellen Eigenschaften betrifft, besonders gut geeignet, um einerseits individuelle Identitätskonstruktionen zu erarbeiten und andererseits deren Einbettung in strukturelle Rahmenbedingungen aufzuzeigen. Dieses erklärte Ziel des pädagogisch reflexiven Interviews materialisiert sich in einem transitorischen Bildungsprozess, der gleichermaßen Subjekt und Struktur betrifft. In einem Interview findet eine Vermittlung zwischen objektiver und subjektiver Wirklichkeit statt. Das pädagogisch reflexive Interview zielt auf eine Transformation der Bedeutungszuschreibungen der Befragten ab, indem deren Deutungen hinterfragt, ausgeweitet und möglicherweise umgedeutet werden.

Das pädagogisch reflexive Interview stellt sich in eine Tradition von Erwachsenenbildung, die den Raum zur Verfügung stellt, das eigene Handeln kritisch zu hinterfragen, um neue Handlungsoptionen in den Blick zu bekommen. In dieser Sichtweise ist es die Aufgabe von Bildungsarbeit, *„Rahmenbedingungen zu schaffen, die Reflexionen,*

Optionen und Aktionen (wirken und unterlassen) ermöglichen, erleichtern, anregen und provozieren. Die drei Bestandteile Reflexion, Option und Aktion zeigen drei konzeptionelle Elemente des Umgangs mit Lernherausforderungen. Vereinfacht nennen wir es das R-O-A Schema“ (Christof et al. 2005, S. 221; Hervorhebung im Original)¹.

Forschungsansatz oder Therapie?

Mit dem Einsatz des pädagogisch reflexiven Interviews wird keine therapeutische Zielrichtung verfolgt. Wenn es im pädagogisch reflexiven Interview um Reflexionsprozesse geht, wie lässt sich dann das Interview von einer Therapie abgrenzen?

Sylvia Kade (1983) spricht vom Interview als einer Interaktion, die sich zwischen Interviewenden und Interviewten ereignet, die in einem bestimmten Setting stattfindet, von verschiedenen Voraussetzungen dieser beiden Seiten ausgeht und aus diesem Grund wiederum zu unterschiedlichen Reaktionen bei beiden führt bzw. Auswirkungen auf beide hat. Sie weist weiters darauf hin, dass die Interviewsituation keine natürliche Kommunikationssituation ist und Mechanismen unterliegt, die bei den Befragten ebenso wie bei den Interviewenden bestimmte Reaktionen z.B. Angst auslösen können. Dieser Angst kann zumindest von professioneller Seite – von jener der Forschenden – mit Schulungen, Training und Reflexion begegnet werden. Deshalb müssen eben jene Reaktionen, die eine direkte Folge des speziellen Settings dieser Methode sind, methodisch kontrolliert werden, indem sie als Spezifika dieser Methode in Erhebung und Auswertung als Einflussfaktoren miteinbezogen werden. Der Einfluss der Forschenden auf den Forschungsprozess ist somit nicht als Störfaktor zu behandeln, sondern ist ein Spezifikum dieser Methode und löst gewisse Reaktionen der Beforschten erst aus. Um diese Reaktionen dreht es sich im pädagogisch reflexiven Interview, wenn die Beforschten durch die Fragenden dazu angeregt werden, ihnen gewisse Elemente ihrer Wahrnehmung von einer im Interview erzählten Situation genau darzulegen.

Im pädagogisch reflexiven Interview geht es darum, implizite Subjektive Theorien zu explizieren, indem sie einem interessierten Zuhörer/einer interessierten Zuhörerin erläutert werden. Diese Darlegung wird durch gezielte Fragen der Interviewenden hervorgerufen und methodisch unterstützt. In einer Therapiesituation hingegen wirkt der/die TherapeutIn selbst als Reiz. Er/sie möchte die Antworten auslösen, muss diese aber sofort –noch während des affektiven Zusammentreffens mit dem Klienten/der Klientin – für sich auswerten, um in einem neuen Schritt einen nächsten Reiz zu setzen. Der/die TherapeutIn steht der Klientin/dem Klienten als ReizauslöserIn und Spiegelfläche zur Verfügung und kann „*das Ganze der Situation und deren unbewussten Sinn erfassen, indem er [sie] das in ihm [ihr] ausgelöste Gefühl als ‚Symptom des Patienten‘ [deutet]“ (Kade 1983, S. 168).*

