

Heterogenität und Bildungsprozesse in bürgerschaftlichen Initiativen

Dieses Werk ist unter einem Creative Commons Lizenzvertrag lizenziert:
Namensnennung - Keine kommerzielle Nutzung - Weitergabe unter gleichen
Bedingungen 2.0 Deutschland

Um die Lizenz anzusehen, gehen Sie bitte zu:

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/2.0/de/>

Elektronisch veröffentlicht auf dem
Publikationsserver der Universität Potsdam:
<http://opus.kobv.de/ubp/volltexte/2008/1978/>

urn:nbn:de:kobv:517-opus-19784

[<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:kobv:517-opus-19784>]

Universität Potsdam, Humanistische Fakultät

**Heterogenität und Bildungsprozesse in
bürgerschaftlichen Initiativen**

**Eine empirische Studie zur Transformation konjunktiver
Orientierungen**

Dissertation
zur Erlangung des akademischen Grades
Doktorin der Philosophie
(Dr. phil.)

Vorgelegt von
Diplom-Pädagogin
Siglinde Naumann

Erstgutachterin: Prof. Dr. Annedore Prengel, Universität Potsdam,
Humanistische Fakultät
Zweitgutachter: Prof. Dr. Burkhard Schäffer, Universität der Bundeswehr
München, Fakultät für Pädagogik

Potsdam, 2008

Vorbemerkung

Die Arbeit an meinem Dissertationsprojekt wurde mir durch einen breiten Kreis unterstützender Menschen erleichtert, denen ich an dieser Stelle von ganzem Herzen danken möchte. Mein besonderer Dank gilt meinen Betreuern an dieser Arbeit, Prof. Dr. Annedore Prengel und Prof. Dr. Burkard Schäffer, die mir mit ihren Rückmeldungen und wertvollen Anregungen verlässlich zur Seite standen sowie den Mitgliedern des Graduiertenkollegs der Universität Potsdam.

Die ersten Überlegungen zu der vorliegenden Studie fanden bereits im Jahr 2002, zur Laufzeit des Projektes ‚lernEXPERT‘ am Institut für Fortbildung, Forschung und Entwicklung der Fachhochschule Potsdam statt. Mein besonderer Dank gilt auch dem Projektleiter und meinem persönlichen Freund Prof. Dr. Detlef Knopf, der mir Mut machte und mich unterstützte, das Dissertationsprojekt zu beginnen und der leider im Jahr 2003 verstarb. Bedanken möchte ich mich auch bei Prof. Dr. Ortfried Schäffer, von dem ich seit diesen Jahren kontinuierlich ermutigende und produktive inhaltliche Anregungen für meine Arbeit erhalten habe, sowie bei meinen Kolleginnen aus der gemeinsamen Projektzeit für unsere intensiven Diskussionsprozesse.

Für ihre bereichernden Rückmeldungen und unsere produktiven Gespräche danke ich Dr. Sabine Jösting, Dr. Hermann Müller, Sylvia Kade, Dr. des. Sonja Kubisch, Dr. Eva-Maria Bosch und Dr. Peter Zeman. Schließlich möchte ich mich ausdrücklich bei meinen Freunden bedanken, die in der Abschlussphase der Dissertationsarbeit auf ganz unterschiedliche Art und Weise zu ihrem Gelingen beigetragen haben.

Den Mitgliedern der untersuchten Initiativen, die sich bereit erklärt haben, mit mir Gruppendiskussionen durchzuführen und somit einen Einblick in ihren Alltag ermöglichten, danke ich für das mir entgegengebrachte Vertrauen.

Diese Arbeit widme ich meinen erwachsenen Töchtern Ester und Maren. Sie standen mir in den wichtigen Phasen des Dissertationsprojektes emotional und praktisch unterstützend zur Seite.

Unna, im Frühjahr 2008

Siglinde Naumann

Inhalt:

0.	Einleitung	
1.	Ausgangspunkt der Fragestellung	9
2.	Ziele der Arbeit	11
3.	Zum Aufbau der Arbeit	12
1.	Heterogenität und egalitäre Differenz	
1.1	Einleitung	16
1.2	Zur Denkfigur der egalitären Differenz und ihren Bezügen	20
1.2.1	Unterschiedlich aber gleichwertig.....	23
1.2.2	Perspektivität der Erkenntnis	29
1.2.3	Verschiedenheit und Pluralität als Potential.....	36
1.3	Zur Herstellung von Diversität aus konstruktivistischer Perspektive	41
1.4	Zusammenfassung.....	46
2.	Zivilgesellschaft und bürgerschaftliches Engagement	
2.1	Einleitung	51
2.2	Zur Bedeutung sozialer Bewegungen aus demokratietheoretischer Perspektive	51
2.3	Zivilgesellschaft als bürgerschaftlicher Gestaltungsraum.....	54
2.4	Zur zivilgesellschaftlichen Dimension bürgerschaftlichen Engagements	56
2.5	Zur Dualität von Struktur und Handlung	61
2.6	Zusammenfassung.....	67
3.	Lern- und Bildungsprozesse in bürgerschaftlichen Initiativen	
3.1	Einleitung	70
3.2	Zum theoretischen und empirischen Forschungsstand zum Lernen in bürgerschaftlichen Initiativen.....	71
3.2.1	Zur Diskussion um lebenslanges und informelles Lernen.....	71
3.2.2	Zum Lernen im Zuge des bürgerschaftlichen Engagements	74
3.2.3	Exemplarisch: Zwei Projekte zur (Lern-)Beratung bürgerschaftlicher Initiativen und ihre Theoriefolien	78
3.2.4	Zum Lernen im nachberuflichen Engagement	84
3.2.5	Zum Lernen im zivilgesellschaftlichen Alltag.....	85
3.2.6	Zusammenfassung.....	87
3.3	Zum theoretischen Rahmen der empirischen Rekonstruktion von Lern- und Bildungsprozessen in dieser Studie.....	88
3.3.1	Zur Unterscheidung von Lern- und Bildungsprozessen.....	89
3.3.2	Konjunktiver Erfahrungsraum nach Karl Mannheim.....	93
3.3.3	Zur kollektiven Dimension von Lern- und Bildungsprozessen	98
3.4	Zusammenfassung.....	100

4.	Methodischer Zugang und Forschungspraxis	
4.1	Einleitung	102
4.2	Zum Prozess der Datenerhebung.....	103
4.2.1	Zur Methodik des Gruppendiskussionsverfahrens	104
4.2.2	Auswahl des Samples.....	106
4.2.3	Zugang zum Feld und Durchführung der Gruppendiskussionen	108
4.3	Die Auswertung der Daten	111
4.3.1	Zur dokumentarischen Methode der Interpretation.....	113
4.3.2	Die mehrstufigen Auswertungsschritte der dokumentarischen Interpretation.....	116
4.3.2.1	Formulierende Interpretation.....	117
4.3.2.2	Reflektierende Interpretation.....	117
4.3.2.3	Falldarstellung und Typenbildung	120
5.	Habituelle Orientierungen im Umgang mit Heterogenität und ihre Bedeutung für Bildungsprozesse: Sechs rekonstruktive Fallstudien	122
5.1	Der Umgang mit Heterogenität im Spannungsfeld von ‚subversiver Anderswelt‘ und einem Ethos der Selbstverpflichtung: Die Gruppe ‚Fraueninitiative Mittelstadt‘	123
5.1.1	Überblick: Gesprächsverlauf und zentrale Themen	124
5.1.2	Das Vorstadium der Initiative	125
5.1.3	Der Weg zu eigenen Räumen.....	131
5.1.4	Die Einrichtung des Cafes.....	134
5.1.5	Ambivalenzen.....	138
5.1.6	Die Zeiten ändern sich.....	142
5.1.7	Unterschiede und Gemeinsamkeiten	149
5.1.8	Zusammenfassung zum Orientierungsrahmen der Gruppe ‚Fraueninitiative Mittelstadt‘	157
5.2	Inszenierungen ‚persönlicher Performance‘: Musik als Ausdruck von Lebensgefühlen und Freundschaftsbeziehungen: Die Gruppe ‚Ibbenbürener Revivalband‘	161
5.2.1	Überblick: Gesprächsverlauf und zentrale Themen	162
5.2.2	Die ersten Entwicklungen	163
5.2.3	Die Veränderungen der Musikpraxis	170
5.2.4	Das Milieu im Hintergrund	174
5.2.5	Zugehörigkeit und Ausschluss	176
5.2.6	Die Entwicklung zur Band	179
5.2.7	Unterschiedliche Orientierungen und Meinungen	183
5.2.8	Die Bedeutung des Musik-Machens	190
5.2.9	Zusammenfassung zum Orientierungsrahmen der Gruppe ‚Ibbenbürener Revivalband‘	193

5.3	Heterogenität im Kontext des Changierens zwischen verallgemeinernder Distanz und sozialer Differenzierung bei persönlicher Nähe: Die Gruppe ‚ <i>Internationale Frauengruppe</i> ‘	196
5.3.1	Überblick: Gesprächsverlauf und zentrale Themen	197
5.3.2	Wie die Gruppe entstand	198
5.3.3	Das Verhältnis zwischen dem Verein IUA und der Frauengruppe	205
5.3.4	Die gemeinsamen Reisen	209
5.3.5	Geschlechterperspektiven.....	215
5.3.6	Die zurückliegenden Seminare der Frauengruppe	220
5.3.7	Der Umgang mit Unterschiedlichkeit, Konflikten und Problemen.....	223
5.3.9	Zusammenfassung zum Orientierungsrahmen der Gruppe ‚ <i>Internationale Frauengruppe</i> ‘	232
5.4	Verschieden-Sein vor dem Hintergrund tragfähiger Gemeinsamkeit: Die Gruppe ‚ <i>Seifenblase</i> ‘	235
5.4.1	Überblick: Gesprächsverlauf und zentrale Themen	236
5.4.2	Die Entwicklung der Initiative	237
5.4.3	Der ‚familiäre Charakter‘ der Initiative	242
5.4.4	Konflikte in der ‚Seifenblase‘	247
5.4.5	‚Man wächst da so rein‘	251
5.4.6	Gemeinsamkeiten und Unterschiede	255
5.4.7	Zusammenfassung zum Orientierungsrahmen der Gruppe ‚ <i>Seifenblase</i> ‘	259
5.5	Herstellung sozialer Differenz im Spannungsfeld zwischen Harmonie und Rebellion: Die Gruppe ‚ <i>Sandkasten</i> ‘	262
5.5.1	Überblick: Gesprächsverlauf und zentrale Themen	263
5.5.2	Die Geschichte der Initiative.....	264
5.5.3	Warum sich die Eltern für die Kita ‚Sandkasten‘ entschieden.....	267
5.5.4	Der gemeinsame Hintergrund	273
5.5.5	Zurückliegende Konflikte	277
5.5.6	Die Bearbeitung zurückliegender Krisen	284
5.5.7	Mütterfreundschaften	288
5.5.8	Zusammenfassung zum Orientierungsrahmen der Gruppe ‚ <i>Sandkasten</i> ‘	291
5.6	Der Umgang mit Diversität im Modus der Vereinheitlichung: Die Gruppe ‚ <i>Paparunde</i> ‘	293
5.6.1	Überblick: Gesprächsverlauf und zentrale Themen	294
5.6.2	Das Selbstverständnis der Initiative	295
5.6.3	Die Nöte der Trennungsväter	299
5.6.4	Unterschiedliche Orientierungen.....	304
5.6.5	Die Beteiligung am ‚Brückentag‘	310
5.6.6	Der gemeinsame Boden	313
5.6.7	Unterschiede und Gemeinsamkeiten	319
5.6.8	Zusammenfassung zum Orientierungsrahmen der Gruppe ‚ <i>Paparunde</i> ‘	321

6.	Empirische Befunde: Darstellung der Ergebnisse	324
6.1	Habituelle Muster im Umgang mit Heterogenität	325
6.1.1	Zusammenfassung der habituellen Muster des Umgangs mit Heterogenität.....	327
6.1.2	Sinngenetische Muster des Umgangs mit Heterogenität.....	332
6.1.3	Relevante Heterogenitätsdimensionen in den untersuchten Initiativen	333
6.2	Eine soziogenetische Perspektive auf die habituellen Orientierungen.....	341
6.2.1	Wertorientierungen als Kräfte der Gruppenkohäsion	342
6.2.2	Zweckorientierungen als Kräfte der Gruppenkohäsion	345
6.3	Lern- und Bildungsprozesse.....	346
6.3.1	Fallbezogene Zusammenfassung zu Lern- und Bildungsprozessen.....	347
6.3.1	Fallübergreifende Zusammenfassung zu Lern- und Bildungsprozessen.....	353
7.	Diskussion der Ergebnisse im Lichte der Theorien.....	357
7.1	Heterogenität und egalitäre Differenz	358
7.2	Zivilgesellschaft und bürgerschaftliches Engagement.....	362
7.3	Lern- und Bildungsprozesse in bürgerschaftlichen Initiativen	367
7.4	Ansatzpunkte für die Gestaltung von Lernarrangements und offene.....	372
	Forschungsfragen	
8.	Anhang	375
8.1	Richtlinien für die Transkription.....	375
8.2	Literaturverzeichnis	376

Einleitung

1. Ausgangspunkt der Fragestellung

In bürgerschaftlichen Initiativen kommen Menschen aus unterschiedlichen Altersgruppen, verschiedenen Geschlechts und auch aus differenten Bildungsmilieus zusammen. Im Unterschied zu formalen Organisationen ist die Frage des Umgangs mit der Differenz hier jedoch nicht durch vorgegebene Hierarchien geregelt. Der Alltag bürgerschaftlicher Initiativen fordert dazu heraus, Formen des Umgangs mit ihrer Heterogenität zu finden, denn sie folgen keinen von außen vorgegebenen Zielen, sondern sie sind darauf verwiesen, ihre Strukturen und ihre Ziele vor dem Hintergrund ihrer jeweiligen Handlungspraxen selbst zu entwickeln. In der Zeit meiner Berufstätigkeit als Beraterin in bundesweit agierenden Beratungsprojekten vom Jahr 2001 bis 2006 konnte ich beobachten, dass dieses einigen Initiativen Probleme bereitere, während andere ihr Verschieden-Sein produktiv zu nutzen wussten. Im Zuge von Beratungsprozessen mit diesen Gruppen ließen sich unterschiedliche Muster des Umgangs mit Diversität im Sinne einer „impliziten Alltagsdidaktik“ (vgl. Schäffter 1998) identifizieren. Es gab jedoch eine Ebene, die den gemeinsamen Reflexionen nicht ohne Weiteres zugänglich war. An diesem Punkt setzt das vorliegende Forschungsvorhaben an. In dieser qualitativ rekonstruktiven Studie wird an Hand der empirischen Rekonstruktion von Gruppendiskussionen der Fragestellung nachgegangen, *welchen handlungsleitenden Orientierungen die Mitglieder der untersuchten Initiativen im Umgang mit ihrer Heterogenität folgen und wie diese Orientierungen mit Lernbeziehungsweise Bildungsprozessen korrespondieren.*

Diese Fragestellung ist mit unterschiedlichen theoretischen Kontexten verwoben. Zum Einen geht es hier um Heterogenität und Pluralität. Der Umgang mit Heterogenität und Pluralität gilt als eine zentrale Herausforderung in modernen stark ausdifferenzierten und hochkomplexen Gesellschaften, die mit fluiden mikro- und makrogesellschaftlichen Strukturen (vgl. Schäffter 1998) und vielfältigsten Formen kultureller Pluralität (vgl. Nohl 2006b) einhergehen. Ein Reflexionsangebot für die erziehungswissenschaftliche Diskussion bietet die Denkfigur der egalitären Differenz. Sie geht davon aus, dass die Kompetenz zum dialogischen Umgang mit anderen Kulturen, anderen Milieus und anderen Denkweisen auf der Basis von Anerkennung und egalitärer Differenz (vgl.

Prengel 1995, 2001a) eine wesentliche Grundlage für die Entwicklung demokratischer Strukturen und Prinzipien in modernen Gesellschaften ist.

Zum Anderen ist eine rekonstruktive Untersuchung bürgerschaftlicher Initiativen nicht ohne Bezug zu ihrem zivilgesellschaftlichen Kontext zu denken. So sei hier stellvertretend für andere zeitdiagnostische Überlegungen (vgl. Beck/Bonß 2001, Beck/Beck-Gernsheim 1993, Beck 1986) - auch wenn diese wegen einer unzureichenden Empirie auch kritisch konnotiert werden (vgl. Fischer 2007, Nohl 2006a, Schäffer 2003a) auf Giddens Position (vgl. Giddens 1996a) verwiesen, der die gesellschaftlichen Veränderungen in der reflexiven Moderne mit weitreichenden Prozessen des sozialen Wandels verbunden sieht. Die Akteure seien gefordert, sich aus Traditionen und ihnen vertrauten Routinen zu lösen und die damit korrespondierenden Herausforderungen im Sinne einer „Politik der Lebensführung“ (Giddens 1999a) reflexiv anzugehen. Dabei käme insbesondere den lokalen Initiativen eine wichtige Bedeutung zu, weil sie einerseits einen Rahmen bieten, in dem die Akteure Expertenwissen jenseits professioneller Expertisestrukturen entwickeln und neue (Lebens-) Orientierungen generieren (können). Andererseits wirkten diese Prozesse in die Institutionen zurück und trügen zu deren struktureller Veränderung bei. Daraus folgt also, dass bürgerschaftliche Initiativen Fragen der gesellschaftlichen Heterogenität bearbeiten. Hier geht es etwa um die Bearbeitung von Geschlechterdifferenzen, Generationenfragen und auch um Fragen kultureller und religiöser Pluralität und somit fänden - so Giddens in bürgerschaftlichen Initiativen Prozesse sozialer Reflexivität statt, im Zuge derer die Folgen des gesellschaftlichen Wandels bearbeitet würden.

In der vorliegenden empirischen Untersuchung, die an der Alltagspraxis der Initiativen ansetzt, wurde nun herausgearbeitet, ob und unter welchen Gegebenheiten Prozesse einer ‚reflexiven Relationierung von Lebensorientierungen‘ (vgl. Schäffer 2003a) stattfinden, die als Bildungsprozesse beschrieben werden. Hier wurde rekonstruiert, inwieweit die handlungsleitenden Orientierungen der Akteure hinsichtlich ihres Umgangs mit ihrer Heterogenität mit Prozessen korrespondieren, bei denen vorausgegangene Erfahrungen reflexiv bearbeitet werden und es zur Transformation bisheriger Orientierungen kommt. Darüber hinaus ist mit den Diskussionen um die Bedeutung des bürgerschaftlichen Engagements für die Gestaltung unserer Zivilgesellschaft auf der einen und um die zunehmende Endgrenzung traditioneller

Institutionen auf der anderen Seite auch die Frage des (Erwachsenen-) Lernens neu in den Blick geraten. Die mit den gesellschaftlichen Transformationsprozessen einhergehende „Endstandardisierung des Lebenslaufs“ - also die Auflösung der klassischen „Dreiphasen-Formation“ (Phase der Ausbildung, Phase der Arbeit und Ruhestandsphase) und die damit verknüpften Anforderungen einer „Biographisierung“ des Lebenslaufs (vgl. Alheit 1992) verweisen auf die Bedeutung lebensbegleitenden Lernens. Somit erweiterte sich die Wahrnehmung der Erwachsenenbildung für das Lernen (von Erwachsenen) in außerinstitutionellen Lernkontexten und auch bürgerschaftliche Initiativen gerieten als Orte, an denen gelernt wird, zunehmend in den Fokus der Erwachsenenbildung.

2. Ziele der Arbeit

Ein wesentliches Ziel dieses Forschungsvorhaben ist es, aus einer praxeologischen¹ Perspektive zu erhellen, wie die Akteure in bürgerschaftlichen Initiativen mit ihrer Heterogenität umgehen, welche typischen Muster oder habituellen Orientierungen damit verbunden sind und welche Relevanz für Lern- und Bildungsprozesse sich in den untersuchten Gruppen rekonstruieren lässt. Der Ansatzpunkt der Rekonstruktion liegt also am atheoretischen oder konjunktiven Wissen der Akteure. Mit der Bearbeitung der Fragestellung (**1. Welchen handlungsleitenden Orientierungen folgen die Mitglieder bürgerschaftlicher Initiativen im Umgang mit ihrer Heterogenität? 2. Welche Bedeutung hat das für Lern- oder Bildungsprozesse?**) wurden neue Erkenntnisse darüber gewonnen werden, ob es einen Zusammenhang zwischen der gelebten Praxis der Engagierten im Umgang mit ihrer Unterschiedlichkeit und dem Lernpotential der Initiativen gibt.

Bürgerschaftliche Initiativen wurden somit als lebensweltliche Lernorte in den Blick genommen. Bislang gibt es keine empirisch-rekonstruktiven Untersuchungen, die diese Fragestellung erhellen. Mit ihrer Bearbeitung war das Ziel verknüpft, neue Erkenntnisse zu generieren, aus denen in weiteren Schritten sowohl Impulse für die Entwicklung

¹ Die Untersuchung erfolgt auf der Grundlage von Gruppendiskussionen, die nach der dokumentarische Methode ausgewertet werden. Die dokumentarische Methode wird als Methodologie einer praxeologischen Wissenssoziologie (vgl. Bohnsack 2003a, 2003c) verstanden, weil sie den unmittelbaren Zugang zur Handlungspraxis der untersuchten Gruppen erschließt und aus der Rekonstruktion dieser Praxis ihre methodologische Begründung bezieht

geeigneter Beratungsarrangements zur Förderung des organisationalen Lernens im bürgerschaftlichen Engagement als auch für die Gestaltung institutionalisierter Lernangebote abgeleitet werden können. Das Thema ‚Umgang mit Heterogenität‘ wird also aus einer Perspektive entfaltet, bei der die gelebte Praxis des bürgerschaftlichen Engagements im Mittelpunkt steht. In diesem Feld wird ein hoher Forschungsbedarf konstatiert, insbesondere im Hinblick auf empirisch rekonstruktive Studien, die Organisationsprozesse (vgl. Deutscher Bundestag 2002b) und Fragen des Lernens in bürgerschaftlichen Initiativen in den Blick nehmen. (Vgl. Overwien 2006)

3. Zum Aufbau der Arbeit

In den Kapiteln 1-3 findet eine Annäherung an den theoretischen und empirischen Forschungsstand der unterschiedlichen theoretischen Kontexte statt, mit denen die empirischen Fragestellungen dieser Untersuchung verwoben ist. In *Kapitel 1* stehen theoretische Überlegungen und empirische Befunde zur Heterogenität und Perspektivität und ihre Bedeutung für die Gestaltung von gleichberechtigten Beziehungen zwischen verschiedenen Menschen im Mittelpunkt. (Vgl. Prenzel 1995, 1997, 2001a, 2001b, Graumann 1960, Mead 1983a, Welsch 2002, Münnix 2004) In *Kapitel 1.2* werden der Denkansatz der egalitären Differenz (vgl. Prenzel 1995) und damit korrespondierende theoretische Bezugspunkte und Handlungsansätze vorgestellt. Die egalitäre Differenz versteht sich als Handlungsmotiv für die Gestaltung von Bildungsprozessen und will Impulse für eine weiterführende Theoriebildung im Feld erziehungswissenschaftlicher Diskurse geben, die der geschlechtlichen, kulturellen und individuellen Verschiedenheit der Menschen gerecht werden. Diesbezügliche Konzepte - hier steht das Konzept der Pädagogik der Vielfalt (vgl. Prenzel 2001) zentral - bieten teils theoretisch und teils empirisch begründete Lösungsansätze an. Dieses Konzept wird in *Kapitel 1.2.1* hinsichtlich seiner Überlegungen zu Gerechtigkeits- und Anerkennungsdimensionen entfaltet, im Anschluss daran werden Aspekte von Diversity-Ansätzen und aus der Forschungsrichtung der Intersektionellen Analyse dargestellt, die den Blick auf die gegenwärtige Debatte zur ungleichen Verteilung gesellschaftlicher Ressourcen und Handlungsmöglichkeiten richten. In *Kapitel 1.2.2* geht es um die Auseinandersetzung mit theoretischen Überlegungen sowie pädagogischen beziehungsweise soziotherapeutischen Konzepten, die den Umgang mit unterschiedlichen Perspektiven und Sichtweisen zentral stellen. Die Diskussion von Ansätzen, die das Chancenpotential akzentuieren, das der Umgang mit Verschiedenheit

und Pluralität bereitstellt, steht in *Kapitel 1.2.3* zentral. Hier wird auf postmoderne Denkansätze Bezug genommen und damit korrespondierenden Vorstellungen zu einer postmodernen Ethik. In *Kapitel 1.3* geht es darum, wie aus konstruktivistischer Perspektive in den Interaktionen Diversität hergestellt wird, wie also ‚Anders-Sein‘ im Zuge des alltäglichen interaktiven Geschehens in den Initiativen entstehen kann.

In den ***Kapiteln unter 2*** wird auf die aktuelle politische Diskussion der Zivilgesellschaft und des bürgerschaftlichen Engagements Bezug genommen. *Kapitel 2.2* thematisiert die Bedeutung sozialer Bewegungen aus demokratietheoretischer Perspektive, das anschließende *Kapitel 2.3* bezieht sich auf die aktuelle Diskussion zur Bürgergesellschaft. In *Kapitel 2.4* wird auf die zivilgesellschaftliche Dimension bürgerschaftlichen Engagements eingegangen. Eine vertiefende theoretische Reflexion der Bedeutung bürgerschaftlichen Engagements für die Entwicklung partizipatorisch-demokratischer Strukturen wird unter Bezugnahme auf die Strukturierungstheorie von Giddens (vgl. Giddens 1997) in *Kapitel 2.5* vorgenommen. Dieser theoretische Ansatz hebt einerseits die Handlungs- und Reflexionskompetenz der einzelnen Akteure hervor und bezieht andererseits den Einfluss der gesellschaftlichen Strukturen auf das Verhalten der Akteure ein. Somit wird hier der Handlungs- und der Strukturaspekt bei der gesellschaftlichen Analyse miteinander verknüpft.

Unter ***Kapitel 3*** wird zunächst, vor dem Hintergrund der Diskurse um das lebenslange Lernen auf den Forschungsstand zum Lernen im bürgerschaftlichen Engagement Bezug genommen, aus dem sich Ansatzpunkte für die Justierung der Fragestellung der vorliegenden Untersuchung ergeben haben. Im Anschluss daran wird der theoretische Rahmen entfaltet, der der Rekonstruktion von Lern- und Bildungsprozesse in dieser Studie zu Grunde liegt. In *Kapitel 3.2* geht es um den theoretischen und empirischen Forschungsstand zum Lernen in bürgerschaftlichen Initiativen. Dabei wird zunächst in *Kapitel 3.2.1* auf die Diskurse zum lebenslangen und informellen Lernen eingegangen, bevor es in *Kapitel 3.2.2* um den Forschungsstand zum Lernen im bürgerschaftlichen Engagement geht. In *Kapitel 3.2.3* werden exemplarisch die Projekte ‚lernEXPERT‘ und ‚lern-netzwerk Bürgerkompetenz‘ vor dem Hintergrund des strukturalistischen Theorieansatzes Ortfried Schöffers (vgl. Schöffter1998) diskutiert, der die Diskussion um das lebenslange Lernen erweitert, indem er zwischen alltagsgebundenen und institutionalisierten Lernkontexten differenziert. *Kapitel 3.2.4* richtet den Blick auf Diskurse zum Lernen im nachberuflichen Engagement, bevor in *Kapitel 3.2.5* auf zwei

empirische Untersuchungen eingegangen wird, die das Lernen in selbstorganisierten Zusammenhängen analysieren. *Kapitel 3.2.6* beinhaltet eine Zusammenfassung der dargestellten Ansätze hinsichtlich der relevanten Aspekte für die Empirie der vorliegenden Studie. In *Kapitel 3.3* wird der theoretische Rahmen für die empirische Rekonstruktion von Lern- und Bildungsprozessen in dieser Studie entfaltet. Zunächst wird in *Kapitel 3.3.1* auf der Grundlage der strukturalistischen Bildungstheorie Marotzkis (vgl. Marotzki 1990) die Differenzierung zwischen Lern- und Bildungsprozessen theoretisch hergeleitet, bevor in *Kapitel 3.3.2* auf das Konzept des „konjunktiven Erfahrungsraums“ (vgl. Mannheim 1980) von Karl Mannheim eingegangen wird. Dieses Konzept wird in Anschluss an andere rekonstruktive Studien (vgl. Schäffer 2003a, Nohl 2006a) für die Rekonstruktion von Bildungsprozessen genutzt, die auf der Transformation konjunktiver Erfahrungen beruhen. In *Kapitel 3.3.3* schließlich wird auf die kollektive Dimension von Lern- und Bildungsprozessen eingegangen.

Kapitel 4 leitet von der Theorie zur Empirie über. Hier wird der methodische Zugang zur Forschungspraxis verdeutlicht. *Kapitel 4.2* erläutert den Prozess der Datenerhebung, es wird auf das Gruppendiskussionsverfahren als zentrale Erhebungsmethode eingegangen (*Kapitel 4.2.1*) und in *Kapitel 4.2.2* die Auswahl des Samples begründet, bevor in *Kapitel 4.2.3* der Zugang zum Feld und die Durchführung der Gruppendiskussionen beschrieben wird. *Kapitel 4.3* bezieht sich auf die Auswertung der Daten. In *Kapitel 4.3.1* wird auf die dokumentarische Methode der Interpretation und ihrer Auswertungsschritte eingegangen, auf der die empirische Rekonstruktion der Gruppendiskussionen beruht.

Das umfangreiche ***Kapitel 5*** ist als das Kernstück der vorliegenden Studie anzusehen. Es beinhaltet sechs rekonstruktive Fallstudien auf der Grundlage von Gruppendiskussionen, im Rahmen derer die habituellen Orientierungen im Umgang mit Heterogenität und ihre Bedeutung für Bildungsprozesse veranschaulicht werden. Hier dokumentieren sich die wesentlichen handlungsleitenden Orientierungen der einzelnen Initiativen, darüber hinaus wurden an Hand von Fallvergleichen Ähnlichkeiten und Unterschiede der Orientierungen der Gruppen rekonstruiert.

In ***Kapitel 6*** werden die empirischen Ergebnisse dieser Studie detailliert und ausführlich vorgestellt. Zunächst werden in *Kapitel 6.1* die für die jeweiligen Gruppen als typisch anzusehenden Muster des Umgangs mit Heterogenität nochmals zusammen gefasst,

bevor in *Kapitel 6.1.2* im Sinne einer sinngenetischen Typisierung zwei Grundmuster im Umgang mit Diversität dargestellt werden. In *Kapitel 6.1.3* werden die Heterogenitätsdimensionen beschrieben, die sich im Zuge der Rekonstruktion als relevant für das untersuchte Sample dokumentierten. In Kapitel 6.2 wird eine soziogenetische Perspektive auf die rekonstruierten habituellen Orientierungen der Gruppe entfaltet, bevor sie in *Kapitel 6.3* mit den rekonstruierten Lern- und Bildungsprozessen in Bezug gesetzt werden.

In *Kapitel 7* werden die dargestellten empirischen Ergebnisse der Studie mit den theoretischen Konzepten der Kapitel 1-3 in Bezug gesetzt. *Kapitel 7.1* beleuchtet die Ergebnisse aus der Perspektive von Heterogenität und egalitärer Differenz, *Kapitel 7.2* thematisiert die empirischen Ergebnisse hinsichtlich der dargestellten Diskurse um Zivilgesellschaft und bürgerschaftliches Engagement, in *Kapitel 7.3* geht es um die Bedeutung der Befunde für Lern- und Bildungsprozesse im bürgerschaftlichen Engagement. Im abschließenden *Kapitel 7.4* werden Ansatzpunkte für eine weiterführende Diskussion zur Gestaltung von Lernarrangements und offene Forschungsfragen angesprochen.

1. Heterogenität und egalitäre Differenz

1.1 Einleitung

Die Kompetenz zum dialogischen Umgang mit anderen Kulturen, anderen Milieus und anderen Denkweisen auf der Basis von Anerkennung und egalitärer Differenz (vgl. Prengel 1995, 2001a) gilt als eine wesentliche Grundlage für die Entwicklung demokratischer Strukturen und Prinzipien in modernen, funktional differenzierten und immer pluraler werdenden Gesellschaften. Die sozialen Pluralisierungs- und Differenzierungsprozesse der „Zweiten Moderne“ (vgl. Fischer 2007) auf den unterschiedlichen Ebenen unserer Gesellschaft führen (nicht zuletzt) zu einer lebensweltlichen Heterogenität, im Zuge derer es kaum einheitliche Vorstellungen über gesellschaftliche Normen und Werte geben kann, auf die sich die verschiedenen Milieus beziehen. Wir treffen auf eine Vielzahl unterschiedlicher Weltbilder, Sichtweisen, Erfahrungen und Lebensstile, wobei

„gemeinsame Werte nicht mehr einfach aus geteilten Traditionen „wachsen“ und auch nicht durch Autorität aufgezwungen werden können“. (Knorr-Cetina 1998, 114)

Auf der einen Seite gehört es inzwischen zur ‚Normalität‘ des alltäglichen Lebens mit dieser Vielfalt umzugehen und die Bedeutung der offenkundigen Differenzen zu reflektieren. Bürgerschaftliche Initiativen werden als Orte betrachtet, in denen die mit der zunehmenden Vielfalt und Widersprüchlichkeit korrespondierenden Prozesse gesellschaftlicher Transformation reflexiv bearbeitet werden und von denen wiederum vielfältige gesellschaftliche Veränderungsimpulse ausgehen. (Vgl. Giddens 1997, 199a, 1999b auch Kapitel 2 dieser Studie)

Der alltägliche Umgang mit Heterogenität und Differenz ist jedoch auch von Ambivalenzen geprägt. So stehen gegenwärtig gesellschaftliche Paradigmen nebeneinander, die Heterogenität ganz unterschiedlich bewerten. (Vgl. Kleve 2002) Einerseits - so Kleve - lege das soziologische Paradigma einer notwendigen Integration von Differenzen in eine gesellschaftliche Einheit den Gedanken nahe, zuviel Heterogenität könne gar zum Verlust des gesellschaftlichen Zusammenhalts führen, andererseits jedoch bestünde die Notwendigkeit eines veränderten Umgangs mit Differenz, wolle sich unsere Gesellschaft fortentwickeln. Er fordert, Differenz von den negativen Konnotationen zu befreien und eben nicht als zerstörende Kraft von

Gesellschaftlichkeit zu betrachten, sondern im Sinne einer postmodernen Denkhaltung für die Dekonstruktion idealisierter Einheitsvorstellungen und eine Hinwendung zu prozesshaftem Denken zu nutzen. (Vgl. Münnix 2004) Hier schließen Überlegungen (vgl. Prengel 2004) nahtlos an, die hervorheben, gerade in einer Gesellschaft, die nicht mehr eindeutig ist, bedürfe es der Fähigkeit, mit ambivalenten Perspektiven umzugehen und mehrperspektivischer Zugänge, um zu ausgewogenen Entscheidungen zu kommen.

Überlegungen zu Heterogenität und sozialer Differenz liegen auf dem ersten Blick dicht beieinander, beide beziehen sich auf die Unterscheidung von Unterschiedlichem. Für das Anliegen dieser Studie erwies es sich als sinnvoll, die unterschiedlichen Nuancen dieser Begriffe nicht außer Acht zu lassen. Wird ein sozialer Zusammenhang als heterogen beschrieben, wird damit zum Ausdruck gebracht, er ist uneinheitlich zusammengesetzt. Heterogenität bezeichnet das Gegenteil von Homogenität - es geht also um Vielgestaltigkeit und Verschiedenheit. Heterogenität gilt als multifaktorielles Phänomen, bei dem Dimensionen wie Alter, Geschlecht, sozialer, familiärer und ökonomischer Hintergrund, biografische Erfahrungen sowie auch Bildungsmilieus eher nebeneinander stehen und auf plurale Perspektiven verweisen. Der Terminus Differenz bezeichnet das Ergebnis aus einem Vergleich, also den Unterschied zweier Größen und verweist im Sinne von Zwist auf Unstimmigkeit. Hier liegt die Konnotation sehr viel stärker auf der Bewertung². Wenn von sozialer Differenz die Rede ist, geht es in der Regel auch um soziale Ungleichheit, gesellschaftliche Exklusion und Marginalisierung.

Ohne die Diskussionen um Heterogenität und Differenz in den einzelnen Verästelungen nachzuzeichnen kann hier (auf der Folie einer analytischen Trennung, die der Verdeutlichung dienen soll) auf unterschiedliche Ansätze verwiesen werden, die dokumentieren, wie vielgestaltig sich die gegenwärtige Diskussion um Diversität darstellt und wie hoch deren gesellschaftliche Brisanz ist. Ein Strang der Diskussion (hier sind etwa die Diversity-Konzepte zu nennen) betont das in der Vielfalt liegende Chancenpotential. Diese Ansätze heben die Ressourcen für Kreativität und Produktivität für die gesamte Gesellschaft hervor. Es geht jedoch auch um den Ausgleich von Benachteiligung und Diskriminierung. Wie die von Annedore Prengel entwickelten Denkfigur der egalitären Differenz, die Probleme von Gleichheit und Differenz vor dem

² Zu unterscheiden hiervon ist der demokratische Differenzbegriff Annedore Prengels, der in Kapitel 1.2.1 erörtert wird.

Hintergrund der pädagogischen Diskussionen thematisiert und auf demokratische Prinzipien verweist, (vgl. Prengel 1995, 2001a, 2001b) wird hier zumeist auch eine normative Orientierung transportiert. Den normativen Rahmen für eine machtreflektierende und vielfaltsinkludierende Pädagogik lieferten letztendlich die Menschenrechte. Die wiederum breit gefächerten Perspektiven der Intersektionalität fokussieren darauf, wie verschiedene Differenzkategorien sozialer Ungleichheit ineinander verwoben sind. Überlegungen, etwa wie sie den Cultural-Studies (vgl. Mecheril 2006) zuzuordnen sind, problematisieren Prozesse, bei denen es im Zuge undifferenzierter Diskussionen um gesellschaftliche Pluralität ja sogar zur Verfestigung hierarchischer Differenz kommen könne und Hybridisierungen und uneindeutige Konstruktionen nur unzureichende Würdigung erführen. (Vgl. Kleve 2007) Auch die Denkansätze der Postmoderne sind durch eine Emphase für Pluralität, der Dekonstruktion von Einheitsmodellen und prozessorientiertem Denken fundiert, wobei etwa die Professionsdiskurse um postmoderne Ansätze in der Sozialen Arbeit durchaus die Fragen von Macht und Gerechtigkeit thematisieren. Eine am konstruktivistischen Paradigma orientierte Debatte (zum Beispiel der Frauenforschung) hebt hervor, soziale Differenz entwickle und reproduziere sich in den alltäglichen Interaktionen und durch diese Prozesse würden (in diesem Fall Geschlechterhierarchien) begründet und gefestigt. (Vgl. u. a. Kubisch 2007, Gildemeister 2001)

Bürgerschaftliche Initiativen sind heterogen zusammengesetzt. Ich verwende hier zunächst einmal den Terminus Heterogenität, weil in den untersuchten Initiativen des Samples Personen aufeinander treffen, die sich im Hinblick auf ihren Bildungshintergrund, ihre Geschlechtszugehörigkeit, ihr Alter und ihren ethnischen Hintergrund unterscheiden³. In der vorliegenden Studie wird rekonstruiert, wie sie mit dieser Heterogenität umgehen. Dabei ist eine Analyseperspektive leitend, bei der nicht davon ausgegangen wird, dass eine Hierarchisierung per se existiert, sie jedoch im Umgang mit Heterogenität hergestellt werden kann. Es gilt zu rekonstruieren, ob und unter welchen Bedingungen die Unterschiedlichkeit der Akteure Muster des Umgangs mit Heterogenität hervorrufen, die Lern- und Bildungsprozesse ermöglichen oder etwa in der Etablierung und Festigung von Stereotypisierungen, Diskriminierungen und Hierarchien münden. Darüber hinaus gilt es heraus zu arbeiten, ob diese Muster in den

³ Die Termini Geschlecht und Ethnie werden in dieser Studie in einem nicht essentialistischen Sinne verwandt.

verschiedenen Gruppen durchgängig zum Tragen kommen und der Frage nachzugehen, ob sich hier soziogenetische Dimensionen dokumentieren. Auf der Basis der dokumentarischen Methode, (vgl. Kapitel 4.3.1) die auf das von Karl Mannheim entwickelte Konzept konjunktiver Erfahrungsräume zurückgreift, (vgl. Kapitel 3.3.2) richtet sich die empirische Untersuchung auf die Rekonstruktion habitueller Formen⁴ des Umgangs mit Heterogenität. Dieses impliziert, die soziale Genese der Entwicklung dieser Formen des Umgangs mit Heterogenität in die Analysen einzubeziehen und somit auch die Verwobenheit von gesellschaftlichen Strukturen und milieuspezifischen Handlungsmustern in Betracht zu ziehen. Interessante Anknüpfungspunkte ergeben sich zu einer im Jahr 2007 erschienenen empirischen Studie, in der an Hand von Gruppendiskussionen mit Mitarbeiterteams von Wohlfahrtsorganisationen die Entwicklung von organisationskulturellen Mustern der Konstruktion und des Umgangs mit Differenz untersucht wird. (Vgl. Kubisch 2007) Kubisch kommt zu der Erkenntnis, dass in keiner der untersuchten Gruppen handlungsleitende Orientierungen rekonstruiert werden konnten, die das Verschieden-Sein als Bereicherung bewerten, sondern den untersuchten Alltagspraxen vielmehr Orientierungen zu Grunde lagen, denen zu Folge die soziale Differenz zu Konflikten führe, Disharmonie begründe, die Kooperation behindere, Mehraufwand erfordere und die Arbeitsleistung mindere. (Vgl. ebd., 256)

Die Bedeutung von Heterogenität und Perspektivität für die Gestaltung von gleichberechtigten Beziehungen zwischen Verschiedenen steht im Zentrum des Kapitels

⁴ Der französische Soziologe Bourdieu hat an Hand seiner Theorie verdeutlicht, wie die soziale Lage der Gesellschaftsmitglieder mit der Herausbildung subjektiver Denk- und Handlungsmuster, also der Entwicklung des ‚Habitus‘ korrespondiert. (Vgl. Bourdieu 1990) Der Habitus wird von ihm als Inkorporation sozialer Strukturen verstanden, im Habitus drücke sich aus, was den Menschen zu einem gesellschaftlichen Wesen mache. Die Zugehörigkeit zu einem bestimmten sozialen Milieu determiniert nach Bourdieu die Art und Weise, wie wir die Welt erfahren und unser Leben gestalten und dieses trage zur Verfestigung der klassenspezifischen Grenzen bei. Die sozialen Strukturen sind in der Theorie Bourdieus also die Basis für das Erzeugen sozialer Praktiken, die wiederum die sozialen Strukturen, aus denen sie (durch das Handeln der Akteure) hervorgegangen sind determinieren. (Vgl. Bourdieu 1993) Der Habitus wird im Rahmen der Sozialisation präreflexiv erworben, wobei ähnliche Existenzbedingungen die Grundlage für die Herausbildung ähnlicher Wahrnehmungs- Denk- und Handlungsschemata im Sinne kollektiver Praktiken bilden. Der Habitus ist jedoch nicht unveränderlich, er bewegt sich in einer Spanne von „*Determination und Freiheit*“. (Kubisch 2007, 60) Soweit korrespondiert die dokumentarische Methode auf der Basis des von Karl Mannheim entwickelten Konzeptes der ‚konjunkativen Erfahrungsräume‘ (vgl. Mannheim 1980) mit der Habitusstheorie, beide gehen von einem präreflexiv erworbenen Wissen aus. Habituelle Übereinstimmungen beruhen aus der Perspektive der dokumentarischen Methode auf geteilten konjunkativen Erfahrungen der Akteure. (Vgl. Bohnsack 2003a, Bohnsack/Nohl 1998) Der Begriff des Habitus wird in dieser Arbeit in diesem Sinne verwandt. Im Unterschied zur Habitusstheorie von Bourdieu setzt die dokumentarische Methode die Zugehörigkeit zu einem sozialen Milieu jedoch nicht als gegeben voraus, sondern rekonstruiert diese auf empirischer Basis und arbeitet im Zuge der mehrstufigen Interpretation die Mehrdimensionalität ‚der Fälle‘ heraus. (Vgl. u.a. Bohnsack 1997 und 2003a, Kubisch 2007)

1.2. Hier sind Ansätze zu unterscheiden, die mehrperspektivische Zugänge betonen⁵, im Sinne verschiedener, gegebenenfalls auch zum Teil einander ergänzender Sichten und Ansätze, die sich mit der Frage auseinandersetzen, wie einzeln oder auch gemeinsam mit anderen verantwortlich mit Vielfalt und Alternativen umgegangen werden kann⁶. Pluralitäts- und perspektivetheoretische Überlegungen (vgl. Mead 1983a, Prenzel 1995, 2001a, Graumann 1960, Welsch 2002, Münnix 2004, Baumann 1997) betonen die Bedeutung mehrperspektivischer Zugänge und des damit verbundenen pluralen Facettenreichtums. Als Bezugspunkt für die erziehungswissenschaftliche Diskussion zu Heterogenität und Vielfalt kann die Denkfigur der egalitären Differenz herangezogen werden. Vor dem Hintergrund ihres Verständnisses als Handlungsmotiv für Bildung regt sie die Gestaltung pluraler, heterogener Lernzusammenhänge an. (Vgl. Prenzel 2001a) Dieser Denkansatz ist für die vorliegende Studie auch deshalb interessant, weil er Impulse die aus der Veränderungsperspektive sozialer Bewegungen entstanden sind, mit institutionalisierten Lernkontexten in Beziehung setzt. Die in Kapitel 1.2 diskutierten Theorien und Handlungsansätze werden jeweils in Bezug zur Denkfigur der egalitären Differenz entfaltet, weil sie den Bezug zum pädagogischen Kontext der Diskussion um Diversität herzustellen vermag und damit auch ein Tor zu vielfaltsinkludierenden Handlungskonzepten der Erwachsenenbildung und der Sozialen Arbeit eröffnet. Im Kapitel 1.3 werden Überlegungen zur Konstruktion von Diversität aus konstruktivistischer Perspektive an Hand des Beispiels der Geschlechterforschung diskutiert, um für diese Lesart zu sensibilisieren.

1.2 Zur Denkfigur der egalitären Differenz und ihren Bezügen

Die Denkfigur der egalitären Differenz stellt Anregungen für vielfaltsinkludierende pädagogische Bildungsansätze bereit, weil sie das Verhältnis von Diversität, Macht, Hierarchie und sozialer Gerechtigkeit thematisiert. Dieses mit dem Ziel, Impulse für eine weiterführende Theoriebildung im breiten Feld der erziehungswissenschaftlichen Diskurse zu geben, die der geschlechtlichen, kulturellen und individuellen Verschiedenheit der Menschen gerecht werden. (Vgl. Prenzel 1995, 2001a, 2001b) Hier stehen theoretische Überlegungen und empirische Befunde zu Pluralität und

⁵ Vgl. hierzu zum Beispiel den Ansatz der Multiperspektivität von Gabriele Münnix in Kapitel 1.3.2

⁶ Zur Förderung individueller wie sozialer Vielfaltskompetenzen für einen verantwortbaren Umgang mit Vielfalt und eines Denkens in Möglichkeiten sei hier auf den erwägungsdidaktischen Ansatz von Bettina Blanck verwiesen. (Vgl. Blanck 2004)

Perspektivität sowie ihre Bedeutung für die Gestaltung von gleichberechtigten Beziehungen im Mittelpunkt. (Vgl. hierzu auch Graumann 1960, Mead 1983a, Welsch 2002, Münnix 2004) Dieses Konzept ist die Grundlage für die empirisch und theoretisch begründete Idee einer Pädagogik der Vielfalt. (Vgl. Prenzel 2001a, 96) Annedore Prenzel beschreibt eine Denkfigur demokratischer Bildung, „in der Emanzipation nicht gleich Assimilation und Differenz nicht gleich Hierarchie ist“. (Prenzel 1995, 181) Die Studie „*Pädagogik der Vielfalt*“ (1989) analysiert die strukturellen Gemeinsamkeiten zum Zeitpunkt der Untersuchung maßgeblicher pädagogischer Konzepte, die die Unterschiedlichkeit von Kindern in der alltäglichen Schulpraxis aus demokratischer Perspektive thematisieren. Die zu Grunde liegenden pädagogischen Diskurse der ‚Interkulturellen Pädagogik‘, der ‚Feministischen Pädagogik‘ und der ‚Integrativen Pädagogik‘ werden mit den sozialen Bewegungen, aus denen sie hervorgegangen sind, in Beziehung gesetzt. Aus der Analyse ihrer strukturellen Gemeinsamkeiten und auf der Basis pluralitäts- und perspektiventheoretischer Überlegungen wird ein Bildungsverständnis entfaltet, bei dem das Postulat der egalitären Differenz und somit die „*Anerkennung des Heterogenen*“ (Prenzel 2001b) zentral steht. Dieses Bildungsverständnis reicht über schulpädagogische Arbeitsfelder hinaus und versteht sich als grundlegendes „Erkenntnis- und Handlungsmotiv in schulischer und außerschulischer Bildungsforschung, -politik und -praxis.“ (Prenzel 2001, 93)

Die Überlegungen zur egalitären Differenz verweisen sowohl auf eine existenzielle als auch auf eine politische Dimension und sie berühren einerseits reflexive und andererseits normative Aspekte. Der existenzielle Zugang betont die Besonderheit und Einzigartigkeit aller Individuen, deren gegenwärtiges Leben als verbindlicher und höchster Wert zählt. Damit einher geht die Vorstellung, jeder Mensch solle in einem Umfeld leben, in dem die unterschiedlichen Lebenswünsche und kulturellen Praktiken der Individuen in ihrer Vielfalt als Reichtum empfunden werden: „Jedes Leben, jeder Augenblick ist kostbar - jeder und jede hat nur dieses“. (Prenzel, 2001b, 25) Die politische Dimension korrespondiert mit einer Vision demokratischer Gleichheit, in der die Anerkennung des Heterogenen mit gleichen Rechten für alle verbunden ist. Diese Vorstellungen verweisen auf ein Spannungsfeld zwischen Individualität und sozialer Verantwortung⁷ und sie akzentuieren die Bedeutung von sozialer Gerechtigkeit und die

⁷ Die Möglichkeiten einer Wahl zwischen unterschiedlichen Optionen eröffnen individuelle Gestaltungsspielräume. die soziale Verantwortung korrespondiert mit den Bindungen in den sozialen Zusammenhängen, in denen sich die Menschen bewegen. Der Soziologe Ulrich Beck (vgl. Beck 1986)

Anerkennung von Menschenrechten, wobei auf die Anerkennungsdimensionen von Axel Honneth⁸ (vgl. Honneth 1994, 2003) Bezug genommen wird.

Im Folgenden werden theoretische Bezugspunkte und Handlungsansätze diskutiert, die mit der egalitären Differenz korrespondieren. Hierauf bezogene Überlegungen sind mit der leitenden Fragestellung dieser Arbeit verwoben und fließen als Analyseperspektive ein. Kapitel 1.2.1 thematisiert zunächst diejenigen Überlegungen zu einer Pädagogik der Vielfalt, die sich auf Gerechtigkeits- und Anerkennungsdimensionen beziehen, die dargestellten Aspekte von Diversity-Ansätzen und der Forschungsrichtung der intersektionellen Analyse erweitern den Blick auf aktuelle Überlegungen zur ungleichen Verteilung gesellschaftlicher Ressourcen und Handlungsmöglichkeiten. Die gegenwärtige Diskussion der egalitären Differenz zur Begrenztheit unseres Erkenntnishorizontes und der perspektivischen Gebundenheit unserer Wahrnehmung bezieht sich auch auf die Forschungsarbeit von Carl Friedrich Graumann „*Grundlagen einer Phänomenologie und Psychologie der Perspektivität*“ (1960) In Kapitel 1.2.2 werden auch pädagogische beziehungsweise soziotherapeutische Konzepte diskutiert, bei denen die Frage des Umgangs mit unterschiedlichen Perspektiven zentral steht, weil sie Ansatzpunkte für die Entwicklung vielfaltsinkludierender Konzepte für das Erwachsenenlernen bereitstellen. Desweiteren geht es um die Auseinandersetzung mit den theoretischen Überlegungen zu einer „*Objektiven Realität der Perspektiven*“ von George Herbert Mead und zur perspektivischen Gebundenheit unserer sozialen

verweist auf die mit der Individualisierung und Pluralisierung von Lebensstilen einhergehenden Ambivalenzen. Die Lösung aus traditionellen Bindungen bedeutet einerseits mehr Freiheit, geht jedoch auch mit dem Verlust von Sicherheiten einher. Nicht nur die Chancen, auch die Risiken würden individualisiert.

⁸ Axel Honneth (1994, 2003) setzt sich mit den Dimensionen des gesellschaftlichen Wandels und den darin strukturell angelegten sozialen Konflikte auseinander. Er hebt die normative und wertende Funktion von Anerkennungsprozessen und deren Bedeutung für die Identitätskonstruktionen hervor. In seinem „*intersubjektivitätstheoretischen Personenkonzept*“, (Honneth 1994, 8) bezieht sich Honneth auf Mead. Er hebt die Bedeutung von Anerkennung für die Entwicklung einer „*ungestörten Selbstbeziehung*“ (ebd.) hervor, weil die Menschen durch Erfahrungen von Anerkennung oder Missachtung geprägt werden. Honneth unterscheidet drei Sphären, die durch soziale Anerkennungsbeziehungen fundiert sind: 1. Liebe und emotionale Achtung. Anerkennungsverhältnisse in diesem persönlichen Bereich bilden die Grundlage für die Entwicklung von Selbstvertrauen und einem authentischen Gewahrsein für Gefühle. 2. Die rechtliche Anerkennung als Gleiche. Diese universalen Rechte vermitteln Selbstachtung im Rahmen demokratischer Rechtsverhältnisse. 3. Solidarität und soziale Wertschätzung. Hier geht es um die reziproke Anerkennung autonomer Individuen, die in symmetrischer Beziehung zueinander stehen und sich für ihre Leistungen in gemeinsamer sozialer Praxis anerkennen. Diese (gesellschaftliche) Sphäre der Anerkennung ist daran gebunden, dass alle sozialen und kulturellen Milieus an der Gesellschaft partizipieren können, wahrgenommen werden und „*Sichtbarkeit*“ (Honneth 2003, 12) erreichen. Hiermit sind diejenigen Gruppen gemeint, die auf Grund gesellschaftlich verursachten Leids von Exklusion bedroht oder betroffen sind. (Vgl. Hark 2007)

Erfahrungen von Karl Mannheim. Hieraus ergibt sich, es ist eine Frage unserer jeweiligen sozial gebundenen Perspektiven, wie wir mit Heterogenität umgehen. Damit wird ins Blickfeld gerückt, dass sich spezifische Perspektiven vor dem Hintergrund kollektiver Entitäten herausbilden. Wie Pluralität in Gruppen als kreatives Potential genutzt werden kann, ist Gegenstand von Kapitel 1.2.3. Im Anschluss werden Überlegungen zur Pluralität⁹ aus dem Blickwinkel der Postmoderne entfaltet. Postmoderne Perspektiven heben das Chancenpotential von Diversität hervor. In diesem Kapitel geht es nicht um die Diskussion des komplexen Phänomens Postmoderne sondern um diejenigen Facetten postmodernen Denkens, die Impulse für die Weiterentwicklung vielfaltsorientierter Lern- und Lehrarrangements bieten. Dieses Kapitel endet mit den Überlegungen Martin Bubers zur dialogischen Beziehung, die im Zuge der Debatte um eine postmoderne Ethik bemüht wird.

1.2.1 Unterschiedlich aber gleichwertig

Im Folgenden werden die zentralen Prämissen der egalitären Differenz - die Anerkennung von Verschiedenem und die Gerechtigkeit im Umgang mit Vielfalt - mit Diversity-Konzepten und Ansätzen der Intersektionellen Analyse in Bezug gesetzt. Grob lassen sich die unterschiedlichen Akzente dieser Ansätze (im Sinne einer analytischen Trennung, die hier der Verdeutlichung dienen soll) voneinander abgrenzen, wobei es jedoch zahlreiche Querverbindungen und Überlagerungen gibt: Zielen Diversity-Konzepte primär auf die Partizipation unterschiedlicher Bevölkerungsgruppen und betonen die mit der Vielfalt einhergehenden Potentiale für die Gesellschaft, liegen die Ansätze, die sich dem intersektionellen Paradigma zuordnen lassen, in der Regel dichter bei der Geschlechter- und Ungleichheitsforschung. (Vgl. Kubisch 2007)

Annedore Prengel (vgl. Prengel 1995) hat - auf der Grundlage ihrer Überlegungen zur egalitären Differenz - in der Studie „*Pädagogik der Vielfalt*“ einen demokratischen Differenzbegriff erarbeitet, der fordert, Differenz auf einer qualitativen Ebene wahrzunehmen und zu bearbeiten und sich von undemokratischen Denkstrukturen abgrenzt, „die aus Unterscheidungen Rangordnungen herleiten und zu Etikettierungen von

⁹ Die Philosophien der Differenz, wie sie zum Beispiel von Levinas, Foucault, Derrida und anderen Vertretern der Postmoderne repräsentiert werden, betonen eine Differenz des Anderen, die weit über die Vorstellung der Spiegelung des Eigenen hinausgehen (vgl. weiterführend Kimmerle 2002) und öffnen somit Wege zu einem Denken, dass das Entdecken, Produzieren und Stehen lassen von Differenzen zum Ausgangspunkt nimmt.

Anderen führen“ (Prenzel 2001b, 27) Ihre normativ-demokratische Definition egalitärer Differenz richtet sich gegen Hierarchien und sucht neue Antworten „auf die alte Frage nach der Herstellung des Anderen“ (Prenzel 2001a, S. 94) Die Vorstellung von Gleichheit und Verschiedenheit gilt hier als Dimensionen, die grundsätzlich lediglich ein partielles Verhältnis, niemals eine generelle Beziehung mit allen Facetten beschreiben kann. (Vgl. Prenzel 1995, 2004) Jede Gleichheitsaussage beziehe sich jedoch auf einen Vergleich von Verschiedenem zu einem gemeinsamen Dritten, einem ‚*Tertium Comparationis*‘. Es bedürfe einer Klärung, in welcher Hinsicht die Aussagen über Gleichheit oder Differenz getroffen werden. Jede Eindimensionalität im Sinne von *Gleichheit oder Differenz* führe hingegen in die Sackgasse von Hierarchisierung oder Gleichschaltung, wie an Hand zahlreicher Beispiele belegt wird. (Vgl. Prenzel 1995) Diese Denkkategorie des Vergleichens könne sowohl für die Gestaltung als auch für die Analyse von Bildungsarrangements fruchtbar gemacht werden. Dieses bildet eine Grundlage des Ansatzes der Pädagogik der Vielfalt, der sich „als intersubjektive Anerkennung zwischen gleichberechtigten Verschiedenen“ (Prenzel 1995, 62) versteht und das demokratische Prinzip der Gleichberechtigung betont.

Die Pädagogik der Vielfalt sieht sich dem Ethos einer gleichberechtigten Teilhabe an den Ressourcen des Bildungswesens verpflichtet und das Lernen in heterogenen Gruppen zu fördern. (Vgl. Graumann 2002, Brügelmann 2002, Heinzl/Prenzel 2002) Zentral stehen die für pädagogische Kontexte modifizierten Anerkennungsdimensionen, die Honneth in seinen Überlegungen zur Intersubjektivität dargelegt hat: Liebe und emotionale Achtung, die Anerkennung als Gleiche in einer demokratischen Struktur sowie Solidarität und soziale Wertschätzung. (Vgl. Honneth 1994) Diese Dimensionen fließen unter Berücksichtigung unterschiedlicher Heterogenitätsebenen in weitere Differenzierungen ein, wobei das Postulat ‚*unterschiedlich aber gleichwertig*‘ als grundlegendes demokratisches Prinzip eine kontinuierliche Relevanz beibehält. (Vgl. Prenzel 2001) Hervorzuheben sind die Anerkennung des gleichen Existenzrechtes für unterschiedliche Lebensformen ohne sie zu idealisieren (vgl. ebd.) sowie die Einsicht in eine perspektivische Gebundenheit unserer Realitätskonstruktionen, die somit immer nur fragmentarische Aspekte erschließen können. (Vgl. Kapitel 1.2.2) Erst wenn dieses berücksichtigt werde, komme den vielfältigen Lebensformen und kulturellen Praktiken das gleiche Recht zu, gesellschaftlich sichtbar, anerkannt und wirksam zu sein. (Vgl. ebd.) Um die Mitglieder heterogener Lerngruppen zu fordern, sich als Verschiedene zu

respektieren und auf dieser Ebene auseinanderzusetzen, solle sich pädagogisches Handeln darauf ausrichten, das Miteinander der Verschiedenen und prozessbezogene Aspekte als Bildungsinhalte zu erschließen.

Diese Überlegungen zu einem demokratischen Umgang mit Heterogenität korrespondieren mit Diversity-Ansätzen, die sich nicht allein auf die Minimierung von Diskriminierung konzentrieren, sondern Heterogenität auch mit Blick auf die Ressourcen untersuchen, die von ihr ausgehen. Die genaue Übersetzung des englischen Wortes Diversity lautet Vielfalt, Verschiedenheit oder auch Mannigfaltigkeit.¹⁰ Diversity-Konzepte nehmen mehrere Heterogenitätsdimensionen zugleich in den Blick. Zu berücksichtigen seien die Verschiedenartigkeit und Gleichheit von Menschen hinsichtlich ihres Alters, ihrer sexuellen Identität oder Orientierung, der ethnischen Zugehörigkeit, der Religion sowie in Bezug auf Behinderungen und Geschlecht. Diese Dimensionen gelten als die heute gängigen Basiskategorien der Diversity-Konzepte, die auf Judy Rosener und Marilyn Loden in den 90er Jahren zurückgehen. (Vgl. Stuber 2003a) Bei aller Unterschiedlichkeit lässt sich eine zentrale Zielrichtung der Diversity-Ansätze aus den Bürgerrechtsbereichen, der Wirtschaft¹¹ und den kommunalen

¹⁰ Im amerikanischen Rechtssystem wurde Diversity im Arbeitsleben unter dem Aspekt der Antidiskriminierung nach zahlreichen Aktivitäten der amerikanischen Menschenrechtsbewegung gesetzlich verankert. Staatliche Förderprogramme für benachteiligte Gruppen gab es dort ab 1964. Es wurden „*Affirmative Action Acts*“, also Quotenregelungen, verabschiedet um benachteiligte Bevölkerungsgruppen zu fördern. Allerdings wurden diese Regelungen in den 90er Jahren modifiziert. Sie gelten nur noch, wenn Minderheiten in bestimmten Berufsgruppen unterrepräsentiert sind, obwohl dies nicht ihrer Verfügbarkeit entspricht. Ein wesentlicher Bestandteil dieser Maßnahmen ist der „*Equal Employment Opportunity Act*“, der Unternehmen, die sich um öffentliche Aufträge bemühen, Diskriminierung verbietet. (Vgl. Ohms /Schenk 2003) Die Gleichstellungsgesetze und Diskriminierungsverbote setzten einen Prozess in Gang, bei dem Unternehmen (nicht zuletzt aus Furcht vor Klagen) seit den 80er Jahren unter dem Stichwort Managing Diversity einen steuernden Umgang mit der vorhandenen gesellschaftlichen Vielfalt in der Betriebsführung und der Personalentwicklung entwickelt haben. (Vgl. Fager 2006) In Deutschland trat im August 2006 das Allgemeine Gleichstellungsgesetz in Kraft, mit dem einer Benachteiligung von Menschen auf Grund ihrer ethnischen Herkunft, ihrer Religion oder Weltanschauung, ihres Alters, ihrer sexuellen Orientierung oder ihrer Religion entgegengetreten werden soll. Mit diesem Gesetz werden die EU-Antidiskriminierungsrichtlinien in nationales Recht der BRD umgesetzt.

¹¹ In deutschen Unternehmen sind Diversity-Konzepte noch nicht besonders prominent. Einhergehend mit der öffentlichen Diskussion um Antidiskriminierung und die Gleichstellung der Geschlechter ist jedoch seit einigen Jahren eine Zunahme diesbezüglicher Überlegungen zu verzeichnen. (Vgl. Stuber 2003, Hanssen 2003). Allerdings richte sich die Wahrnehmung hier vorrangig auf die Dimensionen Geschlecht und Ethnie. (Vgl. Belinszki 2003) Auf die zahlreichen Differenzierungen und auch die kritische Diskussion zu diesem Punkt kann hier nicht weiter eingegangen werden. Zu kritischen Diskussion sei hier beispielsweise auf die Position von Sonja Kubisch (Kubisch 2003) verwiesen, die herausgearbeitet hat, bei verkürzten Rezeptionen des Ansatzes könne es zu einem problematischen Umgang mit Differenz kommen. So wäre eine Zuschreibung gruppenspezifischer Eigenschaften möglich, wenn es keine fundierte Auseinandersetzung mit der Konstruktion von Differenz gegeben habe. Dies könne gar das Gegenteil von der Berücksichtigung der Individualität der Einzelnen bewirken.

Umsetzungsebenen konstatieren: Durch die Berücksichtigung von Vielfalt solle Inklusion und Partizipation auf verschiedenen gesellschaftlichen Ebenen erreicht werden. Dieses setzte Analysen voraus, die bewusst wahrnehmen, welche Vielfalt vorhanden ist, wie die Wahrnehmung von Anderssein konstruiert wird und wie mit dieser Vielfalt strukturell umgegangen wird. Hieran seien gezielte Maßnahmen anzuschließen, die Vielfalt als Potential für die gesellschaftliche und ökonomische Entwicklung wertschätzen und alle verschiedenen gesellschaftlichen Gruppen einbinden. (Vgl. Stuber 2003)

Ziel von Diversity-Ansätzen ist es, die kulturelle Vielfalt einer Gesellschaft in den verschiedenen Organisationen und Handlungsfeldern auf allen Hierarchieebenen abzubilden und Minderheiten an Entscheidungsprozessen zu beteiligen. Diversity-Ansätze sind auch Gegenstand der internationalen politischen Diskussionen, wie etwa im Europarat¹². In den Mitgliedstaaten wurden zum Beispiel Projekte gefördert, die auf kommunaler Ebene zur interkulturellen Öffnung der Stadtentwicklung¹³ beitragen sollen. Ein großer Teil der gegenwärtigen pädagogischen Ansätze um Diversity-Education richten sich auf die Frage, wie das Zusammenleben von Menschen unterschiedlicher Herkunft und Ethnizität gefördert werden kann und wie der zunehmenden Pluralisierung von Familienformen und Lebensweisen gerecht zu werden ist. (Vgl. Thiemann/ Kugler 2004) Hierbei stehen schulische Handlungsfelder im Vordergrund¹⁴, adressiert sind jedoch auch Stadtteilkonzepte und Initiativen, die sich gegen Fremdenfeindlichkeit richten oder die Zielsetzung verfolgen, unterschiedliche Bewohnergruppen in die Gestaltung der Stadtteile¹⁵ einzubeziehen. Diese Bildungsansätze zielen auf die Sensibilisierung für einen Umgang mit Vielfalt. Im

¹² So untersucht das von 2006-2011 eingerichtete Forschungsprojekt „Quing“, wie dem Ineinandergreifen verschiedener Formen von Ungleichheit Rechnung getragen werden kann, um den damit einhergehenden Prozessen gesellschaftlicher Exklusion entgegen zu wirken. Neben anderen sind auch die Berichte *„Vielfalt und Zusammenhalt - neue Herausforderungen für die Integration von Migranten und Minderheiten“* sowie der *„Leitfaden für die Integrationspolitik“* zu nennen, die anlässlich des 50-jährigen Bestehens in Auftrag gegeben wurden. 1999 wurde im Rahmen des EU-Vertrages als Ziel der Europäischen Gemeinschaft festgelegt, der Diskriminierung auf Grund von Geschlecht, Rasse, ethnischer Herkunft, Religion, Weltanschauung, Behinderung, Alter und sexueller Orientierung entgegen zu wirken. (Vgl. Ohms/ Schenk 2003)

¹³ Als Beispiel sei hier das Konzept der Stadt Basel genannt. Hier wird seit 1999 die Umsetzung von Diversity-Konzepten verfolgt.

¹⁴ Hier sind etwa die Empfehlungen der Bildungskommission der Heinrich Böll-Stiftung aus dem Jahr 2004 *„Für einen besseren Umgang mit Heterogenität“* zu nennen.

¹⁵ Ein Beispiel ist das Xenos-Projekt in Hamburg.

pädagogischen Kontext geht es aber primär darum, wie die Partizipation und gesellschaftliche Inklusion von Minderheiten oder den von Benachteiligungen betroffenen Bevölkerungsgruppen gefördert werden kann, ohne sie zu stigmatisieren. Nicht zuletzt vor dem Hintergrund der europäischen Diskussionen hat sich zunehmend ein horizontales Verständnis von Diversität durchgesetzt. Dieses impliziert, Verschiedenheit und damit korrespondierende Fragen sozialer Gerechtigkeit nicht mehr zielgruppenspezifisch sondern als Querschnittsthemen in den Blick zu nehmen, die jeweils verschiedene und ineinander verwobene Dimensionen von sozialer Differenz thematisieren und zu analysieren, wie in den unterschiedlichen Kontexten Gleichheit und Ungleichheit hergestellt wird¹⁶. (Vgl. Ohms/Schenk 2003)

Der Ansatz, verschiedene Differenzkategorien in den Blick zu nehmen hat auch in der Ungleichheits- Geschlechter- und Migrationsforschung zunehmende Popularität erlangt. So hat sich die Intersektionelle Analyse, eine aus den USA stammende Forschungstradition, bei ihren Analysen auf die Interdependenzen der Kategorien Geschlecht, Rasse/Ethnizität und Klasse konzentriert, wobei einige neuere Ansätze sich auch für Erweiterungen dieser Kategorien öffnen. Diese Dimensionen werden als Interferenzen von sich überlagernden strukturellen Ungleichheitsfaktoren wahrgenommen, die als eine Verschränkung von Herrschaftssystemen und sich überlagernden Machtachsen von Patriarchat, Kapitalismus und Rassismus beschrieben werden. (Vgl. Castro Valera 2006) Allerdings gibt es sowohl hinsichtlich der Wahl der Begriffe zur Beschreibung der Kategorien als auch ihrer Gewichtung und ihrer Interdependenzen (vgl. Rommelspacher 2006) eine breit gefächerte Diskussion, die auf „eine Phase einer tastenden Suche“ (Walgenbach/Grohs 2006) verweise. Die Relationalität dieser Kategorien korrespondiere mit den „theoretischen, politischen und sozial geprägten Entscheidungen“, (ebd.) sowie den jeweiligen kulturellen, ökonomischen und soziohistorischen Bedingungen, die sich nur dann erschließen, wenn sie in ihrem Zusammenhang und ihrer jeweiligen Spezifik analysiert werden. (Vgl. Knapp 2005)

In der deutschsprachigen Debatte wird der Ansatz von Birgit Rommelspacher (vgl. Rommelspacher 1995, 2006) als weiterführend hervorgehoben. (Vgl. Kubisch 2007) Ihr

¹⁶ In der deutschen Diskussion liege der Schwerpunkt stärker bei der Frage, wie vor dem Hintergrund heterogener Lebenslagen und Lebensformen gesellschaftliche Exklusionsprozesse verhindert werden können. Die internationale Debatte richte sich eher darauf, wie im Rahmen von Diversität gesellschaftliche Inklusion ermöglicht werden kann. (Vgl. Ohms/ Schenk 2003)

Konzept der „Dominanzkultur“ (vgl. Rommelspacher 2006) geht von einem miteinander verwobenen Geflecht unterschiedlicher Machtdimensionen aus, die sowohl die gesellschaftlichen Strukturen als auch das Zusammenleben bestimmen und das sich deshalb nicht aus einer eingegrenzten Zahl von Perspektiven heraus analysieren lässt. (Vgl. ebd.) Sie geht also von einer Mehrdimensionalität von Machtverhältnissen aus, in deren Analyse gleichzeitig wirksame Diskriminierungs-, Dominanz-, Über- und Unterordnungsfacetten einzubeziehen sind, um auch diejenigen Facetten in den Blick zu nehmen, die „quer zu den unterschiedlichen Kategorien“ (ebd., 15) liegen. Die Kritik an den amerikanischen Konzepten geht dahin, dass sie dazu beitragen könnten, Menschen würden dauerhaft bestimmten Gruppen zugehörig konstruiert. (Vgl. Kubisch 2007) Darüber hinaus wird kritisiert, dass die Begriffe der Kategorien insbesondere im anglo-amerikanischen Diskurs vorwiegend als Identitätskategorien (und somit auf der Subjektebene) aufgefasst würden und damit die gesellschaftstheoretischen Perspektiven nicht zureichend einbezögen. (Vgl. Klinger/ Knapp 2007) So sei noch keine zureichende gesellschaftstheoretische Einbindung erfolgt, die deutlich mache „wie und wodurch Klasse, Rasse und Geschlecht als gesellschaftliche Kategorien konstituiert sind“. (Klinger 2003, 25) Ungeklärt blieben auch Fragen der Abgrenzung und des wechselseitigen Bezugs der Differenzachsen der Kategorien Geschlecht, Rasse/Ethnizität und Klasse¹⁷ zueinander sowie die empirische Begründung ihrer Auswahl. (Vgl. Walgenbach/Grohs 2006, Kubisch 2007) Trotz dieser berechtigt kritischen Einwände eröffnet die Intersektionelle Analyse eine weitreichende Sichtweise auf die Mehrdimensionalität und Überlagerungen von Faktoren, die soziale Ungleichheit determinieren und verfestigen.

¹⁷ Die Kategorie Klasse wird in Ansätzen der Intersektionellen Analyse (vgl. Klinger/Knapp 2005) auf einer Ebene mit den Kategorien Geschlecht und Rasse/Ethnizität behandelt. Kritisiert wird daran, dass die makrosoziologische Tradition des Begriffs, (die auch die sozialen Strukturen impliziert, die Ungleichheit hervorbringen) einem solchen Verständnis widerspreche. Wie von Kubisch (vgl. Kubisch 2007) veranschaulicht, könnte das Klassenkonzept des französischen Soziologen Bourdieu zwischen diesen Positionen vermitteln. Diese Überlegungen werden auch von Walgenbach/Grohs vertreten. (Vgl. Walgenbach/Grohs 2006) Bourdieus Konzept unterscheidet vier Kapitalformen (das kulturelle, das ökonomische, das symbolische und das soziale). Durch die Analyse dieser relational aufeinander bezogenen Kapitalvariationen werden verschiedene auf soziale Positionierungen verweisende Klassen deutlich. (Vgl. Bourdieu 1990) Diese Positionierungen prägen den Habitus der Menschen, (vgl. Anm. 3) der sich in ähnlichen Wahrnehmungs- Handlungs- und Bewertungsschemata der Menschen ausdrückt. Bourdieus Ansatz eröffne somit ein Verständnis für die Verwobenheit gesellschaftlicher Strukturen mit der Entwicklung habitueller Handlungsmuster. (Vgl. Kapitel 3.2.6) Die Theorie Giddens (vgl. Kapitel 2) eröffnet ebenfalls interessante Perspektiven, eine dichotomische Sichtweise auf die Mikro- und Makroebene gesellschaftlicher Strukturen zu überwinden.

Die mit dem demokratischen Differenzbegriff (vgl. Prengel 1995) einhergehenden Vorstellungen beziehen sich auf der einen Seite auf die Gestaltung von Lernarrangements mit heterogenen Gruppen, andererseits verweisen sie auf eine gesellschaftspolitische Dimension, wenn es etwa darum geht, allen gesellschaftlichen Gruppen eine gleichberechtigte Teilhabe an den Ressourcen des Bildungswesens zu erschließen. Hier schließen (beinahe zwingend) Überlegungen an, wie ungleiche Verteilungen von Partizipationsmöglichkeiten nivelliert werden können. Es sind Ansätze wie die der Intersektionellen Analyse gefragt, die die Verwobenheit verschiedener Ungleichheitkategorien zu analysieren vermögen und einen differenzierten Blick auf die Entstehung und Verfestigung sozialer Ungleichheit ermöglichen. Für die Empirie dieser Studie stellen diese Überlegungen eine interessante Perspektive auf die gelebten Praxisformen mit sozialer Differenz in den untersuchten Gruppen dar. Zum einen sind die interaktiven Prozesse der Akteure von Interesse und es stellt sich die Frage, ob sich die habituellen Muster des Umgangs mit Heterogenität in den jeweiligen Gruppen unterscheiden, ob und inwieweit sich die Mitglieder der Initiativen als gleichberechtigte Verschiedene anerkennen und inwieweit die in der Vielfalt liegenden Potentiale für die Alltagspraxis fruchtbar gemacht werden können.

1.2.2 Perspektivität der Erkenntnis

Mit unterschiedlichen Perspektiven gehen (so ein Grundgedanke der egalitären Differenz) Erkenntnispotentiale einher, die darauf gerichtet sind „die Freude am Wissen und Erkennen in verschiedenen Perspektiven, die zueinander in Beziehung gesetzt werden“ (Prengel 2001b, 29) zu erschließen. Mehrperspektivische Zugangsweisen ermöglichen, sich den Ambivalenzen, dem pluralen Facettenreichtum und auch den Widersprüchen der betrachteten Wirklichkeitsausschnitte aus unterschiedlichen Blickwinkeln anzunähern. Aus der Erkenntnis, der perspektivischen Verfasstheit unserer Wirklichkeit leitet sich ab, unterschiedliche Sichtweisen als gleichwertig anzusehen.

Der Psychologe Carl Friedrich Graumann hat das Phänomen der Perspektivität in seiner 1960 erschienenen Habilitationsschrift umfassend erforscht und als „*Grundzug menschlichen Erkennens*“ (Graumann 1960, 5) ausgewiesen. Die Beobachtung, dass Menschen häufig aneinander vorbei reden, motivierte ihn dieses Phänomen aus wissenschaftlicher Sicht zu erhellen. Er verknüpfte Überlegungen aus der

philosophischen Reflexion über das menschliche Erkennen mit den Ergebnissen experimentell psychologischer Untersuchungen des kognitiven Verhaltens und entwickelte einen „psychologisch relevanten Begriff der Perspektivität.“ (Graumann 1960,1) Die Analyse der psychologische Dimension der Perspektivität führt zu der Erkenntnis, die jeweiligen Ausschnitte der menschlichen Perspektiven beruhen auf einer motivationalen Gerichtetheit, die durch das menschliche Streben nach sinnhaftem Verstehen begründet ist. Vor diesem Hintergrund konstituiert sich die menschliche Wahrnehmung für Betontes und Unbetontes, Figur- Grundkonstellationen ebenso wie für Zentrales und Peripheres. (Vgl. Graumann 1960,180) Bezugnehmend auf diese Untersuchung ergänzte Prengel, (vgl. Prengel 1997, 2004) die Perspektive sei durch eine motivationale Formung des Blickes, der Ausrichtung des Erkenntnishorizontes, den Standort und die Dimension Zeitlichkeit ausgerichtet.

Folgt man dem, nehmen Individuen stets nur den Ausschnitt der Welt wahr, der durch ihren Erkenntnishorizont bestimmt wird. „Alle Wahrnehmung ist, sobald sie uns bewusst wird, schon zurecht gemacht, in Bezug auf alle Vergangenheit in uns“. (Graumann 1960, 40) Sie stelle immer eine Auswahl von Wahrnehmungen dar, „solcher an denen uns gelegen sein muss, um uns zu erhalten“. (Ebd. 41) Damit wird deutlich, die Erkenntnisperspektiven werden als fluide Bedingungen aufgefasst, die nicht zur umfassenden Wahrheit führen können:

„Unsere Erkenntnisse und Handlungsmöglichkeiten sind perspektivengebunden. Wir können nie alles begreifen - es gibt andere Menschen, die von ihrem Standpunkt aus mit gleichem Recht ihre Perspektive mit anderen Erkenntnis- und Handlungsmöglichkeiten einnehmen“. (Prengel 2002, 2)

Diese Überlegungen heben die zeitliche und soziale Dynamik der Perspektivität hervor. Dies ist für die Bearbeitung mehrperspektivisch ausgerichteteter (Gruppen-)Prozesse ebenso von Bedeutung wie für die Gestaltung von Lernarrangements, die unterschiedliche Sichtweisen anregen, etwa in heterogenen Lerngruppen.

Gabriele Münnix (vgl. Münnix 2004, 2002) hat einen Ansatz der „*Multiperspektivität*“¹⁸ als *Prinzip praktischen Philosophierens*“ entwickelt. Sie versteht ihr Konzept als „eine am Perspektivismus orientierte Didaktik“, (Münnix, 2002, 10) die zwei Dimensionen

¹⁸ Zur Unterscheidung und Relevanz unterschiedlicher Ansätze von Mehrperspektivität und Vielperspektivität vergleiche etwa Angelika Fournés 2006.

miteinander verknüpft: Den Wechsel von Perspektiven als Möglichkeit, unterschiedlicher Sichtweisen kennen zu lernen und - damit verbunden - eine soziale Dimension, bei der es darum geht, sich auf eine dialogische Qualität einzulassen. Ihre begriffsgeschichtliche Auseinandersetzung mit Perspektivenphänomenen fächert die Vielfältigkeit möglicher perspektiventheoretischer Zugänge auf und verdeutlicht die Subjektivität der Perspektiven an Hand optischer Metaphern. Ausgangspunkt ihrer Überlegungen ist, die Menschen sähen in ihrer alltäglichen Wahrnehmung die Dinge, wie sie ihnen erscheinen und verharren somit in ihren gebundenen Wahrnehmungserfahrungen. Unter Bezug auf Leibniz verweist sie auf die Bedeutung des Standpunktes, als ‚point of view‘ und als Referenzpunkt, auf den die Aussagen bezogen sind. „Die unterschiedlichen Perspektiven und Horizonte erhellen uns einen Teil der Wirklichkeit und schaffen aber gleichzeitig Grenzbewusstsein.“ (Münnix 2002, 3) Sie führt weiter aus, dieser Referenzpunkt sei zugleich der ‚blinder Fleck‘, also ein Punkt auf den zunächst keine Außensicht möglich ist. Um über diese vertrauten Perspektiven hinauszugehen sei es notwendig, mögliche Alternativen und andere Sichten auf die Welt kennen zu lernen und reflexiv zu erhellen. Gabriele Münnix unterscheidet drei Stufen möglicher Perspektivwechsel:

1. Die Perspektive eines anderen Menschen einzunehmen, aus dieser Perspektive auf uns selbst zu blicken und so zu einer ‚Außensicht‘ auf die eigene Person zu gelangen und Selbstdistanzierung zu erreichen.
2. Einen bestimmten Sachverhalt mit anderen aus verschiedenen Perspektiven zu beleuchten, um das eigene Wissen zu erweitern und sich mit dem Neue und Fremden auseinanderzusetzen.
3. Das Erschließen neuer Horizonte durch Selbstdistanz, Mehrperspektivität und die Akzeptanz für Sichtweisen, die anders sind als die eigenen als selbstverständliche ‚Alltagsfähigkeit‘ an Stelle eines ideologischen Verhaftet-Seins in gewohnten Sichtweisen. (Vgl. Münnix 2002, 2004)

Auch das Szenische Spiel (vgl. Prengel 1997) und das von Moreno entwickelte psychodramatische Rollenspiel stellen eine interessante Möglichkeit dar, für die perspektivische Verfasstheit unserer sozialen Wirklichkeit zu sensibilisieren. Beide Ansätze ermöglichen, die Begrenztheit und Facettenhaftigkeit von Perspektiven nicht nur reflexiv zu bearbeiten, sondern dieses in inszenierten Spielarrangements auch spontan und affektiv zu erleben. Beide Methoden implizieren das Einfühlen in spezifische Situationen und Perspektivwechsel durch Rollenübernahmen¹⁹. Als

¹⁹ Meads Konzept zur Sozialität basiert darauf, dass der Mensch im Zuge der Entwicklung seiner Sozialität zunehmend zur Antizipation der Verhaltenserwartungen anderer und der Rollenübernahme fähig sei. Joas (1998) hebt hervor, die Überlegungen Meads seien die wichtigste Quelle für die weiteren Entwicklungen der Rollentheorie(n). Meads Anliegen war es, in Abgrenzung zu anderen Theorien seiner Zeit, die gesellschaftliche Dimension der menschlichen Sozialität gegenüber naturalistischen und verkürzt behavioristischen Auffassungen zu akzentuieren. Er setzte auf den emanzipatorischen Geist wissenschaftlicher Rationalität, die Aspekte der menschlichen Spontaneität und Affektivität waren (in

Gruppenverfahren werden sie systematisch reflektiert und ermöglichen sowohl den ‚Spielenden‘ als auch den nicht unmittelbar am Spiel Beteiligten während des Spiels und auch während der Auswertungsphase vielfältige Möglichkeiten zur Perspektivenübernahme. Wenn hier auch vereinfachend Psychodrama und Szenisches Spiel nebeneinander dargestellt werden, sei in gebotener Kürze darauf verwiesen, dass die komplexen und differenzierten Handlungsansätze des Psychodrama, wie etwa soziometrische Verfahren, Stegreifspiele und supervisorische Facetten sehr viel umfassender sind und insbesondere auf Grund ihrer Tiefendimension ermöglichen, auch die soziale Genese von Wirklichkeitskonstruktionen in den Blick zu nehmen.

Auch die Überlegungen zur Perspektivität, die George Herbert Mead in seinem 1927 verfassten Aufsatz *„Die objektive Realität der Perspektiven“* darstellte, sind als theoretische Anknüpfungspunkte der egalitären Differenz zu nennen. In diesem Beitrag, der der späten Epoche seines Werkes zuzurechnen ist, verdeutlicht Mead die zeitliche Situiertheit und Violdimensionalität unserer Wirklichkeiten. Mead betont in dieser Schrift, es gäbe keine für sich existierende Realität, die von den Subjekten lediglich verzerrt - eben aus unterschiedlichen Perspektiven - erschlossen werden könne.

„Perspektiven sind weder Verzerrungen von irgendwelchen vollkommenen Strukturen, noch Selektionen des Bewusstseins aus einer Gegenstandsmenge, deren Realität in einer Welt der Dinge an sich zu suchen ist. Sie sind in ihrer wechselseitigen Bezogenheit aufeinander die Natur, die die Wissenschaft kennt.“ (Mead 1983a, 213)

Weiter führt er aus, diese perspektivische Verfasstheit sei der Dimension Zeit geschuldet:

„d.h. die Erkenntnis, dass es eine unbegrenzte Anzahl möglicher Gleichzeitigkeiten jedes Ereignisses mit anderen Ereignissen gibt und folglich unendlich viele zeitliche Ordnungen

seinem Konzept) dem erstgenannten Modus des Weltaneignens unterlegen. (Vgl. Nohl 2006a) Morenos zum Teil deskriptiv entwickelte Rollentheorie bezieht sich ebenfalls auf Mead. (Vgl. von Ameln/Gerstmann/Kramer 2004) Im Unterschied zur Auffassung Meads entwickelte Moreno durch seine Praxis mit dem Psychodrama eine deutliche Emphase für die Bedeutung der Spontaneität im menschlichen Handeln. Dies ist sicher ein Grund für die Betonung der individuellen Spielräume, soziale Rollen im Sinne eines ‚role-making‘ auszugestalten, in seinem Ansatz. Welche zentrale Bedeutung der Spontaneität für Bildungsprozesse zukommt, hat Arnd-Michael Nohl jüngst an Hand einer empirischen Studie herausgearbeitet. (Vgl. Nohl 2006a) Hans Peter Dreitzel (1968) hat in seiner Habilitationsschrift eine ausführliche und teils kritische Auseinandersetzung mit den verschiedenen rollentheoretischen Konzepten der Nachkriegsepoche und dem damit einhergehenden fast inflationären Gebrauch des Rollenbegriffs geleistet. Kennzeichnend für diese Praxis sei, dass bereits ‚Verhaltensmöglichkeiten‘ mit dem Begriff ‚Rolle‘ belegt wurden. (Dreitzel 1968, 159) Dies findet sich in vielfachen Varianten nach wie vor zum Beispiel in der so genannten ‚praxisnahen‘ Literatur zur Gruppenarbeit, in der mögliche Verhaltensweisen von Menschen in Gruppen als konstantes gruppenspezifisches Merkmal charakterisiert wird. In seiner entwickelten Typologie der sozialen Rollen betont Dreitzel den relationalen Charakter der Rollen und grenzt sich unter anderem auch von Parsons Rollentheorie ab.

derselben Ereignisse; deshalb ist es möglich, sich ein und dieselbe Gesamtheit der Ereignisse in unendlich viele verschiedene Perspektiven eingeordnet zu denken.“ (Ebd. 214)

Hier wird deutlich, Mead geht *nicht von einer umfassenden Realität* aus, die sich aus unterschiedlichen Blickwinkeln erschließt, sondern er sieht die Perspektiven selbst als Realität an. Es gibt also auch hier nicht *die Wirklichkeit* sondern jegliche Wirklichkeit ist perspektivisch verfasst, zeitlich situiert und vieldimensional.

Die Individuen handeln vor dem Hintergrund ihrer jeweiligen Perspektiven. Jedoch: Nur wenn sie nicht in der eigenen subjektiven Perspektive handeln, „sondern auch in der Perspektive von anderen, insbesondere in der gemeinsamen Perspektive einer Gruppe“ (ebd. 215) könne eine Gesellschaft entstehen. Mead bietet mit seiner Theorie einen Erklärungsansatz für einen durch „gesellschaftliche Handlungen“ (Mead 1978, 46) konstituierten „dynamischen gesellschaftlichen Prozess“. (Ebd.) In seinem Verständnis korrespondiert die Möglichkeit zum Perspektivwechsel mit der Fähigkeit zur Rollenübernahme, welche wiederum die Identitätsentwicklung fundiert. Die Entwicklung von Identität vollzieht sich nach Mead prozesshaft, im Zuge der Interaktionen mit Anderen²⁰, durch Differenzerfahrungen gegenüber Anderen und gegenüber dem eigenen früheren Zustand. (Vgl. Nohl 2006a) Im Zuge der Entwicklung ihrer Sozialität lernen die Menschen, sich durch die Augen der jeweils Anderen zu sehen, deren Reaktionen zu antizipieren und sich selbst in Differenz zu diesen Perspektiven wahrzunehmen. Sie lernen allgemeinere Perspektiven zu übernehmen (soweit sie ihnen verstehbar sind) und den generalisierten ‚Anderen‘ als Bezugspunkt ihrer Identitätsentwicklung zu integrieren. Meads Überlegungen weisen auf die soziale Gebundenheit von Perspektiven hin, wie sich im folgenden Zitat verdeutlicht:

„Die Grenzen sozialer Organisation sind in der Unfähigkeit von Individuen zu suchen, die Perspektiven von anderen zu übernehmen, sich an ihre Stelle zu versetzen.“ (Mead 1983a, 215)

Mead geht von einer zeitlichen Begrenztheit der gemeinsam geteilten Perspektive einer Generation aus, wie das folgende Zitat verdeutlicht:

„Ein Blick auf das verwirrende Tempo, in dem sich die verschiedenen Historien abgelöst haben“[...] „sollte ausreichen, um uns klarzumachen, dass keine Generation bisher so unsicher darüber war, welches die gemeinsame Perspektive der nächsten sein würde.“ (Ebd. 216)²¹

²⁰ Damit setzt sich Mead von den individuumszentrierten Ansätzen seiner Zeit ab.