Die strikte Grenzziehung zwischen einer therapeutischen Intervention und einem Interview wird vor allem aus forschungsethischen Gründen gefordert. Cornelia Helfferich bemerkt dazu: „*Eine Erzählperson muss Klarheit haben, ob sie Hilfe erfährt oder Informantin ist, und es muss vorab ein Einverständnis gegeben sein, welche Thematisierungswiderstände in einem Interview hinterfragt werden und welche Tiefenschichten von Gefühlen im Interview Thema sein sollen“ (Helfferich 2005, S. 37).* Als einen wesentlichen Unterschied zwischen Interview und Beratung betrachtet Helfferich den Rahmen des Bezugssystems, in dem die Aussagen der Befragten interpretiert werden: „*In der Beratung werden die Äußerungen der Klienten im Rahmen des professionellen Bezugssystems der Beratenden interpretiert; bei einigen qualitativen Interviewformen stellen die Interviewenden ihr Bezugssystem, den Grundannahmen folgend, zurück“ (ebd., S. 38).*

Bei der Interpretation eines Interviews ist es von Vorteil – wenn nicht sogar eine methodische Voraussetzung – die Aussagen der Befragten ausdrücklich nicht in einem offensichtlichen Bezugsschema zu interpretieren, sondern diesen entweder völlig offen zu lassen oder die Aussagen in einen völlig anderen Rahmen zu stellen, um so zu neuen Erkenntnissen zu gelangen.

¹ Näheres zum R-O-A Schema findet sich bei Christof et al. (2005), S. 221-235.

Das pädagogisch reflexive Interview als ein Forschungsprogramm

Das pädagogisch reflexive Interview versteht sich als ein Forschungsprogramm. Forschungsprogramm wird hier in der Tradition von Andreas Witzel, der das problemzentrierte Interview ebenfalls als ein Programm entworfen hat, verstanden und meint die Verwendung von ganz bestimmten methodischen Schritten, um mit dem Forschungsvorhaben ein bestimmtes Ziel zu erreichen (siehe Witzel 1982).

Die Konzeption des Forschungsprogramms des pädagogisch reflexiven Interviews bezieht sich auch auf Norbert Groeben et al. (1988), die das Forschungsprogramm Subjektive Theorien entwickelt haben. Programm meint in diesem Sinn die Einbettung einer Methode im weitesten Sinne in theoretische Grundannahmen. Hier sind beispielsweise die Bezugnahme auf einen strukturalen Bildungsbegriff, wie ihn Winfried Marotzki (1990) Anfang der 1990er-Jahre entworfen hat, oder der Rekurs auf soziologische Theorien, um das Verhältnis von Subjekt und Struktur zu bestimmen, gemeint. Hintergrund dazu bieten verschiedene Ansätze (siehe Elias 2003; Luckmann 1980; Waldenfels 2005; Oevermann et al. 1979; Soeffner 2004).

Ziele des pädagogisch reflexiven Interviews

Die Ziele des pädagogisch reflexiven Interviews sind die explizite Anregung eines Bildungsprozesses bei den Befragten, die Dokumentation des angeregten Bildungsprozesses, die Erforschung eines Praxisfelds und die Gewinnung objektiver Daten aus subjektiven Sichtweisen (siehe dazu Christof 2008). Im Folgenden wird jedoch nur das zuerst genannte Ziel erläutert.

Diese Anregung eines Bildungsprozesses im Sinne der Förderung der Selbstaufklärung der Befragten, die schon während des Interviews und in weiterer Folge in der Rückmeldung angeregt werden soll, ermöglicht es den InterviewpartnerInnen, einen neuen Blick auf die Bedingungen und Dimensionen ihres alltäglichen Handelns zu werfen. Ansatzpunkte dabei sind die Schilderungen konkreter, selbst erlebter Situationen aus dem eigenen Alltag

– aus dem beruflichen oder privaten Feld –, mit denen sie konfrontiert sind. Dieser Bildungsprozess ist am Konzept einer strukturalen Bildungstheorie, wie sie Winfried Marotzki (1990) entworfen und Hans Christoph Koller (1999) in seinem Ansatz der qualitativen Bildungsforschung weitergeführt hat, orientiert.

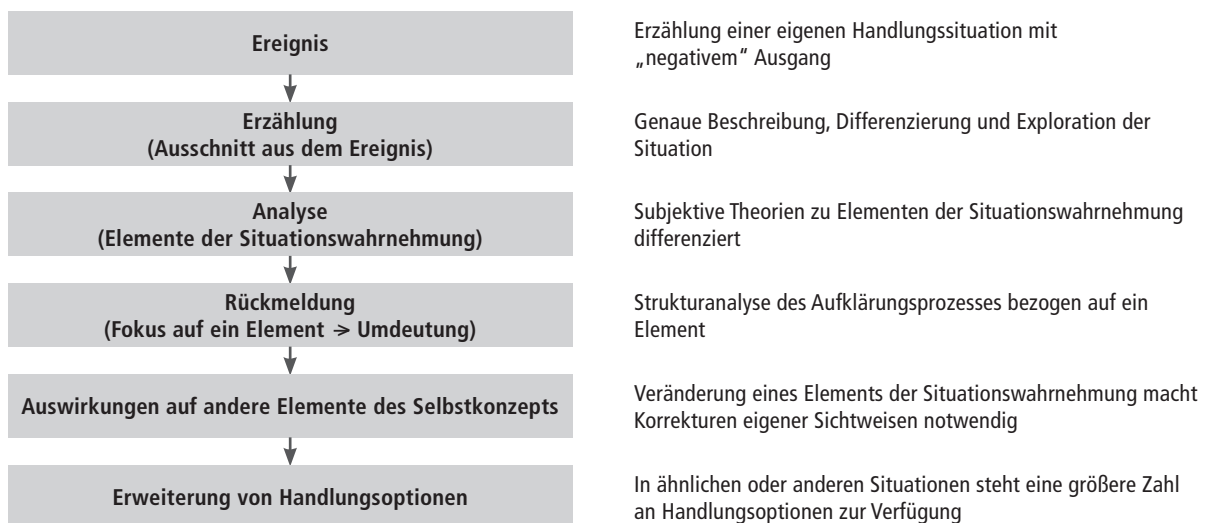
Einen Bildungsprozess anzuregen heißt in diesem Forschungszusammenhang, gemeinsam mit den Befragten einen Teil ihrer Welt- und/oder Selbstsicht – exemplarisch – herauszugreifen und ihn systematisch zu hinterfragen. Mit Bildungsprozess ist jener Reflexionsprozess gemeint, der schon im Interview durch erste kleine Schritte der Intervention angeregt wird. Als Bezugspunkte können die beiden, für Bildung konstitutiven Elemente „Selbst“ und „Welt“ herangezogen werden. Bildung meint in diesem Kontext einen Prozess, der sich im Individuum ereignet und dem selbstbezügliche ebenso wie umweltbezogene Einflüsse zugrunde liegen. Das Individuum muss sich mit einem stetigen Fluss an neuen Eindrücken und Erfahrungen auseinandersetzen und sein Selbst- und Weltbild – wenn auch meist nur sehr geringfügig – immer wieder anpassen. In dieser Auseinandersetzung des Individuums mit seiner Umwelt, mit den strukturellen Bedingungen ereignen sich Lern- und in weiterer Folge Bildungsprozesse – wenn sie in einer reflexiven Wendung bewusst werden und zu einer Transformation der Sichtweise von sich selbst oder der umgebenden Welt führen – und können dort auch aufgezeigt werden. Bildung wird entsprechend diesem Verständnis im Gefolge einer strukturalen Bildungstheorie als eine Art fortgeschrittener Lernprozess verstanden, der eine Veränderung der Selbst- und Weltverhältnisse einer Person bedeutet. Das Ziel des Prozesses ist eine Erhöhung der subjektiven Zufriedenheit, eine autonome Gestaltung des eigenen Handelns. Das heißt zweierlei: Einerseits wird die Eingebundenheit individuellen Handelns in strukturelle Bedingungen sichtbar gemacht. Dabei geht es besonders darum, die Möglichkeiten und Begrenzungen eigenen Handelns in strukturellen Eingebundenheiten aufzuzeigen. Hierfür sollen vorhandene Möglichkeiten genützt und beengende Grenzen – mit dem Blick auf die Erhöhung der Autonomie der Einzelnen bei der Gestaltung ihrer Lebensumstände – erweitert werden. Andererseits wird die Fähigkeit der Befragten, autonom zu handeln, dahingehend verbessert, dass ihnen in bestimmten Situationen ein größeres

Potenzial an Handlungsmöglichkeiten zur Verfügung steht, das sie in die Lage versetzt, für sich selbst in einer zufriedenstellenderen Weise zu agieren.