²¹ Die Wissenssoziologie Karl Mannheim (vgl. Mannheim 1980) geht von einer Seinsverbundenheit des Wissens in konjunktiven Erfahrungsräumen aus, die in der Praxis kollektiven Handelns entsteht. (Vgl. Kapitel 3.3.2) Diese Form der Sozialität ist bei ihm in Gemeinsamkeiten des biografischen Erlebens und des Schicksals, etwa der Generationenlage, angelegt. (Vgl. Bohnsack 2003) Bei dieser Form von

Daraus ist zu schließen, Mead versteht die Entwicklung gemeinsamer (gesellschaftlicher) Perspektiven in Relation zu ihren jeweiligen sozialen Rahmungen, hier der Generationenzugehörigkeit. Somit könnten seine Vorstellungen auch auf gesellschaftliche Subgruppen oder Milieus bezogen werden und auf unterschiedliche geteilte Perspektiven innerhalb von Gesellschaften verweisen. Nach Mead sind Individuen in der Lage, trotz unterschiedlicher (sozial geprägter) Blickwinkel intersubjektiv geteilte Perspektiven herzustellen, etwa durch Handlungen und Kommunikation, die diese unterschiedlichen Sichtweisen verstehbar machen. Denn ‚Verstehbarkeit‘ ist (vgl. Mead 1983a) der Schlüssel zur Perspektivenübernahme
„und gerade ihre Verstehbarkeit ist die Bedingung dafür, dass das Individuum die Perspektiven von anderen - insbesondere die seiner Gruppe - übernehmen kann.“ (Ebd. 215)

Dieser Prozess kann zur Entwicklung gemeinsam geteilter Perspektiven führen. Diese Überlegungen haben eine weitreichende Bedeutung für pädagogische Konzepte, die an andere ‚Weltbilder‘ anschließen wollen. Somit gilt es, einen gemeinsamen Bezugspunkt herzustellen, an den alle Beteiligten anschließen können um Ausschnitte der jeweiligen Wirklichkeit ‚zu bearbeiten‘. An diese Prozesse können sich dann (gemeinsam geteilte) neue Perspektiven anschließen.

Mannheim (vgl. Mannheim 1980, 212) hebt Perspektivität als eine Erkenntnisform hervor, die an die persönlichen Dispositionen (die wiederum als in sozialen Kontexten gewachsen zu denken sind) gebunden sind, mit denen jemand an sein Gegenüber herantritt. Auch Mannheim stellt die Standortgebundenheit menschlicher Erkenntnis an Hand der perspektivischen Verfasstheit der optischen Wahrnehmung dar. Wie Mead geht Mannheim davon aus, dass etwa die Landschaft „prinzipiell nur perspektivisch erfassbar ist“, (ebd. 212) allerdings sieht er die Möglichkeit, etwa durch eine Landkarte, eine überperspektivische Realität abzubilden, die jedoch der persönlichen Erfahrung entbehre. Für ihn liegt eine geteilte Perspektivität im Geltungsbereich konjunktiver

Sozialität verstehen sich die Menschen intuitiv und ‚sprechen eine gemeinsame Sprache‘. Eine weitere Form von Sozialität, auf die Mannheim verweist, ist die des kommunikativen Handelns. Hier sind die Akteure nicht durch gemeinsam geteilte Erfahrungsräume miteinander verbunden und darauf angewiesen, Intersubjektivität kommunikativ herzustellen. Diese Stelle weist darauf hin, dass Mead ebenfalls von einer präreflexiven Zugehörigkeit zu gesellschaftlichen Subgruppen ausgeht, die nicht erst über reflexive Prozesse erschlossen werden muss, und somit „*das Kollektive als primäre Sinnebene*“ (Loos/Schäffer 2001,31) definiert. Der Ausgangspunkt ‚Verstehbarkeit‘ als Bedingung für die Übernahme der ‚gemeinsamen Perspektive einer Gruppe‘ weist auf Prozesse hin, die nicht primär reflexiv gesteuert sind sondern auch auf geteilten Erfahrungszusammenhängen beruhen können. Sowohl in den Überlegungen Meads als auch in denen von Mannheim ist es möglich, sich durch ein ‚Verstehbar machen‘ in andere, nicht über kollektiv geteilte Erfahrungen zugängliche Erfahrungsräume ‚hineinzuarbeiten‘.

Erkenntnis, sie wird also durch geteilte existentielle Erfahrungen fundiert und besitzt keine allgemeine Gültigkeit. Er geht also von konjunktiven Formen der Erkenntnis aus, die „keine allgemeine, sondern nur eine konjunktive Gültigkeit“ (ebd., 213) haben. Diese Gültigkeit kann nicht generalisierend auf andere Erfahrungsräume übertragen werden, gleichwohl umfasst sie jedoch eine Form von Abstraktion, bei der gilt:

„Die Erkenntnis bleibt weiterhin perspektivisch, an einen besonderen Erfahrungsraum gebunden, nur ist dieser Erfahrungsraum bereits erfüllt von Wiederholbarkeiten, die aber als solche nur in diesem Erfahrungsraum vorkommen können.“ (Mannheim 1980, 223)

Die in diesem Kapitel diskutierten Ansätze zur Perspektivität verweisen auf die Standortgebundenheit unserer Wahrnehmung. Dargestellt wurden Handlungskonzepte, die Möglichkeiten der Perspektivenübernahme akzentuieren und wie etwa das Psychodrama, die Genese sozialer Perspektiven in interaktiven Prozessen zu erhellen vermögen. Die Überlegungen Meads und Mannheims heben die soziale Gebundenheit unserer Perspektiven hervor. Dieses ist eine leitende Analyseperspektive für den Umgang mit der Empirie in dieser Studie, die für die Rekonstruktion der sozialen Genese der habituellen Formen des Umgangs mit Heterogenität fruchtbar gemacht werden kann.

1.2.3 Verschiedenheit und Pluralität als Potential

Im folgenden Kapitel werden Ansätze dargestellt, die das Chancenpotential betonen, das der Umgang mit Vielfalt bereit stellt. Die Überwindung eines monistischen Denkens ist ein zentrales Anliegen der egalitären Differenz, der die Prämisse zu Grunde liegt, die Welt sei nicht an Hand eines allgemein akzeptierbaren Weltbildes erklärbar. Die Emphase für *Vielfaltoptionen* korrespondiert mit den Überlegungen von Wolfgang Welsch zur Postmoderne, die eine veränderte Art und Weise des Denkens reklamiert. (Vgl. Welsch 2002, 1996, 1988) Der von Olaf-Axel Burow entwickelte Ansatz zur Kreativitätsentwicklung bezieht sich auf den Mikrokosmos von Gruppen und geht der Frage nach, wie hier die Heterogenität von Gruppenmitgliedern für die Entwicklung kreativen Potentials fruchtbar gemacht werden kann.

Burow entwickelte eine ‚Theorie des kreativen Feldes‘, (Burow 1999 u. 2000) der unter anderem seine Reflexion auf die Entstehungsgeschichte der Gruppe ‚die Beatles‘ zu Grunde liegt und wertete die veröffentlichte Beschreibung des Entstehungsprozesses des Albums ‚St. Pepper‘ aus. Entgegen der geläufigen Meinung, eine Begabung käme in

Individuelle Leistungen zur Entfaltung, kam Burow zu dem Ergebnis, dass die Bedeutung von Sozialität und wechselseitiger Anregung durch unterschiedliche Sichtweisen als kreatives Potential in sozialen Feldern entsteht. Er führt aus:

„Das kreative Feld zeichnet sich durch den Zusammenschluss von Persönlichkeiten mit stark ausgeprägten Fähigkeiten aus, die eine gemeinsam geteilte Vision verbindet: Zwei (oder mehr) unverwechselbare Egos, die sich trotz ihrer Verschiedenheit ihres gemeinsamen Grundes bewusst sind, versuchen in einem wechselseitigen Lernprozess ihr kreatives Potential gegenseitig hervorzulocken, zu erweitern und zu gestalten.“ (Burow 2000, S. 50)

In seinen theoretischen Überlegungen greift er auf die Feldtheorien Kurt Lewins, dem Begründer der experimentellen Sozialpsychologie zurück. Die Wahl des Begriffs Feld veranschaulicht, dass sich Lewin zunächst an einer physikalischen Theorie anlehnt, die er modifiziert als Erklärungsmodell für menschliches Verhalten nutzt. Lewins Feldtheorie erklärt menschliches Verhalten als Summe einer Gesamtheit von Interaktionen zwischen Personen und Umwelt im Rahmen eines ‚Lebensraums‘ oder ‚psychologischen Feldes‘. Die Feldtheorie stellt äußere Ereignisse und inneres Erleben in einem psychischen Raum als Vektoren dar. Er meint, dass als zielgerichtet geltende Verhalten der Individuen führe zu Bewegungen in diesem Raum, wobei ihr Handeln von einer Vielzahl gleichzeitig vorliegender Faktoren des psychologischen Feldes abhängig sei. Das Feld repräsentiere die Bedürfnisse des Individuums, seine Wünsche und Ziele die Gruppen oder Milieuzugehörigkeiten mit all ihren Wechselwirkungen. (Vgl. Brunner 1997) Diese Felder oder Lebensräume seien nicht objektiv gegeben sondern durch die Wahrnehmung subjektiv strukturiert, die - gleich einer Kompassnadel - durch ein persönliches situatives Referenzsystem gleite. Die kreativen Potentiale lägen in der Möglichkeit, die eigene Wahrnehmung anders auszurichten und die Ressourcen und Potentiale des jeweiligen Lebensraums anders zu nutzen oder neu zu figurieren. (Vgl. Burow 1999)

Damit nun kreative Felder - oder auch Synergiegemeinschaften - entstehen könnten, bedürfe es der Fähigkeit zu improvisieren, ‚quer‘ zu denken und sich in diesen Aktivitäten wechselseitig herauszufordern. So könnten in der Begegnung mit Anderen Potentiale freigesetzt werden, wobei die Gegensätzlichkeit der Beteiligten zur Entwicklung einer kreativen Spannung und zur Entwicklung von Neuem führen könne, indem sich ungenutzte kreative Möglichkeiten erschließen,

„wenn wir die Verschiedenheit aushalten und das Fremde als Bereicherung betrachten, erschließen sich uns ungenutzte kreative Möglichkeiten.“ (Burow 2000, 34/35)

Allerdings beruhen kreative Felder auf einem geschützten Freiraum, indem sich die Gruppenmitglieder kreativ stimulieren und in ihrem jeweiligen ‚Anders-Sein‘ anerkennen. Die Entwicklung dieser Art von Gruppenintelligenz, so Burow, bedürfe also einer Grundharmonie, erst dann könnten alle Mitglieder ihr ganzes Talent entfalten und somit profitieren²² Gruppen mit starken Konflikten und Reibungen weniger von den Potentialen ihrer einzelnen Mitglieder. Kreative Felder zeichneten sich durch eine Reihe von Merkmalen aus: Hierzu gehöre ein gemeinsames Interesse, eine von allen Beteiligten getragene Vision sowie jemand, der als ‚Kristallisationskern‘ im Zentrum der Projekte stehe. Eine kreative Konkurrenz sei ebenso förderlich wie der Wechsel zwischen Harmonie und „funkensprühender Energie“. (Ebd. 42) Auf der Beziehungsebene solle es dialogisch zugehen, Anerkennung und Vertrauen, seien ebenso förderlich wie Gleichberechtigung und wechselnde ‚Anführerrollen‘. Zwar kann Burows Überlegungen entgegengehalten werden, dass sie nicht empirisch fundiert sind, andererseits stellen sie aber eine interessante Hintergrundfolie für die Analyse von Gruppenstrukturen bereit, die für den Blick auf bürgerschaftliche Initiativen fruchtbar gemacht werden kann.

Das Begriffsfeld ‚Postmoderne‘ verweist auf plurale Lebensentwürfe, vielfältige Sichtweisen und unterschiedliche Ordnungsmuster, die gleichberechtigt nebeneinander existieren - primär geht es um eine Geisteshaltung und Denkrichtung, von der „ontologische Wahrheitsansprüche“ (Arnold/Siebert 1995, 16) in Frage gestellt und „lebensgeschichtlich und kulturell geprägte Pluralität der Wirklichkeitssichten“ (ebd.) anerkannt werden. Im Folgenden werden aus dem breiten Feld postmoderner Denkansätze diejenigen Aspekte aufgegriffen, die meines Erachtens Eingang in das Denken der egalitären Differenz gefunden haben.

Der Begriff ‚Postmoderne‘ gilt als umstritten. Zunächst in der Literatur, in der Kunst, der Philosophie und der Architektur verwendet, um Bestrebungen und Überlegungen zu beschreiben, die über das Denken der Moderne hinausgehen, waren postmoderne Denkansätze²³ alsbald Gegenstand der Soziologie, der Theologie, in

²² In der sozialpsychologischen Gruppenforschung finden sich weitere Ergebnisse, die diese Überlegungen Burows bestätigen. Gruppen in denen die Mitglieder komplementäre Stärken und Schwächen aufweisen und in denen es um die Entwicklung von Problemlösungen geht, waren Einzelleistungen überlegen. (Vgl. Thomas 1992, 161/162)

²³ Mit zunehmender Popularität der Vorstellungen der Postmoderne wurde ihre zeitliche Zuordnung inflationär.

erziehungswissenschaftlichen und feministischen Diskursen wie auch in den Naturwissenschaften und der Medizin geworden. (Vgl. Münnix 2004) Auch der Begriff selbst erweckte widersprüchliche Assoziationen. Im Schema unserer Zeitlichkeit gilt die Postmoderne als ein Phänomen der Moderne, das Präfix 'post' hingegen suggeriert eine zeitliche Epoche. Enge Zeit- und Begriffsdefinitionen sind hier also nicht zielführend. Lyotard löst diesen Widerspruch auf, indem er die Zeitlichkeit unseres Geschichtsmodells in Frage stellt. (Vgl. Welsch 2002)

Postmodernes Denken enthält nach seinen Ausführungen *dekonstruktive und konstruktive Impulse*. Die Auflösung des Ganzen ist danach eine Vorbedingung für postmoderne Pluralität, der Begriff der ‚Postmoderne‘ ist aus einer Reflexion auf die Eigenart modernen Wissens gewonnen und (wie von Lyotard argumentiert wird) bereits in der Moderne enthalten. (Vgl. Welsch 2002) Die Wissensbestände der Moderne seien durch den Rückgriff auf die großen Meta-Erzählungen (der Aufklärung, des Idealismus und des Historismus) zu Stande gekommen und auf ein Einheitsdenken ausgerichtet. Diese Aspekte gelte es demnach zu dekonstruieren. Das Interesse der Postmoderne hingegen liege in einer positiven Exploration pluraler Theorien, Vorstellungen und Lebensentwürfen. Hier sei der Fokus auf die Grenzen und Konfliktzonen der Entwürfe gerichtet, weil hier Unbekanntes und der gewohnten Vernunft Widerstreitendes hervortrete. Postmoderne Vorstellungen gehen also nicht mehr von allgemein akzeptierten Weltbildern aus, sondern von Prozessen der Desillusionierung gegenüber denjenigen Konzepten zur Welterklärung, die die Widersprüchlichkeit und Facettenhaftigkeit lebendiger Pluralität außer Acht lassen. Somit seien die Subjekte darauf verwiesen, ihre Sinnzusammenhänge durch ein interpretatives Patchwork herzustellen²⁴ und sie gewönnen größere Freiräume für die Individualisierung und Subjektivierung ihrer Lebensentwürfe. (Vgl. ebd.) Zygmunt Baumann²⁵ (1995) argumentiert, gerade ein desillusioniertes postmodernes Denken könne die Tür zu Erfahrungen öffnen, in der Gefühle wieder ihre Daseinsberechtigung haben.

²⁴ Der amerikanische Soziologe Richard Sennett (vgl. Sennett 2000 u. 2002) legt anschaulich dar, welche negativen Folgen - Ohnmacht, Isolation, Sinnverlust - mit dem Verlust biografischer Kohärenz in spätkapitalistischen Gesellschaften einhergehen können.

²⁵ Zygmunt Baumann (1995) geht in seinen Überlegungen auf die ethische Dimension postmodernen Denkens ein. Er verweist auf Auschwitz und Hiroshima, die - so seine Überlegungen - erst durch die destruktiven Ambivalenzen moderner Zivilisationsentwicklung mit ihren Kämpfen gegen Vielfältiges, Differentes, Anderes und Uneindeutiges möglich wurden. Prozesse postmoderner Dekonstruktion führten zu einem moralischen Handeln, dass auf ethischen Auseinandersetzungen mit den Ambivalenzen der Moderne beruht und über das rationalitätsgläubige Handeln in der Moderne hinausgehe.

Postmoderne Denkansätze sind - so Münnix - von der Kritik an totalisierenden Strukturen, idealistischen Einheitsvorstellungen und ausschließlich auf Rationalität gegründeten Weltbildern geprägt. Die Dekonstruktionsleistungen - nicht im Sinne von Destruktion sondern der Dekonstruktion vermeintlich objektiver Strukturen - gingen mit Impulsen einher „zu den Dingen selbst zu gehen“ und „offen für ihr Seinsgeschehen zu sein.“ (Münnix 2004, 4) Die Hinwendung zu prozesshaftem Denken und die Abkehr vom Dualitätsprinzip korrespondiere mit einer Veränderung des Subjektbegriffs, der Wirklichkeitsvorstellung und des Umgangs mit der Logik. Die Abwendung von den dualen Konzepten der Logik, die die Dominanz eines Poles über den anderen aufweisen, sei eine wichtige Veränderung, (vgl. Lutz/ Wenning 2001) die Auflösung der polaren Unterscheidungen zwischen erkennendem Subjekt zu dem erkennendem Objekt, Gefühl und Verstand, Realität und Ideal weise in dieselbe Richtung.

Diese Sichtweisen seien - so Welsch - mit einem Bekenntnis zur Pluralität verknüpft, bei der die Überlagerung von Paradigmen und Perspektiven wie auch der Widerstreit ihrer Denkansätze und Theorien nicht vereinheitlicht werden sollen. Vielmehr führten die Reibungen heterogener Lebens- und Wissensformen zu einer breiten und lebendigen Diskurslandschaft, bei der - unter der Prämisse, humanes Leben sei nur im Plural möglich - Widersprüche ausgetragen und Reibungen auf Grund heterogener Vorstellungen produktiv genutzt werden könnten²⁶. (Vgl. Welsch 2002) Das Ende der Ideologien und utopischen Leitbilder verweise auf die auserlesene Erfahrung des gegenwärtigen Augenblicks, des Lebens und von dem, was hieraus erwächst. Diese Überlegungen Welschs' korrespondieren mit Vorstellungen zu einer postmodernen Ethik, wie sie von Gabriele Münnix (Münnix 2004) entwickelt werden. Ihre Überlegungen heben die Bedeutung der Selbstsorge und die Achtung der grundsätzlichen Gleichheit des Anderen hervor. Sie bezieht sich auf das dialogische Prinzip Martin Bubers, das in zahlreichen nachfolgenden Dialogansätzen aufgegriffen wurde.

²⁶ Das Konzept der transversalen Vernunft, mit dem sich Welsch von Loytards absoluten Differenzkonzepten akzentuiert, dass es Brücken zwischen Differentem gäbe, die mit einem gewandelten Konzept der Vernunft, (vom Vermögen der Prinzipien zum Vermögen der Übergänge zwischen unterschiedlichen Rationalitäten und deren Ansprüchen) zu erschließen seien. (Welsch 2002, 293) Welsch verweist hier auf Hybridbildungen, die nicht durch unverbundenes Nebeneinander, nicht durch Dissens oder Konsens sondern durch effektiven Dissens entstehen. (Welsch 2002, 306)

Bei der Darstellung des dialogischen Prinzips Bubers wird im Folgenden der Aspekt der dialogischen Beziehung besonders herausgehoben, der das Leben mit den Menschen thematisiert, denn die Darstellung zum Beispiel der Sphären des Lebens mit der Natur und den geistigen Wesenheiten sowie den religiösen Dimensionen des dialogischen Prinzips ginge über das Erkenntnisinteresse dieser Arbeit hinaus. Im Verständnis Martin Bubers versteht sich das dialogische Prinzip²⁷ nicht als eine Theorie oder Lehre, es war vielmehr sein Ansinnen, den Blick für diejenigen Beziehungsaspekte zu schärfen, die Fragen nach einem existenziellen Zugang zum konkreten Anderen aufzuwerfen. Es geht ihm um das unmittelbare Verhältnis der Menschen zueinander. Hier grenzt er eine ‚Ich-Du Haltung‘ von einer ‚Ich-Es Haltung‘ ab. Einer ‚Ich-Es Haltung‘ läge die Frage des Nutzens zu Grunde, mit ihr versuchten die Menschen die Welt zu kontrollieren und zu ordnen. Geleitet von der Grundhaltung ‚Ich-Du‘ begegneten sich die Menschen dagegen als ‚Anderheit‘ und nähmen sich auch in denjenigen Dimensionen wahr, die unterhalb der alltäglichen Aufmerksamkeit liegen. Merkmal der dialogischen ‚Ich-Du Beziehung‘ sei ein ‚Subjekt-Subjekt Verhältnis‘, die Unmittelbarkeit der Beziehung, die Augenblicklichkeit und Gegenwärtigkeit, eine angemessene Distanz, die die Wahrnehmung der ‚Anderheit‘ ermögliche und die Vergegenwärtigung der Perspektive des anderen. (Vgl. Werner 1994)

Bubers Vorstellungen vom Dialog sind jedoch keineswegs auf Konfluenz gerichtet, es geht vielmehr um die unmittelbare und existentielle Begegnung von Verschiedenem:

„Das echte Gespräch, und so jede aktuelle Erfüllung der Beziehung zwischen Menschen, bedeutet Akzeptation der ‚Anderheit‘. Wenn zwei Menschen einander ihre grundverschiedenen Meinungen über einen Gegenstand mitteilen, jeder in der Absicht, seinen Partner von der Richtigkeit der eigenen Betrachtungsweise zu überzeugen, kommt im Sinn des Menschseins alles darauf an, ob jeder den andern als den meint, der er ist.“ (Buber 1978, 30)

Die dialogische Beziehung kann also nur dort gelingen, wo ‚Anderheit‘ - im Sinne von Differenz - wahrgenommen und respektiert wird, denn:

„Die Strenge und Tiefe der menschlichen Individuation, das elementare Anderssein des Andern, wird dann nicht bloß als notwendiger Ausgangspunkt zur Kenntnis genommen, sondern von Wesen zu Wesen bejaht.“ (Buber 1978, 30)

²⁷ Das dialogische Prinzip Martin Bubers markiert eine philosophische Wendung zum konkreten Mitmenschen. Buber vollzieht eine Abgrenzung von Vorstellungen des subjektiven Idealismus, die das Andere als Spiegelbild des eigenen Selbst betrachten, wie es auch den erkenntnistheoretischen Positionen des Solipsismus (etwa Descartes) zu eigen ist. (Vgl. Werner 1994)

Der Denkansatz der egalitären Differenz betont die Bedeutung von Heterogenität und Pluralität für die Entwicklung produktiver Lern- Arbeits- und Lebenszusammenhänge, und hier korrespondiert er mit postmodernen Perspektiven, wobei die Einzigartigkeit eines jeden Menschen und seine existentielle Besonderheit hervorgehoben werden. Für den Blick auf die Empirie dieser Studie werfen postmoderne Denkansätze insofern eine interessante Perspektive auf, als sie die Bedeutung eines Umgangs mit Uneindeutigkeiten und Widersprüchlichkeiten hervorheben, der nicht die Vereinheitlichung von Vorstellungen zentral stellt, sondern hervorhebt, Pluralität sei als Potential wahrzunehmen und zu nutzen.

1.3 Zur Herstellung von Diversität aus konstruktivistischer Perspektive

In diesem Kapitel wird (an Hand der Heterogenitätsdimension Geschlecht) erörtert, wie das Entstehen von Diversität aus konstruktivistischer Perspektive zu erklären ist. Die Grundannahmen des Konstruktivismus²⁸ stimmen darin überein, unsere Erkenntnisse seien Interpretationen der Wirklichkeit. Betont wird, dass

„es schließlich die subjektiven Wirklichkeitskonstruktionen sind, die - häufig genug auch ‚hinter dem Rücken‘ der Handelnden - Sinn und Zweck ihres Handelns konstituieren“. (Arnold/Siebert 1995,7)

Die Wirklichkeit gilt in dieser Denkrichtung also nicht als vorgegeben, sondern als erzeugt oder konstruiert, eine „tatsächliche Realität“ (ebd. 19) sei den Individuen überhaupt nicht zugänglich. Konstruktivistische Ansätze lassen sich zum Überblick in ethnomethodologische, poststrukturalistische und sozialkonstruktivistische Richtungen auffächern, wobei sich diese verschiedenen Diskurse inzwischen noch weiter ausdifferenziert haben und sich zum Teil auch Ansätze entwickelten, die nicht mehr eindeutig und trennscharf zuzuordnen sind. (Vgl. Kubisch 2007) Betonen die Konzepte eines kognitionstheoretischen oder auch radikalen Konstruktivismus, die Konstruktion der Wirklichkeit finde ausschließlich im Bewusstsein des Einzelnen statt, gehen im Unterschied dazu sozialkonstruktivistische und ethnomethodologische Positionen, die auch als gemäßiger Konstruktivismus bezeichnet werden, noch von einer empirisch erfahrbaren Außenwelt aus. Aus sozialkonstruktivistischer Sicht werden soziale Phänomene und gesellschaftliche Tatbestände durch kollektive Sinnproduktionen in

²⁸ Der Begriff Konstruktivismus wird in der gegenwärtigen Diskussion inflationär genutzt. Konstruktivistische Ansätze zeichnen sich dadurch aus, dass sie die Geltung wissenschaftlicher Ansätze einschränken und Konstruktionen einer ‚objektiven Realität‘ verwerfen. (Vgl. Breitenbach 2001)

Form sozialer Ordnungen hervorgebracht, „die die Individuen gleichzeitig als eine von ihren Handlungen unabhängige Ordnung erfahren“. (Micus-Loos 2004, 115) Im Rahmen dieser Ansätze wird der Frage nachgegangen, wie es dazu kommt, dass „Härtungsprozesse‘ stattfinden, die weiche, flüssige, sozial gemachte und durch Personen hervorgebrachte Verhältnisse quasi versteinern“. (Knorr-Cetina 1997, 20) Ihre Analysen verdeutlichen, wie auch die sogenannten ‚harten‘ naturwissenschaftlichen Fakten sozial erzeugt werden. Der Fokus des ethnomethodologischen Konstruktivismus richtet sich hingegen stärker darauf, ‚Wie‘ es zu alltäglichen Wahrnehmungs- Deutungs- und Zuschreibungsroutinen kommt.

Die verschiedenen Spielarten des Konstruktivismus²⁹ (vgl. Knorr-Cetina 1989) stimmen darin überein, zum Beispiel die Naturgegebenheit des Geschlechts (oder der Ethnie) in Frage zu stellen und in den Blick zu nehmen, wie diese Zugehörigkeiten in den alltäglichen Interaktionen hergestellt werden, also wie soziale Tatsachen produziert werden. Konstruktivistische Ansätze sind in der Geschlechterforschung³⁰ durchaus prominent, gehen sie doch davon aus, Geschlecht und Sexualität sind keineswegs universelle anthropologische Konstanten. (Vgl. Luhmann 2004)

Die Frauenforschung ist nicht von den Debatten der Frauenbewegung³¹ zu trennen. Die Diskurse zielten zunächst darauf, die Bedeutung von Geschlecht als sozialer Kategorie zu bestimmen und strukturelle Ungleichheiten zu analysieren. (Vgl. Micus-Loos 2004)

²⁹ Knorr Cetina (vgl. Knorr-Cetina 1997) unterscheidet sozialkonstruktivistische Strömungen oder den empirischen Konstruktivismus von Diskursen, die dekonstruktive Überlegungen in den Vordergrund rücken und Strömungen des Radikalen Konstruktivismus. Micus-Loos (vgl. Micus-Loos 2004) differenziert zwischen Sozialkonstruktivismus und Überlegungen, die von einem ethnomethodologischen Konstruktivismus geprägt sind. Diese Feinakkzentuierungen werden hier nicht ausführlicher nahegezeichnet, weil sie für das Erkenntnisinteresse dieser Studie nicht zentral sind.

³⁰ Als weiterer Strang der Geschlechterforschung gilt die Männerforschung, in der die Konstruktion von ‚Männlichkeit‘ zum Gegenstand öffentlicher und wissenschaftlicher Diskurse wird. (Vgl. Jösting 2005)

³¹ Vor diesem Hintergrund lässt sich auch die Bedeutung von sozialen Bewegungen für die Entwicklung gesellschaftlicher Diskurs- und Veränderungsprozesse im Sinne einer reflexiven Moderne (Vgl. Giddens 1999a, 1999b) nachzeichnen: Die Veränderungen der traditionellen Geschlechterrollen sind ohne die vielfältigen Impulse aus der Frauenbewegung, den zahlreichen Fraueninitiativen und der feministischen Diskussion gar nicht zu denken. Die Debatten der Frauenbewegung stifteten in fast jedem bundesdeutschen Haushalt Diskussionen, schufen Identifikationen, nötigten zu Positionierungen und waren Ausgangspunkte weiterführender gesellschaftlicher Diskurse. Sie stellten das traditionelle Geschlechterverhältnis wie alltagstheoretische Vorannahmen einer naturgegebenen Ordnung der Zweigeschlechtlichkeit in Frage. (Vgl. Faulstich-Wiegand 2004) Einher ging damit die Etablierung der Frauenforschung als eigenständige wissenschaftliche Disziplin. Diese Entwicklung veranschaulicht die Veränderung gesellschaftlicher Strukturen durch Impulse aus sozialen Bewegungen.

Damit einher gingen Vorstellungen, auf der Grundlage der Anerkennung von Geschlechterdifferenzen eine Gleichheit herzustellen, in der verschiedene menschliche Lebensweisen mit ihrer jeweiligen Wahrheit gleichberechtigt nebeneinander stehen könnten. (Vgl. Faulstich-Wieland 2004) Es entwickelten sich „teilweise gegensätzliche Strömungen der erziehungswissenschaftlichen Frauen- und Geschlechterforschung“, (Prenzel 2004, 94) die insbesondere die Frage einer zweigeschlechtlich strukturierten Perspektive kontrovers diskutieren³². So geht etwa das dem ethnomethodologischen Strang des Konstruktivismus zuzurechnende Konzept des ‚doing-gender‘, (vgl. u. a. West/Zimmermann 1987, 1991, Kubisch 2007) davon aus, die Geschlechtlichkeit entstehe im Zuge der sozialen Interaktionen, sei somit in letzter Konsequenz veränderbar und keineswegs eindeutig oder gar naturhaft. ‚Gender‘ werde vielmehr durch soziale Interaktionen im Kontakt mit anderen hergestellt, wobei die Geschlechterdifferenz im alltäglichen Verhalten präsentiert und aktualisiert werde. (Vgl. u.a. Maihofer 2004) So reproduziere die zweigeschlechtliche Wahrnehmung des Körpers ihre eigene Voraussetzung (vgl. Jösting 2005) und „das Vorhandensein von Genitalien wird nach der Entscheidung über die Geschlechtszugehörigkeit unterstellt.“ (Ebd., 25)

Unter Bezug auf die Transsexuellenstudie Garfinkels (vgl. Garfinkel 1984) sowie auf weiterführende Arbeiten von Kessler/McKenna (vgl. Kessler/McKenna 1978) analysiert das Konzept des ‚doing-gender‘ wie in den Interaktionen geschlechtsspezifische Diversität hervorgebracht wird. (Vgl. Kubisch 2007) Bei diesen Prozessen spiele die Anwesenheit anderer eine wichtige Rolle, weil sich das Verhalten daran orientiere, wie es von den anderen in Bezug auf die Geschlechtszugehörigkeit bewertet werde. Hirschauer (vgl. Hirschauer 1989) beschreibt dieses interaktive Geschehen als Beziehungsgefüge, das darauf angelegt sei, die eigene „Geschlechtszugehörigkeit“ (ebd. 112) nicht nur durch die Sprache, sondern insbesondere bildhaft darzustellen und die Darstellungen der anderen zu bestätigen oder auch zurückzuweisen. Hierbei stehe weniger der subjektiv gemeinte Sinn der ‚Darstellenden‘ im Mittelpunkt, die auf

³² Etwa der poststrukturalistische Ansatz Judith Butlers. Sie plädiert für eine Dekonstruktion der Begriffe, die Unterdrückung hervorrufen. Butler hinterfragt kritisch die feministische Forschung, die aus ihrer Sicht Frauen fälschlicherweise als homogene Gruppe mit gemeinsamen Interessen und Merkmalen darstelle und damit das binäre System der Zweigeschlechtlichkeit bestätige. Eine kritisch-dekonstruktive Perspektive der Geschlechterdiskussion nimmt in Anspruch, unreflektierte Alltagsannahmen zum Geschlechterverhältnis zu bearbeiten. (Vgl. Hartmann 2001 u. 2004) Ziel der Dekonstruktionen sei es, vorherrschende Denkgewohnheiten und Wahrnehmungsmuster (insbesondere auch in Bezug auf Norm und Abweichung) in Frage zu stellen, aufzuweichen und zu irritieren und den Blick für die „vielfältigen Lebensweisen“ zu öffnen. Dem Begriff liegt „*ein Verständnis von Identität und Subjektivität zu Grunde, dass diese als diskursiv hervorgebracht begreift.*“ (Hartmann, 2004, 29)

gesellschaftlich determinierte Geschlechterrepertoires zurückgriffen und diese aktualisierten, als die direkte Beziehung zu den Betrachtenden, also die soziale Interaktion. Bei diesen Prozessen handele es sich wie Breitenbach zusammengefasst um,

„Prozesse der Attribuierung, die im Kontext des Alltagswissens angesiedelt sind, Prozesse der Darstellung, die durch Routinen „verkörpert“ werden und die Kollaboration der Interaktionsteilnehmer, diese Konstruktionsprozesse unkenntlich zu machen.“³³
(Breitenbach 2000, 34) Dieses finde auf den unterschiedlichen gesellschaftlichen Ebenen statt und führe zu der gängigen Konstruktion gesellschaftlicher Zweigeschlechtlichkeit. (Vgl. ebd.)

Beim Ansatz des ‚doing gender‘ wird analytisch zwischen dem körperlichen Geschlecht ‚sex‘, der alltäglichen Zuordnung zu einem Geschlecht ‚sex categorisation‘ und dem sozialen Geschlecht ‚gender‘ unterschieden, wobei diese Dimensionen als reflexiv aufeinander bezogen gelten. Durch diese Differenzierung - so Kubisch (vgl. Kubisch 2007) werde die vielfach aus der Frauenbewegung hervorgebrachte Kritik an der Trennung von ‚sex‘ und ‚gender‘³⁴ überwunden. Die aus der englischsprachigen Diskussion übernommenen Begriffe ‚sex‘ zur Bezeichnung des biologischen Geschlechts und ‚gender‘ für die Beschreibung der soziokulturell hergestellten Dimension werden in der feministischen Debatte im Anschluss an Judith Butler (vgl. Hartmann 2004) kritisiert, weil durch diese begriffliche Differenzierung die Annahme einer natürlichen Grundlage von Geschlecht beibehalten würde. Der ebenfalls die soziale Konstruktion von Geschlechtlichkeit akzentuierende Ansatz ‚doing gender while doing work‘ (für die deutschsprachige Auseinandersetzung vgl. u. a. Gottschall 1997, 1998 u. 2000, Kubisch 2007) analysiert, wie es in Arbeitszusammenhängen zur Herstellung von Geschlechterdifferenzen kommt und wie diese Prozesse mit ungleichen Chancen sowie Hierarchisierungen von Frauen und Männern einher gehen, die sich in

³³ Breitenbach nutzt in ihrer Studie die Erkenntnisse Hirschauers, um die Phänomene der Geschlechtsattribuierung für die Analyse jugendlicher Orientierungen fruchtbar zu machen. Sie problematisiert allerdings seine Fokussierung auf die bildlichen Darstellungen der Geschlechtsinszenierungen, die den emotionalen Dimensionen dieser Prozesse nicht zureichend gerecht würde. (Vgl. Breitenbach 2000)

³⁴ Eva Breitenbach (vgl. Breitenbach 2000) verdeutlicht in ihrer Studie ‚Mädchenfreundschaften in der Adoleszenz‘, wie junge Frauen, die sich nach Alter und Bildungslaufbahn unterscheiden, geschlechtsspezifische Orientierungen finden. Sie betont, eine „*einseitige Betonung des Geschlechts unter Vernachlässigung anderer Kategorien*“ (ebd. 22) (wie es die Unterscheidung von ‚sex‘ und ‚gender‘ nahe legt) führe zur Verschleierung sozialer und kultureller Differenzen und der Machtverhältnisse zwischen den Frauen.

unterschiedlichen Bewertungen ‚weiblicher‘ und ‚männlicher‘ Tätigkeiten niederschlagen. (Vgl. Kubisch 2007)

Auch wenn an dieser Stelle nicht auf die Feindifferenzierungen der unterschiedlichen Ansätze eingegangen werden kann, eröffnen sie für das Anliegen der vorliegenden Studie einen spannenden Blickwinkel, weil sie den Umgang mit Diversität als interaktives Geschehen in den Fokus rücken, das durch aktive Konstruktionsleistungen von ‚Anderen‘ und ‚Anders-Sein‘ fundiert ist. Insbesondere für die Geschlechterperspektiven und die darauf bezogene Inszenierungen der Frauen- und Männergruppen sowie für den Umgang mit ethnischer Diversität bieten sich hier Anknüpfungspunkte zur Empirie dieser Studie. Denn es liegt nahe - ohne damit den Ergebnissen dieser Studie vorgreifen zu wollen - dass die Konstruktionen vom jeweils ‚Anderen‘ die Grundlage von Diskriminierungen und Stereotypisierungen sein können und dadurch das jeweils Spezifische der Seins-Weise des Anderen nicht mehr wahrgenommen wird. Kritisch anzumerken ist allerdings, dass die konstruktivistisch ethnomethodologischen Ansätze zwar eine interessante Perspektive auf die situativen Aspekte des Umgangs mit Heterogenität in den untersuchten Gruppen nahe legen, (vgl. Kubisch 2007) jedoch keine Ansatzpunkte bereit stellen, ihre soziale Genese zu erhellen. Auch der weiterführende auf das soziologische Konzept der ‚Institutionen‘ nach Berger-Luckmann bezogene Ansatz Hirschauers (vgl. u. a. Hirschauer 1989, 1993) vermag dieses nur ansatzweise. An dem Konzept der Institutionen von Berger/Luckmann (vgl. Berger/Luckmann 1993) wird kritisch angemerkt, dass es keine Differenzierung zwischen reflexiv- kommunikativem Wissen und atheoretisch konjunktiven Wissensformen ermöglicht und somit keinen Zugang zu den konstitutiven Milieus der jeweiligen Handlungspraxen erschließen kann, wie es die Wissenssoziologie von Karl Mannheim leistet. (Vgl. Bohnsack 2006, Bohnsack 2003a, Nentwig-Gesemann 1999, Kubisch 2007, auch Kapitel 3.3.2 und 4.3.1)

Die Ansätze von West/ Zimmermann und West/ Fenstermaker stehen insbesondere in der Kritik, weil sie von einer Omnirelevanz des Geschlechts beziehungsweise der Dimensionen Geschlecht, ‚Rasse‘/Ethnizität und Klasse³⁵ ausgehen und eine

³⁵ Das Konzept des ‚doing difference‘ (vgl. Fenstermaker/West 2001) ist ebenfalls eine Erweiterung des ‚doing gender‘, hier um die Kategorien ‚Rasse‘/Ethnizität und Klasse und kann der Richtung der Intersektionellen Analysen zugerechnet werden. Analog der Kategorie Geschlecht werden ‚Rasse‘ und Ethnizität hier nicht als Strukturkategorien oder persönliche Eigenschaften dargestellt, sondern als Konstruktionen, die erst in den Interaktionen entstehen. Alle drei Kategorien stellten im Alltag

Gleichursprünglichkeit von Geschlechterdifferenz und Hierarchie unterstellen. (Vgl. Breitenbach 2000, Kubisch 2007) So weist Eva Breitenbach (vgl. Breitenbach 2000) darauf hin, die Annahme, „das Geschlecht sei in jeder Situation von entscheidender oder gleichbleibender Bedeutung“ (ebd. 38) erschwere es gerade zu, die Verschränkungen unterschiedlicher Kategorien wie Geschlecht, Alter oder Bildungsmilieu in den Blick zu nehmen und sei deshalb empirisch ungenau und theoretisch unbefriedigend. Außerdem könne nicht generell von einer Gleichursprünglichkeit von Differenzierung und Hierarchisierung ausgegangen werden, wie diese Ansätze implizieren, ferner bliebe ungeklärt, ob es sich um empirische Sachverhalte oder logische Apriorismen handele. (Vgl. Kubisch 2007)

1.4 Zusammenfassung

In diesem Kapitel wurden relevante theoretische Konzepte und pädagogische Handlungsansätze zum Thema Heterogenität, Diversität und Perspektivität im Hinblick auf die empirische Fragestellung der vorliegenden Studie erörtert. Der Denkansatz der egalitären Differenz (vgl. Prengel 1995) regt die erziehungswissenschaftliche Diskussion um außerschulische und schulische pädagogische Arbeitsfelder mit einem Verständnis demokratischer Bildung an, das auf einer gleichberechtigten Anerkennung von Verschiedenen beruht. Die auf der Grundlage des Postulats der egalitären Differenz entwickelte Pädagogik der Vielfalt (vgl. Prengel 1995) hat die von Honneth (vgl. Honneth 1994) entwickelten Überlegungen zu Anerkennungsbeziehungen, die eine Anerkennung als Gleiche in einer demokratischen Gesellschaft zentral stellen, für den pädagogischen Kontext fruchtbar gemacht und mit den Erkenntnissen aus der Analyse demokratisch pädagogischer Konzepte zum Umgang mit Vielfalt in Bezug gesetzt. Diese Überlegungen korrespondieren mit Diversity-Konzepten, die Heterogenität und Vielfalt im Hinblick auf die Partizipation unterschiedlicher Bevölkerungsgruppen und deren Potentiale für demokratische Entwicklungen akzentuieren. Die Frage, wie soziale Ungleichheit entsteht und sich manifestiert, wird im gegenwärtigen (auch internationalen) Verständnis von Diversität nicht mehr zielgruppenspezifisch diskutiert,

unvermeidbare Differenzierungen dar. Kritisiert wird an diesem Ansatz, West/Fenstermaker hätten die an Hand der Kategorie ‚gender‘ gewonnenen Erkenntnisse auf die anderen übertragen, ohne deren Spezifik zureichend zu berücksichtigen. (Vgl. Kubisch 2007) Beiden Konzepten liegt die Annahme einer Gleichursprünglichkeit von Differenzierung und Hierarchisierung zu Grunde: In der Herstellung von Geschlecht oder ‚Rasse‘/Ethnizität werde gleichzeitig ein Verhältnis von Über- und Unterordnung hergestellt. (Vgl. Kubisch 2007)

sondern es werden, wie etwa bei der Intersektionellen Analyse, verschiedene Dimensionen von Diversität miteinander in Bezug setzt. Diese Perspektive sensibilisiert einerseits für die Überlagerungen von Ungleichheits- und Diskriminierungsfaktoren, andererseits wird einigen Ansätzen der Intersektionalität kritisch entgegengehalten, die Abgrenzung und der wechselseitige Bezug ihrer Differenzkategorien sei unzureichend geklärt. (Vgl. Walgenbach/Grohs 2006, Kubisch 2007)

Das Postulat der egalitären Differenz ist eng mit einer Vorstellung der Bereicherung durch unterschiedliche Perspektiven verwoben. Graumanns Habilitationsschrift zur Perspektivität (vgl. Graumann 1960) hebt die Bedeutung der Wahrnehmung für subjektive Perspektiven hervor und verweist auf die Begrenztheit und zeitliche Verfasstheit menschlicher Erkenntnishorizonte. Die Akzeptanz eigener Begrenztheit öffne die Überlegungen für die Bedeutung anderer, vielfältiger Perspektiven auf die Welt. Mead verdeutlicht in seinen perspektiventheoretischen Überlegungen, es gebe keine für sich existierende Realität, die von den Subjekten lediglich verzerrt - eben aus unterschiedlichen Perspektiven - erschlossen werden könne. (Vgl. Mead 1983) Dieses Erkenntnis war Hintergrund seiner Handlungstheorie, die - im Gegensatz zu anderen Theorien seiner Zeit - auch die gesellschaftliche Dimension der Entwicklung von Sozialität einbezieht. Er geht davon aus, die sozial geprägten Vorerfahrungen der Subjekte fließen in die Interaktionen ein, die wiederum sozial prägend auf die Subjekte wirken. (Vgl. Joas 1998) Auch Mannheim (vgl. Mannheim 1980) hebt - vor dem Hintergrund seines Konzeptes der Seinsverbundenheit des Wissens - (vgl. ebd. und Kapitel 3.3.2) die Standortgebundenheit von Perspektiven hervor. Seine Überlegungen zur sozialen Gebundenheit der Perspektiven lassen sich für die empirische Rekonstruktion der sozialen Genese von Orientierungen, die dem Umgang mit Heterogenität zu Grunde liegen, fruchtbar machen und werden im Kapitel 3.3.2 wieder aufgegriffen.

Die postmodernen Sichtweisen (vgl. Welsch 2002, Münnix 2004) verweisen auf gegenwärtige Gesellschaftsentwürfe, die Pluralität und das Denken aus unterschiedlichen Perspektiven unter der Bedingung gleicher Rechte in den Mittelpunkt stellen. Dieses geht sowohl mit der Verabschiedung von Ganzheitsvorstellungen einher, als auch mit dem Verlust traditionell vertrauter Rahmenbedingungen für die Entwicklung von Intersubjektivität und Anerkennung. (Vgl. Keupp 1998) Welsch geht davon aus, es gehe hier keineswegs um Beliebigkeit im Sinne eines „anything goes“,

(vgl. Welsch 2002) vielmehr sollten die unterschiedlichen Standpunkte im Rahmen produktiver Kontroversen und einer effektiven Dissenskultur zu ihrem Recht kommen. Hier setzt sowohl die Kritik von Gabriele Münnix (Münnix 2004) als auch die von Annedore Prengel (1995) an Welschs' Konzept der transversalen Vernunft an. Welsch geht in seiner Konzeption davon aus, dass es Übergänge zwischen verschiedenen „autonomen Rationalitäten“ (Münnix 2004, 54) gebe, die mit einem gewandelten Konzept der Vernunft zu erschließen seien. Münnix hält dem entgegen, dass derartige Übergänge nicht allein mit der Vernunft, „die niemals eine in allen sein könne“, (Münnix 2004, 54) zu bewältigen seien. Sie ergänzt diese Überlegungen mit einem Konzept von Sozialität, dass auf der Wahrnehmung des konkreten Anderen beruht und greift hier auf das dialogische Prinzip Martin Bubers zurück. Buber stellt die dialogische Beziehung zwischen Ich- und Du in den Mittelpunkt seiner Reflexion. Die Kritik von Annedore Prengel am Konzept der universalen Vernunft verweist auf eine gesellschaftspolitische Dimension. Sie argumentiert, in der abstrakt philosophischen Theorie von Welsch bleibe offen, wie in der gesellschaftlichen Realität die ungelösten Fragen des Zusammenlebens unterschiedlicher Gruppen, deren Handeln ja nicht zuletzt durch ihre unterschiedlichen Positionen und Chancenstrukturen bestimmt sei, zu bewältigen seien. Welsch vernachlässige die Beziehungen zwischen den Subjekten, die sich eben nicht ohne Weiters in andere Sinnsysteme hineindenken könnten, weil diese eben different, nicht konsensual und heterogen seien. (Vgl. Prengel 1995) Sie bezieht sich mit ihren weiterführenden Überlegungen auf das von Axel Honneth entfaltete Konzept der Anerkennung.