Ein wichtiges Element ist die Strukturkomponente. Diese meint, dass Bildung nicht nur das Subjekt betrifft oder verändert, sondern auch eine Veränderung der Struktur, also von strukturellen Bedingungen impliziert (siehe Marotzki 1990). Von Bildung kann somit nur gesprochen werden, wenn sich die Selbst- und Weltbezüge einer Person verändern bzw. entwickeln, sich aber auch auf ein Außen auswirken und dort sichtbar werden (auch wenn sie nur in Form einer Rekonstruktion durch eine spezielle Analyse zugänglich sind). Bildungsprozesse betreffen sozusagen nicht nur ein Individuum in sich, sondern haben desgleichen etwas mit dessen Umfeld zu tun. Wenn sich also ein Bildungsprozess ereignet, muss das immer auch in irgendeiner Weise eine Veränderung, eine Entwicklung in der Umwelt der Person zur Folge haben. Hieran schließt Peter Alheits (1993) transitorischer Bildungsbegriff, der genau diese strukturelle Komponente in den Mittelpunkt stellt. Von transitorischen Bildungsprozessen kann Alheit zufolge nämlich dann gesprochen werden, wenn Bildungsprozesse Subjekt und Struktur betreffen. Es handelt sich dabei „um den Übergang in eine neue Qualität des Selbst- und Weltbezugs – ein Prozeß, der weder das lernende Subjekt noch den umgebenden strukturellen Kontext unverändert

läßt“ (Alheit 1993, S. 399). Transitorische Bildungsprozesse betreffen somit Individuum und Gesellschaft gleichermaßen, wirken auf beide Elemente, greifen in beide ein, verändern sie und schreiben sich in beide gleichermaßen ein bzw. schreiben sie beide fort. „*Transitorische Bildungsprozesse verarbeiten neue Informationen anders. Sie beziehen sie nicht auf bestehende kulturelle Kontexte, sondern deuten sie bereits als Elemente neuer kontextueller Bedingungen*“ (ebd., S. 400). Neue Erfahrungen und neues Wissen werden nicht in bereits bestehende Schemata, die umgebende Welt wahrzunehmen, eingebaut, sondern verändern die Art und Weise des Wahrnehmens selbst. Es kommt zu einer Infragestellung des bisherigen Selbst- und Weltverständnisses und zur Veränderung des „Wissensgebäudes“ (vgl. ebd.). Das ist genau jener Punkt, an dem die Erforschung von Bildungsprozessen für die Weiterentwicklung und Differenzierung von Bildungstheorie interessant wird, denn Bildungsprozesse ereignen sich in der Auseinandersetzung des Individuums mit der Gesellschaft und führen zu wechselseitigen Veränderungen beider Elemente. Bildungsprozesse veranlassen das Individuum notwendigerweise dazu, vorhandene Muster der Selbst- und Weltsicht zu transformieren, wenn es zu Erfahrungen kommt, die in bestehende Schemata nicht eingepasst werden können. Diese Transformationsprozesse sind rekonstruierbar und in sprachlichen Dokumenten, wie in Interviews, nachweisbar.

Abb. 1: Prozess des pädagogisch reflexiven Interviews



Quelle: eigene Darstellung

Methodische Schritte des pädagogisch reflexiven Interviews

Fragestellung und Leitfaden

Fragestellung und Leitfaden des pädagogisch reflexiven Interviews werden nach theoretischen Vorarbeiten und nach Einarbeitung in das zu erforschende Praxisfeld von den Forschenden generiert. Der Fokus liegt dabei auf der Anregung eines Bildungsprozesses bei den Befragten und dessen Dokumentation. Dazu werden in einem ersten Schritt die subjektiven Sichtweisen, auf deren Grundlage einzelne Personen als VertreterInnen einer bestimmten Personengruppe in einer konkreten Situation, in einem bestimmten Praxisfeld auf eine für sie selbst unbefriedigende Weise handelten, erhoben, thematisiert, reflektiert, ausgewertet und einer Analyse des Strukturaufklärungsprozesses unterzogen. In einem zweiten Schritt wird die Forschungsfrage in einem Leitfaden umgesetzt, der dazu geeignet ist, in dem speziellen Forschungsfeld die subjektiven Sichtweisen der Befragten zu erheben und eben jenen gesuchten Bildungsprozess anzuregen sowie zu dokumentieren. Das Kernstück im Leitfaden stellt die Erzählung, sehr genaue Beschreibung und Exploration, einer konkreten Handlungssituation dar, die für die Befragten einen nicht zufriedenstellenden Ausgang hatte. Dahinter verbirgt sich die These, dass solche vergangenen Situationen zum einen ein gewisses Potenzial an Aufklärung in sich tragen und zum anderen sehr gut und vor allem plastisch im Gedächtnis der Befragten sind und somit auch genau geschildert werden können.

Durchführung des Interviews

Bei der Durchführung des Interviews sind bestimmte methodische Implikationen zu beachten. Der entwickelte Leitfaden dient der Unterstützung der Generierung der gesuchten Erzählungen, soll jedoch kein Hindernis oder ein starres Korsett darstellen. Es geht vielmehr darum, sich an den zuvor definierten Etappen zu orientieren, um die Erzählung einer konkreten Situation aus dem Alltag der Befragten hervorzulocken. Als Methoden kommen hier das „Paraphrasieren“ und das „nachträgliche laute Denken“ zur Anwendung.

Das Paraphrasieren als eine verbalisierte Form der empathischen Gesprächshaltung kommt aus der

personenzentrierten Gesprächspsychotherapie und meint die Fähigkeit zur Übernahme der Perspektive einer anderen Person in einem Gespräch. Es geht darum, die Gedanken des Gegenübers nachzuvollziehen und diese ihm wohlwollend und verstehend, in eigenen Worten zusammengefasst rückzumelden. Dazu ist es notwendig, eine klare innere Distanzierung vorzunehmen und nicht mit dem Gegenüber und seiner Perspektive zu verschmelzen. Der Einsatz dieser Methode soll den Befragten ein Klima wohlwollender Akzeptanz und Interesse an ihren Erzählungen vermitteln und sie zu einer weiteren, tieferen Exploration anregen. Das Paraphrasieren dient auch der Prüfung des Verstehens des von den InterviewpartnerInnen Gesagten.

Beim „nachträglichen lauten Denken“ – beschrieben von Andrea Seel (1995) im Anschluss an die Methode des „Lauten Denkens“ von Bühler – werden die Befragten dazu aufgefordert, die geschilderte Situation sehr genau zu differenzieren. Sie sollen erläutern, welche Gedanken ihnen durch den Kopf gegangen sind, als sie in jener bereits vergangenen Situation auf die beschriebene Art und Weise gehandelt haben. Dabei werden sie von den InterviewerInnen insofern methodisch unterstützt, als diese gezielt nach bestimmten Details der Situation, nach Gefühlen, Empfindungen oder nach in verschiedene Bereiche differenzierten Wahrnehmungen fragen. Diese genaue und detaillierte Betrachtung einer vergangenen Handlungssituation stellt einen ersten Schritt zu einer Reflexion des eigenen Handelns in dieser Situation dar.

Analyse des Interviews

Die Analyse des Interviews erfolgt, orientiert am Konzept der Subjektiven Theorien (siehe Groeben et al. 1988), nach einer genauen Transkription des Interviews. Die Regeln, nach denen die Transkription verfasst wird, stehen im Zeichen des Ziels der Analyse, nämlich der Rekonstruktion Subjektiver Theorien, sprich eine genaue Darstellung der damaligen Sicht der Befragten auf eine und von einer spezifischen Situation.

Die Subjektiven Theorien der Befragten werden zu Kategorien wie: „Selbstbild“, „Fremdbild“, „Wahrnehmung der strukturellen Rahmenbedingungen der Situation“, „relevante Vorgeschichte“, „unmittelbare

Folgen“ oder „andere relevante Themen“ – je nach Fragestellung und Leitfaden – zusammengeführt. Diese geordnete Zusammenfassung wird den Befragten im nächsten Schritt – der Rückmeldung des Interviews – in Form einer Paraphrase präsentiert. Die Analyse beschränkt sich auf die explizit im Interview gemachten Aussagen der Befragten und hat noch nicht zum Ziel, implizite Annahmen herauszuarbeiten.

Im nächsten, eigentlich nur analytisch getrennten Schritt der Strukturanalyse des Aufklärungsprozesses geht es darum, den schon im Interview angeregten Bildungsprozess in Form einer Reflexion weiterzuführen. Die Basis für den Prozess des Wahrnehmens der eigenen Situationsdefinitionen und Zuschreibungen bilden die Selbst- und Weltbilder der befragten Person (siehe dazu vorne).