In einer wertpluralen Gesellschaft gibt es immer eine Vielzahl möglicher Ankerkennungsverhältnisse, die auf unterschiedlichen - jeweils kollektiv geteilten - Vorstellungen verschiedener Bevölkerungsgruppen beruhen. Die Vorstellungen über ‚ein gutes Leben‘ werden vor dem Hintergrund der jeweiligen sozial strukturierten Erfahrungen generiert. Leistungen, Fähigkeiten und Eigenschaften, die in einem Milieu als Leistung für die gemeinsame soziale Praxis bedeutsam und somit die Basis für Wertschätzung sind, können in anderen Zusammenhängen ganz anders bewertet werden. (Vgl. Gerdes 2004) Demzufolge müssen sich die Akteure mit sehr unterschiedlichen, möglicherweise gar widersprüchlichen Anerkennungsverhältnissen auseinandersetzen, die somit auch die in die Dimensionen von perspektivischer Verfasstheit und Pluralität geraten. Um nicht in einem gedanklichen Dilemma der ‚Unlösbarkeit‘ zu landen sei an dieser Stelle auf den normativen Aspekt verwiesen, der

mit der Vorstellung der Anerkennung von Pluralität verbunden ist. Wenn es uns auch nicht ohne weiteres möglich ist, uns in andere, differente Weltsichten hinein zu denken oder im Sinne von Mead ‚Verstehbarkeit‘ herzustellen, gilt es doch, diese anderen Weltsichten in ihrem Anders-Sein zu respektieren. In Bezug auf die Interessenkonflikte unterschiedlicher Bevölkerungsgruppen bedeutet dies, differenten Interessenlagen eine Berechtigung einzuräumen, auf der Grundlage einer universellen Anerkennung menschlicher Würde und demokratischer Menschenrechte und als Basis für einen gesellschaftlichen Wertekonsens. (Vgl. Prengel 1995) In Bezug auf Lewis Cosers argumentiert Richard Sennett, die Menschen seien durch Differenzen aufgerufen, einander besser zuzuhören und aufeinander einzugehen. Die Bearbeitung von Differenz sei gar konstitutiv für Gemeinschaften: „gibt es keine Gemeinschaft, solange die Differenzen in ihr nicht anerkannt sind.“ (Sennett 2000, 198)

In Kapitel 1.3 wurden Ansätze des ethnomethodologischen Konstruktivismus diskutiert, die das Geschlechterverhältnis thematisieren, um zu exemplifizieren, wie es aus dieser wissenschaftlichen Perspektive zur Herstellung von Diversität kommt. Diesen Konzepten zufolge wird die soziale Wirklichkeit in Interaktionen mit anderen konstituiert. Somit fokussieren sie auf die Frage, wie in den Interaktionen etwa die Geschlechterdifferenz hervorgebracht wird. Sie eröffnen für diese Studie einen interessanten Blickwinkel, weil sie dafür sensibilisieren, wie ‚Anders-Sein‘ im Zuge des alltäglichen interaktiven Geschehens in den Initiativen entstehen kann. Die vorliegende Studie verfolgt das Anliegen, die habitualisierte Formen des Umgangs mit Heterogenität, also die über die situativen Mechanismen hinausgehende soziale Genese dieser Praktiken und deren Bedeutung für Lern- und Bildungsprozesse aus einer praxeologischen Perspektive zu erhellen. Dieser Fragestellung wird an Hand des Konzeptes der dokumentarischen Methode (die auf die Wissenssoziologie Karl Mannheims zurückgreift) nachgegangen, die zwischen unterschiedlichen Wissensformen zu unterscheiden und damit auch den Zugang zu präreflexiven Ebenen zu erschließen vermag. (Vgl. Bohnsack 1998) Hier geht es nicht primär darum, wie etwa im Ansatz der sozialkonstruktivistisch ausgerichteten Wissenssoziologie Berger/Luckmanns, die Alltagstheorien und das subjektive Sinnverstehen der Akteure nachzuzeichnen ist, (vgl. Kubisch 2007) also zu untersuchen, wie die Akteure ihre

soziale Wirklichkeit herstellen, sondern darüber hinaus sollen diejenigen Orientierungen rekonstruiert werden, auf denen die jeweiligen Handlungspraxen basieren³⁶.

Im empirischen Teil dieser Studie ist von Interesse, welche Heterogenitätsdimensionen für die Akteure in den untersuchten Initiativen eigentlich empirisch relevant sind. Eine weitere Frage ist, ob und unter welchen Bedingungen Diversität eher als Potential für die Alltagspraxis genutzt wird (wie es die Diversity-Ansätze nahe legen), oder ob und unter welchen Bedingungen es zu Konstruktionen sozialer Differenz, Stereotypisierungen und Ausgrenzungen kommt. Gelingt es den Engagierten in ihrer Alltagspraxis, im Sinne der Emphase der Postmoderne für plurale Denkansätze, ihre soziale Wirklichkeit mehrperspektivisch, mehrdimensional und ohne Vereinheitlichung wahrzunehmen und lassen sich habituelle oder konjunktive Muster rekonstruieren, die über situative Praktiken des Umgangs mit Heterogenität hinausgehen?

³⁶ Weil sowohl die sozialkonstruktivistische als auch die ethnomethodologische Variante des Konstruktivismus in ihren Analysen nicht (wie die dokumentarische Methode) zwischen den Formen des konjunktiven und des kommunikativen Wissens unterscheiden, bleibe bei ihnen „*die Frage nach dem Wie auf der existentiellen Ebene, auf der Ebene des „Seienden“*“ (Bohnsack, Przyborski, Schäffer 2006, 11) ausgeklammert. Zwar folge auch die Ethnomethodologie der genetischen Analyseperspektive Mannheims und ziele somit auf den Modus operandi sozialer Prozesse, (vgl. Bohnsack 2006) differenziere jedoch nicht zwischen dem Modus der auf mimetischen Aneignungsprozessen beruhenden konjunktiven Erfahrung und der kommunikativen Beziehung, die der wechselseitigen Interpretation bedarf. (Vgl. Bohnsack 2003a)

2. Zivilgesellschaft und bürgerschaftliches Engagement

2.1 Einleitung

In diesem Kapitel wird zunächst auf die aktuelle politische Diskussion der Zivilgesellschaft und des bürgerschaftlichen Engagements Bezug genommen. Dieses mit der Absicht, einerseits die Verwendung der Begriffe in dieser Studie zu klären und andererseits die Bedeutung sozialer Bewegungen und bürgerschaftlichen Engagements in unserer pluralen und hoch ausdifferenzierten Gesellschaft aus dieser Perspektive nachzuzeichnen. Giddens (vgl. Giddens 1997) Strukturierungstheorie bietet einen Analyseansatz, die wechselseitige Bedingtheit der Struktur- und Handlungsebene zu erhellen. Sie zielt damit auf die Überwindung des Dualismus soziologischer Mikro- und Makrotheorien³⁷. Dieser Ansatz vermag Prozesse auf der mikrosoziologischen Ebene mit ihren Verschränkungen mit gesellschaftlichen Strukturen in Bezug zu setzen. Für die vorliegende Studie ist das insofern interessant, als die Bedeutung bürgerschaftlichen Engagements für gesellschaftliche Wandlungsprozesse in den Blick genommen wird, denn der Fokus wird darauf gerichtet, wie gesellschaftliche Strukturen mit dem Handeln der Akteure korrespondieren. Darüber hinaus wurde die Theorie der Strukturierung in Kapitel 3.2.3 als mikrotheoretischer Ansatz genutzt, um die Verwobenheit von Struktur und Handlung in bürgerschaftlichen Initiativen zu veranschaulichen.

2.2 Zur Bedeutung sozialer Bewegungen aus demokratietheoretischer Perspektive

³⁷ Makroansätze der Soziologie stellen gesamtgesellschaftliche Analysen ökonomischer Prozesse und ihre institutionelle Absicherung ins Zentrum der Überlegungen. Mikroansätze der Soziologie orientieren sich an den Individuen und ihren Interaktionen. Ansätze, die diesen Dualismus überwinden wollen, stellen das Verhältnis von Individuum und Gesellschaft ihrer Überlegungen. (Vgl. Treibel 2000) In dieser Studie wird auf die Theorie der Strukturierung zurückgegriffen. (Vgl. Giddens 1997)

Bevor auf die aktuelle Diskussion zur Bürgergesellschaft³⁸ eingegangen wird, soll im Folgenden auf das Phänomen der Sozialen Bewegungen der 70er Jahre und ihre Bedeutung für unser heutiges zivilgesellschaftliches Verständnis erörtert werden. Dies geschieht vor dem Hintergrund, dass vier der im Rahmen dieser Arbeit untersuchten Initiativen in dieser Zeit entstanden sind und das ‚historische Gewordensein‘ der Gruppen - wie sich an Hand des empirischen Materials darstellen lässt - mit den sozialen Bewegungen ihrer Entstehungszeit korrespondiert.

Klein und Schmalz-Bruns (vgl. Klein/ Schmalz-Bruns 1997) nähern sich der Bedeutung des Bürgerengagements aus einer demokratietheoretischen Perspektive. Sie kennzeichnen Demokratie als eine Lebensform, die sich erst im aktiven Gebrauch politischer Freiheitsrechte durch die Bürger/innen im politischen Gemeinwesen realisiert:

„Demokratie ist also ein Projekt, dass sich nur in der öffentlichen Auseinandersetzung um die Interpretation ihrer fundamentalen Ideen und die angemessenen Formen ihrer Verwirklichung fortschreiben lässt.“ (Ebd.,11)

Die sozialen Bewegungen und die Bürgerbewegungen der 70er Jahre erzeugten - so Klein und Schmalz-Bruns - einen wachsenden gesellschaftspolitischen Druck. Von ihnen ginge ein breites Spektrum nicht institutionalisierten politischen Engagements aus. Der Protest war durch die zunehmende Unzufriedenheit der Ökologie-, Frauen-, Frieden- und Alternativbewegungen mit der offiziellen Politik gespeist, der die Protestierenden vorwarfen, die Risiken dieser Politikfelder nicht zureichend in ihr Handeln einzubeziehen. (Vgl. ebd.) Nach der Definition von Rucht (vgl. Rucht 1997) kennzeichnen sich soziale Bewegungen dadurch, dass sie verändernd auf die Gesellschaft einwirken wollen³⁹. Im Unterschied zu anderen kollektiven Phänomenen, wie etwa der spontanen Revolte - so Rucht - seien sie darauf ausgerichtet, die von ihnen wahrgenommenen gesellschaftlichen Risiken kontinuierlich zu bearbeiten. Anders als Parteien oder Interessenverbände weisen sie keinen formellen Mitgliederstatus auf, ihre

³⁸ In Anlehnung an die Enquete Kommission werden die Begriffe Bürgergesellschaft und Zivilgesellschaft synonym verwandt. (Vgl. Deutscher Bundestag 2002b) Dies ist der derzeit gängige Gebrauch. (Vgl. u. a. Kocka 2004, Stiftung Mitarbeit 2007, Gensicke/ Picot/ Geiss 2005) Eine differenziertere Diskussion um die demokratietheoretischen Konzepte dieser beiden Begriffe verdeutlicht, dass hier unterschiedliche Diskurse wie etwa der republikanischen Theorie und des politischen Liberalismus zusammenkommen. (Vgl. Klein 2001) Dieser Diskussion weiter nachzugehen würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen.

³⁹ Rucht (vgl. Rucht 1997) weist darauf hin, dass nach dieser Definition auch fundamentalistische oder autoritäre Gruppierungen unter den Bewegungsbegriff fallen können. Allerdings gehe von ihnen keine demokratische Produktivkraft aus.

Anhänger sind in sozialen Netzwerken miteinander verwoben. Es wird davon ausgegangen, dass sich hier neue kulturelle Milieus entwickeln, innerhalb derer die Akteure durch miteinander geteilte Lebensorientierungen verbunden sind. (Vgl. Nohl 2006b) Auch Schäffer (vgl. Schäffer 2003) verweist darauf, dass die Prozesse „gesellschaftlicher Verflüssigung“ (vgl. Schäffer 2003a, 73) nicht etwa zwangsläufig zu Individualisierungsprozessen führen, sondern möglicherweise auch zur Entwicklung neuer Milieus und konjunktiver Erfahrungszusammenhänge. Rucht schreibt den sozialen Bewegungen ein hohes Maß der Selbsterzeugung sozialer Sicherheit zu. Andererseits seien sie - weniger als etablierte Mitgliederorganisationen - in der Lage, heterogene Interessenlagen zu bündeln und ihre Interessen im Rahmen institutionalisierter Zugänge zu politischen Entscheidungssystemen zu vertreten. Rucht hebt vier Wirkungsdimensionen hervor, die für die demokratische Produktivität sozialer Bewegungen bedeutsam sind: Auf Grund ihrer dezentralen Organisationsstruktur böten sie vielfältige Möglichkeiten zur Beteiligung und Einflussnahme und darüber hinaus seien sie durch einen niedrighschweligen Zugang gekennzeichnet. Sie repräsentieren eine lebensweltlich gestaltete Form bürgerschaftlicher Selbsthilfe und gälten als wichtiges Korrelat zur etablierten Politik, mit der sie sich öffentlich kritisch auseinandersetzten. Darüber hinaus - so Rucht weiter - trügen sie dazu bei, dass politischer Protest eine zunehmende Bedeutung im Verhaltensrepertoire der Bevölkerung erlangt habe und sie gälten als wichtiges Potential demokratischer Gemeinwesen. Im internationalen Vergleich habe es zwischen 1975 und 1989 in der damaligen Bundesrepublik mehr Proteste aus dem Spektrum der sozialen Bewegungen gegeben, als etwa in den Niederlanden, der Schweiz oder Frankreich⁴⁰. (Vgl. ebd.)

Klein und Schmalz-Bruns (vgl. Klein/ Schmalz-Bruns 1997) verweisen auf tiefgreifende Veränderungen politischer Problemlagen in Folge des Engagements sozialer Bewegungen. Hierdurch sei auch die Notwendigkeit der Veränderung etablierter politischer Strukturen deutlich geworden. Diese Debatten seien zunächst auf die Handlungsfähigkeit des Staates gerichtet gewesen „als wichtigsten Adressaten gesellschaftlicher Demokratisierung“. (Ebd., 15) Sie hätten zwar einerseits die staatliche Handlungsfähigkeit überfordert, andererseits jedoch zu einer Sensibilisierung für die

⁴⁰ Rucht (vgl. Rucht 1997) bezieht sich hier auf die empirische Informationsbasis eines Ländervergleichs der Zeit zwischen 1975 und 1989. Diese Analyse wurde von einem internationalen Forscherkreis durchgeführt. Weiterführend hierzu vgl. Kriesi, Hanspeter/ Koopmanns, Ruud/ Duyvendak, Willem/ Guigni, Marco (1995): *New Social Movements in Western Europe. A Comparative Analysis*. Minneapolis.

Entwicklung neuer Formen kooperativen Staatshandelns geführt und „dem Demokratisierungsprozess in der (alten) Bundesrepublik maßgebliche Impulse gegeben“. (Ebd., 31) In den 90er Jahren sei dann vor dem Hintergrund der Globalisierung und Internationalisierung die Bedeutung lokaler mikropolitische Bürgerbeteiligungen in den Vordergrund gerückt. Diesen Engagementformen komme ebenfalls eine wichtige Bedeutung im Prozess politischer Willensbildung zu, weil hier direkt und authentisch die Werte und Anliegen der jeweiligen Anhängerschaft verfolgt würden. (Vgl. ebd.) Zusammengefasst kommen die zitierten Analysen zu dem Schluss, dass die sozialen Bewegungen der 70er Jahre durch ihren spezifischen Modus des Engagements das gegenwärtige Verständnis einer lebendigen Zivilgesellschaft mitgeprägt haben. Prägend für den Stil dieses Engagements war es, Politik und Alltagsgestaltung miteinander zu verknüpfen, als einengend empfundene gesellschaftliche und politische Normen in Frage zu stellen und veränderte Lebensstile auszuprobieren. Das ‚Private‘ wurde politisch und im Zuge dessen entwickelten sich aufeinander bezogene, häufig projektorientierte Arbeitszusammenhänge, die die gesellschaftlichen Fragen der Akteure der sozialen Bewegungen thematisierten.

2.3 Zivilgesellschaft als bürgerschaftlicher Gestaltungsraum

Eine Annäherung an den Begriff Zivilgesellschaft legt auch die Betrachtung seiner historischen Dimensionen nahe. Münkler (vgl. Münkler 1997) verweist auf Hannah Ahrendt, die in ihrer politischen Theorie die Frage nach dem Bürger und damit implizit die Voraussetzungen bürgerschaftlichen Engagements in ihre Überlegungen einbezöge. Sie band das Zusammensein an das Handeln, „eines menschlichen Zusammen“. (Ahrendt 2007, 34) Kocka (vgl. Kocka 2004, Stiftung Mitarbeit 2007) bezieht sich auf Kant, wenn er die historische Dimension der Begriffe Zivilgesellschaft und Bürgergesellschaft hervor hebt. Dessen Entwurf einer zukünftigen Gesellschaft - so Kocka - habe sich vom Absolutismus, der ständischen Gesellschaft sowie der religiösen Orthodoxie seiner Zeit abgegrenzt und seine Vision auf eine Form des Zusammenlebens der Menschen als Bürgerinnen und Bürger gerichtet, „die ohne allzu viel staatliche Gängelung selbstständig, friedlich und gleichberechtigt miteinander umgehen.“ (Ebd., 1)

Auf Grund seines antitotalitären Konzepts wurde der Begriff ‚Zivilgesellschaft‘ von den Dissidenten und Bürgerrechtsbewegungen Osteuropas wieder entdeckt. (Vgl. Klein 2001a) Mit diesem Terminus verband sich dort die Emphase für Freiheit und die Vision

einer Gesellschaft, die auf der Achtung der Menschen- und Bürgerrechte beruht. (Vgl. Kocka 2004) Im aktuellen westeuropäischen Diskurs ist der Begriff Zivilgesellschaft - so Klein - eng mit dem normativen Anspruch privater und öffentlicher Autonomie sowie der Wahrung der Menschen- und Bürgerrechte verknüpft. Die Begriffe ‚Zivilgesellschaft‘ und ‚Bürgergesellschaft‘ werden in vielfacher Weise genutzt, wobei ‚nicht Staat und nicht Markt‘ als allgemeingültiger Konsens angesehen werden kann. Als Sammelbegriffe für gesellschaftliches Engagement verweisen sie auf Vorstellungen einer Gesellschaft, deren Bürger politische Verantwortung übernehmen und sich aktiv für unterschiedliche Interessenlagen engagieren. (Vgl. Stiftung Mitarbeit 2004, Gensicke/ Picot/ Geiss 2005). Die Begriffe ‚Bürgersinn‘, ‚Solidarität‘ und ‚Zivilcourage‘ korrespondieren mit einer gesellschaftspolitischen Vorstellung, die bürgerschaftliches Engagement und die damit verbundenen Gestaltungspotentiale positiv bewertet. (Vgl. Gensicke/ Picot/ Geiss 2005, Stiftung Mitarbeit 2004) Bürgerengagement zeichne sich durch soziale Integrationsimpulse aus und könne einer zunehmenden Fragmentarisierung moderner Gesellschaften die Entwicklung zivilgesellschaftlicher Sozialisationsformen entgegensetzen. (Vgl. Kocka 2004) In diese Richtung verweisen auch Überlegungen, (vgl. Richter 1997, auch Klein/ Schmalz-Bruns 1997, Giddens 1999) die - aus politikwissenschaftlicher Perspektive - das Bild einer Zivilgesellschaft als prozedurales und reflexives Demokratiemodell entwerfen, das unter den Bedingungen einer zunehmend globalisierten Gesellschaft gemeinwohlorientierte Partizipationsmöglichkeiten bereitstellt, weil es die Lebenswelten der Akteure einbezieht und somit in der Lage ist, die „institutionalisierten Formen demokratischer Willensbildung“ (Richter 1997, 193) mit den Lebenswelten der Akteure in Bezug zu setzen.

Die Enquete - Kommission des Deutschen Bundestages ‚*Zukunft des Bürgerschaftlichen Engagements*‘ einigte sich entsprechend auf die Leitidee einer demokratischen Bürgergesellschaft⁴¹, die von der Vision einer politischen Gemeinschaft getragen ist, die sich von der „Allzuständigkeit des Staates“ (Deutscher Bundestag 2002b, 76) verabschiedet und fördert, „dass Bürgerinnen und Bürger in größerem Maße für die Geschicke des Gemeinwesens Sorge tragen.“ (Ebd.) Die Zivilgesellschaft wird hier als

⁴¹ Im Unterschied zur Bürgergesellschaft wird die bürgerliche Gesellschaft als entpolitisierte Sphäre gekennzeichnet, in der die Akteure als Wirtschaftssubjekte agieren. (Vgl. Klein 2001) Kocka (vgl. Kocka 2004) weist darauf hin, dass der Begriff bürgerliche Gesellschaft seit seiner Prägung durch Hegel und Marx als kritischer beziehungsweise polemischer Begriff verwandt wurde.

intermediäres Handlungsfeld verstanden, in dem den unterschiedlichen Facetten bürgerschaftlichen Engagements zwischen Staat, Wirtschaft und Familie eine zentrale Bedeutung zukommt. Staatliche Aufgabe sei es, die Prozesse der Bürgerbeteiligung zu fördern und nicht bürokratisch zu reglementieren. (Vgl. Deutscher Bundestag 2002a) Hinsichtlich der gesellschaftspolitischen Akzentuierung einer Bürgergesellschaft lassen sich gegenwärtig drei Diskursstränge voneinander abgrenzen. (Vgl. Olk 2001, Deutscher Bundestag 2002b, 83ff) 1. Geprägt von Vorstellungen einer liberalen politischen Orientierung hebt der liberal individualistische Diskurs die Vorstellungen eines aufgeklärten Eigeninteresses der Engagierten hervor und betont die Freiwilligkeit des Engagements. 2. Der republikanische, kommunitaristisch geprägte Diskurs fokussiert auf die Bedeutung des Gemeinwohls und betont, dieses bedürfe der Beteiligung aller Gesellschaftsmitglieder. 3. Der arbeitgesellschaftliche Diskurs stellt Überlegungen in den Mittelpunkt, bürgerschaftliches Engagement als eigenständige Tätigkeit neben der Erwerbsarbeit und der Familie aufzuwerten. Diese unterschiedlichen Vorstellungen korrespondieren mit der politischen Programmatik der Parteien und sind für deren Positionierungen etwa hinsichtlich der Förderpolitik für bürgerschaftliches Engagement leitend.

2.4 Zur zivilgesellschaftlichen Dimension bürgerschaftlichen Engagements

In diesem Kapitel gilt es zunächst, den ebenfalls recht schillernden Begriff ‚Bürgerengagement‘, der von Ansgar Klein zutreffend als „mehrdeutiger, programmatischer Arbeitsbegriff“ charakterisiert wurde (vgl. Klein 2001a) zu erhellen, bevor die zivilgesellschaftliche Bedeutung bürgerschaftlichen Engagements aus der Perspektive aktueller politischer Diskurse hergeleitet wird. Klein (ebd.) bescheinigt den unterschiedlichen Varianten der Diskussion um die Begriffsbedeutungen einen gemeinsamen Bezugspunkt: Unstrittig sei, dass bürgerschaftliches Engagement als Bereicherung der demokratischen Qualitäten der Gesellschaft gelte. Er grenzt sich damit gegenüber denjenigen Diskursen ab, die bürgerschaftliches Engagement als „Lückenbüßer für einen in die Krise geratenen Sozialstaat thematisieren“ (Klein 2001b, 6) oder „als Bezugspunkt für den Wandel der Arbeitsgesellschaft“ (ebd.) ansehen. Die Überlegungen Roland Roths (vgl. Roth 2002) verweisen ähnlich wie die Konrad Hummels (vgl. Hummel 2003) auf einen weit gefassten Begriff bürgerschaftlichen Engagements. Ihnen zufolge sei es kennzeichnend für eine aktive Bürgergesellschaft,

dass Bürgerinnen und Bürger ihr Engagement nicht auf das Wählen beschränken, sondern den Handlungsraum Zivilgesellschaft aktiv und auf vielfältige Art und Weise gestalten. (Vgl. Roth 2002, 1) Dieses sowohl durch Mitgliedschaften in Parteien, Vereinen und Verbänden als auch in Initiativen und Selbsthilfegruppen, als Anhänger von sozialen Bewegungen, durch öffentliche Proteste wie durch „die Koproduktion bzw. Übernahme ehemals öffentlicher Aufgaben“ (ebd.,1) und durch Engagement in öffentlichen Funktionen. Das breite Spektrum des Bürgerengagements reiche somit von

„Nachbarschaftshilfen, Stadtteilinitiativen und Friedensdemonstrationen über Vereine, Stiftungen und Spendenparlamente bis zu den "NGOs", den Nicht-Regierungs-Organisationen wie Amnesty International, Greenpeace oder Attac, vielleicht auch noch weiter“. (Kocka 2004, 2)

Dieser breite Engagementbegriff umfasst traditionelle Formen des Ehrenamtes, das breite Feld der Selbstorganisation, Selbsthilfe und das Engagement in sozialen Bewegungen. Charakteristisch für Bürgerengagement sei, so Roth, dass es auf Freiwilligkeit basiert, (in einem gewissen Umfang) öffentlich zugänglich und nicht auf materiellen Gewinn gerichtet sei. Bürgerengagement könne zu einer Demokratisierung zentraler Lebensbereiche ⁴² (vgl. Roth 2002) führen, verknüpfe Soziales mit Politischem und sei als politische Bewegung im öffentlichen Raum charakterisierbar, (vgl. Hummel 2003) der wiederum durch dieses Engagement überhaupt erst geschaffen würde. (Vgl. Deutscher Bundestag 2002b) Dieses korrespondiert mit den Überlegungen des amerikanischen Soziologen Michael Walzer (vgl. Walzer 1996), der die Zivilgesellschaft als „*Handlungsraum von Handlungsräumen*“ (vgl. ebd.) beschreibt. Der Handlungsraum Zivilgesellschaft wird durch Bürgerengagement für selbstgewählte Zwecke genutzt und stellt, indem er demokratische Impulse fördert, wiederum die Bedingungen für diese Prozesse bereit. Hier lassen sich Schlussfolgerungen Roths anschließen, der hervorhebt, bürgerschaftliches Engagement sei „das Potential einer entwicklungsfähigen Bürgergesellschaft“, (Roth 2002,3) weil es Bürger als Experten einbezüge, wachsende Handlungsspielräume generiere und zu erweitertem Kompetenzbewusstsein der Akteure beitrage. Bürgerschaftliches Engagement erzeuge soziales Kapital⁴³, demokratische Kompetenz und bilde die Basis für vielfältige

⁴² Nach den Ergebnissen der Untersuchung von Infratest Sozialforschung „Freiwilliges Engagement in Deutschland 1999-2004“ lag im Jahr 2004 die Engagementquote im Bereich Sport und Bewegung mit 11% am höchsten, der Bereich Schule und Kindergarten kam auf 7%. Im Vergleich zur Untersuchung von 1999 hat bürgerschaftliches Engagement im sozialen Bereich sowie im Bereich Schule und Kindergarten zugenommen. (Vgl. Gensicke/ Picot/ Geiss 2005)

⁴³ Im Mittelpunkt der Überlegungen Putmanns (vgl. Putmann 2001) steht der Gedanke, dass soziale Netzwerke Wirkungen hervorrufen, die für ihre Mitglieder einen Wert haben. Dieser wird als ‚soziales

informelle Lernprozesse, (vgl. Gensicke/ Picot/ Geiss 2005) habe lebensgeschichtliche Relevanz und könne Beziehungen über Bereichsgrenzen und Milieus hinweg spenden. (Vgl. Deutscher Bundestag 2002b)

Kritisch wird hervorgehoben, dass bürgerschaftliches Engagement nicht vorraussetzungslos ist⁴⁴, weil die individuellen Ressourcen dafür an soziale und politische Kompetenzen gebunden sind, die mit der sozialen Lage der Akteure korrespondieren. Die Ressourcen für bürgerschaftliches Engagement klaffen in den unterschiedlichen Bevölkerungsgruppen weit auseinander, (vgl. u. a. Evers/Wohlfahrt/ Riedel 2000, Jakob 2003) was wiederum zu einer ungleichen Verteilung der dem bürgerschaftlichen Engagement zugesprochenen Partizipationschancen beitrage. (Vgl. Jungk 2005, Naumann 2006a, 2006b)⁴⁵ Ein weiterer Strang der Diskussion hebt die Bedeutung des Engagements in gemeinschaftlichen Zusammenhängen als reflexive Bearbeitung moderner Identitätskonstruktionen⁴⁶ hervor, wobei die Zugehörigkeit zu

Kapital' bezeichnet und korrespondiere mit dem menschlichen „Gefühlen von Glück und Zugehörigkeit“. (Ebd., 22) Putmann geht der Überlegung nach „Sozialkapital könne für das menschliche Wohlbefinden sogar noch wichtiger sein als soziale Güter“. (Ebd., 22) Gesellschaftliches soziales Kapital werde durch verantwortlich handelnde Bürger etwa im Rahmen bürgerschaftlichen Engagements freigesetzt.

⁴⁴ So geht auch der amerikanische Soziologe Manuel Castells (vgl. Castells 2002) bei seiner Analyse eines „globalen Informationszeitalters“ (ebd. 62) von der Notwendigkeit der sozialen Mobilisierung aus, damit unter den gegenwärtigen Bedingungen ein Zusammenschluss in Gemeinschaftsorganisationen und die Entwicklung von Zusammengehörigkeitsgefühlen gelingt. In modernen globalisierten Netzwerkgesellschaften - so Castells - gibt es zwei Grundmuster kollektiver Widerstandsidentitäten. Er unterscheidet fundamentalistische Orientierungen, die er als defensive Reaktionsmuster auf den zunehmenden Verlust von Spielregeln nationalstaatlicher Gesellschaften beschreibt von Projektidentitäten, die er als „als wichtigste potentielle Quelle sozialen Wandels in der Netzwerkgesellschaft“ charakterisiert. (Castells 2002, 73) Sie blieben nicht in der Verteidigung eingespielter Lebensformen stehen, sondern entwickelten Vorstellungen von selbstbestimmten Identitätsfigurationen und engagierten sich etwa in sozialen Bewegungen.

⁴⁵ Die Überlegungen von Jungk (2005) und Naumann (2006a, 2006b) beziehen sich auf die Partizipationschancen durch bürgerschaftliches Engagement von Migrantinnen und Migranten.

⁴⁶ Identität ist gegenwärtig ein schillernder Begriff, die Diskurse um die soziokulturellen Bedingungen der Identitätsentwicklung können im Rahmen dieser Arbeit nicht ausführlich nachgezeichnet werden. Ich schlage vor, hier - im Sinne eines Arbeitsbegriffs - einer recht allgemein gehaltenen Definition von Keupp zu folgen, die Identität als „Phänomen zwischen dem Grundbedürfnis nach Anerkennung und Zugehörigkeit“ (Keupp 1998, 30) charakterisiert und sich etwa vom Konzept Eriksons abgrenzt, dessen Vorstellungen die stabilen ökonomischen und soziokulturellen Bedingungen der Nachkriegsära implizierten. Einhergehend mit der postmodernen Dekonstruktion des Subjektbegriffs der Moderne seien Identitätskonzepte, die auf Einheit, Kontinuität, Kohärenz, Entwicklungslogik und Fortschritt (vgl. Keupp/ Hohl 2006, S.14) - eben auf lineare Lebensmodelle ausgerichtet waren - verloren gegangen. Das Individuum könne heute nicht mehr als Einheit mit einer irgendwann abgeschlossenen Identität gedacht werden, vielmehr würde die Identität patchworkartig zusammengesetzt. Alternativ zum klassischen Subjektbegriff gibt es Überlegungen, die auf hybride Identitätskonstruktionen verweisen wie etwa Paul Mecheril aus der Perspektive der Cultural Studies, (vgl. Mecheril 2006) oder aus der Geschlechterperspektive Elisabeth Tuider. (Vgl. Tuider 2004) Otfried Schöffter betont in seinen Überlegungen zur „interkulturellen Kompetenz und der Angst vor dem Identitätsverlust“ (vgl. Schöffter 1997a) die sozialstrukturelle Verankerung der Identitätskonstruktionen und unterscheidet die

verschiedenen Gruppierungen als identitätsstiftend angesehen wird. (Vgl. u. a. Keupp 1998, Giddens 1999a⁴⁷, Walzer 1996)⁴⁸

Im Folgenden wird die Argumentation Heiner Keupps aufgegriffen, weil er unter Bezugnahme auf die soziologisch - modernisierungstheoretischen Zeitdiagnosen (vgl. u.a. Beck 1986, Giddens 199a, Giddens 199b) auf die Bedeutung bürgerschaftlichen Engagements für gegenwärtige Identitätskonstruktionen verweist. Nach seinen Analysen (vgl. Keupp 2002) beruht bürgerschaftliches Engagement in der Gegenwart nämlich zunehmend weniger auf altruistischen Motiven, sondern ist von dem Wunsch getragen, die eigenen Lebenswelten zu gestalten. Mit Hinweis auf Giddens „*Politik der Lebensführung*“ (vgl. Giddens 1999aa) greift er den Foucaultschen Begriff der Selbstsorge auf und argumentiert, vor dem Hintergrund der gegenwärtigen Gesellschaftstransformationen käme der Selbstsorge „als neue[r S.N.] Form von Subjektivität“, (Keupp 2002, 22) wenn sie in Verbindung mit der Übernahme öffentlicher Verantwortung stehe, eine wesentliche Bedeutung für die Identitätskonstruktionen der Akteure zu. Die Dimensionen ‚Selbstsorge‘ und ‚öffentliche Verantwortung‘ stehen sich in den Überlegungen Keupps nicht diametral gegenüber. Vielmehr kennzeichnen sie eine „Idee der selbstbewussten und eigensinnigen Teilhabe an den Dingen, die mich betreffen und die ich aus Selbstsorge mitgestalten möchte.“ (Ebd., 22) In den Wirren um Endtraditionalisierung, Milieuvielheit und der Ambivalenz wachsender

Sinnkontexte ‚körperlicher Identität‘, ‚psychischer Identität‘, ‚personaler Identität‘, der ‚Gruppenidentität‘ einer sozio-ökonomischen Identität‘ und einer ‚subkulturellen Identität‘, um zu einer differenzierten Analyse zu kommen, die unterschiedliche Ebenen von Identitätskonstruktionen und deren soziale Dimensionen in den Blick nimmt.

⁴⁷ Die Argumentation von Giddens wird in Kapitel 2.5 aufgegriffen.

⁴⁸ Als Repräsentant liberaler kommunitaristischer Überlegungen betont Walzer (vgl. Walzer 1996) die Bedeutung von Pluralität außerhalb und innerhalb von Gemeinschaften. Seinen Überlegungen zu Folge entwickeln die Akteure in den verschiedenen Handlungsräumen (Markt, Arbeit, Freizeit, Familie) unterschiedliche Identitäten. Die Vielfalt von Lebensformen, Interessen, Identitäten und Ansichten lassen sich - so Walzer - nicht in eine Wahrheit oder gar Wesenheit fügen: „*Wir benötigen viele Handlungsräume, damit wir auf verschiedene Weisen ein gutes Leben führen können.*“ (Walzer 1996, 82) Walzer betont die Bedeutung unterschiedlicher ‚Logiken‘ und Sinnbezüge dieser Handlungsräume, er sieht ihre relative Autonomie und „*Unversehrtheit*“ (ebd., 58) als qualitative Bedingungen einer gerechten Gesellschaft an und geht davon aus, dass es Gerechtigkeit nur dann geben kann, wenn etwa die unterschiedlichen Güter der verschiedenen Sphären gleichberechtigt sind, als different wahrgenommen und entsprechend der jeweiligen Geltungskriterien gewürdigt werden. Hier gibt es Anknüpfungspunkte zur Denkfigur der egalitären Differenz (vgl. Kapitel 1.3), die ebenfalls die Relativität von Gleichheit und Verschiedenheit betont. Walzers Kritik richtet sich gegen Konzepte, die die Sphäre des Marktes als den anderen übergeordnet betrachten, wie an Hand des folgenden Zitats deutlich wird: „*Theoretiker, die den Markt als bevorzugten Handlungsraum für das gute Leben betrachten, zielen darauf ab, ihn zum wirklichen Handlungsraum für möglichst viele Bereiche zu machen. Ihre Einseitigkeit nimmt die Form eines Imperialismus des Marktes an.*“ (Ebd., 82)

Optionsspielräume repräsentiere das „für sich selbst sorgende und sich in die Welt einmischende Subjekt“ (ebd., 16) eine Sozialform des ‚Eingebunden-Seins‘ ohne enge Fixierung auf die gesellschaftlichen ‚Sozialisationsagenturen‘, (vgl. Keupp 2003) weil diese Form des Sozialen im Zuge reflexiver Bewertungsprozesse, etwa hinsichtlich der Vorstellungen ‚über ein gutes Leben‘ immer wieder zu überprüfen seien. Er bezieht sich dabei auf Honneth und betont, Anerkennungsbeziehungen seien grundlegend für die soziale Integration und die Entwicklung von Identität. Der gesellschaftliche Wertewandel (vgl. ebd.) führe dazu, dass sich Identitätskonstruktionen nicht durch die „Übernahme fertiger Produkte“ (ebd., 5) vollziehen könnten. Vielmehr seien sie in kommunikativen Aushandlungsprozessen immer wieder herzustellen. Der Kommunitarismus - so Keupp - könne als Gegenbewegung zum neoliberalen Menschenbild angesehen werden, weil er das Verhältnis von individueller Identitätsarbeit und kommunikativer Bedingungen zentral stelle. (Vgl. Keupp 1998) Diese Überlegungen verweisen auf reflexive Prozesse der Auseinandersetzung in lebensweltlichen Milieus, wie sie auch von Giddens betont werden. (Vgl. Kapitel 2.5) Auch wenn sie nicht empirisch fundiert sind, haben sie doch einen interessanten Gesichtspunkt für diese Arbeit zum Inhalt, weil sie die Aufmerksamkeit auf die Entwicklung und Veränderung von Lebensorientierungen im Rahmen bürgerschaftlichen Engagements richten.

In diesem Kapitel lag der Fokus zunächst auf theoretisch-politischen Analysen zu Zivilgesellschaft und Bürgerengagement. Sie thematisieren diese Felder aus der Perspektive der gegenwärtigen Programmatik. Sie wurde in gebotener Kürze dargestellt, weil sie den gegenwärtigen gesellschaftlich-diskursiven Kontext erhellen, in dem die untersuchten Initiativen agieren und veranschaulichen welche Bedeutung ihnen aus dieser Sicht zugeschrieben wird. Es zeichnet sich ab, dass sich die öffentlich politische Haltung gegenüber bürgerschaftlichem Engagement im Vergleich zur Wahrnehmung der sozialen Bewegungen in den 70er und 80er Jahren⁴⁹ und ihren gesellschaftskritischen Impulsen verändert hat. Zum Forschungsstand kann insgesamt zusammengefasst werden, dass es bislang wenig empirisch rekonstruktive Untersuchungen gibt, die das Feld bürgerschaftlichen Engagements erhellen. (Vgl. Deutscher Bundestag 2002b) Dies gilt auch und insbesondere für die Ebenen des sozialen oder kollektiven Lernens im Engagement. (Vgl. Overwien 2006) Auch wenn

⁴⁹ Die untersuchten Initiativen dieses Samples sind in dieser Zeit entstanden.

in den letzten Jahren eine Zunahme der ‚Dritten-Sektor-Forschung‘ zu verzeichnen ist, gilt dieser Bereich in Deutschland im internationalen Vergleich als schlecht ausgestattet. (Vgl. Bundesnetzwerk Bürgerschaftliches Engagement 2004) Die vorliegenden Untersuchungen lassen sich grob in vier Kategorien unterteilen: Es gibt einige Untersuchungen, die die Wirkungen bürgerschaftlichen Engagements auf der gesellschaftlichen Makroebene in den Blick nehmen, (vgl. Deutscher Bundestag 2002b) es liegen Analysen zur individuellen Motivperspektive der Akteure vor, (vgl. ebd.) zahlreiche Erfahrungsberichte und Selbstbeschreibungen von Projekten und Initiativen (vgl. Bundesnetzwerk Bürgerschaftliches Engagement 2007) sowie quantitative Studien, zum Beispiel der im Auftrag der Bundesregierung vom Sozialforschungsinstitut ‚Infratest Soziasforschung‘ durchgeführte ‚Freiwilligensurvey‘ der 1999 erstmalig erschien und 2004 wiederholt wurde. (Vgl. Gensicke/ Picot/ Geiss 2005) Quantitative Analysen des bürgerschaftlichen Engagements können verdeutlichen, dass es beispielsweise Bereiche gibt, in denen sich Gruppen, die einer bestimmten Generation angehören, stark engagieren⁵⁰. Diese Befunde weisen jedoch noch nichts über die qualitativen Dimensionen dieses Engagements aus. An Hand des statistischen Materials lässt sich lediglich mutmaßen, dass es vielleicht um die Bearbeitung spezifischer Fragen des jeweiligen Lebensalters geht. Erhoben werden die individuellen Aktivitäten der Engagierten, die gesellschaftspolitischen und kollektiven Dimensionen ihres Engagements können damit nicht erhellt werden, etwa die Frage, inwieweit in den bürgerschaftlichen Initiativen generationenspezifische Erfahrungen bearbeitet werden.

2.5 Zur Dualität von Struktur und Handlung

Die Prozesse zivilgesellschaftlicher Beteiligung werden im folgenden Kapitel unter Bezug auf die theoretischen Überlegungen Giddens zur *„Konstitution der Gesellschaft“* (vgl. Giddens 1997) dargestellt. Seine Strukturierungstheorie gilt als eigenständige Sozialtheorie, die beansprucht, die grundlegenden Aspekte menschlichen Handelns zu erfassen. (Vgl. Treibel 2000) Nach Giddens Ansatz gibt es keine universellen Gesetze des sozialen Wandels, vielmehr einen epochenspezifischen Charakter desselben. An

⁵⁰ So weisen die Befunde des Freiwilligensurveys 2004 darauf hin, dass sich ältere Menschen besonders häufig in den Themenfeldern Soziales und Kirche und Religion engagieren, hingegen sind sie in den Tätigkeitsfeldern Schule und Kindergarten kaum zu finden. (Vgl. Gensicke/ Picot/ Geiss 2005)

dieser Stelle setzt die Kritik an den gegenwartsbezogenen Modernisierungstheorien an, wie sie zum Beispiel von Beck (vgl. Beck 1986) und Giddens (vgl. Giddens 1997, 1999a, 1999b) vertreten werden. Entgegengehalten wird diesen theoretischen Konzepten, ihr implizites Drei-Phasen Modell einer ‚Vormoderne‘, einer ‚Ersten Moderne‘ und einer ‚Zweiten Moderne‘⁵¹ sei nicht ausreichend empirisch fundiert und diagnostiziere einen gesellschaftlichen Prozess, bei dem sie ihre „eigene Form der Problemwahrnehmung als vorhandenen gesellschaftlichen Wandel“ (Fischer 2007, 164) deute und andere Akzente ausblende. Dies führe - so Fischer - zu einer Tendenz, die beschriebenen Entwicklungen zu verallgemeinern. Ich stimme hier mit Nohl überein, (vgl. Nohl 2006a) der die Zeitdiagnose des Zerfalls tradierter Milieus, Orientierungen und Wissensbestände ebenfalls als empirisch untermauerungsbedürftig erachtet, andererseits jedoch darauf hinweist, dass sich in der Empirie durchaus Hinweise auf diese Prozesse finden lassen.

Im Folgenden werden diejenigen Aspekte von Giddens Theorie aufgegriffen, die eine Analyse der Wechselwirkungsprozesse gesellschaftlicher Veränderung und bürgerschaftlichen Engagements nahe legen. Der Ansatz Giddens eröffnet nämlich eine interessante Perspektive für diese Arbeit, weil er eine Theoriefolie bereitstellt, in der die gesellschaftliche Akteure als ‚Verursacher‘ von Handlungen hervorgehoben werden, die mit der Genese gesellschaftlicher Strukturen verwoben sind und damit die Dualität von Struktur und Handlung oder von auch makro- und mikrosoziologischen Ansätzen überwindet. Er verbleibt also nicht auf der Ebene der Interaktionen, sondern betont mit seiner Theorie sozialer Strukturen sowohl die Handlungs- und Reflexionskompetenz der einzelnen Akteure, als auch den Einfluss der gesellschaftlichen Strukturen auf das Verhalten der Akteure. Seine Theorie veranschaulicht, wie Strukturen einerseits das Handeln und Verhalten der Akteure ermöglichen und andererseits durch das Handeln und soziale Praktiken entstanden sind.

Giddens (vgl. Giddens 1999a) unterscheidet die einfache von der reflexiven Moderne. Prozesse der einfachen Modernisierung kennzeichnet er als vorhersehbare, der Logik des wirtschaftlichen Wachstum angepasste, allgemein akzeptierte Entwicklungen, die mit dem Wahrheitsanspruch moderner Wissenschaften in Einklang zu bringen waren.