Um einen Bildungsprozess auslösen zu können, bedarf es eines bestimmten Anstoßes oder einer Irritation. Das „Denken oder Handeln wie üblich“ wird in irgendeiner Form unterbrochen oder in Frage gestellt. Gemeinsam mit den Befragten wird deshalb die analysierte Situation respektive ein spezieller Ausschnitt nach Elementen durchsucht, die möglicherweise auch anders gedeutet werden könnten. Hierfür werden Elemente extrahiert, die besonders deutungsgeladen sind, sprich offenkundig voller Vorurteile, verzerrt oder vorbelastet sind. Einen Anstoß zur Überprüfung eigener Sichtweisen durch eine Reflexion liefern einerseits die Unzufriedenheit mit dem Ausgang der geschilderten Situation, die als nicht gelöst im Gedächtnis präsent ist, andererseits die Anregungen im Interview und in der Rückmeldung. Ziel ist es, ein Element der subjektiven Wahrnehmung umzudeuten und alternative Sichtweisen oder Lesarten zu einem bestimmten beobachtbaren Phänomen – einen kleinen Ausschnitt aus der damaligen Situationswahrnehmung – zu produzieren. Durch diese Umdeutung eines Elements der damaligen Wahrnehmung soll eine andere Sicht der Realität angestrebt werden, die ein Stück weit distanzierter ist und sich an eindeutig beobachtbaren Tatsachen orientiert. Befreit vom Handlungsdruck einer unmittelbar zu lösenden Situation, eröffnet sich für die Befragten die Chance, über andere Umgangsweisen nachzudenken.

Die Umdeutung eines Elements der damaligen Situationswahrnehmung wirkt sich notwendigerweise auch auf andere Elemente der Situationsdeutung aus, deshalb müssen auch diese möglicherweise „umgeschrieben“ werden, um die vergangene Situation plausibel und für die handelnde Person logisch erscheinen zu lassen. Ein Element zu verändern, bedeutet denn auch zumindest eine Überprüfung anderer Elemente.

Die Überlegung, aufgrund einer veränderten Sichtweise neue Handlungsmöglichkeiten zu entwerfen, wirkt sich auch auf zukünftige, ähnliche oder verschiedene Situationen aus. Die Erfahrung, in bestimmten, vor allem problematischen Situationen, einen größeren Spielraum an möglichen Handlungsoptionen zur Verfügung zu haben, stellt demnach einen Schritt dar, das eigene Handeln zunehmend autonom gestalten zu können. Die subjektive Zufriedenheit im Blick auf die autonome Gestaltung des eigenen Handelns wird erhöht.

Der letzte Schritt ist eine zweite Rückmeldung von Seiten des/der Interviewenden. Ziel dieses Schrittes ist es, den durch das Interview angeregten Bildungsprozess nochmals zu reflektieren, indem Erfahrungen mit dem Interview, mit dem Versuch des Umdeutens eines Elements der damaligen Situationswahrnehmung und den daran anschließenden neuen Erkenntnissen thematisiert werden.

Anwendung und Möglichkeiten des pädagogisch reflexiven Interviews

Als Anwendungsgebiete für den Einsatz des Forschungsprogramms des pädagogisch reflexiven Interviews bieten sich vor allem pädagogische Felder an. Das pädagogisch reflexive Interview hat sowohl die Perspektive der Einzelnen als auch jene der strukturellen Bedingungen im Blick und will auf beide Dimensionen Einfluss nehmen. Sie kann somit im Feld der Erwachsenenbildung Aufklärung und Reflexion auf der Ebene des Individuums als auch auf der Ebene von gesellschaftlichen Strukturen bieten. In weiterer Folge wäre es denkbar, Typologien von Bildungsprozessen für bestimmte, vor allem pädagogische Felder, in denen Lehr- und Lernprozesse

eine wesentliche Rolle spielen, zu entwerfen. Aufbauend auf erste Ergebnisse aus dem Einsatz des pädagogisch reflexiven Interviews wird es möglich, Bildungsprozesse bei einzelnen VertreterInnen eines Felds anzuregen und nachzuweisen, um sie

einander gegenüberzustellen und das Feld somit mittels typologierter Bildungsprozesse zu beschreiben. Das erschließt ein neues und interessantes Feld für weitere Dimensionen der Erforschung von Bildungsprozessen.

Literatur

Verwendete Literatur

- Alheit, Peter (1993):** Transitorische Bildungsprozesse: Das „biographische Paradigma“ in der Weiterbildung. In: Mader, Wilhelm (Hrsg.): Weiterbildung und Gesellschaft. Grundlagen wissenschaftlicher und beruflicher Praxis in der Bundesrepublik Deutschland. Bremen: Universitätsbuchhandlung Bremen, S. 343-417.
- Christof, Eveline et al. (2005):** Feministische Bildungsarbeit. Leben und Lernen zwischen Wunsch und Wirklichkeit. Opladen: Barbara Budrich.
- Helferich, Cornelia (2005):** Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kade, Sylvia (1983):** Methoden des Fremdverstehens. Ein Zugang zu Theorie und Praxis des Fremdverstehens. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Koller, Hans-Christoph (1999):** Bildung und Widerstreit: zur Struktur biographischer Bildungsprozesse in der (Post-)Moderne. München: Fink.
- Krüger, Heinz-Hermann (2003):** Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. In: Friebertshäuser, Barbara/Pregel, Annedore (Hrsg.): Handbuch qualitative Sozialforschung in der Erziehungswissenschaft. Weinheim/München: Juventa, S. 43-55.

Weiterführende Literatur

- Arnold, Rolf et al. (2000):** Forschungsmemorandum für die Erwachsenen- und Weiterbildung. Frankfurt am Main. Online im Internet: <http://www.die-bonn.de/oear/forschungsmemorandum/forschungsmemorandum.htm> [Stand: 2009-03-01].
- Blumer, Herbert (1969):** Der methodische Standort des Symbolischen Interaktionismus. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.) (1981): Symbolischer Interaktionismus und Ethnomethodologie. Bd. 1. 5. Aufl. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 80-146.
- Christof, Eveline (2008):** Das pädagogisch reflexive Interview. Ein qualitativ-empirisches Forschungsprogramm zur Anregung und zum Nachweis von Bildungsprozessen. Wien: Dissertation (im Erscheinen).
- Elias, Norbert (2003):** Die Gesellschaft der Individuen. (Erstausgabe 1987). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Friebertshäuser, Barbara/Pregel, Annedore (2003) (Hrsg.):** Handbuch qualitativer Methoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim/München: Juventa.
- Groeben, Norbert et al. (1988):** Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts. Tübingen: Francke Verlag.
- Hof, Christiane (1995):** Erzählen in der Erwachsenenbildung. Geschichte – Verfahren – Probleme. Neuwied/Kriftel/Berlin: Luchterhand Verlag.
- Luckmann, Thomas (1980):** Lebenswelt und Gesellschaft. Grundstrukturen und gesellschaftliche Wandlungen. Paderborn/Wien: Schöningh.
- Marotzki, Winfried (1990):** Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften. Weinheim: Deutscher Studienverlag.

Oevermann, Ulrich et al. (1979): Die Methodologie einer „objektiven Hermeneutik“ und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften. In: Soeffner, Hans-Georg (Hrsg.): Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften. Stuttgart: Metzler, S. 352-433.

Schmitz, Enno (1989): Erwachsenenbildung als lebensweltbezogener Erkenntnisprozeß. In: Hoerning, Erika M./Tietgens, Hans (Hrsg.): Erwachsenenbildung: Interaktion mit der Wirklichkeit. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 48-76.

Seel, Andrea (1995): Von der Unterrichtsplanung zum konkreten Lehrerhandeln. Eine Untersuchung zum Zusammenhang von Planung und Durchführung von Unterricht bei Hauptschullehrerstudentinnen. Graz: dpv-Verlag für die technische Universität Graz.

Soeffner, Hans-Georg (2004): Auslegung des Alltags – Der Alltag der Auslegung. Konstanz: UVK.

Waldenfels, Bernhard (2005): In den Netzen der Lebenswelt. 3. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Witzel, Andreas (1982): Verfahren der qualitativen Sozialforschung. Überblick und Alternativen. Frankfurt am Main/New York: Campus.



Foto: K.K.

Mag.ª Dr.ª Eveline Christof

eveline.christof@univie.ac.at
<http://bildungswissenschaft.univie.ac.at>
+43 (0)1 699 17072598

Eveline Christof ist seit 2003 an der Universität Wien am Institut für Bildungswissenschaft in Forschung und Lehre tätig. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen Erwachsenenbildung, qualitative Bildungsforschung und qualitativ empirische Forschungsmethoden. Sie ist Lehrbeauftragte an der Pädagogischen Hochschule Wien, FH Campus Wien sowie am Institut für Translationswissenschaft der Universität Wien. Derzeit arbeitet sie auch an der Universität für Bodenkultur im Zentrum für Lehre im Bereich der universitären Weiterbildung.