⁵¹ Bei Giddens Ansatz wird die Vormoderne durch den häufig als Kontrastfolie bemühten Begriff der Traditionen repräsentiert, die er von der Moderne und der reflexiven Moderne unterscheidet.

Prozesse der reflexiven Modernisierung⁵² seien mit tiefgreifenden sozialen Wandlungen verwoben. In Folge der Globalisierung käme es zur Auflösung oder Veränderung der das alltägliche Leben suspendierende Traditionen. Diese Prozesse, die die Identitätsentwicklung der Akteure wesentlich beeinflussten, nötigten sie zur reflexiven Umordnung ihres alltäglichen Lebens, das somit ‚experimentell‘ immer wieder neu zu ordnen und zu konturieren sei. Dabei seien auch die Maßstäbe für die Bewertung der neuen Konfigurationen ihrer Lebenswelten durch die Subjekte in reflexiven Prozessen zu erarbeiten. Giddens bezeichnet diese Prozesse, die die Identitätsentwicklung der Akteure wesentlich beeinflussen, als „Politik der Lebensführung“. (Ebd., 43) Den negativen Folgen einer zunehmenden Individualisierung als Folge der Globalisierung könne durch Gemeinschaften⁵³ entgegengewirkt werden. (Vgl. Giddens 1999b) So betont er die Bedeutung lokaler Initiativen, die einen Beitrag zur reflexiven Bearbeitung der Folgen des sozialen Wandels leisten, zur Erneuerung lokaler Gemeinschaften beitragen und dadurch den gesellschaftlichen Zusammenhalt fördern. In einer posttraditionalen Gesellschaft stünden insbesondere die Traditionen, an denen die Akteure ihr Handeln ausrichten, zur ständigen reflexiven Disposition. Es würden ihnen Entscheidungen abverlangt, die zuvor durch Traditionen geregelt waren. Vor diesem Hintergrund müsse selbst eine Entscheidung für den traditionellen Weg erst einmal gefällt werden. Somit böten die Traditionen keine Entlastungsstrukturen, vielmehr komme einer sozialen Reflexivität (die Giddens als Voraussetzung und Ergebnis posttraditionaler Gesellschaften charakterisiert) die Bedeutung zu, die tägliche Entscheidungsfindung zu begründen. (Vgl. ebd.)

Giddens Theorie geht davon aus, dass es im Zuge dieser Prozesse zur Veränderung beziehungsweise Entwicklung von Orientierungen kommt und bei den Akteuren (außerhalb professioneller Expertisestrukturen!) Expertenwissen entsteht, etwa in Initiativen oder auch sozialen Bewegungen. In Kooperation mit anderen Akteuren trage dieses zur reflexiven Bewältigung des ‚experimentellen Alltagslebens‘ bei. (Vgl. Giddens 1999aa) Diese vielfältig ineinander verwobenen Prozesse seien - so Giddens - einerseits Grund für die immer weiter gehende Suche nach neuen Optionen.

⁵² Zur begrifflichen Klärung: Der Begriff ‚Postmoderne‘ steht für die Auflösung der Einheitlichkeit der Gesellschaft, hingegen verweist der Terminus ‚reflexive Moderne‘ auf eine neue, grundsätzlich veränderte Stufe moderner Gesellschaften. (Vgl. Treibel 2000)

⁵³ Giddens verweist auf die Bedeutung der Kleingruppenkultur in Amerika, die zumeist unter dem Begriff der Selbsthilfe fungiere und in denen Lebensfragen in einem Modus reflexiv bearbeitet werden die teils therapeutischen Wert hätten. (Vgl. Giddens 1999b)

Andererseits wirke die Art und Weise, wie diese Herausforderungen bearbeitet würden, in die Institutionen zurück, was hier wiederum Veränderungsprozesse zur Folge habe.

„Alle kompetenten Gesellschaftsmitglieder sind in der praktischen Durchführung sozialer Aktivitäten beträchtlich qualifiziert und „soziologische“ Experten. Ihr Wissen bleibt der fortwährenden Strukturierung des sozialen Lebens nicht äußerlich, sondern fließt integral darin ein.“ (Giddens 1997, 78)

Somit kommt den bürgerschaftlichen Initiativen die Bedeutung zu, die Herausforderungen, die mit den Prozessen des gesellschaftlichen Wandels und der damit einhergehenden Pluralität verbunden sind, reflexiv zu bearbeiten und andererseits durch ihr Engagement dazu beizutragen, die gesellschaftlichen Strukturen den veränderten Lebensentwürfen anpassen. In Giddens Theorieentwurf existieren die gesellschaftlichen Strukturen nicht als eigenständige Phänomene, die den Handlungen der individuellen Akteure äußerlich gegenüber stehen. Vielmehr sind sie - so Giddens - unmittelbar in deren Handlungen eingewoben und sie unterliegen aus diesem Grund kontinuierlichen Wandlungsprozessen. Handlungen und Strukturen sind zwei Aspekte desselben Geschehens,

„denn die Strukturen sind Ergebnis und Medium des Handelns, Handeln ist die verwirklichte Struktur. Struktur ist nicht eine eigenständige Entität sondern verwirklicht sich als immerwährender Prozess der rekursiven Reproduktion von Praktiken im Handeln.“ (Ebd., 77)

Giddens veranschaulicht dieses an Hand eines Beispiels: Seminare finden zu einem bestimmten Zeitpunkt an einem bestimmten Ort nach bestimmten, bekannten Regeln statt, die wiederum aber auch Gestaltungsspielräume ermöglichen. Struktur ermöglicht Handeln, indem sie (für die Alltagsbewältigung) Orientierungen gibt und gleichzeitig schränkt sie unser Handeln ein,

„weil die strukturellen Momente sozialer Systeme soweit in Raum und Zeit ausgreifen, dass sie sich der Kontrolle der individuellen Akteure entziehen.“ (Ebd.,170)

Wie nun genau die bestehenden Strukturen und die Handlungen der Akteure miteinander verwoben sind, wird deutlicher, wenn wir Giddens Überlegungen über die unterschiedlichen Bewusstseinssebenen folgen, die für das Handeln der Akteure relevant sind. Giddens unterscheidet drei verschiedene Bewusstseinssebenen: Das *diskursive Bewusstsein*, das *handlungspraktische Bewusstsein* und das *Unbewusstsein*, (vgl. ebd., 57) wobei er sich vom Begriff des Unbewussten, wie er in der Psychoanalyse verwandt wird abgrenzt. Er geht davon aus, dass Wahrnehmung und Gedächtnis eng miteinander verbunden sind.

Das *diskursive* und auch das *praktische Bewusstsein* weisen „auf psychische Mechanismen der Erinnerung hin, wie sie in Handlungszusammenhängen zum Tragen kommen.“ (Giddens 1997, 99). Auf der Ebene des *diskursiven Bewusstseins* können die Handlungsgründe ohne weiteres von den Akteuren formuliert werden. Auf dieser Ebene kann auch ein theoretisches Verständnis über die Absichten des Handelns erfolgen. Das *diskursive Bewusstsein* verweist auf Erinnerungsbestände, die sprachlich exploriert werden können, das *praktische Bewusstsein* dagegen auf solche, die sich im konkreten Handeln aktualisieren. Als *handlungspraktisches Bewusstsein* bezeichnet Giddens also diejenige Bewusstseinsstufe, die das alltägliche Handeln steuert. Hier geht es um ein praktisches Handlungswissen, das durch verinnerlichte oder implizite Regeln geleitet ist, die den Akteuren in ihren abstrakten Definitionen häufig gar nicht bewusst sind. Andererseits jedoch können auch diese Regeln - etwa durch die Nachfragen anderer - in das Bewusstsein gelangen und ‚*diskursiv werden*‘. Diese Ebene ist also ebenfalls reflexiv zugänglich. Auf der Ebene des *Unbewusstseins* kommen - nach Auffassung Giddens - die unbewussten Motive zum Tragen, die den Handlungen zu Grunde liegen. Er geht davon aus, es gäbe ‚Grauzonen‘, „die dem diskursiven Bewusstsein der Akteure nicht zugänglich sind.“ (Ebd., 54) Das Wissen auf dieser Ebene sei seinem Wesen nach praktisch und „gründet in dem Vermögen der Akteure, sich innerhalb der Routinen des gesellschaftlichen Lebens zurechtzufinden.“ (Ebd., 55) Diese Ebenen des Bewusstseins wirken in unterschiedlicher Weise auf das Handeln der Akteure ein. Auf der Ebene des *Unbewusstseins* repräsentieren sich Strukturen oder Traditionen, die Strukturmomente größerer Kollektive reproduzieren, (vgl. ebd., 76) indem sie sich in den Handlungsmotiven vergegenwärtigen, jedoch den Handelnden nicht ohne Weiteres zugänglich sind. Die anderen beiden (reflexiv zugängigen) Bewusstseinsstufen ermöglichen ein theoretisches Verständnis der Beweggründe des Handelns, sie sind jedoch auch (in unterschiedlichem Maß) durch implizite Regeln oder Handlungskriterien gesteuert. Mit den unterschiedlichen Bewusstseinsstufen bezieht Giddens die Dimension kollektiv basierter Erinnerungen in seine Theorie ein. Seine Überlegungen sind an diesem Punkt an die Theorie Mannheims anschlussfähig, (vgl. Mannheim 1980, auch Kapitel 3.3.2) der davon ausgeht, dass sich in dem individuellen Handeln der Akteure kollektive Wissensbestände dokumentieren, die auf einer ‚*Seinsverbundenheit*‘ im Sinne einer existentiellen Verankerung des Denkens und Handelns in konjunktiven - gemeinschaftlichen - Erfahrungsräumen beruhen. Hier (etwa in den Erfahrungsräumen unterschiedlicher Generationen) dokumentierten sich

spezifische Arten „des Erlebens und Denkens“, (Schäffer 2003, 59) die „auf eine spezifische Art des Eingreifens in historische Prozesse verweisen“, (ebd., 61) wobei zu berücksichtigen sei, dass die Einzelnen immer mehreren Erfahrungsräumen (etwa einer Generation oder einem Bildungsmilieu) angehören. Im Unterschied zu Mannheim, der die kollektiv-perspektivische Seinsverbundenheit und des Wissens und die Dimension seiner sozialen Genese hervorhebt, akzentuiert Giddens Theorie jedoch, wie die Handlungen der Akteure die gesellschaftlichen Strukturen beeinflussen und durch sie beeinflusst sind.

Kompetentes Handeln setze - so Giddens - stets ein interdependentes Zusammenspiel von Regeln⁵⁴ und Ressourcen⁵⁵ voraus, „die konstitutiv in die Produktion und Reproduktion sozialer Systeme einfließen“. (Ebd., 70) Die Strukturen (die ebenfalls auf Regeln und Ressourcen beruhen) realisieren sich durch das Handeln der Akteure. Sie seien zwar „durch die Abwesenheit des Subjekts“ (ebd., 72) gekennzeichnet, aber diesen keineswegs äußerlich, weil sie „in Interaktionszusammenhängen produziert und reproduziert“ (ebd., 77) werden. Sie leben in den sozialen Praktiken, denen sie Kontinuität und Sicherheit verleihen. Die Strukturen binden Raum und Zeit,

„die Beliebigkeit und Flüchtigkeit von Handlungen und Interaktionen wird durch sie überwunden, Handlungen werden auf Dauer gestellt und universalisiert: Die typisierten Handlungsvorlagen können auch in anderen situativen Kontexten von anderen Akteuren quasi als Mustervorlage erkannt und benutzt werden“. (Ebd., 37)

Strukturen sind also die institutionalisierten Gegebenheiten, in denen sich die Individuen bewegen und die durch ihr Handeln entstanden sind. Sie „sind also sowohl Zwang als auch Ermöglichungsbedingung für Handeln“. (Ebd., 78) Somit sind Handlungen als rekursiv zu bezeichnen, (vgl. ebd.) sie reproduzieren die Bedingungen, die sie ermöglichen. Weil das praktische Bewusstsein, als diejenige Ebene, die das Handeln steuert, durch implizite Regeln geleitet ist, sind - so Giddens - die einzelnen Akteure nicht in der Lage, die Folgen ihres Handelns vollständig zu überblicken. Sie sind also „nicht die alleinigen Schöpfer ihrer Wirklichkeit“. (Ebd., 257) Vielmehr treffen sie auf eine komplexe Realität, die durch das Handeln der Anderen und das Nachwirken der unüberschaubaren Handlungsfolgen gestaltet wird.

⁵⁴ **Regeln** (vgl. Giddens 1997, 68 ff) leiten das Handeln (im Sinne von Routinen und Bräuchen, die dem Alltagshandeln eingewoben sind) und bilden die Handlungskriterien.

⁵⁵ Bei den **Ressourcen** (vgl. Giddens 1997, 68 ff) handelt es sich um die Fähigkeiten der Akteure andere zu beeinflussen, damit beabsichtigte soziale Praktiken auch in die Tat umgesetzt werden können.

Giddens geht davon aus, dass die partielle Undurchsichtigkeit des eigenen Lebens auf gesellschaftliche Strukturen und Institutionen übertragbar sei. (Vgl. ebd.) Demzufolge initiieren die Akteure mit ihren Handlungen reflexive Prozesse, die sich sukzessive in den gesellschaftlichen Strukturen niederschlagen. Andererseits ist die Komplexität globaler Gesellschaften, nicht zuletzt auf Grund der vielgestaltigen unüberschaubaren Handlungsfolgen so groß, dass die Einzelnen kaum mehr überblicken können, wie sich Strukturen auf der Grundlage von Handlungen realisieren. Giddens Überlegungen zur Dualität von Struktur und Handlung sind also prozesshaft zu verstehen. Es handelt sich um Strukturierungsprozesse, wenn die Akteure bürgerschaftlicher Initiativen ihr Leben reflexiv gestalten und im Zuge dessen Reflektionsprozesse auf unterschiedlichen gesellschaftlichen Ebenen auslösen. Wenngleich auch Giddens seine Überlegungen an Hand von praktischen Beispielen veranschaulicht, (vgl. Giddens 1997) handelt es sich hier um eine theoretische Konstruktion, die auf keine fundierte Empirie verweisen kann. Problematisch bleibt, wie unter anderem Fischer (vgl. Fischer 2007) kritisch anmerkt, dass insbesondere die der Theorie innewohnende Grundannahme eines Drei-Phasen-Modells der zeitlichen Abfolge von ‚*Vormoderne*‘, ‚*Moderne*‘ und ‚*reflexiver Moderne*‘ dazu führen kann, deren jeweilige Logiken zu verabsolutieren und historische und gegenwärtigen Prozesse ausschließlich aus einer Perspektive zu deuten, der eine Hierarchisierung der aufeinander folgenden Epochen zu Grunde liegt. Es bestehe die Gefahr - so Fischer- dass die Logik der ‚*reflexiven Moderne*‘ zur Messlatte avanciere, an der die Analyse der anderen Phasen ausgerichtet wird.

2.6 Zusammenfassung

An Hand der in diesem Kapitel vorgestellten theoretischen Zeitdiagnosen lässt sich zusammenfassend eine Diskussion nachzeichnen, der zufolge soziale Bewegungen, Selbsthilfe und bürgerschaftliche Initiativen nach neuen Antworten für zentrale Lebensbereiche suchen. Die sozialen Bewegungen und Bürgerbewegungen der 70er Jahre spiegelten den nicht institutionalisierten politischen Protest gegen die offizielle Politik, insbesondere in den Bereichen Ökologie, Friedenspolitik und Geschlechterfragen. (Vgl. Rucht 1997, Klein 2001b) In Abgrenzung zu Überlegungen, die bürgerschaftliches Engagement als Lückenbüßer des Sozialstaates oder als Bezugspunkt für die Veränderung der Arbeitsgesellschaft charakterisieren, betont ein anderer Diskursstrang dessen Beitrag zur Demokratisierung zentraler Lebensbereiche

(vgl. Klein 2001a, Roth 2002, Kocka 2004) und zur reflexiven Entwicklung von Identitätskonstruktionen jenseits traditioneller Muster. (Vgl. Walzer 1996, Giddens 1999a, Castells 2002, Keupp 2003) Im Zuge des bürgerschaftlichen Engagements werden unterschiedliche Dimensionen gesellschaftlicher Pluralität bearbeitet. Den zitierten politischen Analysen zu Folge werden in den lokalen Initiativen neue Formen eines alltagsweltlichen und politischen Zusammenlebens gestaltet, von dem Veränderungsimpulse auf die gesellschaftlichen Strukturen ausgehen. Den Initiativen wird darüber hinaus eine wichtige zivilgesellschaftliche Bedeutung als Repräsentanten der Interessen- und Bedürfnislagen unterschiedlicher Bevölkerungsgruppen zu geschrieben und sie gelten als Impulsgeber für lebendige, demokratische Auseinandersetzungen. (Vgl. Klein/Schmalz-Bruns 1997, Hummel 2003, Olk 2001) Die Mitgliedschaften in Gruppen und Organisationen haben nicht zuletzt auf Grund der Netzwerkbezüge, die sie für ihre Mitglieder bereitstellen, einen zentralen Stellenwert für deren Partizipationschancen. (Vgl. Jungk 2005, Naumann 2006a) Sie gelten als Teil der konstitutiven sozialen Praxis unserer Gesellschaft und ermöglichen den Akteuren identitätsstiftende Gemeinschaftserfahrungen in einer Zeit, in der es durch die Institutionen keine eindeutigen Antworten mehr auf die zentralen Lebensfragen gibt. Hier stellt sich der Bezug zur politischen Dimension des Postulats der Egalitären Differenz her, die die Anerkennung des Heterogenen mit gleichen Rechten für alle verbindet. In diesem Feld wird ein hoher Forschungsbedarf konstatiert, insbesondere im Hinblick auf empirisch rekonstruktive Studien, die Organisationsprozesse (vgl. Deutscher Bundestag 2002b) und Fragen des Lernens in den Blick nehmen. (Vgl. Overwien 2006) Hier schließt die vorliegende Studie an, die an Hand der Rekonstruktion handlungsleitender Orientierungen und ihrer sozialen Genese den Umgang mit Heterogenität in bürgerschaftlichen Initiativen in den Blick nimmt und analysiert, wie diese Orientierungen mit Lern- oder Bildungsprozessen korrespondieren.

Giddens Strukturierungstheorie bietet eine theoretische Rahmung für das strukturelle Zusammenspiel der Engagementpraxis der Akteure und der Zivilgesellschaft an. Der Theorie Giddens wird (wie auch anderen Modernisierungstheorien) kritisch entgegengehalten, dass sie nicht empirisch fundiert ist. (Vgl. Fischer 2007) Andererseits bietet sie einen interessanten Zugang, Prozesse der Dualität von Struktur und Handlung in zivilgesellschaftlichen Zusammenhängen als eine mögliche Perspektive zu analysieren und trägt zur Überwindung des Dualismus soziologischer Mikro- und

Makrotheorien bei. Sie betont, die Gesellschaftsmitglieder seien Experten bei der praktischen Durchführung sozialer Aktivitäten, deren Wissen in die Strukturierungen des sozialen Lebens einfließt. Auf der anderen Seite stehen (nach dieser Theorie) auch die gesellschaftliche Strukturen den Handlungen der individuellen Akteure nicht äußerlich gegenüber, vielmehr sind sie deren integraler Bestandteil. Diese Wechselwirkungen realisieren sich als kollektive Prozesse.

„Die Gesellschaft ist zwar Menschenwerk, aber nicht das Werk des einzelnen Subjekts; dieses hat das Tun der anderen und die unübersehbaren, undurchschaubaren Wirkungen und Nebenwirkungen als Faktum hinzunehmen.“ (Ebd., 78)

Die gesellschaftlichen Veränderungen - so Giddens - gehen mit der Lösung der Subjekte aus vertrauten Routinen einher, somit sind diese gefordert, die Fragen ihrer Lebensgestaltung reflexiv anzugehen. Ob die Menschen etwa heiraten und Kinder haben oder ihr Beziehungsleben ganz anders gestalten, sei in der Gegenwart nicht mehr durch tradierte ‚Selbstverständlichkeiten‘ und einheitliche Normalitätsvorstellungen geregelt. Die diesbezüglichen Entscheidungen treffen die Akteure *nicht* mehr in Bezug auf vorgegebene Handlungskontexte, durch ihre Entscheidungen tragen sie vielmehr dazu bei, diese Kontexte umzugestalten und plurale Lebensformen zu etablieren. (Vgl. Giddens 1999a)

In der vorliegenden Studie werden diese eher theoretisch angelegten Überlegungen mit den Erkenntnissen aus der empirischen Rekonstruktion des habituellen Umgangs mit Heterogenität in bürgerschaftlichen Initiativen in Bezug gesetzt. Mit der leitenden Fragestellung der empirischen Rekonstruktion und der Auswertung mit der dokumentarischen Methode ist eine praxeologische Perspektive auf den Umgang mit Heterogenität verknüpft, die dennoch einen Zugang bietet, die Verwobenheit gesellschaftlicher Strukturen und Milieus mit den subjektiven Erlebensformen und damit den Prozessen der Identitätsentwicklung zu erhellen. Von besonderem Interesse ist hier die Frage, ob es in bürgerschaftlichen Initiativen per se zur reflexiven Bearbeitung und Relationierung von Lebensorientierungen kommt, oder ob (und wenn ja dann wie) solche Entwicklungen mit unterschiedlichen Facetten der sozialen Praxis in den untersuchten Initiativen korrespondieren. Offen bleibt auch, inwieweit sich im Zuge des Engagements neues soziale Milieus konstituieren und wie die Wechselwirkungen und potentiellen Veränderungen zwischen den aus den sozialen Bewegungen hervorgegangenen Initiativen und der Öffentlichkeit hinsichtlich der Anerkennung ihres Engagements zu beschreiben sind.

3. Theoretische Überlegungen und empirische Befunde zu Lern- und Bildungsprozessen in bürgerschaftlichen Initiativen

3.1 Einleitung

In den vorausgegangenen Kapiteln wurde deutlich, dass die auf den unterschiedlichen Ebenen stattfindenden Prozesse gesellschaftlicher Transformation, die mit der Endgrenzung traditioneller Institutionen und der Pluralisierung von Lebensstilen einhergehen, den Akteuren weitreichende Kompetenzen abfordern mit Unsicherheiten umzugehen und darüber hinaus auf die Bedeutung reflexive Prozesse verweisen, um das eigene Leben zu gestalten. Ludwig (vgl. Ludwig 2000) konstatiert eine Konjunktur des Lernens, dem im Rahmen gegenwärtiger gesellschaftlicher Entwicklungs- und Umbruchsituationen durch die politische Programmatik eine spezifische Funktion zugewiesen werde, die er kritisch als ‚verordnete Lernfähigkeit von Erwachsenen‘ (vgl. ebd., 9) kommentiert. Auf der anderen Seite gibt es, wie etwa Schäffter hervorhebt, keine einheitliche Definition davon, was eigentlich unter Lernen zu verstehen ist, sondern verschiedene Disziplinen bieten unterschiedliche Theorien mit jeweils anderen Referenzbereichen an. (Vgl. Schäffter 1998, 132) Dieses Thema wird in der vorliegenden Untersuchung insofern weiter bearbeitet, als hier aus einer praxeologischen Perspektive rekonstruiert wird, wie die Akteure mit dieser gesellschaftlichen Umbruchsituation umgehen. Die leitende Fragestellung der empirischen Rekonstruktion dieser Studie zielt darauf, die handlungsleitenden Orientierungen der Akteure in bürgerschaftlichen Initiativen im Umgang mit ihrer Heterogenität herauszuarbeiten und zu rekonstruieren, inwieweit diese Orientierungen mit Lern- oder Bildungsprozessen korrespondieren. Das verweist auf eine Perspektive, diese Gruppen als Orte des Lernens in den Blick zu nehmen. Lernen soll hierbei jedoch nicht auf kognitive Strukturveränderungen reduziert werden, vielmehr geht es darum, konjunktive, erfahrungsbasierte Formen des Umgangs mit Diversität herauszuarbeiten, wobei davon ausgegangen wird, dass diese Modi strukturierend im Sinne der Wechselwirkungsprozesse von Struktur und Handlung (vgl. Kapitel 2) in die gesellschaftliche Entwicklung einfließen.

In folgendem Kapitel werden zunächst Untersuchungen und Projekte diskutiert, die das Lernen im bürgerschaftlichen Engagement vor dem Hintergrund der Diskurse um das lebenslange Lernen thematisieren und aus deren Erkenntnissen sich Ansatzpunkte für

die Justierung der Fragestellung dieser Studie ergeben haben. Darüber hinaus wird der theoretische Rahmen entfaltet, an Hand dessen Lern- und Bildungsprozesse in dieser Studie identifiziert werden. Hier wird zum Einem der für empirische Studien anschlussfähigen strukturellen Differenzierung von Marotzki zwischen Lern- und Bildungsprozessen gefolgt, (vgl. Marotzki 1990) auf der anderen Seite wird das Lernen als kollektiver Prozess begriffen, der - im Sinne Mannheims - mit der ‚*Seinsverbundenheit des Wissens*‘ korrespondiert. (Vgl. Mannheim 1980)

3.2 Zum theoretischen und empirischen Forschungsstand zum Lernen in bürgerschaftlichen Initiativen

Die vielschichtige empirische und theoretische Forschungslage zum lebenslangen Lernen und dem damit verknüpften informellen Lernen wird im Folgenden in Bezug auf das Erkenntnisinteresse dieser Untersuchung exemplarisch aufgegriffen und zusammengefasst. Die mit den gesellschaftlichen Transformationsprozessen einhergehende ‚Endstandardisierung des Lebenslaufs‘ - also die Auflösung der klassischen ‚Dreiphasen-Formation‘ (Phase der Ausbildung, Phase der Arbeit und Ruhestandsphase) und die damit verknüpften Anforderungen einer ‚*Biographisierung*‘ des Lebenslaufs (vgl. u.a. Alheit/Dausien 2002) verweisen auf die Bedeutung lebensbegleitenden Lernens. Im Zuge dieser Prozesse erweiterte sich auch das Interesse der Erwachsenenbildung am Lernen in außerinstitutionellen Lernkontexten, womit die Diskussion zum Lernen in bürgerschaftlichen Initiativen verwoben ist.

3.2.1 Zur Diskussion um lebenslanges und informelles Lernen

Die international geführte Diskussion um das lebenslange Lernen erreichte Deutschland erst später als andere europäische Nachbarn. (Vgl. u. a. Overwien 2006) Weitreichende Impulse gingen vom Beschluss des Europäischen Parlaments aus, das Jahr 1996 zum Europäischen Jahr des lebensbegleitenden Lernens auszurufen. Die Bildungsminister der OECD - Staaten (Organisation für Wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung) verständigten sich 1996 auf das Ziel, das lebenslange Lernen zu fördern und hoben unter anderem dessen Bedeutung für die wirtschaftliche Entwicklung hervor. In diesem Zusammenhang wurden Projekte und Programme durchgeführt, denen die bildungspolitischen Überlegungen zu Grunde liegen, dass auf Grund der

gesellschaftlichen Transformationsprozesse und der Entstehung einer modernen Wissensgesellschaft „das lebenslange Lernen aller“ (Dohmen 2001, 7) zur sozialen Frage avanciere. Zur Förderung dieses lebenslangen Lernens sollten auch (Selbst-) Lernprozesse in den Blick genommen werden, die sich in Lebens- und Erfahrungszusammenhängen außerhalb des formalen Bildungswesen entwickeln. (Vgl. ebd. 25) Jochen Kade und Wolfgang Seitter kommen zu der Einschätzung, dass das lebenslange Lernen einerseits zu einem „bedeutenden Motor kollektiver und individueller Entwicklung in modernen Gesellschaften avanciert“ sei (Kade/Seitter 1996, 51) und sich andererseits von einer exklusiven Bindung an die Erwachsenenbildung gelöst habe. Das Konzept des lebenslangen Lernens wurde in der Erwachsenenbildung auf unterschiedlichen Theorie- und Praxisebenen diskutiert, die mit jeweils spezifischen Perspektiven, (bildungs-) begrifflichen Explorationen und Handlungslogiken einhergehen. Hier sind Handlungskonzepte mit bildungspolitischen Zielsetzungen, erziehungswissenschaftliche Theoriekonzepte, institutionelle Didaktikkonzepte und subjektive Aneignungskonzepte zu unterscheiden. (Vgl. Kade/Seitter 1996, 51)

Die Bedeutung des lebenslangen Lernens für gesellschaftliche und ökonomische Entwicklungsprozesse, für die Veränderung von Bildungsinstitutionen und für die Individuen (vgl. Ahlheit/Dausien 2002) wird in dem im Jahr 2000 von der Europäischen Kommission beschlossenen ‚*Memorandum über Lebenslanges Lernen*‘ nochmals zugespitzt, indem der Bildung eine Schlüsselposition für die Bewältigung des ‚*heutigen sozialen und wirtschaftlichen Wandels*‘ (Kommission Der Europäischen Gemeinschaften 2000, 6) zugewiesen wird. Argumentiert wird hier, dass die moderne Wissensgesellschaft die Bereitschaft und Fähigkeit der Menschen erfordere „ihr Leben in die Hand zu nehmen.“ (Ebd. 8) Ziel sei es, Bildungskonzepte zu entwickeln, die dem Erschließen neuer kultureller und ökonomischer Ressourcen dienen, hierzu sollen entsprechende „Lehr- und Lernmethoden und -kontexte“ (ebd. 4) entwickelt werden.⁵⁶ Im

⁵⁶ Die in diesem Memorandum enthaltenen widersprüchlich anmutenden Verknüpfungen, die Lernen einerseits arbeitsmarkt-ökonomischen Zielen unterstellen und andererseits die Individualität des Lernens betonen, werden aus unterschiedlichen Perspektiven kritisch kommentiert. Es sprengt den Rahmen dieser Untersuchung, diese Diskussion ausführlich nachzuzeichnen, dennoch soll hier exemplarisch auf einige differente Positionen hingewiesen werden. Ahlheit/Dausien (vgl. Ahlheit/Dausien 2002) verweisen auf einen immanenten Widerspruch zwischen Instrumentalisierung und Emanzipation, Kirchhof/Kreimeyer (vgl. Kirchhof/Kreimeyer 2003) konstatieren ein Spannungsfeld zwischen individueller Kompetenzentwicklung und gesellschaftlicher Vereinnahmung, Geißler (vgl. Geißler 2003) hebt die Gefahr der Pädagogisierung und Kolonialisierung alltäglicher Lebenssituationen hervor.

Jahr 2001 einigte sich die Kommission auf vier Zieldimensionen des lebenslangen Lernens:

„persönliche Entfaltung, der aktive und demokratische Bürger, soziale Eingliederung und Beschäftigungs- und Anpassungsfähigkeit.“ (Kommission Der Europäischen Gemeinschaften 2001, 9)

Im ‚*Memorandum über Lebenslanges Lernen*‘ wird auf eine bereits in den 70er Jahren in internationalen bildungspolitischen Diskussionen entwickelte begriffliche Konstruktion zurückgegriffen, (vgl. Wittwer 2003, Overwien 2003, 2006) an Hand derer Lernen als ‚*formales Lernen*‘⁵⁷, ‚*nicht formales Lernen*‘⁵⁸ und ‚*informelles Lernen*‘⁵⁹ kategorisiert werden kann. (Vgl. Kommission Der Europäischen Gemeinschaften 2000, 9; Kommission Der Europäischen Gemeinschaften 2001, 33) Die verschiedenen Übersetzungen der bildungspolitischen Positionen zum lebenslangen Lernen auf die unterschiedlichen Ebenen der Erwachsenenbildung führten zu einem „Begriffswirrwarr“ (Faulstich/Ludwig 2004,10)⁶⁰ das sich insbesondere an der (inflationären) Verwendung des Begriffs des ‚informellen Lernens‘ abzeichnet. Dies ist sicher nicht zuletzt der Tatsache geschuldet, dass dieser Begriff auch international in unterschiedlichen Bedeutungszusammenhängen genutzt wird⁶¹. Andererseits gerät mit den Diskursen über das informelle Lernen, das als „natürliche Begleiterscheinung des

⁵⁷ Zielgerichtetes Lernen in Bildungs- oder Ausbildungseinrichtungen, das zertifiziert wird.

⁵⁸ Systematisches, strukturiertes und zielgerichtetes Lernen außerhalb von Bildungseinrichtungen, das (üblicherweise) nicht zur Zertifizierung führt.

⁵⁹ Zumeist beiläufiges Lernen (also nicht auf Ziele, Zeit und Förderung hin strukturiertes Lernen) im Alltag, am Arbeitsplatz, im Familienkreis und in der Freizeit.

⁶⁰ Faulstich und Ludwig kritisieren in ihrem Beitrag unter anderem das Vermengen von Lernhandlungen und Lernumgebungen in der geläufigen Begriffskonstruktion ‚informelle und formelle Lernprozesse‘ und weisen darauf hin, dass Lernhandlungen keineswegs mehr oder weniger formell sein können. An Hand der Diskussion zentraler Aspekte der subjektwissenschaftlichen Lerntheorie Klaus Holzkamps, die akzentuiert, dass Lernende durch ihre Lernhandlungen ihre gesellschaftliche Teilhabe erweitern wollen, entfalten sie Überlegungen, wie Lern- und Bildungsprozesse als Gegenstand der Erwachsenenpädagogik thematisiert werden können, die von den Lebensinteressen der Lernenden ausgehen. (Vgl. Faulstich/Ludwig 2004)

⁶¹ So wird der Begriff der ‚informal education‘ bereits von Dewey genutzt, um den Unterschied zwischen ‚planvoller Erziehung‘ und ‚Erziehung durch das Zusammenleben mit anderen‘ zu verdeutlichen. (Vgl. Dewey 1963) Letztere Dimension korrespondiert meines Erachtens eher mit Mannheims Konzept des konjunktiven Erfahrungsraums, das von präreflexiven, konjunktiven Erfahrungen ausgeht, die unserem Alltagshandeln zu Grunde liegen. (Vgl. Mannheim 1998) Overwien (vgl. Overwien 2006) hat herausgearbeitet, dass in der amerikanischen Diskussion der 50er Jahre die Begriffe ‚informal education‘ und ‚informal learning‘ häufig synonym genutzt wurden, um außerschulisches Lernen vom schulischen Lernen abzugrenzen. Bereits hier wird eine Bedeutungsverschiebung der Begriffe deutlich. In der gegenwärtigen internationalen und deutschen Diskussion wird von einigen Autoren implizites Lernen im Sinne eines Erfahrungslernens verstanden, ein anderer Strang der Debatte begrenzt das informelle Lernen eher auf bewusst vollzogene Lernprozesse. (Vgl. Kirchhof/ Kreimeyer 2003)

täglichen Lebens“ (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2000, 9) charakterisiert wird, auch das bürgerschaftliche Engagement als Feld, in dem gelernt wird, zunehmend in den Blick. Overwien verweist gar auf eine damit einher gehende „soziale Dimension einer Anerkennung dieses Lernens“. (Overwien 2006, 35)

3.2.2 Zum Lernen im Zuge des bürgerschaftlichen Engagements

Vor dem Hintergrund der bildungspolitischen Überlegungen um das lebenslange Lernen entstanden unterschiedlichste Projekte und Programme mit dem Ziel, Expertisen und Konzepte zu entwickeln, die eine ‚Öffnung der Erwachsenenbildung‘ (vgl. Brödel 2005a) unterstützen und im Hinblick hierauf neue Lern- und Lehrarrangements zu erproben. Zunächst werden im Folgenden Aspekte aus den Forschungs- und Entwicklungsprogrammen ‚*Lernen im sozialen Umfeld*‘ (1996-2000) und ‚*Lernkultur Kompetenzentwicklung*‘ (2001-2006) hier speziell des Programmbereichs ‚Lernen im Sozialen Umfeld‘ aufgegriffen, die mit dem Erkenntnisinteresse dieser Studie korrespondieren, bevor auf eine aus letztgenanntem Programmbereich hervorgegangene Studie zum Thema ‚*Bürgerschaftliches Engagement als Lernort und Weg zur Integration*‘ eingegangen wird. Beide Programme (die außer den genannten weitere Teilprojekte beinhalteten) wurden in Trägerschaft der Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung (*Quem*) im Rahmen des Projektes ‚*Qualifikations-Entwicklungs-Management*‘ durchgeführt und vom Bundesministerium für Bildung und Forschung sowie dem Europäischen Sozialfond finanziert. Inhaltlich ging es darum, Lernprozesse in Tätigkeiten außerhalb der Erwerbsarbeit zu beleuchten, in der Familie, im Freundeskreis, in Vereinen sowie in geförderter Projektarbeit und regionalen Kooperationen, (vgl. Kirchhöfer 2004b) also dort, wo Lernen stattfindet, auch wenn es gar nicht das primäre Ziel der dort tätigen Menschen ist. In fünf Regionen Ostdeutschlands sollten ‚*lernförderliche regionale Strukturen*‘ (vgl. Bootz 2006) etabliert werden, um solche Lernprozesse zu unterstützen und ihre Bedeutung für die Erwerbsarbeit auszuloten. Um die Potentiale des sozialen Umfelds zu erschließen und zu erweitern wurde auf intermediäre Vernetzungsstrukturen gesetzt. Mit Hilfe ‚*intermediärer Akteure*‘ (vgl. ebd.) sollte an den regionalen Standorten ein „Handlungs- und Lernraum für wirtschaftliche und vor allem für gesellschaftliche Innovationen“ (Bootz 2006,154) entstehen, andererseits wurden durch gezielte Interventionen Prozesse angeregt, die der Entwicklung neuer „erwerbssichernder Tätigkeiten“ (ebd. 169) dienen. Die in diesen Feldern gewonnenen Erfahrungen sollten für die berufliche Bildung

fruchtbar gemacht werden. Auf die vielfältigen regionalen Einzelprogramme (die sich im zweiten Programm auf West- und Ostdeutschland erstreckten) einzugehen würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen. In den zahlreichen Veröffentlichungen (vgl. [neben vielen anderen] Kirchhöfer 2004b, 2006; Bootz 2006) wird immer wieder hervorgehoben, dass sich Erwerbsarbeit nicht durch Tätigkeiten im sozialen Umfeld kompensieren lässt⁶², insbesondere wenn die Akteure nicht bereits zuvor in entsprechende Netzwerke integriert waren. Andererseits wird das soziale Umfeld als wichtige Schnittstelle für Übergänge in den 1. und 2. Arbeitsmarkt identifiziert⁶³. Hervorzuheben ist auch der (im zweiten Teil des Programms nochmals intensivierte) Diskurs zum Kompetenzbegriff⁶⁴, mit dem die Eigenpotentiale der Akteure bei der Bewältigung von Handlungsproblemen gefasst werden sollen. Das Anliegen dieser Programme war es, die unterschiedlichen Facetten des Lernens in lebensweltlichen Kontexten unter der Frage ihres ‚Nutzens‘ für die Erwerbsarbeit zu thematisieren⁶⁵ - diesbezüglich unterscheidet sich das Anliegen dieser Studie. Es nicht zuletzt der langfristigen und kontinuierlichen Entwicklungsarbeit dieser Programme zu verdanken, dass diese Diskussionen auf unterschiedlichen Ebenen geführt wurden und sich an Hand einer Vielzahl von Publikationen nachzeichnen lassen.

Ein zentrales Anliegen der Machbarkeitsstudie ‚*Bürgerschaftliches Engagement als Lernort und Weg zur Integration*‘ (vgl. Huth 2006) war es, Erkenntnisse zum Lernen von Migrant/innen im sozialen Umfeld zu generieren und ein Instrumentarium zur

⁶² Kirchhöfer (vgl. Kirchhofer 2004b) weist darauf hin, dass es sich hier um Formen der Partizipation und Gesellschaftsgestaltung handelt, (die einer anderen Logik als der der Lohnarbeit folgen) und auf Reziprozität, sozialem Vertrauen und Assoziativität beruhen.

⁶³ Jakob (2003) macht in ihren Analysen des bürgerschaftlichen Engagements in Ostdeutschland kritisch darauf aufmerksam, dass das häufig genutzte Instrument der Arbeitsförderungsprogramme in diesem Bereich zu einer Dynamik führen könne, die „*dem Eigensinn des Engagements als eigenständige und selbstorganisierte Tätigkeit widerspricht.*“ (Jakob 2003, 74)

⁶⁴ Zu Kritik an normativen Kompetenzmodellen, die vom Außenstandpunkt der Pädagogik ausgehen und der Entwicklung eines „*empirisch orientierten Kompetenzmodells*“ (Ludwig 2002, 95) das an die Lerntheorie Holzkamps anschließt, sei hier auf die Position Ludwigs zur Diskussion um den Kompetenzbegriff verwiesen. Er charakterisiert Prozesse der Kompetenzentwicklung als „*Bestrebungen des lernenden Subjekts, seine gesellschaftliche Teilhabe zu wahren bzw. zu erweitern*“. (Ludwig 2002, 103) Vor diesem Hintergrund regt er an, ausgehend vom Subjektstandpunkt, zu analysieren, wie in den jeweiligen Zusammenhängen Lernprozesse, die auf gesellschaftliche Handlungsfähigkeit zielen, ermöglicht oder behindert werden. (Vgl. hierzu auch Ludwig 2000) Schöffter (vgl. Schöffter 2005) greift das von Ludwig entfaltet Kompetenzmodell in seinen Überlegungen zur Etablierung einer dienstleistungsorientierten Lernkultur in Weiterbildungseinrichtungen auf.

⁶⁵ So sollen die im Engagement erworbenen Kompetenzen im Rahmen eines Kompetenznachweises sichtbar gemacht werden, der die Chancen auf dem Arbeitsmarkt verbessern soll. (Vgl. Bootz 2006)

empirischen Erforschung dieses bislang kaum erforschten Feldes zu entwickeln und erproben. Hierzu wurden in der Stadt und im Kreis Offenbach biografische Fallstudien, Gruppendiskussionen, Netzwerkanalysen und Organisationsbefragungen durchgeführt. Die Ergebnisse der Studie weisen darauf hin, dass sich insbesondere unzureichende Rahmenbedingungen (die von den Akteuren häufig als fehlende Anerkennung des Engagements erfahren werden) der Initiativen und Vereine lern- und entwicklungsbehindernd auswirken. Herausgearbeitet wurde auch, dass die vielfältigen Tätigkeiten im Rahmen des Engagements wie Öffentlichkeitsarbeit, Vereinsmanagement und Projektarbeit ein hohes Lernpotential beinhalten und sich die Netzwerkbezüge und auch die Partizipationschancen ihrer Mitglieder erweitern, wenn die Initiativen zur Realisierung der eigenen Vorhaben mit deutschen Behörden Institutionen und Einrichtungen in Kontakt treten zu müssen. Andererseits gäbe es insbesondere bei den Bemühungen um eine Verbesserung der Vernetzung und Öffnung gegenüber deutschen Gruppen schon auf Grund einfacher Missverständnisse vielfache Enttäuschungen, die sich leicht verfestigten. „Wir können machen was wir wollen, die Deutschen haben kein Interesse an Kooperation.“ (Huth 2006, 86) Hier verweisen die Befunde dieser Studie auf die Notwendigkeit der gezielten Öffnung der Engagementstrukturen⁶⁶.

Unter dem Titel ‚*Informelle Lernprozesse im Jugendalter im Setting des freiwilligen Engagements*‘ (vgl. Düx 2006, Sass 2006) wird derzeit eine Studie von einem Forschungsverbund der Universität Dortmund und dem Deutschen Jugendinstitut durchgeführt⁶⁷. Da die Gesamtauswertung der Studie noch nicht vorliegt, kann sie nur mit Vorsicht in weitere Überlegungen einbezogen werden. Erste Ergebnisse, die sich auf die Auswertung des qualitativen Teils beziehen, wurden 2006 veröffentlicht. (Vgl. Düx 2006, Sass 2006) Sie bestätigen die Vorannahmen, dass im Zuge des Engagements

⁶⁶ Dies deckt sich mit den Ergebnissen einer empirischen Untersuchung auf der Basis von Gruppendiskussionen mit langjährig engagierten älteren Migrant/(inn)en in Nordrhein-Westfalen, die darauf ausgerichtet war, Konzepte für eine Bildungsarbeit zur Unterstützung des bürgerschaftlichen Engagements älterer Migrant/(inn)en zu entwickeln. (Vgl. Naumann/Jösting/Turac 2006)

⁶⁷ Sie basiert auf einer quantitativen Erhebung bei 1500 ehemals Engagierten (im Alter zwischen 25 und 35 Jahren) und einer Kontrollgruppe von 500 Personen, 60 biografischen Interviews mit engagierten Jugendlichen in drei Bundesländern zwischen 14 und 22 Jahren sowie 12 retropektivischen Interviews mit Erwachsenen, die sich als Jugendliche engagierten. Vorgeschaltet war eine Explorationsphase mit 35 leitfadengestützten Interviews.

gelernt wird⁶⁸. Dieses Lernen wird im Kontrast zum Lernen in der Schule beschrieben und analysiert. (Vgl. Dux 2006, 205; Sass 2006, 243) Hervorgehoben werden Unterschiede hinsichtlich der Qualität von Lernprozessen, die sich in der emotionalen Beteiligung, der Motivation und dem Grad der Aufmerksamkeit ausdrückten. Das Lernen im Engagement sei zudem an eigenen Interessen ausgerichtet, durch die Übernahme von Verantwortung begleitet, beruhe auf Freiwilligkeit und Respekt und sei durch gegenseitige Hilfe gekennzeichnet. (Vgl. Sass 2006, 264) So sei das Lernen „im außerschulischen Lernort Engagement“ (Dux 2006, 236) von den Interessen und individuellen Motiven sowie den Anregungen und Erfordernissen der Engagementpraxis abhängig und zeichne sich dadurch aus, dass hier - im Gegensatz zum schulischen Lernen - Lernen und Handeln miteinander verknüpft werde und somit „Bildungsprozesse gleichsam unter Ernstfallbedingungen ablaufen“. (Dux 2006, 205) Die vorab veröffentlichten Ergebnisse stellen sich recht plakativ dar, so werden keinerlei negative Erfahrungen oder Hindernisse thematisiert⁶⁹. Einige begriffliche Unklarheiten in der Vorveröffentlichung erschweren es, bereits an diese anzuschließen. Die Autoren beziehen sich zwar auf die Definitionen von Overwien im selben Band⁷⁰ (vgl. Dux 2006, 208) spitzen ihre Ergebnisse jedoch auf das informelle Lernen in Abgrenzung zum schulischen Lernen zu

„Unter „informellen Lernprozessen“ sollen hier Lernprozesse verstanden werden, die nicht formalisiert sind, also keinem Lehrplan, keiner Prüfungsordnung, keiner Leistungsdifferenzierung unterliegen und in Lernumgebungen (Settings) stattfinden, die nicht - wie in der Schule - vorrangig durch formalisierte Lernweisen geprägt sind.“ (Dux 2006, 206)

Diese Ausführungen legen nahe, dass hier informelles Lernen mit dem Lernen im Engagement gleichgesetzt wird und die in der Logik dieses Diskurses bedeutsame Kategorie des ‚nicht formalen Lernens‘ ebenso aus dem Blick gerät, wie das durchaus auch mögliche ‚beiläufige‘ Lernen in der Schule.