Impressum/Offenlegung

MAGAZIN erwachsenenbildung.at

Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs

Gefördert aus Mitteln des ESF und des bm:ukk
Projektträger: Bundesinstitut für Erwachsenenbildung
Koordination: Institut EDUCON – Mag. Wilfried Hackl

erscheint 3 x jährlich online, mit Parallelausgabe im Druck

Online: www.erwachsenenbildung.at/magazin

Herstellung und Verlag der Druck-Version:
Books on Demand GmbH, Norderstedt

ISSN: 1993-6818 (Online)
ISSN: 2076-2879 (Druck)
ISSN-L: 1993-6818
ISBN: 9783839118054

Medieninhaber

bm:ukk

Bundesministerium für Unterricht,
Kunst und Kultur
Minoritenplatz 5
A-1014 Wien

bifeb)

Bundesinstitut für Erwachsenenbildung
Bürglstein 1-7
A-5350 Strobl

Herausgeberin der Ausgabe 7/8, 2009

Univ.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Elke Gruber

Herausgeberinnen des MAGAZIN erwachsenenbildung.at

Mag.^a Regina Rosc (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur)
Dr.ⁱⁿ Margarete Wallmann (Bundesinstitut für Erwachsenenbildung)

Fachredaktion

Mag.^a Barbara Daser (ORF Radio Ö1, Wissenschaft/Bildung)
Univ.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Elke Gruber (Universität Klagenfurt)
Mag. Wilfried Hackl (Institut EDUCON)
Dr. Christian Kloyber (Bundesinstitut für Erwachsenenbildung)
Dr. Lorenz Lassnigg (Institut für Höhere Studien)
Dr. Arthur Schneeberger (Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft)
Dr. Stefan Vater (Verband Österreichischer Volkshochschulen)

Online-Redaktion, Satz

Mag. Wilfried Hackl (Institut EDUCON)
Mag.^a Bianca Friesenbichler (Institut EDUCON)
Andreas Brandstätter (/andereseiten / grafik.layout)

Lektorat

Mag.^a Laura R. Rosinger (TextConsult)

Design

Karin Klier (tür 3))) DESIGN)

Website

wukonig.com | Wukonig & Partner OEG

Medienlinie

Das „MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs“ enthält Fachbeiträge von AutorInnen aus Wissenschaft und Praxis und wird redaktionell betrieben. Es richtet sich an Personen, die in der Erwachsenenbildung und verwandten Feldern tätig sind, sowie an BildungsforscherInnen und Studierende. Jede Ausgabe widmet sich einem spezifischen Thema. Ziele des MAGAZIN erwachsenenbildung.at sind die Widerspiegelung und Förderung der Auseinandersetzung über Erwachsenenbildung seitens Wissenschaft, Praxis und Bildungspolitik. Weiters soll durch das MAGAZIN der Wissenstransfer aus Forschung und innovativer Projektlandschaft unterstützt werden. Die eingelangten Beiträge werden einem Review der Fachredaktion unterzogen. Namentlich ausgewiesene Inhalte entsprechen nicht zwingend der Meinung der Redaktion.

Als Online-Medium konzipiert und als solches weitergeführt, ist das MAGAZIN erwachsenenbildung.at beginnend mit der Ausgabe 7/8, 2009 zusätzlich in Druckform erhältlich.

Urheberrecht und Lizenzierung

Wenn nicht anders angegeben, erscheinen die Artikel des „MAGAZIN erwachsenenbildung.at“ unter der „Creative Commons Lizenz“. BenutzerInnen dürfen den Inhalt zu den folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich aufführen:

- Namensnennung und Quellenverweis. Sie müssen den Namen des/der AutorIn nennen und die Quell-URL angeben.
- Keine kommerzielle Nutzung. Dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden.
- Keine Bearbeitung. Der Inhalt darf nicht bearbeitet oder in anderer Weise verändert werden.
- Nennung der Lizenzbedingungen. Im Falle einer Verbreitung müssen Sie anderen die Lizenzbedingungen, unter die dieser Inhalt fällt, mitteilen.
- Aufhebung. Jede dieser Bedingungen kann nach schriftlicher Einwilligung des Rechtsinhabers aufgehoben werden.

Die gesetzlichen Schranken des Urheberrechts bleiben hiervon unberührt. Nähere Informationen unter www.creativecommons.at.

Im Falle der Wiederveröffentlichung oder Bereitstellung auf Ihrer Website senden Sie bitte die URL und/oder ein Belegexemplar elektronisch an redaktion@erwachsenenbildung.at oder postalisch an die angegebene Kontaktadresse.

Kontakt und Hersteller

MAGAZIN erwachsenenbildung.at
p.A. Institut EDUCON
Bürgergasse 8-10, A-8010 Graz
redaktion@erwachsenenbildung.at
<http://www.erwachsenenbildung.at/magazin>