⁶⁸ Nach den Ergebnissen der Untersuchung von Infratest Sozialforschung „Freiwilliges Engagement in Deutschland 1999-2004“ erzielen insbesondere Jugendliche durch ihre Tätigkeiten im Engagement einen großen Lerngewinn. (Vgl. Gensicke/ Picot/ Geiss 2005)

⁶⁹ Holzkamp legt dar, dass lokale Initiativen nicht per se „*die Gelegenheit zu ungehindertem expansivem Lernen (hier: in kooperativer Form) garantieren*“. (Holzkamp 2005, 521) Vielmehr schließe kooperatives Lernen (hier schließt das von Ludwig (vgl. Ludwig 2002) entwickelte Kompetenzmodell an) „*Perspektivendivergenzen der Beteiligten zwingend ein*“. (Ebd. 520) Vorausgesetzt, die unterschiedlichen Perspektiven beziehen sich auf einen Lerngegenstand, können sie im Sinne eines „*qualitativen Sprungs*“ (ebd. 513) genutzt werden, um eine „*Lerndiskrepanz höherer Ordnung herauszuarbeiten*“. (Ebd. 513)

⁷⁰ Overwien greift auf die drei Kategorien des Lernens (formal, nicht formal und informell), auf die sich die Kommission der Europäischen Gemeinschaften geeinigt hat, zurück. (Vgl. Overwien 2006, 46)

3.2.3 Exemplarisch: Zwei Projekte zur (Lern-)Beratung bürgerschaftlicher Initiativen und ihre Theoriefolien

Die vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderten Projekte ‚lernEXPERT‘ (1/2001-12/2002) und ‚lern-netzwerk Bürgerkompetenz‘ (1/2003-1/2006) thematisieren das Lernen in bürgerschaftlichen Initiativen und schließen an die Diskurse um lebenslanges Lernen an⁷¹. Ziel des Projektes ‚lernEXPERT‘ war es, das Lernpotential bürgerschaftlicher Initiativen durch begleitende (Prozess-) Beratung zu stärken und auf der Basis dieser Erfahrungen einen Ansatz zur Lernberatung bürgerschaftlicher Initiativen zu entwickeln. Im Rahmen des Projektes ‚lern-netzwerk Bürgerkompetenz‘ wurden in vier exemplarisch ausgewählten Engagementfeldern⁷² lernrelevante Problembereiche identifiziert und Ansätze und Verfahren entwickelt, die neue Kooperationsmöglichkeiten zwischen dem bürgerschaftlichen Engagement und der Erwachsenenbildung ausloteten⁷³. Bevor im Folgenden die Handlungsperspektive der Projekte analysiert wird, erscheint es sinnvoll, die dort als Theoriefolie genutzten Überlegungen Ortfried Schöffters (vgl. Schöffter 1998) aufzugreifen, die er in der Studie ‚Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft‘ entfaltet hat, die sich als „Grundlage zu einer Theorie der Institutionalisierung von Erwachsenenlernen“ (ebd.) versteht. Ausgangspunkt seiner strukturalistischen Theorie ist die Feststellung, dass die mit der gesellschaftlichen Transformation verbundenen Prozesse der Endgrenzung von Lebenszusammenhängen neuer Formen des Lernens und Lehrens bedürfen. Somit stünden auch die Weiterbildungsorganisationen, die wiederum selbst - auf unterschiedlichen Ebenen - von den Transformationsprozessen tangiert seien, unter einem massiven Veränderungsdruck. Schöffter unterscheidet auf einer strukturtheoretischen Ebene verschiedene gesellschaftliche „Transformationsmuster“, (ebd. 24) die mit unterschiedlichen Organisationsformen lebensbegleitenden Lernens zu beantworten seien. Während auf herkömmliche lineare und zielbestimmte

⁷¹ Initiator und Leiter beider Projekte war Prof. Dr. Detlef Knopf, der im Sommer 2003 verstarb und persönlich wie fachlich eine große Lücke hinterließ. Als wissenschaftliche Mitarbeiterin beider Projekte habe ich durch ihn wesentliche Anregungen für diese Studie gewonnen.

⁷² Die Themenfelder: Migrantinnen und Migranten in der Bürgergesellschaft, Vereinbarkeit von Kindererziehung und Erwerbsarbeit, Bevölkerungsrückgang - zivilgesellschaftliche Antworten, Miteinander der Generationen.

⁷³ Beide Projekte waren am Institut für Forschung und Entwicklung an der Fachhochschule Potsdam angesiedelt.

Transformationen mit Angebote nach dem „Muster von Qualifizierungen“ (vgl. ebd. 25) oder „Orientierung an einem Vorbild“⁷⁴ (vgl. ebd. 27) adäquat zu reagieren sei, bedürften zieloffene und reflexive Transformationen, die Schöffter als Wandlungsprozesse 2. Ordnung bezeichnet, einer Weise der Lernorganisation, bei der Such- und Selbstvergewisserungsprozesse eben nicht durch curriculare Ergebnisvorgaben (vgl. ebd. 29) begrenzt werden. Sie seien dadurch gekennzeichnet, dass ein Soll-Zustand nicht im Vorhinein festgelegt werden könne, sondern nur durch gemeinsame Suchbewegungen mit den Bildungsadressaten als vorläufige Ergebnisse auf der Basis wiederholter Modifizierungen zu erreichen sei.

Bezug nehmend auf systemtheoretische und konstruktivistische Theoriefolien entwickelt Schöffter seine Überlegungen zum Lernen⁷⁵ (von Erwachsenen).

„Das, was man gemeinhin mit dem Begriff „Lernen“ belegt, bezeichnet daher keinen eindeutigen, präzise zu bestimmenden Tatbestand, sondern einen komplexen Kosmos unterschiedlichster Varianten von „kognitiv strukturierender Umweltaneignung“, die neben normativen Reaktionsmustern auf widerständige Realität eine plastische „Weise der Welterzeugung“ (Goodman 1984) bietet.“ (Ebd. 138)

Die Frage ob und wie jemand lernt, ist aus einer konstruktivistischen Perspektive ausschließlich durch die Steuerung des Kontextes zu beeinflussen. Lernen vollzieht sich in diesem Verständnis als Eigenleistung eines Systems. Die Frage der Anschlussfähigkeit neuer Informationen aus der Umwelt wird auf der Grundlage der internen Struktur getroffen, das System reagiert somit nicht auf äußere Reize sondern auf sich selbst. „Ein autopoietisches System kann seine Systemumwelt nur nach Maßgabe seiner internen Struktur wahrnehmen, nicht „an sich“ oder „objektiv“, vielmehr nur (re-)

⁷⁴ Unter den gegenwärtigen Bedingungen gesellschaftlicher Pluralität stellt die Möglichkeit, sich an Vorbildern zu orientieren, eher eine Ausnahme dar.

⁷⁵ An Hand des „Eisberg-Modell des Lernens“ (Schöffter 1998,139) unterscheidet Schöffter verschiedene Reflexionsstufen lernender Umweltaneignung. An Hand dieses Mehrebenenmodells wird sichtbar, dass lediglich Teilaspekte menschlichen Lernens bewusst wahrnehmbar und thematisierungsfähig sind. Basales Lernen, Empfinden, Erleben und Erfahren finden als umfassende und „grundlegende, elementare“ (ebd. 140) Lernvorgänge unterhalb der „Schwelle der Aufmerksamkeit“ (ebd. 140) statt. Diese basalen Lernvorgänge sind lebensweltlich geprägt. Das hier gewonnene Wissen fließt als ‚Selbstverständlichkeit‘ ohne weitere Reflexion in den Horizont unserer Sinnkonstruktionen ein und bildet die Basis für die Herausbildung latenter Erfahrungsstrukturen und Wahrnehmungsmuster. Auf der Grundlage dieser Wahrnehmungsmuster bilden sich Erwartungsschemata heraus, deren „Irritationen“ (ebd. 143) Lernprozesse auslösen können. Schöffter unterscheidet Lernprozesse, die als ‚Horizontenerweiterung‘ erfahren werden können von Prozessen, bei denen die bestehende Erfahrungsstruktur bestätigt wird. von objektivierten Wissensbeständen. Diese liegen „als Spitze des Eisbergs“ über der Wahrnehmungsoberfläche und sind bewusst und thematisierbar. (ebd., 139)

konstruktiv“⁷⁶, (Huschke-Rhein 1998, 474) wobei jedoch zu bedenken ist, dass sich die Emergenzbedingungen sozialer Systeme aus den Lebenswelten ableiten. (Vgl. Schäffter 1998) In Schäffters Theorieentwurf sind die Kontexte des Lernens entscheidend, weil sich hieraus unterschiedliche Sinnhorizonte ableiten. Er unterscheidet zwischen alltagsweltlichen Lernkontexten und funktional strukturierten Weiterbildungskontexten, also didaktisiertem Lernen in Weiterbildungsorganisationen. In beiden Feldern könne auf unterschiedlichste Art und Weise gelernt werden,

„intendiert wie auch „en passent“, selbstorganisiert wie fremdorganisiert, freiwillig wie unfreiwillig, extrinsisch wie intrinsisch motiviert - aber jeweils doch auf andere Weise“. (Ebd. 177)

Dennoch gibt es einen grundlegenden qualitativen Unterschied zwischen den beiden Lernkontexten. Alltagsweltliche Lernkontexte folgen einer Logik, bei der das Lösen eines aktuellen Handlungsproblems aus der Alltagspraxis im Fordergrund steht, hier steht das Lernen also in einem unmittelbaren Handlungszusammenhang. In institutionalisierten Lernkontexten wird die alltägliche Handlungslogik (und damit auch deren ‚Fallstricke‘) verlassen⁷⁷. Hier geht es überwiegend um die Aneignung von systematisch-fachlichen Wissensbeständen oder um die Reflexion und die Transformation alltäglicher Erfahrungen⁷⁸. An diesen Punkt schließen die Projekte

⁷⁶ Für die Kritik an konstruktivistischen Didaktikmodellen sei hier stellvertretend auf die Position Ludwigs (vgl. Ludwig 2005b) verwiesen. Er argumentiert, dass die konstruktivistische Perspektive zwar für den Eigensinn des Subjekts sensibilisiere - jedoch im Gegensatz zum subjekttheoretischen Modell, das die wechselseitigen Bedingungen zwischen Lernenden und gesellschaftlicher Umwelt materiell beschreibe, keine Handlungsoptionen zur Vermittlung zwischen Subjekt und gesellschaftlicher Umwelt anböte. Arnold hält der subjektwissenschaftlichen Kritik am konstruktivistischen Modell entgegen, dass mit den konstruktivistischen Konzepten der Tatsache Rechnung getragen würde, „*dass lernende Systeme letztlich ihrer ganz eigenen Logik folgen.*“ (Arnold 2004, 234) Er kritisiert, dass in Holzkamps Lernansatz - im Gegensatz zu konstruktivistischen Konzepten „*die Frage nach den inneren Erfahrungen*“ (ebd. 245) die aus seiner Sicht die seelischen Voraussetzungen für die gesellschaftlichen Bedingungen liefern, zu wenig in den Blick genommen würde, weil der Fokus hier auf den gesellschaftlichen Erfahrungen läge, die das Subjekt prägten. Schäffter pointiert in seinen theoretischen Überlegungen, dass Kognitionen keineswegs als individuelle Eigenschaften zu betrachten seien sondern „*situier*“ (Schäffter 2000, 51) - also in die jeweiligen Handlungskontexte sozial eingebunden sind. Im Zuge der Erfahrungen in den Projekten ‚lernEXPERT‘ und ‚lern-netzwerk Bürgerkompetenz‘ schälte sich bezüglich der Gestaltung didaktischer Arrangements die Erkenntnis heraus, dass es zunächst darum geht, mit den Engagierten gemeinsam das jeweils relevante Thema zu identifizieren. So war es im Rahmen des Themenfeldes ‚Migrantinnen und Migranten in der Bürgergesellschaft‘ von Bedeutung, dass gesellschaftlich politische Fragen der sozialen Positionierung nicht als ‚interkulturelle Lernherausforderungen‘ bagatellisiert, sondern als politische Fragen thematisiert wurden, andererseits war die Identifikation lebensweltlich strukturierter Erwartungs- und Wahrnehmungsmuster eine bedeutungsvolle Voraussetzung für solche Prozesse.

⁷⁷ Schäffter argumentiert, dass insbesondere bei der Strukturentwicklung im sozialen und regionalem Umfeld und der pädagogischen Organisationsberatung die Differenz dieser Lernkontexte bewusst aufzugreifen sei, um sie in Bezug auf ihr jeweiliges Potential zu unterstützen und zu fördern. (Vgl. Schäffter 2004)

⁷⁸ Kreimeyer sieht Aufgaben einer „*konzeptionell erweiterten Erwachsenenbildung*“ (Kreimeyer 2004, 54) darin, didaktische Arrangements zu entwickeln, bei denen alltägliche Erfahrungen durch eine Reflexion

„lernEXPERT“ und „lern-netzwerk Bürgerkompetenz“ an, die bürgerschaftliche Initiativen als „Gebilde“ wahrnahmen, denen die Relevanzstrukturen der Lebenswelten ihrer Mitglieder zu Grunde liegen und die einer alltagsweltlich strukturierten Handlungslogik folgen.

Die Perspektive des Projektes „lernEXPERT“ war darauf gerichtet, bei der Beratung bürgerschaftlicher Initiativen die Wirksamkeit des alltagsgebundenen Lernens⁷⁹ sowie seine spezifischen situativen und personellen Voraussetzungen in den Initiativen zu erfassen und mit den Engagierten lernförderliche sowie auch lernhinderliche Strukturen ihrer Alltagspraxis zu identifizieren. Diesem Ansatz lag die Analyse zu Grunde, dass Initiativen ihre Engagementziele nicht mit der primären Absicht verfolgen zu lernen, sondern ihre bürgerschaftlichen Anliegen zu vertreten. Die organisationalen, institutionellen und programmatischen Formen und Strukturen ihres Engagements korrespondieren einerseits mit ihren zentralen Werten und sie bilden andererseits die Rahmenbedingungen für Lern- und Bildungsprozesse, die durch den Austausch untereinander und mit der Umwelt stimuliert werden. Diese Prozesse vollziehen sich eher „beiläufig“, durch die Auseinandersetzungen mit relevanten inhaltlichen Themen und der Organisation des Engagements. Auf der anderen Seite kann dieses Potential in den Routinen des Alltags zum Beispiel durch Überforderungen, steril gewordene Umgangsmuster oder normative Orientierungen verloren gehen. (Vgl. Knopf 2003) Der Beratungsansatz des Projektes „lernEXPERT“, der darauf zielte, diese Strukturen „implizite(r) Alltagsdidaktik“ (Schäffter 1998, 201) reflexiv zugänglich zu machen, war zieloffen angelegt:

„Es wird vielleicht verständlich, dass *lernEXPERT* vor allem prozessorientierte Beratung anbieten muss, die zieloffen in dem Sinne ist, dass die Richtung, zentrale Inhalte der Beratung, ja sogar die Arbeitsformen gemeinsam mit den Initiativen entwickelt werden müssen. Dadurch erst kann sichergestellt werden, dass sich die Initiativen das Beratungsangebot in ihrem Sinne

im Nachhinein transformiert werden können. Auch Schäffter verweist auf eine Reflexionsfunktion lebensbegleitender Bildung. (Vgl. Schäffter 1998, 231)

⁷⁹ Merkmale alltagsgebundenen Lernens nach Schäffter: 1. Ausgangspunkt sind Irritationserfahrungen im Zuge alltäglichen Handelns, durch die ein Bedarf an neuen Kenntnissen, Fertigkeiten oder Fähigkeiten deutlich wird. 2. Das Lernen folgt den Relevanzstrukturen des Alltagswissens und erfolgt (3.) beiläufig. 4. Dieses Lernen verläuft in der Regel latent und wird erst in Problemsituationen reflexionsbedürftig. 5. Die alltägliche Lernprozesse münden zunächst in fluiden Strukturen. 6. Alltagsgebundenes Lernen ist kontextabhängig und damit auch den lebensweltlichen Verstrickungen ausgeliefert. (Vgl. Schäffter 1998, 189)

aneignen können und eine je spezifische passive Beratungsfähigkeit entwickeln.“ (Knopf 2003, 172)⁸⁰
Durch die starke Nachfrage wurde die Beratung ‚vor Ort‘⁸¹ zur (intermediären) Leitaktivität des Projektes. Die Initiativen konnten ein professionelles pädagogisches Angebot abrufen, das auf ein ‚Reflexiv-Werden‘ alltäglicher Handlungsmuster und Strukturen zielte, wobei sich das konkrete Vorgehen aus der pragmatischen Logik ihrer Lernherausforderungen ableitete und hieran auch die Frage des Beratungserfolgs gebunden war. (Vgl. Bubolz-Lutz/ Faulseit/ Knopf/ Kron/ Naumann/ Perbandt-Brun 2003)

Die Strukturierungstheorie von Giddens (vgl. Giddens 1997) erlaubt eine mikropolitische Analyse wesentlicher Projekterkenntnisse. Die Strukturierungsprozesse der Initiativen spiegeln in prägnanter Weise die Dualität von Struktur und Handlung. Die Strukturen der Initiativen werden durch die Handlungen der Akteure unmittelbar hervorgebracht und sie sind zugleich die Rahmung für deren weiteres Handeln. Somit sind auch die sozialen Phänomene in den Initiativen nicht isoliert zu betrachten, sondern als Handlungsfolgen, die wiederum die Bedingungen weiterer Handlungen strukturieren. Diese Strukturierungsprozesse werden von den Mitgliedern der Initiativen in ganz konkreten alltäglichen Situationen vollzogen. Die Akteure sind insofern unmittelbar reflexions- und handlungsmächtig. Ihre Handlungen sind jedoch ‚regelgeleitet‘ und sie sind von den Ressourcen der Akteure abhängig, diese auch in soziale Praktiken umzusetzen. (Vgl. Giddens 1997) Giddens geht davon aus, dass die Handlungskriterien auf Routinen beruhen, die in das Alltagshandeln eingewoben sind und die in präreflexiven Prozessen erworben werden. Wenn die Handlungen als strukturiert und strukturierend anzusehen sind, gilt es, diejenigen Muster⁸² zu identifizieren, die den Handlungen implizit zu Grunde liegen und ihre Relevanz zu überprüfen. Diese Muster korrespondieren mit der ‚impliziten Alltagsdidaktik‘ (vgl. Schäffter 1998) der Initiativen, die im Rahmen von Beratungen mit den Akteuren gemeinsam identifiziert werden können. Das ‚Herauswachsen aus den Strukturen‘

⁸⁰ Der Beratungsansatz wurde zu einem Modell zur Analyse lernförderlicher und lernhinderlicher Bedingungen in Initiativen verdichtet. (Vgl. Knopf 2003)

⁸¹ In der Regel wurden die Initiativen von zwei Mitarbeiterinnen in ihren Räumlichkeiten beraten.

⁸² Diese Muster sind deshalb nicht bewusst, weil die Art und Weise die Welt zu sehen nicht in die individuelle Beliebigkeit der Akteure gestellt ist, sondern auch auf denjenigen ‚Selbstverständlichkeiten‘ beruht, die sie in ihren sozialen und kulturellen Kontexten erworben haben.

bezeichnet ein bei der Beratung von Initiativen häufig anzutreffendes Phänomen, bei dem ehemals entstandene und in dieser Zeit wahrscheinlich sinnvolle Strukturen im Alltag durch Routinen aktualisiert werden, obwohl sie nicht mehr den aktuellen Erfordernissen entsprechen.

Das Projekt ‚lern-netwerk Bürgerkompetenz‘ war auf die Gestaltung von Schnittstellen zwischen alltagsweltlichen und institutionellen Lernkontexten gerichtet. Ein zentrales Anliegen dieses Projektes bestand darin, neue Kooperationsformen zwischen der institutionellen Erwachsenenbildung und dem Bürgerengagement auszuloten. Ausgehend von der Prämisse, dass die (Lern-) Herausforderungen der Initiativen auch mit den jeweiligen Problemfeldern die sie bearbeiten korrespondieren, wurden vier gesellschaftlich relevante Themenfelder ausgewählt⁸³, um hier - mit den Engagierten gemeinsam - exemplarisch Bildungsansätze zu entwickeln und diese im Rahmen neuer ‚Partnerschaften‘ mit Bildungseinrichtungen zu erproben⁸⁴. Diese Bildungsansätze zielten darauf, auf der einen Seite die Erwachsenenbildung für die Anliegen der Engagierten zu sensibilisieren, auf der anderen Seite die Akteure zu ermutigen, die Erwachsenenbildung und deren Angebote für die Anliegen ihrer Initiativen zu nutzen. Der im Themenfeld ‚Migrantinnen und Migranten in der Bürgergesellschaft‘ entwickelte Ansatz einer integrativen Bildungsarbeit⁸⁵ (vgl. Naumann 2006b) sieht vor,

⁸³ Zur Klärung des Unterstützungsbedarfs bürgerschaftlicher Initiativen entwickelte Ortfried Schäffter ein vierdimensionales Modell, an Hand dessen sich „typische Strukturprobleme“ (Schäffter 2006, 30) der Gruppen erfassen und bearbeiten lassen. Unterschieden werden hier die Lernfelder 1. Konstitution (hiermit sind die sozialen Entstehungsbedingungen des Engagements in dem jeweiligen Feld angesprochen), 2. Integration (hier geht es um die Binnendifferenzierung der Initiativen), 3. Leistung (in diesem Lernfeld wird der Bezug der Initiativen zur Umwelt thematisiert) und 4. Legitimation (hier stehen Fragen der gesellschaftlichen Relevanz und Wertschätzung zentral).

⁸⁴ Eine ausführliche Darstellung der unterschiedlichen Ansätze und Verfahren finden sich in der Abschlusspublikation des Projektes. (Vgl. Voegen 2006) Im Themenfeld Vereinbarkeit von Kindererziehung und Erwerbsarbeit wurde ein Verfahren zur Entwicklungsbegleitung regionaler Akteure entwickelt, (vgl. Faulseit 2006) zur reflexiven Bearbeitung des Themenfeldes Bevölkerungsrückgang - zivilgesellschaftliche Antworten werden Verfahren alltagsweltlicher Diskursanregung vorgeschlagen (vgl. Gernentz/Kron 2006), im Zuge der Bearbeitung des Themas Miteinander der Generationen wurde der Arbeitsansatz ‚Lernprojektierung‘ entwickelt. (Vgl. Mörchen/Bubolz-Lutz 2006) Die im Themenfeld Migrantinnen und Migranten in der Bürgergesellschaft entwickelte Ansatz impliziert die Gestaltung reflexiver Lernarrangements durch Gruppendiskussionen, ihre Auswertung und Rückmeldeverfahren zu unterstützen. (Vgl. Naumann 2006b)

⁸⁵ Dieser Ansatz verknüpft unterschiedliche Erkenntnisquellen: Die Reflexion des Engagements im Nachhinein, die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Sichtweisen in heterogenen Gruppen und die Generierung und Bearbeitung gemeinsamer Themen durch Gruppendiskussionen. Durch eine Reflexion der Alltagspraxis der Initiativen außerhalb der alltäglichen Routinen wird ein Lernen im Sinne „zieloffener und reflexiver Transformation“ (vgl. Schäffter 1998, 33) angeregt. Durch die Zusammenarbeit in heterogenen Gruppen werden unterschiedliche Perspektiven und Weltansichten angeregt, eingefahrene Alltagspraxen in Frage gestellt und ‚mitgebrachte‘ Überzeugungen

Methoden aus der rekonstruktiven Sozialforschung in die Gestaltung reflexiv angelegter Lernarrangements einzubeziehen. Dieser Ansatz schließt an die offen gebliebenen Fragen aus dem Projekt ‚lernEXPERT‘ insofern an, als hier eine reflexiv nicht ohne weiteres zugängliche Ebene der hintergründigen Erfahrungswelten der Akteure einbezogen wurde. Der Ansatz wurde in zwei unterschiedlichen Praxisfeldern erprobt, mit afrikanisch-christlichen Gemeinden in Hamburg und mit älteren Migrantinnen und Migranten, die auf ein langjähriges Engagement zurückblicken können, in Nordrhein-Westfalen. (Vgl. Naumann 2006a) Die in den Gruppendiskussionen angesprochenen Themen waren zum Einen die Grundlage für weitere Reflexionen in den Bildungsveranstaltungen⁸⁶, zum Anderen flossen deren Auswertungsergebnisse in die Entwicklung eines Rahmencurriculums für eine Bildungsarbeit mit afrikanisch-christlichen Gemeinden ein. (Vgl. Naumann/Jösting 2005) Der Vergleich der Gruppendiskussionen, die während der Bildungsveranstaltungen mit den älteren Migrantinnen und Migranten aus unterschiedlichen Herkunftsländern stattfanden, mit solchen in monoethnischen Gruppen älterer Migranten durchgeführten, verdeutlichte konjunktive und habituelle Muster, die dem Engagement der unterschiedlichen Gruppen zu Grunde liegen. An Hand dieses Vergleichs ließ sich auch die Bedeutung des Engagements für die Bewältigung der mit der Einwanderung verknüpften sozialen und biografischen Erfahrungen älterer Migrantinnen und Migranten und der Übergangspassage in den Ruhestand rekonstruieren. (Vgl. Naumann/Jösting/Turac 2006)

3.2.4 Zum Lernen im nachberuflichen Engagement

Die Debatte um das nachberufliche Engagement älterer Menschen wurde ebenfalls auch aus einer Perspektive geführt, die das Lernen in Projekten, Initiativen und

reflexionsbedürftig. Die Auswertung der Gruppendiskussionen führte zur Rekonstruktion von handlungsleitenden Orientierungen, die der Engagementpraxis zu Grunde liegen. (Vgl. Naumann 2006b)

⁸⁶ Durch die Rückmeldereflexionen wurde Gewährseins für das ‚Wie‘ der unterschiedlichen Wirklichkeitskonstruktionen geschärft. Hierbei entstand etwas Neues, dass keine der ‚mitgebrachten‘ Weltansichten unverändert ließ. Besonders deutlich wurde dieses, als im Zuge der Reflexion der in den Gruppendiskussionen angesprochenen Themen die dort wiederholt thematisierten Erfahrungen latenter Diskriminierungen zur Sprache kamen. Es schälte sich heraus, dass solche Erfahrungen für die Teilnehmenden zu einer geteilten sozialen Alltagsrealität geworden waren. Im Zuge der Reflexion dieser alltäglichen Erfahrungen in den explorativen Bildungsveranstaltung wurden unterschiedliche Modi des Umgangs damit identifiziert, damit wurden für die Betroffenen bislang unvertraute Möglichkeiten greifbar, mit solchen Diskriminierungen umzugehen.

Selbsthilfegruppen konnotiert. Hier soll auf den Strang der Diskussion verwiesen werden, der das Engagement älterer Menschen nicht im Hinblick auf dessen soziale Nützlichkeit sondern auf dessen soziale Produktivität thematisiert. (Vgl. Schäffter 1989) Diese Debatte versteht die Produktivität des Alters als „gestaltende Umweltaneignung“ (Schmidt 2000, 220), bei der - vor dem Hintergrund der sozialen Veränderungen, die mit der Lebensphase Alter einhergehen - die Transformation von Sinnhorizonten zentral steht. (Vgl. Kade 2000) Das historische Novum des Vorruhestands als Passagestation zwischen Erwerbsarbeit und Ruhestand kristallisierte sich für viele Betroffene als Umbruchsituation heraus, die sie darauf verwies, die mit dieser Lebensphase einhergehende normative Unbestimmtheit durch die vorzeitige Herauslösung aus dem „Vergesellschaftungskontext Erwerbsarbeit“ (Knopf 2000, 226) reflexiv zu bearbeiten. Es entstanden zahlreiche Projekten und Initiativen - zum Teil unter dem Label Selbsthilfe - die einen selbstgeschaffenen sozialen Rahmen für die (lernende) Auseinandersetzung mit den Ambivalenzen der nachberuflichen Lebensphase boten. (Vgl. Zeman 2000) Evaluationen des Projektes ‚ZWAR‘, (Zwischen Arbeit und Ruhestand) das 1979 in Kooperation mit den Gewerkschaften im Ruhrgebiet entstand, um (zunächst) mit Vorruheständlern aus der Metallindustrie und dem Bergbau nach Wegen zu suchen, die neue Lebensphase Vorruhestand produktiv zu gestalten, veranschaulichen, wie die hier Engagierten retrospektiv sowohl die Bedeutung der Entwicklung neuer Kontakte und Freundschaftsbeziehungen hervorheben als auch die mit ihrem Engagement korrespondierenden Chancen, ‚neue Welten‘ kennen zu lernen. (Vgl. Naumann/Schünemann-Flake 2000) Zwar standen in diesem Projekt Fragen der gesellschaftlichen Partizipation in der nachberuflichen Lebensphase zentral, gleichwohl ging es bei der Initiierung und pädagogischen Begleitung der Gruppen jedoch auch darum, wie dort das Lernen zum Beispiel durch die Moderation von Zielfindungsprozessen unterstützt werden kann. (Vgl. Naumann/Schneider 2002)

3.2.5 Zum Lernen im zivilgesellschaftlichen Alltag

Abschließend möchte ich auf zwei empirische Untersuchungen eingehen, die ihren Blickwinkel auf den zivilgesellschaftlichen Alltag in bürgerschaftlichen Initiativen richten. Sylvia Kade hat an Hand von fünf kontrastierenden Fallstudien zum Thema selbstorganisiertes Lernen im Alter die Bedeutung reflexiver Milieus (die sie nicht als zielgruppenorientierte Kategorie sondern als Modelle binnenstruktureller Integration

versteht), für bürgerschaftliches Engagement älterer Menschen und ihre Relevanz für die Entwicklung nachberuflicher Lebensentwürfe analysiert. (Vgl. Kade 2001a) Deutlich wurde, dass diese reflexiven Milieus in Selbstorganisationen älterer Menschen nicht per se bestehen, sondern sich erst sukzessive in der Praxis durch gemeinsame Reflexionsprozesse entwickeln. Etwa wenn die Lebensbedingungen im Alter oder Fragen gesellschaftlicher Partizipation thematisiert werden und die Engagierten im Zuge dessen „gemeinsame Zielsetzungen und Sinnhorizonte“ (Kade 2001b, 194) generieren. Kommt es hierbei zu einer Parallelität des Lernens auf der personalen-, der Gruppen und der Organisationsebene, konstituiert sich ein Milieu, indem sich sukzessive ein reflexiver Modus des Umgangs mit den unterschiedlichen Lerngelegenheiten der Initiativen herausbildet. Kade unterscheidet in ihren Analysen ziel- und ergebnisbezogene Lernprozesse von einem Lernhandeln, das auf eine grundlegende Transformation gerichtet ist und „das einen umfassenden Perspektivwechsel in der Gruppe“ (Kade 2001, 343) herbeiführen kann.

Wolfgang Seitter (vgl. Seitter 1999, auch 2004) hat an Hand einer qualitativen Fallstudie die Bedeutung spanischer Migrantenvereine als „polyfunktionale Lernorte“ (Seitter 2004, 289) verdeutlicht. Die Studie veranschaulicht, wie biographisches Lernen und Institutionen aufeinander bezogen sind. Bei seinen Analysen folgt Seitter einer subjektbezogenen Biographieperspektive, die er mit der Vereinsarbeit der Akteure in Bezug setzt. Hierdurch konnte er wechselseitige Abhängigkeitsverhältnisse zwischen Verein und Biographie rekonstruieren. Seitter kommt zu der Erkenntnis, dass „der Verein als intermediäre Instanz zwischen Einwanderer- und Aufnahmegesellschaft in doppelter Weise auf biographischen Support und biographische Verankerung angewiesen“ (Seitter 1999, 395) sei. Auf Grund einer ihnen eigenen komplexen Verschränkung unterschiedlichster Angebote in den Bereichen Bildung, Kultur, Geselligkeit und Freizeit ermöglichten die Vereine vielfältige „Prozesse des Lernens sowohl in organisierter als auch in informeller und beiläufiger Form.“ (Seitter 2004, 290)

Beide Studien kommen aus ihren jeweiligen Forschungsperspektiven zu dem Ergebnis, dass sich in den untersuchten Initiativen Praxisformern entwickelten, die mit den individuellen Entwicklungsprozessen ihrer Mitglieder korrespondieren. Deutlich wurde auch, dass diese Prozesse nur zum Teil reflexiv geplant oder gar explizit verhandelt werden. Die Untersuchungen veranschaulichten die Verschränkung individueller und

organisationaler Entwicklungsprozesse sowie die intermediäre Funktion der Initiativen und deren Bedeutung für die gesellschaftliche Partizipation ihrer Mitglieder.

3.2.6 Zusammenfassung

Alle zitierten Untersuchungen konstatieren, dass in bürgerschaftlichen Initiativen Lernprozesse stattfinden, die an die Bewältigung konkreter Handlungssituationen gekoppelt sind. Bürgerschaftliche Initiativen gelten als alltagsweltlich organisiert und lebensweltlich fundiert. (Vgl. Schäffter 1998) Der Notwendigkeit des Umgangs mit Heterogenität ergibt sich auf Grund der Zusammensetzung der Initiativen. Im Rahmen des Projektes ‚lernEXPERT‘ war zu beobachten, dass es nicht immer gelang, mit der Heterogenität der Mitglieder produktiv umzugehen und einige Initiativen Probleme damit haben können, wenn hier verschiedene Altersgruppen, Personen unterschiedlichen Geschlechts, aus verschiedenen Herkunftsländern oder mit differenten Bildungshintergründen zusammenkommen. (Vgl. Bubolz-Lutz/ Faulseit/ Knopf/ Kron/ Naumann/ Perbandt-Brun 2003,10) Bei anderen Initiativen zeichnete sich ab, dass ihre Mitglieder damit verbundene Möglichkeiten des Zugangs zu bislang unbekanntem Erfahrungsbereichen zu nutzen wussten.

Die zitierte Studie von Huth (vgl. Huth 2006) beleuchtet die Praxis von Migrantenorganisationen. Einerseits wird hier ein häufiges Scheitern der Bemühungen um eine Öffnung und Vernetzung mit deutschen Gruppen herausgestellt, andererseits wird deutlich, dass sich die Netzwerkbezüge und Partizipationschancen der Akteure erweitern, wenn es die Initiativen schaffen, zur Realisierung ihrer Vorhaben Kooperationen zu stiften, die über ihre alltagsweltlichen Bezüge hinausgehen⁸⁷.

In der Beratungspraxis des Projektes ‚lernEXPERT‘ ließen sich unterschiedliche Muster - im Sinne einer impliziten Alltagsdidaktik (vgl. Schäffter 1998) - identifizieren. Es gab jedoch eine Ebene, die den gemeinsamen Reflexion ohne eine empirische Rekonstruktion nicht ohne weiteres zugänglich war. Hierbei handelt es sich - darauf verweisen auch die Erfahrungen des Projektes ‚lern-netzwerk Bürgerkompetenz‘ - um

⁸⁷ Negative Erfahrungen, Missverständnisse und geronnene Enttäuschungen amalgamieren mit impliziten Handlungsmustern und erschweren die Kontakte über den eigenen Tellerrand hinaus, hierauf verweisen die Erkenntnisse des Projektes ‚lern-netzwerk Bürgerkompetenz‘.

die zum Teil ineinander verwobenen konjunktiven Orientierungen und habituellen Muster, die der Handlungspraxis der Initiativen zu Grunde liegen.

Die Einbindung in die ‚Traditionsmuster der Lebenswelten‘ (vgl. Schöffter 1998) kann dazu führen, dass sich Initiativen in den ‚Fallstricken‘ des Alltags verfangen und gegenüber anderen Denkweisen abschotten. Beobachtet werden konnte im Rahmen der Projekte ‚lernEXPERT‘ und ‚lern-netzwerk Bürgerkompetenz‘ auch, dass es ‚erfolgreichen‘ Initiativen in der Regel gelingt, solche Strukturen zu entwickeln, die eine Entwicklung „alltagsweltlicher Lehrkompetenzen“ (vgl. Schöffter 2000, 97) ihrer Mitglieder fördern, dass also die Akteure ihre unterschiedlichen Fähigkeiten und ihr Wissen in einem Modus einbringen, bei dem die anderen partizipieren und es zu gemeinsamen Wissenstransformationen kommt. Dies korrespondiert mit den Erkenntnissen aus der Untersuchung Sylvia Kades, (vgl. Kade 2001b) die darauf hinweisen, dass mit der Entwicklung ‚reflexiver Milieus‘ in den Initiativen ein Lernen auf unterschiedlichen Ebenen einhergeht. Auch hierbei handelt es sich um Fragen des Umgangs mit Heterogenität, die im Rahmen des empirischen Teils dieser Untersuchung erhellt werden sollen. Wenn wir Strukturierungsprozesse auf der Folie der Theorie von Giddens (vgl. Giddens 1997) zu Grunde legen - werden die Strukturen der Initiativen einerseits durch die konkreten Handlungen der Akteure unmittelbar hervorgebracht und sie strukturieren andererseits das weitere Handeln der Akteure. Die Kriterien, die den alltäglichen Handlungen zu Grunde liegen, sind in die impliziten Wissensbeständen der Handelnden eingewoben und werden in der Regel erst dann thematisierungsbedürftig, wenn das Alltagshandeln nicht mehr erfolgreich ist. Hier ist Mannheims Konzept der Generierung von Wissen in konjunktiven Erfahrungsräumen anschlussfähig, (vgl. Mannheim 1980) auf das ich im folgenden Kapitel näher eingehen werde.

3.3 Zum theoretischen Rahmen der empirischen Rekonstruktion von Lern- und Bildungsprozessen in dieser Studie

Die anschließende empirische Analyse richtet den Blick auf die angesprochenen Fragen der zitierten Projekte und Untersuchungen und sie nähert sich dem ‚Untersuchungsgegenstand‘ aus einer anderen Perspektive. Die zitierten Untersuchungen nahmen das individuelle Lernhandeln der Akteure zum Ausgangspunkt ihrer Betrachtungen, in dieser Studie wird, vor dem Hintergrund der von Mannheim

entwickelten Konzeption des ‚konjunktiven Erfahrungsraums‘ (vgl. ebd.) an den kollektiven Dimensionen von Lern- und Bildungsprozessen angesetzt. Es wird rekonstruiert, welchen (habitualisierten) Mustern die Akteure in bürgerschaftlichen Initiativen im Umgang mit ihrer Heterogenität⁸⁸ folgen und der Frage nachgegangen, ob sich Lern- oder Bildungsprozesse identifizieren lassen, die mit diesen Mustern korrespondieren. Vor diesem Hintergrund wird zunächst der theoretische Rahmen entfaltet, auf den sich die empirische Rekonstruktion von Lern- und Bildungsprozessen in dieser Studie bezieht. Die dargestellten Überlegungen zum lebenslangen Lernen fließen als Hintergrundfolie in die weiteren Überlegungen ein, weil sie die Fachdiskussion für ein Lernen außerhalb institutioneller Kontexte öffneten. Bezug genommen wird darauf auch, weil sich aus den beschriebenen Projekten und Ansätzen Fragenstellungen ergeben, die in der empirischen Rekonstruktion dieser Studie weiterbearbeitet werden. (Vgl. Kapitel 3.2.3)

3.3.1 Zur Unterscheidung von Lern- und Bildungsprozessen

Die Bearbeitung der Fragestellung des empirischen Teils dieser Untersuchung bedarf eines Bildungsbegriffs, der einerseits einem qualitativ angelegten Forschungsdesign gerecht wird und andererseits mit den Konzepten des lebensbegleitenden Lernens und den theoretisch angelegten Zeitdiagnosen des gesellschaftlichen Wandels korrespondiert. Die von Marotzki (vgl. Marotzki 1990) entwickelte strukturelle Bildungstheorie bietet hier insofern Anknüpfungspunkte, als sie eine formale Unterscheidung von Bildung und Lernen impliziert. Vor diesem Hintergrund wurde sie in der qualitativen Bildungsforschung aufgegriffen und weiter bearbeitet. (Vgl. u. a. Alheit 1996, Zirfas/ Wulf 2001; Schäffer 2003; Nohl 2006) Diese Theorie

⁸⁸ Die dokumentarische Rekonstruktion unterscheidet zwei Wissensformen: ein theoretisches, abrufbares Wissen der Akteure von einem handlungsleitenden impliziten Wissen bzw. einem inkorpierten Orientierungswissen. Hierbei handelt es sich um Wissensbestände, über die ausschließlich die Akteure selbst verfügen und die auf eine tiefer liegende Ebene der Lebenspraxis und existenziell bedeutsamer Erfahrungen verweisen. (Vgl. Nentwig-Gesemann 2005) Zu unterscheiden sind Erwartungen, Intentionen und Entwürfe des Handelns von der Struktur der tatsächlich gelebten - und beobachtbaren - Handlung. Somit geht die dokumentarische Rekonstruktion über das Nachvollziehen der Entwürfe hinaus, die die Teilnehmenden im Zuge von selbstreflexiven Prozessen im Rahmen von Bildungsveranstaltungen zum Ausdruck bringen können. In den Beratungen entwickeln sich selbstreflexive Prozesse, wenn das ‚selbstverständliche Wissen‘ irritiert wurde. In dieser Studie wird rekonstruiert, welche Orientierungsmuster diesem ‚selbstverständlichen Wissen‘ zu Grunde liegen und wie es im Alltagsleben der Initiativen zu Irritationen dieser Wissensformen kommt.

korrespondiert mit qualitativen Forschungsanliegen, weil sie eine Definition des Bildungsbegriffs bereitstellt, die formal genug ist, empirische Forschung zu strukturieren, ohne ihren Erkenntnissen vorzugreifen. (Vgl. Nohl 2006a)

Auf der Folie der zeitdiagnostischen Analysen des gesellschaftlichen Wandels der 90er Jahre und der unter dem Terminus der ‚Individualisierung‘ (vgl. Beck 1986) populär gewordenen Debatte argumentiert Marotzki, dass die tradierten Muster „tragfähiger Identitäts- und Lebensentwürfe“ (Marotzki 1990, 24) für die Lebensgestaltung in der Gegenwart keine verbindlichen Antworten mehr bereitstellen. Somit könne auch auf das Wissen vorangegangener Generationen nicht ohne Weiteres zurückgegriffen werden. Andererseits ermögliche „diese Erosion tradierter Orientierungsmuster“ (ebd. 29) neue Transformationsprozesse. Vor diesem Hintergrund sei „die Aufmerksamkeit stärker auf die Struktur, Beschaffenheit und Voraussetzungen von Lern- bzw. Bildungsprozessen aus der Blickrichtung der Konstitutionsproblematik von Subjektivität zu richten“ (ebd. 30) und Bildungsprozesse letztlich nicht inhaltlich sondern „nur strukturtheoretisch bestimmbar.“ (Ebd. 42) Dieser Ansatz korrespondiert mit der strukturalistisch angelegten Theorie Ortfried Schöffers. (Vgl. Schöffter 1998) Bildung, so Marotzki, beschreibe generell einen reflexiven Modus des „menschlichen In-der-Welt-seins“ (Marotzki 1999, 58) und „Bildungstheorie beschäftigt sich mit der zentralen reflexiven Verortung des Menschen in der Welt“. (Ebd. 59) Diese Prozesse seien durch qualitativ angelegte Untersuchungen zu erhellen, die den „generativen Charakter“ (Marotzki 1996, 57) sozialer Handlungen rekonstruieren.

„Eine Handlung wird also weder im Kontext Reiz-Reaktion, noch im Kontext Erfüllung von Verhaltenserwartungen gesehen, sondern eine soziale Handlung ist immer auch ein Akt des Hervorbringens“. (Ebd. 57)

In Abgrenzung zu lerntheoretischen Betrachtungen präferiert Marotzki also eine bildungstheoretische Perspektive, die das Verstehen der Entwicklung von dialektisch aufeinander bezogenen Selbst- und Weltbezügen der Subjekte in den Blick nimmt. Dieses sei geboten, weil sich in den modernen Gesellschaften die Kluft zwischen Verfügungswissen⁸⁹ und Orientierungswissen⁹⁰ zu Ungunsten des Letzteren vergrößere, (vgl. Marotzki 2004) andererseits jedoch die Wissensgesellschaft zunehmend einer

⁸⁹ Verfügungswissen: Faktenwissen, durch das sich der Mensch die Dinge der Welt aneignet.

⁹⁰ Orientierungswissen: Wissen durch das der Mensch Orientierungen für sein alltägliches Handeln erlangt.

orientierungsbietenden reflektierten Auseinandersetzung mit Werten, Zielen und Visionen bedürfe. Somit akzentuiert er - unter Bezug auf die plurale Wissensgesellschaft - Bildung als transformatorisches Geschehen und er betont die Bedeutung von Reflexivität in seinen bildungstheoretischen Überlegungen. Marotzkis Theorie legt die Analyse von Bildungsprozessen nahe, die primär darauf angelegt sind, die Frage der Interaktion des Subjekts mit der Welt zu erhellen.

Nohl stellt Marotzkis Theorie in einen weiteren bildungstheoretischen Zusammenhang, indem er (idealtypisch) Theorien „die die Subjektivierung durch das Wechselverhältnis zwischen Mensch und Welt fokussieren“ (Nohl 2006a, 8) von solchen unterscheidet, die „Bildung als Subjektivierung durch die Transformation von Lebensorientierungen“⁹¹ (ebd. 13) charakterisieren, wobei er davon ausgeht, dass Letztgenannte durchaus an Erstere anschließen, sie jedoch radikalieren. Der Ausgangspunkt beider theoretischen Ansätze sei „das Verhältnis von Mensch und Welt“. (Ebd. 11) Diejenigen Ansätze, die Bildung als Subjektivierung durch die Transformation von Lebensorientierungen betonen (diese empirische Arbeit schließt hier an) beziehen jedoch - so Nohl - auch die Alltagskultur und das Alltagswissen⁹² in ihre Überlegungen ein. Sie ermöglichen somit auch die Rekonstruktion von Bildungsprozessen, die sich - vor dem Hintergrund existentieller Begegnungen - (vgl. ebd. 11) ungeplant und bisherige Vorstellungen erschütternd ereignen können. Diese bildungstheoretischen Überlegungen - so Nohl - verweisen sowohl auf die Pluralität der Welt, als auch auf die Vergänglichkeit und Veränderlichkeit ihrer Strukturen und somit auf die Verschränkung der Lebensperspektiven von Individuen mit gesellschaftlichen Transformationsprozessen.

⁹¹ Bei denjenigen Ansätzen, die die Subjektivierung durch die Transformation von Lebensorientierungen fokussieren, unterscheidet Nohl (vgl. Nohl 2006a) grob zwischen reflexions-, sprach- und handlungstheoretischen Ansätzen, die dergestaltige Bildungsprozesse akzentuieren. Marotzki greift mit einer „*reflexionstheoretischen Herangehensweise*“ (ebd. 12) auf Gregory Batesons strikt formales Lernebenenmodell zurück und geht davon aus, dass die Deutungsstrukturen der Auslegung gesellschaftlicher Wirklichkeit und biografischer Entwürfe dialektisch aufeinander bezogen sind. Der sprachtheoretische Ansatz stützt sich auf den französischen Philosophen der Postmoderne Jean-Francois Lyotard und rückt die spontane Bildung von Sätzen, ihre Verkettungen und deren Regelmäßigkeit in den Mittelpunkt. Nohl (vgl. ebd.) greift in seiner empirischen Studie den handlungstheoretischen Ansatz des Pragmatismus auf. Unter Bezugnahme auf Dewey und Mead entwickelte er eine empirisch fundierte Theorie spontaner Bildungsprozesse, die durch nicht kontrolliertes, spontanes Handeln in Gang gesetzt werden.

⁹² Somit sind diese Theorien im weiteren Sinne auch an Milieus im Sinne konjunktiver Erfahrungsräume anschlussfähig. Hier sehe ich ein Problem im Umgang mit der subjektbezogenen Lerntheorie Holzkamps, (vgl. Holzkamp 2005) die den Milieubezug der Lernenden nicht erschließt.

Der Gewinn der von Marotzki entwickelten strukturalen Bildungstheorie (vgl. Marotzki 1990) für diese empirische Untersuchung liegt darin, dass sie ermöglicht, transformative Bildungsprozesse und Lernen voneinander abzugrenzen. Ausgehend davon, dass „jegliche Art und Weise des Lernens durch bedeutungsmäßige und sinnhafte Gehalte gerahmt werde“ (ebd. 52) versteht Marotzki Bildungsprozesse - unter Bezugnahme auf Fritz Schütze (vgl. Schütze 1996) - als Wandlungsprozesse, in dem Sinne „dass eine Veränderung von Welt- und Selbstreferenz im Sinne eines qualitativen Sprungs vorliegt“, (ebd. 131) und als Prozesse, die mit einem qualitativen „Wechsel der Sinnhorizonte“ (ebd. 131) einhergehen. Bei Bildungsprozessen kommt es - durch das In-Frage-Stellen bisheriger Lebensorientierungen - zu Rahmentransformationen und zur Umstrukturierung des bisherigen Wissens. Hiervon unterscheidet er Lernprozesse „innerhalb eines Rahmens“, (ebd. 52) die eine „akkumulierende Funktion“ (ebd. 52) aufweisen, in quantitativer Weise Wissen vermehren und einen „Selbstbestätigungscharakter“ (ebd. 52) haben⁹³. Ich werde diese Differenzierung - durch die es möglich wird, Formen eines eher bestätigenden Umgangs mit ‚Irritationen‘ und Differenz von Prozessen, die auf eine Transformation von Lebensorientierungen angelegt sind, zu unterscheiden - bei der empirischen Rekonstruktion der Gruppendiskussionen dieser Studie auf der Ebene einer konjunktiven Abstraktion im Sinne „milieuspezifischer Wandlungsprozesse“ (vgl. Schäffer 2003a, 222) aufgreifen.

Marotzkis Theorie lässt sich auf die Frage beziehen, wie die Individuen die Welt wahrnehmen und in eine Abfolge von Ereignissen und Erfahrungen überführen, durch die sie subjektiven Sinn zu erzeugen. Somit liefert sie Ansatzpunkte für Überlegungen, wie lebensweltliche Orientierungen im Individuum ausgeprägt werden können. Aus

⁹³ Schäffters (vgl. Schäffer 1999, 99) theoretische Überlegungen sind hier anschlussfähig. Er geht von strukturellen Transformationen durch das Reflexiv-Werden lebensweltlich strukturierter Wissensbestände aus, die sich bei hinreichend vielen Lerngelegenheiten zu einem temporal angelegten und kontinuierlichen Entwicklungsprozess verdichten können. In seiner Kritik an der strukturalen Bildungstheorie Marotzkis wendet Ludwig (vgl. Ludwig 2000, 26) ein, dass auf Grund der qualitativen Unterscheidung die mit Bildung bezeichnete Handlung „als qualitativ höherwertig angesehen“ (ebd. 26) werde. Mit dieser Hierarchisierung ginge einher, dass Lernhandlungen als Voraussetzung für Bildungsleistungen angesehen werden, die auf einer Ebene stattfinden, die von außen als allgemein und höherwertig bestimmt würden. Dieses korrespondiere mit der „normativ-weltanschaulichen Verwendungsweise des Bildungsbegriffs“ (ebd. 20), die impliziere, dass Bildungsadressaten als Subjekte betrachtet würden, „die zu einer vom Pädagogen bestimmten Vernunft hingeführt werden können und sollen.“ (Ebd. 20) Diesen Gedanken ist bei der Entwicklung von Bildungsansätzen einerseits Rechnung zu tragen andererseits jedoch entgegen zu halten, dass diejenigen bildungstheoretischen Ansätze, die Bildung als Subjektivierung durch die Transformation von Lebensorientierungen akzentuieren, nicht mit normativen Vorstellungen verbunden sein müssen, sondern zunächst einmal einer Unterscheidung dienen. (Vgl. Schäffer 1999) So kann das Bestätigen bestehender Lebensorientierungen in bestimmten Zusammenhängen durchaus sinnvoll sein.

biografiethoretischer Perspektive basiert die Entwicklung kognitiven Strukturen auf lebensweltlich eingebundenen präreflexiven Wissensstrukturen. (Vgl. Alheit/Dausien 2002) Diese Wissensstrukturen bilden ein Fundament für das alltägliche Handeln, zu reflexiven Prozessen komme es erst, wenn sich die Alltagshandlungen als unzureichend für die Bewältigung der zu lösenden Probleme herauskristallisieren. Bildungsprozesse werden in diesem theoretischen Ansatz jedoch vom Individuum ausgehend gedacht, das mit dem eher abstrakt bleibenden Gebilde ‚Gesellschaft‘ in Beziehung gesetzt wird. Die Entwicklung von „kognitiven Strukturen zur Weltaufordnung“ (vgl. Marotzki 1990, 41) wird aber auch durch die dahinter liegenden Erfahrungswelten mitbestimmt und lässt sich somit in konjunktiv geteilten Erfahrungsräumen rekonstruieren. (Vgl. Mannheim 1980)

3.3.2 Zum Konzept des konjunktiven Erfahrungsraums von Karl Mannheim

Zur Annäherung an die Vorstellungen zu einer kollektiven Dimension von Lern- und Bildungsprozessen, die dieser Studie zu Grunde liegen, möchte ich zunächst auf das mehrfach angeklungene Konzept des „*konjunktiven Erfahrungsraums*“ (vgl. Mannheim 1980) eingehen, das bereits für empirische Studien und qualitative Analysen fruchtbar gemacht wurde, die Bildungsprozesse als Transformation konjunktiver Erfahrungen charakterisieren. (Vgl. Schäffer 2003a, Schäffer 2003b, Nohl 2006a, Nohl 2006b) In dieser Arbeit wird die dokumentarische Methode, die auf der Grundlage der Wissenssoziologie von Karl Mannheim maßgeblich von Ralf Bohnsack und anderen (vgl. Bohnsack 1997, Bohnsack 1999, Bohnsack 2001, Bohnsack 2003a, Bohnsack/Nohl 1998, Bohnsack/ Schäffer 2001, Bohnsack/ Przyborski 2006, Nentwig-Gesemann 2001, Nentwig-Gesemann 2003) weiterentwickelt wurde, für die empirische Rekonstruktion der Gruppendiskussionen genutzt (vgl. Kap 4.3.1) und im Folgenden für die Entwicklung eines Verständnisses von Bildungsprozessen, das der empirischen Analyse dieser Untersuchung zu Grunde liegt.

Karl Mannheim betont in seinen theoretischen Überlegungen die soziale Gebundenheit und Aspekthaftigkeit allen menschlichen Wissens und Denkens. In seiner Wissenssoziologie, die er als Theorie versteht um „eine Lehre von der sogenannten „Seinsverbundenheit“ des Wissens aufzustellen“ (Mannheim 1995, 227) geht es ihm darum, die historisch soziale Bedingtheit menschlichen Wissens, somit die

‚Seinsverbundenheit‘ seiner Entstehung und die Verwurzelung menschlichen Denkens im sozialen Raum (vgl. Bohnsack 2003a) zu erhellen. Diese Seinsverbundenheit ist nach Mannheim vor allem an kollektive Erfahrungen geknüpft, die sich in konjunktiven Erfahrungsräumen aufbauen und aktualisieren. Mannheim spricht von konjunktiven Erfahrungsräumen, wenn präreflexive Erfahrungen etwa vor dem Hintergrund gemeinsamer Sozialisationserfahrungen oder Handlungspraxen miteinander geteilt werden. Dieses Wissen und Denken sei durch eine „vitale Bindung“ (Mannheim 1995, 73) „an einen bestimmten Ort“ (ebd. 73) im sozialen Raum verwurzelt. Nach Mannheim sind Gemeinsamkeiten des biographischen Erlebens, also konjunktive Erfahrungen für das gesellschaftliches Sein konstitutiv, sie sind also

„als konstitutives Merkmal kollektiven Handelns, kollektiven Bewusstseins und kollektiver Identität zu betrachten“. (Bohnsack 2003a, 173)

Für die dokumentarische Interpretation bedeutet dieses - und so wird Mannheims Wissenssoziologie als Grundlage der dokumentarischen Methode derzeit verbreitet genutzt (vgl. Bohnsack 2003a) - auch der jeweiligen Standortgebundenheit der Interpreten Rechnung zu tragen, denn auch deren Standort ist aspekthaft.

„Die Wissenssoziologie stellt sich demgegenüber die Aufgabe, nicht durch ein ängstliches Umgehen jener Einsichten, die sich auf gesellschaftliche Seinsverbundenheit des Wissens beziehen, das Problem zu lösen, sondern der Beunruhigung dadurch zu entgehen, dass sie diese Einsichten in die Horizonte der Wissenschaft selbst einbezieht und als Korrekturen der wissenschaftlichen Ergebnisse benutzt“. (Mannheim 1995, 73)

Auch in dieser Untersuchung beruht die Auswertung des empirischen Materials auf der Methode der dokumentarischen Interpretation. (Vgl. Kapitel 4.3.1) Das von Mannheim entwickelte Konzept des ‚konjunktiven Erfahrungsraums‘ bietet sich jedoch darüber hinaus für ein Verständnis von Bildungsprozessen (wie sie in dieser Studie verstanden werden) als Transformationen von Lebensorientierungen in einem kollektiven Rahmen an. Aus der Sicht Mannheims sind Individuen oder Gruppen schon immer in verschiedene, sich überlagernde konjunktiven Erfahrungsräume oder Milieus⁹⁴ eingebunden. (Vgl. Bohnsack 2001, Bohnsack/Nohl 2001)

⁹⁴ Der von Bohnsack verwandte Terminus ‚Milieu‘ greift auf die von Mannheim genutzte Kategorie konjunktiver Erfahrungsräume zurück. (Vgl. Bohnsack 1997b) Er verweist auf eine „*Verschachtelung unterschiedlicher konjunktiver Erfahrungsräume*“ (Schäffer 2003a, 77) und kann als Hinweis auf eine kollektive Verschränkung von sozialer Lage und subjektiver Erfahrung, die es jeweils empirisch zu rekonstruieren gilt, verstanden werden. Der hier genutzte Terminus Milieu ist allerdings nicht mit den Vorstellungen zu sozialen Milieus in makrosoziologischen Ansätzen zu verwechseln. (Vgl. ebd. und Bohnsack 1996b)

„Milieus sind als konjunktive Erfahrungsräume dadurch gekennzeichnet, dass ihre Angehörigen, ihre Träger durch Gemeinsamkeiten des Schicksals, des biographischen Erlebens, Gemeinsamkeiten der Sozialisationsgeschichte miteinander verbunden sind. Dabei ist die Konstitution konjunktiver Erfahrung nicht an das gruppenhafte Zusammenleben derjenigen gebunden, die an ihr teilhaben.“ (Bohnsack 2003a,111)

Nach Mannheim ist die menschliche Seinsverbundenheit an kollektive Erfahrungen in Handlungszusammenhängen geknüpft, die sich in Erlebens- und Erfahrungsbereichen, die wir als selbstverständlich gegeben wahrnehmen, immer wieder neu aktualisieren. (Vgl. Mannheim 1980) Vor diesem Hintergrund ist es auch zu erklären, dass sich Menschen, die zum Beispiel lediglich über die strukturidentische Erfahrung des Trennungsvater-Seins verfügen, ohne große begriffliche Explorationen in solchen Erfahrungsdimensionen verstehen können. Mannheim erklärt dieses (erweiterte) ‚konjunktive Erkennen‘, dass bereits auf einer präreflexiven und vorsprachlichen Ebene einsetzt und nicht etwa erst mit der begrifflichen Objektivierung beginnt, (dieses wird von Mannheim als Erkennen im engeren Sinne verstanden), mit dem Begriff der ‚Kontagion‘, (ebd. 207) also der ‚Ansteckung‘⁹⁵, die auf Grund einer ‚existentiellen Berührung‘ (ebd. 207) möglich wird⁹⁶.

Die Möglichkeiten zu solchen existentiellen Begegnungen korrespondieren mit einer ‚konjunktiven Erfahrungsweise‘ (ebd. 212, 213) die perspektivisch ist, aber eben auf Grund ihrer Standortgebundenheit ihre ‚Wahrheit‘ (ebd. 212) enthält. Diese konjunktiven Erfahrungsweisen beruhen also auf einem gemeinsamen oder strukturidentischen Erleben und den damit verbundenen Erfahrungsaufschichtungen, die es möglich machen, diese jeweilige perspektivische und standortgebundene Wahrheit als selbstverständlich gegeben zu erfahren und zu teilen:

⁹⁵ Die wörtliche Übersetzung von Kontagion lautet Ansteckung, Mannheim spricht in diesem Zusammenhang auch von ‚*seelischer Berührung*‘. (Vgl. Mannheim 1980, 216)

⁹⁶ Der Ansatz des französischen Gestaltpsychologen Max Pages zur Erklärung des Zusammenhalts in Gruppen weist in eine ähnliche Richtung. Pages geht davon aus, dass sich Gruppen vor dem Hintergrund affektiver Konflikte, die von ihren Mitglieder in ähnlicher Art und Weise erlebt werden, konstituieren. Pages definiert Gruppen ‚*als Gesamtheiten von Personen, die aufgrund ihrer Lebensgeschichte, ihrer früheren interpersonalen Beziehungen oder ihrer Kultur, einen affektiven Konflikt einer größeren Gesamtheit von Personen, der sie angehören, auf spezifische Weise empfinden*‘. (Pages 1974, 133) Für Pages ist für die Existenz einer Gruppe also nicht die individuellen Geschichten ihrer Mitglieder entscheidend, sondern ob von ihnen ein ‚affektiver Konflikt‘ (vgl. ebd.) in strukturidentischer oder gleicher Weise erfahren wird. Damit unterscheidet sich Pages Definition von solchen, die davon ausgehen, dass Gruppen entstehen, weil sich Individuen aufgrund gemeinsamer Interessen - vom Einzelnen zur Gruppe - zusammenschließen. Aus Pages Perspektive bestehen Gruppen also als primäre kollektive Phänomene, die keiner Erklärung bedürfen.

„Milieuspezifische Kollektivität entsteht demnach durch die gegenseitige Aufnahme des anderen durch gemeinsam erlebte Strecken des Lebens, wobei Perspektivenübernahme und -teilhabe ermöglicht werden“. (Schäffer 20003a, 80)

Dieses ist auch der ‚Fond‘ für kollektive Erfahrungen, die sich nicht nur aus sozialisationsgeschichtlichen Kontinuitäten ableiten können, sondern „ebenso auch aus dem kollektiven, dem strukturidentischen Erleben biographischer Diskontinuitäten und habitueller Verunsicherungen“. (Bohnsack 2003, 111) Hierdurch können wiederum neue konjunktive Erfahrungsräume oder soziale Milieus emergieren, (vgl. ebd.) in denen sich (präreflexiv) geteiltes praktisches Hintergrundwissen entwickelt, das außerhalb dieses Erfahrungsraums nur theoretisch expliziert werden kann. Die Vorstellung von konjunktiven Erfahrungsräumen lässt sich auf verschiedene Heterogenitätsdimensionen (zum Beispiel Herkunft oder Geschlecht) beziehen:

„Nach Mannheim ist gesellschaftliches Sein derart zu verstehen, dass es sich durch Gemeinsamkeiten des biographischen Erlebens, Gemeinsamkeiten der Sozialisationsgeschichte, des Schicksals, d.h. durch konjunktive Erfahrung, überhaupt erst konstituiert.“ (Bohnsack 1998, 120)

Hierbei spielt - so Mannheim - die Sprache eine wichtige Rolle. Er unterscheidet zwischen ihrer allgemeinbegrifflichen Funktion und ihrer Bedeutung im Hinblick auf konjunktiven Begrifflichkeiten, die auf Erlebenszusammenhängen beruhen.

„Nicht allein ist das Denken vor und in seinem Entstehen funktionell verankert, sondern in ihrer Zielstrebigkeit, woraufhin sie entstehen sind auch die Begriffe selbst lebendige Existenz“. (Mannheim 1980, 220)

Als Beispiel verweist Mannheim auf den Begriff ‚Polis‘, dessen eigentlicher Sinn an die historische Erfahrungsgemeinschaft - im Sinne eines Erfahrungsraums - und die damit verknüpften besonderen Perspektiven gebunden sei, innerhalb dessen er konstituiert wurde. Wird er in generalisierender Form - zum Beispiel im Sinne von Staat - genutzt, beinhaltet dieses eine Verfälschung des ursprünglich gemeinten Sachverhalts. (Vgl. ebd., 224) Die kollektive Praxis ist in dem Denkansatz Mannheims der entscheidende „Fond“ (Mannheim 1980, 102) für inkorporiertes, konjunktives Wissen, das überwiegend atheoretisch (vgl. Mannheim 1980) ist und auch als implizites Wissen bezeichnet wird. (Vgl. Bohnsack 2003b)

Diese Wissensform ermöglicht es den Teilhabenden an einem konjunktiven Erfahrungsraum, sich intuitiv zu verstehen, während eine Verständigung über Milieugrenzen hinweg auf Interpretationen angewiesen ist, die auf kommunikativ generalisiertes Wissen zurückgreifen.

„Die Mitglieder einer Gruppe, die ein konjunktiver Erfahrungsraum verbindet, verstehen sich in der Regel ohne einander zu interpretieren, d.h. erschließen den implizierten Sinngehalt einer Äußerung oder Handlung, ohne diesen begrifflich-theoretisch zu explizieren. Der in einer Lebensgemeinschaft selbstverständlich gegebene Erlebens- und Erfahrungsbereich wird im Gespräch nur aktualisiert, muss aber nicht kommunikativ hergestellt werden.“ (Nentwig-Gesemann 1999, 214)

Mit dieser Vorstellung von Milieus als konjunktive Erfahrungsräume lassen sich die Heterogenitätsaspekte in den Initiativen aus einer anderen Perspektive in den Blick nehmen. Wenn hier etwa Menschen aus verschiedenen Generationen, Herkunftsländern, Bildungsmilieus und unterschiedlichen Geschlechts zusammenkommen ist davon auszugehen, dass ihre Orientierungen in einigen Dimensionen übereinstimmen, denn sonst könnten die Initiativen gar nicht bestehen, dass jedoch andererseits auch Orientierungen, Wissensbestände und Erfahrungen, die in unterschiedlichen konjunktiven Erfahrungsräumen gewonnen wurden, aufeinander treffen.

Ich möchte abschließend den Gedanken Nohls (vgl. Nohl 2006b) aufgreifen, der (unter Bezugnahme auf Mannheims Konzept konjunktiver Erfahrungsräume) am Beispiel von Migrationsprozessen verdeutlicht hat, dass die Herausbildung neuer Milieus, die sich zum Beispiel auf Grund gleichartiger Erfahrungen biografischer Diskontinuitäten entwickeln, mit mehrdimensionalen unterschiedlichen Erfahrungsaufschichtungen, einhergehen, wobei die einzelnen Erfahrungsdimensionen (etwa das Geschlecht oder die Generationenlage) lediglich ein spezifisches Potential konjunktiver Erfahrung darstellen. (Vgl. Nohl 2006b,158) Nohl plädiert dafür, dann von interkultureller Bildung zu sprechen, wenn „Menschen in den heterogenen Gesellschaften unserer Zeit kulturelle Differenzerfahrungen machen und diese produktiv verarbeiten.“ (Ebd. 180) Damit erweitert er den in der Diskussion um die klassische interkulturelle Pädagogik gebräuchlichen Kulturbegriff⁹⁷ um eine Dimension, die sich zwar auch auf ethnisch geprägte Lebenswelten beziehen lässt, aber keineswegs auf diese begrenzt bleibt und somit auch die vielfältigen unterschiedlichen Milieus oder Lebenswelten⁹⁸ moderner und ausdifferenzierter Gesellschaften in den Blick nimmt. Die Begegnungen von Menschen aus unterschiedlichen Milieus können - so Nohl - zum Ausgangspunkt für

⁹⁷ Der Kulturbegriff wird vor dem Hintergrund einer Theoriefolie von Lebenswelten verstanden. (Vgl. Nohl 2006b, 67)

⁹⁸ In Anlehnung an Nieke und im Unterschied zu Schütz und Luckmann, die stärker die individuellen Aspekte in den Vordergrund stellen, wird ‚Lebenswelt‘ von Nohl (vgl. Nohl 2006b) so verstanden, dass vorwiegend kollektive Deutungsmuster im Zuge aktiver Auseinandersetzung und Aneignung weiterentwickelt und transformiert werden (können).

Bildungsprozesse werden, im Zuge derer die im Alltag gelebten Formen von Interkulturalität, die mit der Differenz von Milieus beginnen, sich auf einer ganz praktischen Ebene im alltäglichen Handeln entfalten und nicht unbedingt reflexiv hergestellt werden müssen. Diese Analysen spontaner Bildungsprozesse korrespondieren mit Überlegungen Schäffters, (vgl. Schäffter 1998, 209) das Handeln in Initiativen folge in der Regel nicht einem im Vorhinein festgelegten Zielkonsens, sondern die Ziele der Gruppen konstituierten sich im Zuge gemeinsame Handlungen.

3.3.3 Zur kollektiven Dimension von Lern- und Bildungsprozessen

Das Mannheimsche Konzept des konjunktiven Erfahrungsraums verweist auf eine kollektive Dimension des Erfahrungsaufbaus, die nicht an Realgruppen gebunden ist, sondern auch in übergemeinschaftlichen Zusammenhängen (einer Generationenlage) herausbildet werden kann. Schäffer (vgl. Schäffer 2003a, 2003b) hat in einer empirischen Studie untersucht, wie Gruppen unterschiedlicher Generationen mit neuen Medien umgehen und analysiert, wie sich generationenspezifische „fundamentale Lern- und Aneignungsprozesse“ (Schäffer 2003a, 213) und „intergenerationelle kollektive Bildungsprozesse“ (ebd. 221) durch die „reflexive Relationierung konjunktiver Erfahrungen“ (ebd. 218) vollziehen können. Während Erstere im Modus präreflexiver Prozesse der „Konstitution und Reproduktion generationsspezifischer Erfahrungsräume“ (ebd. 213) stattfinden, sind Letztere an die Begegnungen unterschiedlicher generationsspezifischer Erfahrungsräume gebunden. Sie können dann stattfinden, wenn sich das bisherige Wissen (in diesem Fall zum Umgang mit neuen Medien) als problematisch erweist und sie zeichnen sich in einem Modus ab, bei dem es zu sukzessiven „Relativierungen und Verallgemeinerungen“ (ebd. 223) kommt. Bezug nehmend auf das Generationenkonzept von Mannheim versteht Schäffer (vgl. Schäffer 2003a, 215) Generation als kollektivbiographische Enität, die zwar in sich differenziert, jedoch durch übergemeinschaftliche konjunktive Erfahrungen auf einer präreflexiven Ebene miteinander verbunden ist. Er hebt eine kollektive Dimension von Lern- und Bildungsprozesse hervor, die durch die jeweiligen generationenspezifischen Praxen fundiert seien, weil die Lern- und Bildungsprozesse Einzelner „im Kollektiv einer Generation“ (ebd. 215) stattfinden und somit - so Schäffer - in einem produktiven Spannungsverhältnis zu den Lern- und Bildungsprozessen der Generation als Enität stehen.

Ich möchte diesen Gedanken aufgreifend nun den Überlegungen Millers (vgl. Miller 1986, Miller 2006) folgen, die auch von Schäffer in die theoretische Fundierung seines Konzeptes kollektiver Bildungsprozesse einbezogen wurden. (Vgl. ebd. 218 ff) In seinen Überlegungen zu einer soziologischen Lerntheorie, bei der Miller kollektives Lernen aus einer ontogenetischen Perspektive entfaltet, unterscheidet er zwischen der Position eines „genetischen Individualismus“⁹⁹, (Miller 1986, 16) die Lernen grundsätzlich als individuellen Prozess versteht (auch wenn es sozial kooperativ angelegte Aspekte umfasst) und der eines „genetischen Interaktionismus“¹⁰⁰, (ebd. 17) die davon ausgeht, dass „Prozesse des kognitiven und moralischen Lernens im wesentlichen dialogische Prozesse“ (ebd. 17) sind, die nur „als kollektive Prozesse möglich sind.“ (Ebd. 17) Miller argumentiert, dass auch ontogenetische Lernprozesse, die er als fundamentales Lernen kennzeichnet, immer und generell kollektive Prozesse in Form sozialen oder kommunikativen Handelns voraussetzen. (Vgl. ebd. 32) Vor diesem Hintergrund entwickelt er sein Verständnis von einem ‚Lernen im Kollektiv‘ das immer bereits das ‚Lernen eines Kollektivs‘ voraussetzt¹⁰¹. (Vgl. ebd. 32 ff) Diesem Verständnis zu Folge ist Lernen (im Kollektiv) ein durch Perspektivendivergenzen ausgelöster, dialogisch aufeinander bezogener und damit kollektiver Prozess, bei dem kollektive Vorstellungen im Rahmen sozialer Handlungen oder Kommunikation erworben beziehungsweise transformiert werden (Lernen eines Kollektivs). Anders ausgedrückt reproduzieren und erneuern sich in der und durch die kollektive Praxis der Initiativen auch jene habitualisierten Erfahrungskonstitutionen, die die jeweiligen individuellen Lern- und Bildungsprozesse fundieren. Vor diesem Hintergrund werden Lern- und Bildungsprozesse in dieser Studie als kollektive Prozesse gedacht, deren Ausgangspunkte in einer kollektiven Praxis liegen und die wiederum auf diese einwirken, wobei die Individuen durch die unterschiedlichen Erfahrungsräume, denen sie angehören zwar als „konjunktiv basiert“ (vgl. Schäffer 2003a, 223) angesehen werden, jedoch andererseits - als handlungs- und wandlungsfähige Akteure - in der Lage sind, diese Orientierungen im Zuge reflexiver Prozesse zu relationieren und zu transformieren.

⁹⁹ Hier bezieht sich Miller auf Piaget und Kohlberg. (Vgl. Miller 1986)

¹⁰⁰ Nach Miller gehören zum Beispiel Durkheim und Mead hierzu. (Vgl. Miller 1986)

¹⁰¹ Der Ansatz Millers wurde von Brodowski (vgl. Brodowski 2006, 52 ff) in seiner Dissertationsschrift dahingehend aufgegriffen, als dieser von der Produktivität kollektiver Argumentationsprozesse (oder Erfahrungsräume) ausgeht, die den Individuen Erfahrungen ermöglichen, die sie alleine nicht machen könnten und auf produktive Perspektivendivergenzen verweist, die mit den kollektiven Prozessen des Weltaufschlusses einhergehen.

3.4. Zusammenfassung

Der Forschungsstandes zum Lernen im bürgerschaftlichen Engagement verdeutlicht, (vgl. Overwien 2006) dass die Fragen des Lernens im bürgerschaftlichen Engagement im Rahmen rekonstruktiver Forschung bislang nicht ausführlich behandelt wurde. Anschlussstellen für diese Studie ergeben sich aus der international geführten Diskussion um das lebenslange Lernen, (vgl. Kapitel 3.2.1) im Zuge derer sich die Wahrnehmung für das Lernen in außerinstitutionellen Lernkontexten sensibilisierte, weil auf Grund der gesellschaftlichen Transformationen, so ließe sich mit Giddens argumentieren (vgl. Giddens 1999a) die Akteure zur experimentellen und reflexiven Umordnung ihrer Alltagswelten gefordert sind. Das Anliegen der meisten Programme, die vor dem Hintergrund der Diskussionen um das lebenslange Lernen als bildungspolitische Intervention öffentlich gefördert wurden bestand überwiegend darin, beiläufiges oder informelles Lernen hinsichtlich seiner Bedeutung für das Arbeitsleben zu erforschen. (Vgl. Kapitel 3.2.2) Hier unterscheidet sich das Anliegen dieser Studie, in der es darum geht, den Umgang mit Heterogenität im bürgerschaftlichen Engagement aus einer praxeologischen Perspektive zu rekonstruieren, die die Alltagsrelevanz von Partizipationschancen außerhalb des Erwerbslebens akzentuiert.

Als hilfreich für die Analyse hat es sich erwiesen, nicht unterschiedliche Lernformen, wie es der Diskurs um das lebenslange Lernen nahe legt, zu unterscheiden, sondern wie Schöffter argumentiert, (vgl. Schöffter 1998) auf einer strukturellen Ebene zwischen didaktisierten und alltagsweltlich Lernkontexten zu differenzieren, wobei - so Schöffter - in beiden Lernkontexten in unterschiedlichsten Variationen gelernt werden könne. Die Analysen der vorliegenden Studie bewegen sich somit im Feld alltagsweltlicher Lernkontexte. Wenn wir der strukturalistisch angelegten Theorie Schöffters weiter folgen, kann Lernen als komplexer Zusammenhang verschiedenster Variationen der Umweltaneignung verstanden werden. (Vgl. ebd.) Sowohl die konstruktivistische Perspektive, als auch die Theorie Holzkamps (vgl. Holzkamp 1993) akzentuieren, wie von Ludwig herausgearbeitet wurde (vgl. Ludwig 2006) das Lernen als aktive Handlung des Subjekts, wobei der Ansatz Ludwigs betont, die Analyse des Lernens vom Standpunkt des Subjekts aus vorzunehmen und Schöffters Ansatz das Lernen als kontextgebunden und sozial strukturiert versteht. (Vgl. Schöffter 1998, 2004) Beide Ansätze stimmen darin überein, dass Lernen durch Differenzerfahrungen ausgelöst

wird. Die empirischen Studien von Sylvia Kade (vgl. Kade 2001a, 2001b) und Wolfgang Seitter (vgl. Seitter 1999, 2004) kamen zu dem Schluss, dass Prozesse des individuellen und des organisationalen Lernens in den von ihnen untersuchten Initiativen miteinander verwoben sind. Die Ergebnisse Sylvia Kades weisen drauf hin, dass sich im Zuge der Auseinandersetzungen mit der Lebensgestaltung reflexive Milieus etablieren können, die grundlegende Transformationen im Sinne von Perspektivwechseln unterstützen. Im empirischen Teil dieser Studie soll der Frage nachgegangen werden, ob es einen Zusammenhang zwischen der Entwicklung reflexiver Milieus und damit korrespondierender lernförderlicher Strukturen und der Praxis des Umgangs mit Diversität in den untersuchten Initiativen gibt.

Die von Marotzki (vgl. Marotzki 1990) in seiner strukturalen Bildungstheorie angeregte Differenzierung zwischen Lern- und Bildungsprozessen wird im Rahmen der empirischen Rekonstruktion aufgegriffen, weil sie ermöglicht, zwischen Prozessen, die eine (meist bestätigende) wissensakkumulierende Funktion haben und grundlegenden Orientierungstransformationen durch den Wechsel von Sinnhorizonten zu unterscheiden. Andererseits geht es in dieser Studie auch darum, die Genese dieser Prozesse in die Analysen einzubeziehen. Dem wird einerseits durch die Auswertung nach der dokumentarischen Methode Rechnung getragen, andererseits auch durch ein Verständnis von Bildungsprozessen, dass die ‚Seinsverbundenheit des Wissens‘ (vgl. Mannheim 1995) durch konjunktive Erfahrungsräume als konstitutive Praxis für das Handeln, durch das wiederum die gemeinsame soziale Realität in den untersuchten Initiativen entsteht, in die Analysen einbezieht. In jeder untersuchten Initiative teilen die Mitglieder unterschiedliche konjunktive Erfahrungsräume, die sich überlagern. Hier finden sich sowohl konjunktive Formen der Erfahrungsaufschichtung, aber auch Differenzen, (Geschlechterdifferenzen, Generationenunterschiede, verschiedene Positionen innerhalb der Gruppen, heterogene Bildungshintergründe) die dazu beitragen können, dass die konjunktiven Wissensbestände der Akteure durch eine Milieugrenzen überschreitende Kommunikation in Frage gestellt werden und es in Folge dessen zu reflexiven Relationierungen bisheriger konjunktiver Erfahrungen (vgl. Schäffer 2003a) kommen kann.

4. Methodischer Zugang und Forschungspraxis

4.1 Einleitung

Die Zielsetzung dieser Untersuchung richtet sich darauf, die habituelle Praxis des Umgangs mit Heterogenität in bürgerschaftlichen Initiativen zu erforschen und zu rekonstruieren, welche Bedeutung diese Praxis für Lern- und Bildungsprozesse hat, die in den Initiativen stattfinden. Das hierbei zu Grunde gelegte Verständnis von Lern- und Bildungsprozessen schließt an die von Marotzki (vgl. Marotzki 1990) im Rahmen seiner strukturalen Bildungstheorie angeregte Unterscheidung von Lern- und Bildungsprozessen an. Darüber hinaus gehe ich (im Anschluss an die Wissenssoziologie Karl Mannheims) von konjunktiven Wissensbeständen aus, die sich in kollektiven Zusammenhängen und kulturellen Milieus konstituieren und vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Differenzierung und Pluralität sowie damit korrespondierenden Differenzerfahrungen zu Veränderungsprozessen angeregt werden. Aus dieser Konstitution des Erkenntnisinteresses leitet sich die Entscheidung für ein qualitatives oder rekonstruktives¹⁰² Forschungsdesign ab. Die Rekonstruktion von Orientierungen, die der Alltagspraxis der untersuchten Gruppen (im Umgang mit ihrer Heterogenität) zu Grunde liegen, kann nur durch ein methodisches Vorgehen aus dem Spektrum des rekonstruktiven Paradigmas gegenstandsadäquat erschlossen werden, das unmittelbar an der Perspektive und den Erfahrungen der Akteure ansetzt. Somit wurde das Gruppendiskussionsverfahren als zentrales Erhebungsinstrument verwandt, die empirische Rekonstruktion erfolgte auf der Basis der im deutschsprachigen Raum maßgeblich von Ralf Bohnsack weiterentwickelten dokumentarischen Methode¹⁰³. (Vgl. Kapitel 3.3.2)

¹⁰² Mit dem Begriff ‚rekonstruktiv‘ soll in dieser Studie - in Abgrenzung zur geläufigen Unterscheidung zwischen qualitativer und quantitativer Forschung der wesentliche Unterschied zwischen rekonstruktiver und hypothesenprüfender Forschung hervorgehoben werden. Rekonstruktive Verfahren zeichnen sich dadurch aus, dass sie die Erfahrungswelt der Erforschten unter Zuhilfenahme von Erzählungen und Beschreibungen rekonstruieren und sich deshalb für die Erforschung fremder Sozialwelten besonders eignen, während die hypothesenprüfenden Verfahren bereits eine gegenstandsbezogene Theorie voraussetzen. Vor deren Hintergrund werden dann Hypothesen und Kategorien entwickelt und in der Untersuchung empirisch überprüft. Auf Grund ihrer kategorialen Vorgaben sind sie weniger geeignet, dass jeweils Unvorhersehbare und Spezifische der untersuchten Sozialwelten in den Blick zu nehmen. (Vgl. Schäffer 1996)

¹⁰³ Die dokumentarische Methode versteht sich als Methodologie einer praxeologischen Wissenssoziologie. (Vgl. Bohnsack 2003a, 2003c) Sie erschließt den unmittelbaren Zugang zur Handlungspraxis der Beforschten und bezieht aus der Rekonstruktion dieser Praxis ihre methodologische Begründung.

In diesem Kapitel wird das forschungspraktische Vorgehen dieser Studie verdeutlicht. Die Beschreibung der Methodik beschränkt sich dabei auf die für diese Studie zentralen Aspekte und bezieht sich auf das bereits in Kapitel 3.3.2 diskutierte Konzept des konjunktiven Erfahrungsraums von Karl Mannheim, (vgl. Mannheim 1995) dass die theoretische Fundierung der dokumentarischen Methode herleitet. Sowohl die Methode der dokumentarischen Interpretation als auch das Gruppendiskussionsverfahren wurden in zahlreichen Veröffentlichungen der jüngeren Zeit ausführlich theoretisch hergeleitet und praxeologisch beschrieben, vor diesem Hintergrund bleibt die Diskussion in den folgenden Kapiteln auf die Anwendung in dieser Studie bezogen. (Vgl. u. a. Bohnsack 2001, Bohnsack 2003, Nentwig-Gesemann 2001, Nohl 2001, Loos/Schäffer 2001, Przyborski 2004, Schäffer 2006, Streblov 2005)

4.2 Zum Prozess der Datenerhebung

Zur Datenerhebung in dieser Studie wurden Gruppendiskussionen mit sechs bürgerschaftlichen Initiativen im Zeitraum von November 2003 bis Mai 2005 durchgeführt, ergänzend wurden Dokumente und Protokolle analysiert, Beobachtungen protokolliert und Einzelgespräche mit Mitgliedern der Gruppen geführt. Die Datenerhebung der rekonstruktiven Forschung zielt auf das implizite Wissen, dass sich in den Erzählungen und Beschreibungen der Akteure präsentiert. Um unmittelbar an den alltagsweltlichen Sinnstrukturen der Erforschten anzuschließen und sie - im Sinne eines methodisch kontrollierten Fremdverstehens zu rekonstruieren bedarf es offener Verfahren, bei denen die Akteure ihr eigenes kommunikatives Relevanz- und Regelsystem entfalten können. (Vgl. Bohnsack 2003a) Hierdurch wird es möglich, auch den sozialen Kontext, der den Sinngehalt der einzelnen Äußerungen verdeutlicht zu erschließen. An Hand von Vergleichen lassen sich Unterschiede zum Relevanzsystem der Forschenden und ihrer ‚Standortgebundenheit‘ erkennen. Somit impliziert rekonstruktives Forschen über „den rekonstruktiven Umgang mit dem Gegenstandsbereich“ (Bohnsack/ Przyborski/ Schäffer 2006,13) hinaus „auch die Rekonstruktion unserer eigenen Praxis des Forschens.“ (Ebd. 13) Dieses korrespondiert mit Überlegungen von Annedore Prengel zur Praxisforschung, in denen sie die Bedeutung der „perspektivischen Bedingtheit von Erkenntnis“ (Prengel 1997, 605) betont. Die rekonstruktive Forschung folgt dem Prinzip der Offenheit und dem Prinzip der Kommunikation. (Vgl. Hoffman-

Riehm 1980) Weist Ersteres darauf hin, dass die theoretische Strukturierung des Forschungsgegenstandes durch die Forschenden erst dann erfolgen sollte, wenn sich seine Strukturierung durch die Erzählungen der Befragten herauskristallisiert hat, betont das zweite Prinzip, dass die Forschenden, um zu Ergebnissen zu kommen, mit den Akteuren auf eine kommunikative Beziehung eingehen müssen, bei der deren kommunikativen Regeln zum Ausdruck kommen.

Ein rekonstruktives Forschungsdesign impliziert somit die methodische Kontrolle der Eingriffe des Forschenden. Um die Akteure durch eine offene Forschungshaltung zu ermutigen, die für sie relevanten Themen zu entwickelt, sie in ihrer Sprache zu artikulieren und sie vor dem Hintergrund ihrer Relevanzstrukturen zu bearbeiten gilt es auf Seiten der Forschenden, möglichst wenig in diesen Prozess einzugreifen. Das Gruppendiskussionsverfahren - auf der Basis der dokumentarischen Methode - zielt auf kollektive Orientierungen der Akteure und setzt die genannten Prinzipien rekonstruktiver Forschung methodisch um. Es erwies sich als angemessene und fruchtbare Erhebungsmethode zur Rekonstruktion der Orientierungen, die die Alltagspraxis des Umgangs mit Heterogenität in den untersuchten Gruppen fundieren. Durch die der dokumentarischen Methode impliziten Grundannahme, dass sich an jedem Fall unterschiedliche Erfahrungsdimensionen und Bedeutungsschichten überlagern, wird eine essentialisierende Perspektive auf die einzelnen Heterogenitätsdimensionen verhindert.

4.2.1 Zur Methodik des Gruppendiskussionsverfahrens

Das Gruppendiskussionsverfahren auf der Basis der dokumentarischen Methode nimmt Bezug auf Mangold, (vgl. Mangold 1960) der diese Methode in einer neuen Perspektive nutzte, indem er das wechselseitige Aufeinander-Bezogen-Sein, die Ergänzungen und Steigerungen der Diskutanten während einer Gruppendiskussion¹⁰⁴ als kollektive Prozesse verstand. Er ging davon aus, dass sich in ‚sozialen Großgruppen‘ ‚informelle Gruppenmeinungen‘¹⁰⁵ herauskristallisieren, die als Produkt kollektiver Interaktionen und nicht als Summe von Einzelmeinungen zu verstehen sind und kam zu dem Schluss,

¹⁰⁴ Das Gruppendiskussionsverfahren wurde bereits in den 30er Jahren in Amerika von Kurt Lewin und anderen angewandt, um Interaktionsprozesse in Gruppen zu beobachten. (Vgl. Thomas 1992)

¹⁰⁵ Mangolds Begriff der ‚informellen Gruppenmeinungen‘ bezeichnet kollektiv geteilte Meinungen in den Gruppendiskussionen.

dass sich diese kollektiven Meinungen bereits zuvor konstituierten und sich in den Gruppendiskussionen lediglich aktualisierten. (Vgl. Loos/Schäffer 2001)

Diese Annahmen korrespondieren mit Mannheims Überlegungen zu den kollektiven Orientierungen, die in konjunktiven Erfahrungsräumen oder Milieus (vgl. Bohnsack 2003a) erworben werden. Vor diesem Hintergrund entwickelte Bohnsack das Gruppendiskussionsverfahren zu einem Instrumentarium weiter, das ein „erklärendes Verstehen kollektiver Phänomene“ (Loos/ Schäffer 2001, 27) ermöglicht, indem er die Perspektive des symbolischen Interaktionismus auf die situativen Prozesse der Interaktionen und die Perspektive auf die Strukturanalyse der Interaktionen, wie sie etwa durch die objektive Hermeneutik repräsentiert wird, auf einer metatheoretischen Ebene in seine Überlegungen zu einer dokumentarischen Methode der Interpretation einbezieht. (Vgl. Loos/ Schäffer 2001, 26 ff) Sie versteht die Gruppendiskussionen von Realgruppen „als prozesshafte Abläufe von Kommunikationen“ (ebd. 27) die auf die kollektiv geteilten „existentiellen Hintergründe“ (vgl. Mannheim 1980) der Gruppen verweisen und die sich wiederum mit Hilfe mehrstufiger Auswertungsschritte rekonstruieren lassen. (Vgl. Kapitel 4.3)

Demzufolge zielt das Gruppendiskussionsverfahren auf die Initiierung von selbstläufigen Erzählungen und Beschreibungen, die durch offene und erzählgenerierende Fragen stimuliert werden. In den Gesprächen bilden sich dann die Handlungspraxen der Gruppen in Form der kollektiven Präsentation der Erfahrungen der Akteure im Sinne „repräsentativer Prozessstrukturen“ (ebd. 27) ab. Die Interviewten pendeln sich auf die von ihnen geteilten Bedeutungszusammenhänge ein, die für ihre gemeinsamen, kollektiv geteilten Orientierungen wichtig sind. Sie entwickeln kollektiv und prozesshaft ihr Thema in der für sie typischen Sprache. Damit die Gruppen ihr eigenes Relevanzsystem entfalten können und sich der Diskurs denjenigen Erlebniszentren zuwendet, die die Erfahrungsbasis des kollektiven Orientierungsrahmens der Gruppen abbilden (vgl. Bohnsack/ Loos/ Schäffer/ Städtler/ Wild 1995) sollten die Interviewenden so wenig wie möglich in das Geschehen eingreifen. Erst am Ende des Gesprächs, im Nachfrageteil, können auch themenexmanente Nachfragen der Forschenden gestellt werden, die sich möglichst immer an die ganze Gruppe richten, zuvor kann - wenn unbedingt nötig - durch themenimmanente Nachfragen die Selbstläufigkeit des Gesprächs wieder hergestellt

werden. Die Erhebungssituation ist auch als ein Prozess des interaktiven Geschehens zwischen den Forschungsbeteiligten anzusehen, bei dem ‚Aushandlungsprozesse‘ zwischen Forschenden und Interviewten stattfinden und die Daten im Zuge eines kooperativen Prozesses erzeugt werden, der jedoch auch (insbesondere bei Altersunterschieden zwischen Forschenden und Interviewten) hierarchische Nuancen haben kann. (Vgl. Jösting 2005) Vor diesem Hintergrund ist eine Forschung im Feld immer als Intervention zu verstehen, die der Reflexion bedarf. Auf die Bedeutung der Interaktion zwischen allen Forschungsbeteiligten werde ich in den folgenden Kapiteln, die die prozesshafte Dimension der Datenerhebung dieser Studie stärker einbeziehen, zurückkommen.

4.2.2 Auswahl des Samples

Während bei den Samplingverfahren quantitativer Studien eine statistische Repräsentativität angestrebt wird, folgt die Auswahl der Gruppen, die Gegenstand einer rekonstruktiven Untersuchung werden sollen, den Kriterien, an Hand der ausgesuchten Fälle die Heterogenität im untersuchten Feld zu dokumentieren (vgl. Fritzsche 2003) und eine Typenbildung möglich zu machen, an Hand derer generalisierbare Aussagen gemacht werden können. Auf Grund der offenen Zugehensweise rekonstruktiver Forschung entwickeln sich die präziseren Kriterien für die weitere Fallauswahl häufig erst im Zuge des Forschungsprozesses. (Vgl. Glaser/Strauss 1998)

In die gezielte Auswahl des Samples dieser Untersuchung flossen zunächst einmal meine Erfahrungen aus den Beratungen bürgerschaftlicher Initiativen ein. Ein Kriterium für die Auswahl war, dass die Initiativen über eine langjährige Geschichte verfügen, was darauf verweist, dass sie zumindest so erfolgreich waren, dass sie sich nicht wieder auflösten. Die untersuchten Gruppen bestehen seit wenigstens 10 Jahren, insofern ist es möglich, Entwicklungen, Brüche und Veränderungen der Initiativen zu rekonstruieren. Alle untersuchten Gruppen haben pionierhaft gesellschaftliche Fragen bearbeitet, für die es keine tradierten Lösungen gab. Ihre Mitglieder bearbeiten ihren Alltag ‚reflexiv,‘ (vgl. Kapitel 2) versuchten, ihre persönliche Situation zu verändern und auf die Gesellschaft einzuwirken. Dies gilt auch für die Gegenwart der Initiativen, die wiederum neue, nicht antizipierbare Herausforderungen bereithält, wie zum Beispiel den Umgang mit jüngeren Generationen. Die Gruppen verfügen zwar über Handlungswissen, können jedoch nicht auf Lösungen aus der ‚Konserve‘ zurückgreifen

oder sich an anderen Organisationen orientieren. Im Unterschied zu anderen Organisationstypen haben bürgerschaftliche Initiativen keine von äußeren Zwecken vorgegebenen Ziele oder Strukturen - sie sind darauf verwiesen, ihre Ziele selbst zu formulieren, gegebenenfalls zu überprüfen, kompatible Wertmaßstäbe zu entwickeln, die Organisation ihrer Vorhaben ‚zu erfinden‘ und diese bei Bedarf auch wieder zu verändern. Alle untersuchten Gruppen sind Realgruppen, die auch außerhalb der Interviewsituation existieren. Im Sinne von Mangold (vgl. Mangold 1960) teilen ihre Mitglieder eine gemeinsame soziale Lage. Diese genannten Kriterien stellen den homogenen Faktor bei der Auswahl des Samples dar, der eine Voraussetzung für eine spätere Typenbildung ist. Vier der Initiativen des Samples beziehen sich auf die sozialen Bewegungen der 70er Jahre.

Zu Beginn der Forschung bestand das Sample aus vier Initiativen. Hierzu gehörte eine Elterninitiative, die als Träger eines seit 20 Jahren bestehenden integrativen Kindergarten fungiert, eine vor ca. 15 Jahren aus einem kommunalen politischen Stammtisch für Frauen hervorgegangene Fraueninitiative, die ein kulturelles Frauencafé und Beratungsangebote bereitstellt, eine seit mehr als 20 Jahren bestehende interkulturelle Frauengruppe, der zum Zeitpunkt der Befragung Frauen aus fünf unterschiedlichen Herkunftsländern angehörten sowie eine ebenfalls seit mehr als 20 Jahren existierende Musikgruppe mit ausschließlich männlichen Mitgliedern, die sich in ihrer Geschichte bei Benefizkonzerten und Kulturkooperationen engagierte. Bei der ersten Auswertung der Gruppendiskussionen stellte sich heraus, dass es für die Durchführung fallübergreifender komparativer Analysen sinnvoll war, das Sample um eine weitere gemischgeschlechtliche Gruppe und um eine Männergruppe zu erweitern. Während erstere relativ leicht gefunden werden konnte, es handelt sich ebenfalls um eine vor ca. 20 Jahren gegründete Elterninitiative, die ein Betreuungsangebot für Kinder unter drei Jahren bereit stellt, schälte sich die Suche nach einer Männergruppe, die sich zivilgesellschaftlich engagiert, als problematischer heraus. Schließlich konnte eine Initiative von Scheidungsvätern gewonnen werden, deren lokale Ortsgruppe zum Zeitpunkt der Befragung seit neun Jahren bestand. Allerdings ‚entpuppte‘ sich die gemischtgeschlechtliche Elterngruppe in der Realsituation der Gruppendiskussion doch als reine Müttergruppe. Somit wurden zwei Frauengruppen, zwei Männergruppen und zwei Elterninitiativen untersucht, deren Mitglieder unterschiedlichen Herkunftsländern, Generationenlagen und Bildungsmilieus angehören. Dieses erlaubt, verschiedene

Heterogenitätsdimensionen in den Blick zu nehmen und auch der Mehrdimensionalität konjunktiver Erfahrungen gerecht zu werden. Das Sample erwies sich als geeignet, den Zusammenhang von Heterogenität und Bildungsprozessen zu bearbeiten.

4.2.3 Zugang zum Feld und Durchführung der Gruppendiskussionen

Die ersten Gruppendiskussionen wurden im November und Dezember 2003 durchgeführt, die letzten zwei fanden im Mai 2005 statt. Alle kamen recht kurzfristig zu Stande, der Kontakt zu den Gruppen entstand auf unterschiedliche Weise. Durch meine Mitarbeit im Projekt *„lernEXPERT“* hatte ich Kontakte zu einigen Initiativen und wurde aus dieser ‚Szene‘ als professionelle Beraterin wahrgenommen. Aus diesem Umfeld entstammen die Beziehungen zu den Gruppen *„Seifenblase“* und *„Fraueninitiative Mittelstadt“*. Die Kontakte zu der *„Ibbenbürener Revivalband“* und der *„Internationalen Frauengruppe“* entstanden durch zurückliegende private und Arbeitsbeziehungen, die Gruppen *„Sandkasten“* und *„Paparunde“* lernte ich erst im Zuge des Forschungsvorhabens kennen. Der Zugang zu ihnen erschloss sich durch mein berufliches Netzwerk.

Diese (bewusst gewählten) unterschiedlichen Zugänge wirkten sich insbesondere in der Anfangsphase der Gruppengespräche spürbar aus. Bei den Gruppen, die mich aus der Beraterinnenrolle kannten, war es notwendig, meine neue Rolle als Forscherin zu klären und zu verdeutlichen, dass ich nicht, wie in den Beratungen zuvor üblich, die Strukturierung des Gesprächsverlauf übernehmen würde. Mit der *„Ibbenbürener Revivalband“* zu einem tragfähigen Arbeitsbündnis zu kommen, erwies sich zunächst als diskussionsbedürftiges Procedere. Die Bandmitglieder hatten erwartet, dass ich ein klassisches Interview mit ihnen durchführe und waren erst zögerlich bereit, sich auf eine Gruppendiskussion einzulassen. Der Kontakt zur *„Internationalen Frauengruppe“* entstand durch eine der Initiatorinnen, die sich sehr bemüht und engagiert zeigte, meinem Anliegen Rechnung zu tragen. Andererseits bedurfte es gerade hier einer präzisen Klärung meiner Rolle als Forscherin, weil mich mehrere Mitglieder dieser Gruppe aus lange zurückliegenden Seminarzusammenhängen kannten und vor diesem Hintergrund eine andere Erwartung einbrachten. Hier erwies sich der Klärungsprozess, der vor Beginn der Gruppendiskussion stattfand, als absolut notwendig, um zu einem situationsbezogenen Arbeitsbündnis zu kommen. Bei den Gruppen, die ich erst im Zuge des Forschungsvorhabens kennen lernte, schälten sich unterschiedliche Motive für die

Bereitschaft ihrer Mitwirkung heraus. Der Gruppe ‚*Paparunde*‘ war daran gelegen, ihren Bekanntheitsgrad zu erweitern. Sie betrachteten dieses Arrangement als Bestandteil ihrer Öffentlichkeitsarbeit. Die Teilnehmerinnen der Gruppe ‚*Sandkasten*‘ benannten als Motiv für ihre Bereitschaft zur Teilnahme den Wunsch, sich einmal außerhalb der üblichen Elternabende austauschen zu wollen. Im Gesprächsverlauf schälte sich dann heraus, dass es einen erst kurze Zeit zurückliegenden Konflikt zu bearbeiten gab. Im Anschluss an Ludwig (vgl. Ludwig 2000) kann hier von einer Handlungsproblematik gesprochen werden, für deren Bearbeitung es in der Initiative bislang keinen geeigneten Rahmen gab.

Für das Gelingen der Gruppendiskussionen war es neben den angesprochenen grundsätzlichen Klärungen wichtig, die Anonymisierung der Daten zu veranschaulichen und im Zuge der Vorklärungen eine Atmosphäre herzustellen, die zum Erzählen einlädt und die Scheu vor dem Aufnahmegerät in den Hintergrund treten lässt. Nach einer Vorstellungsrunde wurde der Prozess des Erzählens mit einem in allen Gruppen gleichgehaltenen erzählgenerierenden Eingangsimpuls angeregt. Der Stimulus lautete: „Dann möchte ich Sie einfach bitten, doch einmal etwas über die Geschichte dieser Initiative und das Selbstverständnis ihrer Gruppe zu erzählen.“ In den meisten Fällen wurde mit dieser Frage, die einerseits unmittelbar an der Erfahrungsbasis der Gruppen anschließt, andererseits aber offen lässt welchen Aspekt die Diskutierenden auswählen, ein selbstläufiges Gespräch initiiert. Durch die Art und Weise, wie sich die Gesprächsteilnehmer präsentierten, wurde alsbald sichtbar, wie die Gruppenmitglieder mit ihrer Unterschiedlichkeit umgehen. Interessant war, ob sie etwa eine gemeinsame Gruppengeschichte konstruierten oder sich im Zuge der Erzählungen differente Facetten herausschälten. Die Frage nach der Geschichte der Gruppe ist eine offene Frage, die in der Regel einen Verständigungsprozess über das Geworden-Sein der Gruppe in Gang setzt und auffordert, Anekdoten und Erzählungen zu präsentieren. Im Zuge dieses gemeinsamen Erinnerns und somit auch kommunikativen Bearbeitens zurückliegender Erfahrungen kam es in den meisten Gesprächen bereits nach kurzer Zeit zu Fokussierungen. Lediglich eine Gruppe war mit der Geschichte nicht vertraut und thematisierte die gegenwärtige Handlungspraxis. Mit dem gewählten Eingangsstimulus wurde ganz bewusst nicht danach gefragt, wie die Gruppen mit ihrer Unterschiedlichkeit umgehen. An Hand der Beobachtung ob und wie das Thema

selbstläufig aufgegriffen wird, sollten Hinweise bezüglich der Relevanz des Themas für die Gruppen gewonnen werden.

Während des Gesprächs richtete ich mich darauf aus, möglichst wenig Nachfragen zu stellen und aufmerksam zuzuhören. Beim Abhören der Bänder wurde deutlich, dass ich häufiger als vorgesehen durch Fragen involviert war. Allerdings - so zeichnete sich ebenfalls ab - wurde der Diskussionsverlauf durch meine Nachfragen nicht nachhaltig gestört und beeinträchtigt, die Diskutierenden kehrten recht schnell zu ihren ‚Relevanzen‘ zurück. Vor dem Hintergrund meiner beruflichen Sozialisation bin ich Gruppen bislang vorwiegend als Beraterin, Moderatorin, Dozentin oder auch als Trainerin gegenüber getreten, das heißt in Rollen, die ich durchaus so zu füllen verstehe, dass ich den Prozessstrukturen der Gruppen beobachtend und reflektierend gegenüber stehe. Hier wurde aus einer für mich noch relativ neuen Perspektive als Forscherin erfahrbar, wie verlässlich die Eigendynamik der Prozesse im Zuge der Gruppendiskussionen darauf ausgerichtet ist, die Diskutierenden immer wieder auf die Bearbeitung ihrer existentiellen Themen und Relevanzen ein zu schwingen.

Erst im Nachfrageteil des Gesprächs, der den Forschenden die Möglichkeit geben soll, für die Untersuchung besonders relevante Themen anzusprechen, wurden aus Gründen der Vergleichbarkeit die Teilnehmenden aller Gruppen gefragt, wie sie ihre Unterschiedlichkeit beschreiben würden. Auf Grund meiner Erfahrungen in den Beratungsprojekten wurde das Thema ‚Lernen‘ nicht durch eine Interviewerinnennachfrage initiiert. Hier war deutlich geworden, dass der Terminus ‚Lernen‘ bei vielen Erwachsenen assoziativ mit schulischem Lernen verknüpft ist und insofern in der Regel nicht ohne weitere Interventionen zur spontanen Exploration von Erfahrungen außerhalb dieses Kontextes anregt, sondern einer Übersetzung bedarf. Das Thema wurde jedoch in fünf der untersuchten Gruppen selbstläufig angesprochen.

Alle Gespräche fanden in den Räumen statt, in denen sich die Initiativen auch üblicherweise treffen. Die Gruppen entwickelten eine jeweils eigene spezifische Atmosphäre und Dynamik, die in den Falldarstellungen näher beschrieben wird. Nach Beendigung des Gesprächs wurden die Diskutanten um das Ausfüllen eines Fragbogens

gebeten, der sich auf sozialstatistische Angaben bezog¹⁰⁶. Die zwischen 60 und 90 Minuten langen Gruppendiskussionen wurden auf Tonträger aufgezeichnet und vollständig transkribiert. Die Anonymisierung aller Namen und Orte erfolgte durch fiktive Angaben. Die Gruppendiskussionen habe ich gemeinsam mit meiner Tochter, die zum Zeitpunkt der Befragung Erziehungswissenschaften studierte, durchgeführt. Sie kümmerte sich um die Aufnahmen, protokollierte die nicht aufgezeichnete Vorklärungsphase, die Vorstellungsrunde und ihre Beobachtungen während des Gesprächsverlaufs. Die Gesprächsführung erfolgte ausschließlich durch mich. Unmittelbar im Anschluss an die Gruppendiskussionen haben wir ‚Memos‘ erstellt, in denen wir unsere Beobachtungen und Wahrnehmungen festhielten. Diese Dokumente sind ebenfalls in den Forschungsprozess eingeflossen.

4.3 Die Auswertung der Daten

Während der Datenerhebungsphase traf ich mich zum gemeinsamen Abhören der Bänder und ersten Interpretationen mit anderen Forschenden im informellen Rahmen. In der Phase der ersten systematischen Auswertung nahm ich an einer Forschungswerkstatt der Universität Bielefeld teil, hier wurden im regelmäßigen Turnus unterschiedliche Forschungsvorhaben diskutiert. Nachdem die Entscheidung für die dokumentarische Methode der Interpretation endgültig gefallen war, traf ich mich einige Male mit einer informellen Forschungsgruppe, die auch an der Auswertung der im Zuge des Projektes *‚lern-netzwerk Bürgerkompetenz‘* erhobenen Daten beteiligt war. Der Austausch mit anderen Forschenden, die über die Transkriptionen einen Zugang zum Ausgangsmaterial bekommen konnten, war hilfreich, meine eigene Standortverbundenheit zu erkennen und zu kontrollieren.

Die Auswertung war von der Frage geleitet, nach welchen ‚Gesetzen‘ in den untersuchten Gruppen Heterogenität gelebt wird. In den aufgezeichneten Gruppendiskussionen bildeten sich an Hand der Erzählungen der Teilnehmenden in ihrer eigenen Artikulation die Prozessstrukturen der Handlungspraxis der Gruppen in dem interaktiven Geschehen ab. Hierdurch wurde es möglich, auch den Lern- und Bildungsprozessen mit ihren vielfältigen Implikationen nachzugehen. Im Zuge der

¹⁰⁶ Im Anhang befindet sich der Fragebogen zu den sozialstatistischen Angaben, die in dieser Forschung verwandten Transkriptionsregeln und eine Beispielinterpretation nach der dokumentarischen Methode.

Auswertungen präzisierte sich der theoretische Rahmen und das dieser Studie zu Grunde liegende Verständnis von kollektiven Lern- und Bildungsprozessen.

Bei den Auswertungsprozessen zeichnete sich ab, wie der gewählte Eingangsstimulus dazu führte, dass sich in einigen Gruppen die existentiell geteilte Erfahrungsdimension, die im Vordergrund ihres gemeinsamen Erlebens steht, im Gespräch alsbald abzeichneten. Diese geteilte Erfahrungsdimension und die damit korrespondierenden Orientierungen sind der gemeinsame ‚Fond‘ der Gruppenmitglieder, ohne den diese Gruppen nicht existieren könnten. Darüber hinaus sind die Akteure in andere konjunktive Erfahrungsräume (zum Teil mit anderen aus der Gruppe) eingewoben. Im Sinne der in Kapitel 1.3.2 dargestellten Überlegungen zur sozialen Gebundenheit der Perspektiven konnte an Hand der Empirie in vielen Fällen rekonstruiert werden, es handelt sich hier um geteilte konjunktive Erfahrungsräume, die sich als Heterogenitätsdimensionen in den Initiativen abbildeten. Im Zuge des Auswertungsprozesses verdeutlichte sich, dass es sinnvoll ist, die rekonstruierten Heterogenitätsdimensionen im Anschluss an Kubisch zu unterscheiden. (Vgl. Kubisch 2007) So zeichneten sich einerseits positions- oder aufgabenbezogene Unterschiede ab, die sich auf die Initiative als organisationales ‚Gebilde‘ beziehen lassen und auf geteilte Erfahrungsräume (zum Beispiel Vorstandsarbeit) verweisen. Somit konnten auch organisationale Veränderungsprozesse der Initiativen in die Analysen einbezogen werden. Als relevante personenbezogene existentielle Erfahrungsdimensionen wurden in dieser Studie das Geschlecht, das Alter, die Herkunft und das Bildungsmilieu als relevante Dimensionen rekonstruiert. Es erwies sich als sinnvoll, die rekonstruierten Orientierungen im Umgang mit Diversität dahingehend zu unterscheiden, ob sie dem Umgang mit der Verschiedenheit der Akteure innerhalb der Initiativen zu Grunde liegen oder ob es sich um Orientierungen handelt, die sich auf den Umgang mit Differenz gegenüber außerhalb der Initiativen stehenden Personen oder Personengruppen beziehen.

Insbesondere bei den Gruppen ‚*Fraueninitiative Mittelstadt*‘, (vgl. Kapitel 5.1) ‚*Ibbenbürener Revivalband*‘ (vgl. Kapitel 5.2) und ‚*Internationale Frauengruppe*‘, (vgl. Kapitel 5.3) die auf eine lange Gruppengeschichte bei gleichem oder weitestgehend ähnlichem Mitgliederstamm zurückblicken können, ließen sich unterschiedliche Entwicklungsphasen rekonstruieren, in denen sich zwar homologe Muster des Umgangs

mit Heterogenität abzeichneten, die jedoch mit einer Veränderung der Handlungspraxen der Gruppen einhergingen. Diese Gruppen werden bei den Falldarstellungen zuerst dargestellt, wobei mit der Gruppe ‚*Fraueninitiative Mittelstadt*‘ (vgl. Kapitel 5.1) begonnen wird, weil sich die von Beginn an in die Auswertung einbezogenen komparativen Analysen mit den anderen Gruppen hier gut anschließen lassen. Anschließend werden die Elterninitiativen dargestellt, die als Organisation ebenfalls auf eine lange Geschichte zurückblicken können, jedoch eine kontinuierliche Veränderung ihrer Elternmitglieder aufweisen. Die Gruppe ‚*Paparunde*‘ (vgl. Kapitel 5.6) bestand zum Zeitpunkt der Befragung sei 10 Jahren, hier ließen sich ebenfalls keine eindeutigen Entwicklungsphasen, wie bei den erstgenannten Gruppen, rekonstruieren.

4.3.1 Zur dokumentarische Methode der Interpretation

Zur systematischen Rekonstruktion der Gruppendiskussionen wurde die dokumentarische Methode, die sich auf die Wissenssoziologie Mannheims bezieht (vgl. Kapitel 3.3.2) als fallrekonstruktives Verfahren genutzt. Die dokumentarische Methode unterscheidet - ausschließlich auf der Grundlage der empirischen Basis des Wissens der Akteure - zwei Wissensformen: ein theoretisches, abrufbares Wissen der Akteure von einem handlungsleitenden impliziten Wissen beziehungsweise einem inkorpierten Orientierungswissen „welches ihr Handeln relativ unabhängig vom subjektiv gemeinten Sinn strukturiert.“ (Bohnsack 2003b, 40). An Hand von mehrstufigen Auswertungsschritten (in diesem Fall von transkribierten Gruppendiskussionen) wurden die kollektiven Orientierungen herausgearbeitet, die auf die sich teils überlagernden konjunktiven Erfahrungsräume verweisen, die beispielsweise auf der gemeinsamen Zugehörigkeit zu einem Milieu oder einer Generation und den damit verknüpften kollektiven Erfahrungsaufschichtungen beruhen. (Vgl. Kapitel 3.2.2) Die Identifikation der spezifischen Handlungsmuster und Orientierungen, die in diesen konjunktiven Erfahrungsräumen erworben werden, gibt Auskunft über die unterschiedlichen Wahrheiten und Eigenlogiken der verschiedenen sozialen Welten. Durch die Unterscheidung zwischen dem vordergründigen, kommunikativen Wissen der Akteure und einem konjunktiven impliziten Wissen eröffnet die dokumentarische Methode den Zugang zu den *Weil-Motiven*¹⁰⁷ (vgl. Schütz 1974) des Handelns und erschließt auch

¹⁰⁷ Schütz unterscheidet zwischen *Um-zu-Motiven* und *Weil-Motiven*. Ersteres bezeichnet eine Orientierung des Handelns an einem in der Zukunft abgeschlossenem Handlungsergebnis, es verweist also auf den Zweck oder das Ziel, das (durch die Handlung) erreicht werden soll. die *Weil-Motive* weisen

diejenigen Sinnschichten, die von den Akteuren selbst nicht ohne weiteres zu explizieren sind.

Die Auswertung der Gruppendiskussionen folgt der Frage: Was dokumentiert sich in dem Gesagten über die, die es sagen? Es wird das konkrete Handeln in der Situation der Gruppendiskussion rekonstruiert, nicht das, was die Akteure über ihr Handeln berichten. Somit konnte das atheoretische Wissen, das sich im praktischen Handeln ausdrückt, identifiziert werden. Es handelt sich um „gelebtes Wissen“ (Nentwig-Gesemann 2005, 4) also ein auf Erfahrung beruhendes Wissen, das Menschen teilen, die gemeinsam einem konjunktiven Erfahrungsraum angehören. Dieses konjunktive Wissen repräsentiert sich in den Handlungspraxen der Initiativen. Wie gestalten sie ihren Alltag, wie strukturieren sie ihre Erfahrungen? Welche gemeinsam geteilten kollektiven Orientierungen liegen dem zu Grunde? Mannheim unterscheidet zwischen Prozessen des Verstehens und der Interpretation. Bei Ersteren handelt es sich um Formen intuitiven Verstehens, über die wir vor dem Hintergrund unserer konjunktiven Erfahrungen verfügen. Ein Beispiel aus dieser Untersuchung ist die Anfangspassage der Gruppe ‚*Seifenblase*‘. (Vgl. Kapitel 5.4) Obwohl die erzählende Mutter der Elterninitiative zum Zeitpunkt ihres Geschehens noch gar nicht angehörte, bewegte sie sich ganz selbstverständlich ‚in‘ den Orientierungen der Gründungseltern. Dieses ist der Tatsache geschuldet, dass sie zur selben Zeit wie diese dasselbe Studienfach studierte und über dieses Milieu mit ihnen verbunden ist. Prozesse der Interpretation¹⁰⁸ sind notwendig, wenn wir das Wissen und Denken von Menschen erschließen wollen, mit denen wir keine konjunktiven Erfahrungen teilen. Diese Prozesse vollziehen sich in unseren alltäglichen kommunikativen Beziehungen im Zuge wechselseitiger Interpretationen, wenn wir auf begrifflich-theoretische Explikationen zurückgreifen um diese ‚Übersetzungsprozesse‘ zu ermöglichen. Die Gruppe ‚*Seifenblase*‘ setzt sich aus Eltern unterschiedlicher Bildungsmilieus zusammen. In dieser Anfangspassage hat nun die berichtende Mutter mit ihren Beschreibungen und Erklärungen ‚Interpretationsansätze‘ für die Eltern aus anderen Bildungsmilieus hergestellt.

dagegen auf die Erfahrungen, Umstände oder Gründe, die zu dem Handeln geführt haben. Hiermit wird also ein Rückbezug des Handelns auf eine zurückliegende Erfahrung erklärt.

¹⁰⁸ Sowohl in den Überlegungen Meads als auch in denen von Mannheim ist es möglich, sich durch ‚Verstehbar machen‘ in andere, nicht über kollektiv geteilte Erfahrungen zugängliche Erfahrungsräume ‚vorzuarbeiten‘.

Im Sinne der dokumentarischen Methode sind die kollektiv geteilten Wissensbestände oder Orientierungen konstitutiv für die Handlungspraxen der untersuchten Initiativen. Sie dokumentieren sich in den Erzählungen, Beschreibungen und Theorien während der Gruppendiskussionen. Im Zuge ihrer mehrstufigen Interpretation erschließt sich das gemeinsam er- und gelebte Tätigkeitsfeld aus der Perspektive der Akteure und somit der Zugang zu ihrem konjunktiven Wissen, im Zuge der Rekonstruktion der Sinnstrukturen, die den in den Gruppendiskussionen präsentierten Erfahrungen zu Grunde liegen. Die dokumentarische Interpretation folgt hier einer Leitdifferenz, wonach zwischen dem immanenten und dem dokumentarischen Sinngehalt zu unterscheiden ist. Der immanente oder auch objektive Ausdruckssinn präsentiert sich im kommunikativen Wissen, etwa durch Argumentationen. Er ist durch zweckrationales Handeln fundiert und beruht auf gesellschaftlich institutionalisierten „wechselseitigen (reziproken) Motivunterstellungen“. (Bohnsack 2003a, 61) Dieser immanente Ausdruckssinn erschließt sich über *Um-zu-Motive* (vgl. Schütz 1974) und erstreckt sich auf das, was gesagt wird. Hiervon ist nochmals der intendierte Ausdruckssinn zu unterscheiden, der sich auf die Selbstdarstellung bezieht und durch die Interpretation der „kommunikativen Absichten“ (Bohnsack 2003a, 61) zu ergründen ist. Der dokumentarische Sinngehalt, oder auch ‚Wesenssinn‘, lässt sich durch die Prozessanalyse der präsentierten Handlungs- beziehungsweise Interaktionspraktiken rekonstruieren, er erschließt sich also über den Habitus. Seine Genese ist in den konjunktiven Erfahrungsräumen basiert. Um ihn zu verstehen, bedarf es eines Zugangs zu dem Kontext des Erlebens, in dem er entstanden ist. Dieser wird durch die genetische Interpretation des Habitus erschlossen. (Vgl. ebd.) Weil eben aus der Sichtweise der dokumentarischen Methode die Erlebens- und Sinnzusammenhänge (vgl. Mannheim 1980, 92) fundamental miteinander verbunden sind, geht sie davon aus, dass die existentiell fundierte Seinsverbundenheit unseres Wissens und Denkens eben nicht in einer „Wahrheit-an-sich-Sphäre“ (Nentwig-Gesemann 1999, 217) zu suchen ist, sondern ausschließlich durch die Analyse der Prozessstrukturen und ihrer Genese zu verstehen ist. Die Leitdifferenz von immanenten und dokumentarischen Sinngehalt entspricht in der forschungspraktischen Anwendung der dokumentarischen Methode der Unterscheidung zwischen formulierender und reflektierender Interpretation. (Vgl. Kapitel 4.3.2)

Somit sind Erwartungen, Intentionen und Entwürfe des Handelns von der Struktur der tatsächlich gelebten - und beobachtbaren - Handlung, dem Habitus zu unterscheiden, dessen Verständnis sich eben nicht über das Nachvollziehen der Entwürfe erschließt, an denen sich die Akteure orientieren. (Vgl. Bohnsack/Nohl 2001a) Die dokumentarische Methode eröffnet also eine Beobachtungsperspektive

„die zwar auch auf die Differenz der Sinnstruktur des beobachteten Handelns vom subjektiv gemeinten Sinn der Akteure zielt, gleichwohl aber das Wissen der Akteure selbst als die empirische Basis der Analyse belässt“. (Bohnsack 2003b, 41)

Im Sinne Luhmanns handelt es sich hier um Beobachtungen 2. Ordnung. (Vgl. Bohnsack 2003a) Vor diesem Hintergrund können dann auch Lern- und Bildungsprozesse, die ja nicht ‚per se‘ beobachtbar sind, sich aber in den Handlungen der Akteure realisieren, rekonstruiert werden. Die dokumentarische Interpretation beruht ausschließlich auf der Wissensbasis der Akteure, die auf deren Seinsverbundenheit basiert. Anders als etwa bei der objektiven Hermeneutik, geht es nicht darum, dass die Forschenden unbewusste Muster oder Strukturen im Hinblick auf ‚objektive Bedeutungen‘ gedankenexperimentell exemplifizieren. (Vgl. Schäffer/Loos 2001) Weiterführende Interpretationen und komparative Analysen, (vgl. Kapitel 4.3.2) die auf der Grundlage empirischer Vergleichshorizonte zu gewinnen sind - und nicht etwa auf Basis einer standortverbundenen Perspektive der Interpreten - machen diejenigen spezifischen Orientierungen sichtbar, die das Handeln der Akteure in grundlegender Art und Weise prägen. Erst im Vergleich verschiedener Gruppendiskussionen lassen sich übergreifende Themen identifizieren. Eine Grundprämisse ist hierbei die artifizielle Erzeugung der eigenen Fremdheit - um einen ‚entdeckenden Blick‘, einen Zugang zum ‚inside point of view‘ (vgl. Nentwig-Gesemann 2005) der sozialen Akteure zu finden und das Gesehene und Gehörte nicht gleich in den eigenen, vertrauten Orientierungsrahmen einzuordnen. Es wird also davon ausgegangen, dass die Forschenden nicht mehr wissen als die Akteure selbst.

4.3.2 Die mehrstufigen Auswertungsschritte der dokumentarischen Interpretation

Im Folgenden werden die für diese Untersuchung relevanten Arbeitsschritte der dokumentarischen Methode der Interpretation näher dargestellt. Zunächst wird kurz die ‚formulierende Interpretation‘ eingegangen, im Anschluss der Arbeitsschritt der

‚reflektierende Interpretation‘ erläutert, abschließend wird auf die Falldarstellungen und die Typenbildung Bezug genommen.

4.3.2.1 Formulierende Interpretation

Die formulierende Interpretation bleibt auf der Ebene des immanenten Sinngehalts, also derjenigen Sinnebene, die direkt zu erfassen ist. (Vgl. Mannheim 1980, 74) Hierzu ist es also nicht nötig, die Intentionen der Akteure oder ihre jeweiligen Kontextbedingungen zu ergründen. In diesem Analyseschritt wird möglichst dicht an der Sprache der Diskutanten zusammengefasst, was sie begrifflich expliziert haben. Im Zuge dieser Forschung wurde zunächst an Hand des Transkripts ein thematischer Verlauf zu jeder Gruppendiskussion erstellt. Fokussierungsmetaphern, also Passagen die durch eine besonders hohe interaktorische und metaphorische Dichte gekennzeichnet sind, Passagen, die das Untersuchungsthema aufgreifen und die Eingangspassagen der Gruppendiskussionen wurden im Anschluss einer detaillierten formulierenden Interpretation unterzogen, das heißt, sie wurden mit Überschriften versehen und paraphrasierend zusammengefasst.

4.3.2.2 Reflektierende Interpretation

Die dokumentarische oder auch reflektierende Interpretation zielt darauf, den genetischen Sinngehalt zu rekonstruieren. Es geht darum, den Kontext des Erlebens (also den dahinter stehenden konjunktiven Erfahrungsraum) zu erfassen, um den Orientierungsrahmen oder Habitus einer Gruppe herauszuarbeiten. Hierbei gelten negative und positive Gegenhorizonte als wesentlich Komponenten des Erfahrungsraums einer Gruppe, deren Orientierungen sich über das Bearbeiten dieser Horizonte sukzessive verdeutlichen, darüber hinaus ist es hilfreich, die Enaktierungspotentiale, also die Umsetzung der Orientierungen in das Alltagshandeln herauszuarbeiten. (Vgl. Bohnsack 1989, s. 25 ff) So bemühte die Gruppe ‚*Sandkasten*‘ (vgl. Kapitel 5.5) homolog die Art und Weise der Betreuung von Kindern in öffentlichen Einrichtungen als negativen Gegenhorizont, um ihre Orientierungen zu veranschaulichen. Bei der Gruppe ‚*Mittelstädter Frauengruppe*‘ (vgl. Kapitel 5.1) veranschaulichte sich, wie die Engagierten ihre Orientierungen hinsichtlich des

Umgangs mit Heterogenität in die gemeinsame Handlungspraxis des Cafeeinrichtens enaktieren.

Desweiteren gilt es, im Zuge der reflektierenden Interpretation die Fokussierungsmetaphern herauszuarbeiten, also diejenigen Textstellen, in denen der übergreifende Orientierungsrahmen der Gruppe zum Ausdruck gebracht wird. Dieser übergreifende Orientierungsrahmen lässt sich in homologer Weise auch an Hand anderer Passagen des Gesprächs rekonstruieren. Die Gruppe ‚*Seifenblase*‘ (vgl. Kapitel 5.4) veranschaulichte ihre verbindende Orientierung an Hand der Metapher ‚*familiärerer Charakter*‘, der im Rahmen der Fokussierungen eine zentrale Bedeutung zukam und auf die andere Orientierungen in Variationen immer wieder bezogen waren.

Als hilfreich erwies es sich, bereits in einem frühen Stadium der Interpretation, fallinterne komparative Analysen, also Vergleiche der Orientierungen unterschiedlicher Sequenzen einer Gruppendiskussion und fallübergreifende komparative Analysen (den Vergleich mit anderen Gruppen) zu Hilfe zu nehmen, um den Rahmen der Gruppen und ihr spezifische Behandlung der Themen zu verdeutlichen. So wurden im Vergleich zu anderen Gruppen in der Gruppe ‚*Ibbenbürener Revivalband*‘ (vgl. Kapitel 5.2) fast homolog alle konfliktträchtigen Themen in einem ironischen Modus behandelt. Im Vergleich von Gruppen mit ähnlicher Problemlage verdeutlichen sich im Zuge der fallübergreifenden komparativen Analysen verschiedene Wege der Bewältigung und möglicherweise milieutypische Unterschiede. Darüber hinaus kann mit Hilfe der komparativen Analyse die Standortverbundenheit der Interpretierenden methodisch kontrolliert werden, indem durch dieses Vorgehen empirische Gegenhorizonte herangezogen werden und die Forschenden nicht mehr auf ihre gedankenexperimentellen Gegenhorizonte verwiesen sind. (Vgl. Nentwig-Gesemann 2001)

Die Dramaturgie der Diskursprozesse erschließt sich durch die Rekonstruktion des Diskursverlaufs, über fallinterne und fallexterne komparative Analysen sowie einer Gegenüberstellung fokussierter und nicht fokussierter Sequenzen, durch die sich dokumentiert, wie die verschiedenen Gruppen vergleichbare Themen in unterschiedlicher Art und Weise bearbeiten und somit grundlegende Muster identifiziert werden können die den immanenten Sinngehalt veranschaulichen. Zur Rekonstruktion

des Diskursverlaufs gehört, die Themenabfolge in Verbindung mit den Fokussierungsmetaphern zu untersuchen und die Diskursorganisation, also die Art und Weise wie die Diskutierenden aufeinander Bezug nehmen, zu rekonstruieren. Propositionen bringen die Orientierungsmuster oder Rahmen zum Ausdruck, durch Elaborationen werden diese veranschaulicht und mittels Konklusionen zusammengefasst und geschlossen. Wichtige Analysekriterien der Sequenzanalyse sind nicht die Einzeläußerungen der Teilnehmenden, sondern wie sich die Interaktionen und Kommunikationen aufeinander beziehen (bestätigen, elaborieren, differenzieren, konkludieren). Darüber hinaus ist es von Interesse, ob die Orientierungen in Form von Erzählungen, Beschreibungen, Argumentationen oder Exemplifizierungen präsentiert werden. (Vgl. Przyborski 2004) Przyborski unterscheidet zwischen inkludierenden und exkludierenden Modi der Diskursorganisation. (Vgl. Bohnsack/Przyborski 2006) Inkludierenden Modi weisen eine Rahmenkongruenz also eine Übereinstimmung des Orientierungsrahmens der Gruppe auf. Hier werden eine univoke Diskursorganisation, (mit einer Stimme sprechen), wie sie sich in beiden Frauengruppen rekonstruieren ließ, die parallele Diskursorganisation (mit zahlreichen ineinander verschachtelten Themen) wie vorwiegend in der Gruppe ‚*Paparunde*‘ (vgl. Kapitel 5.6) zu identifizieren war und die antithetische Diskursorganisation, bei der die gemeinsamen Orientierungen durch Widerstreit und Verneinung ausgedrückt werden, unterschieden. Zu den exkludierenden Modi der Diskursorganisation zählen die oppositionelle Diskursorganisation (bei der es zu offenen Rahmeninkongruenzen kommt) und die divergente Diskursorganisation, der eine latente und verdeckte Rahmeninkongruenz zu Grunde liegt.

Durch die der dokumentarischen Methode eigene Berücksichtigung der Gesprächsinhalte und der formalen Diskursorganisation konnte die empirische Fragestellung dieser Studie, welchen handlungsleitenden Orientierungen die Akteure in bürgerschaftlichen Initiativen im Umgang mit ihrer Diversität folgen, und wie diese mit Lern- oder Bildungsprozessen korrespondieren, auf unterschiedlichen Ebenen rekonstruiert werden. So konnte einerseits die Handlungs- und Kommunikationspraxis während der Gruppendiskussion und damit die performative Ebene in die Auswertung einbezogen werden, andererseits konnten auf das Thema bezogene Erzählungen und Beschreibungen in den Rekonstruktionsprozess einbezogen werden.

4.3.2.3 Falldarstellung und Typenbildung

Die Falldarstellungen haben das Ziel, den herausgearbeiteten Orientierungsrahmen, also den Habitus der Gruppen bezogen auf die Gesamtgestalt des Falles zu verdeutlichen. Die leitende Frage dabei ist, wie sich das Spezifische des Falls vor dem Hintergrund der Forschungsperspektive darstellt. Um das jeweils Spezifische zu erfassen, hat es sich als hilfreich herausgestellt, die Falldarstellungen jeweils vor dem Horizont der anderen Fälle darzustellen, was in dieser Studie durch die Bezugnahme auf die jeweils anderen Fälle im Verlauf der Falldarstellungen erreicht werden soll.

Die Typenbildung nach der dokumentarischen Methode baut auf den Fallrekonstruktionen auf. Es handelt sich um eine praxeologische beziehungsweise prozessanalytische Typenbildung, die darauf gerichtet ist herauszuarbeiten, wie sich die jeweilige Handlungspraxis generiert. Die sinngenetische Interpretation, an Hand derer der Habitus oder der Orientierungsrahmen der Gruppen zu rekonstruieren ist, kann in einer sinngenetischen Typenbildung münden. Bei der soziogenetischen Interpretation gilt es, die soziale Genese der rekonstruierten Orientierungen herauszuarbeiten, also zu rekonstruieren, welchen Erfahrungsräumen die Orientierungen zugeordnet werden können. Während die sinngenetische Typenbildung auf den Modus des Handelns gerichtet ist und darauf abstellt, die Sinnmuster, an denen sich die jeweilige Handlungspraxis orientiert, zu veranschaulichen, fragt die auf der sinngenetischen Typenbildung aufbauende soziogenetische nach den spezifischen konjunktiven Erfahrungsräumen, durch die diese Sinnmuster hervorgebracht wurden. (Vgl. Nohl 2001) Wenn auch davon auszugehen ist, dass sich im Verlauf einer Gruppendiskussion mehrere überlagernde Erfahrungsräume (etwa milieu-, generations- oder geschlechtsspezifisch) und damit verbundene Orientierungsfiguren herauskristallisieren, schält sich sukzessive eine zentrale Orientierungsfigur heraus, die als übergreifender Orientierungsrahmen der jeweiligen Gruppe anzusehen ist. Im Verlauf einer soziogenetischen Interpretation werden nun mit Hilfe komparativer Analysen überlagernde Erfahrungsräume miteinander verglichen, wobei immer mehrere Erfahrungsdimensionen in den Vergleich einbezogen werden und zur Identifizierung einer Typik immer mehr als zwei Fälle herangezogen werden. (Vgl. ebd.)

Beim Sampling dieser Studie wurde eine Auswahl von Gruppen getroffen, in denen sich unterschiedliche Erfahrungsdimensionen überlagern, um den handlungspraktischen Umgang mit Heterogenität in diesen Gruppen zu rekonstruieren. Die fallübergreifende komparative Analyse erschloss sich darüber hinaus aus den systematischen Vergleich der Orientierungen in denjenigen Passagen, die sich auf den Eingangstimulus und die in allen Gruppen gleichgehaltene Nachfrage beziehen, wie die Akteure ihre Unterschiedlichkeit beschreiben würden, die das Milieu thematisieren, aus denen die Initiativen hervorgegangen sind, auf die Phase, in der sich die Gruppen konstituierten, auf Fokussierungsmetaphern, auf Passagen, in denen die Akteure Lern- und Bildungsprozesse thematisieren und auf Sequenzen, in denen der Umgang mit unterschiedlichen Meinungen, Konflikten, die Binnendifferenzierung der Initiativen und Fragen von Mitgliedschaft und Ausschluss angesprochen wurden. Die Typenbildung dieser Studie zielt in erster Linie auf die Rekonstruktion der handlungsleitenden Orientierungen im Umgang mit Heterogenität und ist vor diesem Hintergrund primär als sinngenetische zu verstehen. Im Zuge der fallinternen und fallexternen komparativen Analysen kristallisierten sich jedoch soziogenetische Erfahrungsdimensionen heraus, die die Modi des Umgangs mit Heterogenität existentiell fundieren. Um diese soziogenetische Typologie weiter auszudifferenzieren hätte es allerdings weiterer systematischer Vergleiche zwischen homogenen Gruppen bedurft, was im Rahmen dieser Studie nicht geleistet werden konnte und ein offenes Feld für weitere Forschungen darstellt. Im Rahmen der Fallrekonstruktionen ließen sich dennoch unterschiedliche konjunktive Erfahrungsdimensionen mit ihren jeweiligen Überlagerungen herausarbeiten.

5. Habituelle Orientierungen im Umgang mit Heterogenität und ihre Bedeutung für Bildungsprozesse: Sechs rekonstruktive Fallstudien

In diesem Kapitel werden die sechs Fallbeschreibungen dieser Studie dargestellt, die jeweils auf einer Gruppendiskussion beruhen. Dabei sollen die Gruppen mit ihren charakteristischen Orientierungen zur Geltung kommen, indem die angesprochenen Themen, die besondere Performance der Initiativen sowie die fallinternen Homologien beziehungsweise die handlungsleitenden Orientierungen des Umgangs mit Heterogenität dargestellt wird. Über die empirische Rekonstruktion der habituellen beziehungsweise konjunktiven Muster des Umgangs mit Heterogenität wurde herausgearbeitet, wie und wann Diversität zum Ausgangspunkt von Lern- oder Bildungsprozessen wird. Die untersuchten Lern- und Bildungsprozesse vollzogen sich selbstläufig, also ohne pädagogische Einflussnahme und sie wurden erst im Nachhinein rekonstruiert. Die Analyseperspektive folgte einer Leitdifferenz, bei der zwischen konjunktiver Erfahrung und Milieugrenzen überschreitender Kommunikation unterschieden wurde.

Als Lernprozesse werden Erfahrungsaufschichtungen verstanden, die sich durch die Einbindung in konjunktive Erfahrungsräume ergeben und diese Grenzen nicht überschreiten. Mit dem Terminus Lernen wird in der empirischen Analyse ein kollektiver Prozess im Modus von Wissensakkumulation und von Bestätigung bezeichnet, bei dem bisherige Orientierungen nicht transformiert werden. (Vgl. Marotzki 1990) Hiervon unterschieden werden Bildungsprozesse, die auf einer Transformation konjunktiver Orientierungen durch das In-Frage-Stellen bisheriger Orientierungen beruhen, (vgl. Schäffer 2003a) die - so ließ sich rekonstruieren - in der Regel durch Differenzenerfahrungen im Zuge von Begegnungen zwischen verschiedenen konjunktiven Erfahrungsräumen ausgelöst wurden. Die Lern- und Bildungsprozesse werden als kollektive Prozesse verstanden. Zum einen geht es - im Sinne der Vorstellungen Mannheims von der menschlichen Seinsverbundenheit - um die empirische Rekonstruktion kollektiver (und nicht individueller) Orientierungsmuster, die den jeweiligen Umgangsweisen mit Heterogenität zu Grunde liegen, zum anderen sind die identifizierten Lern- und Bildungsprozesse ohne die kollektive Rahmung der Gruppen nicht denkbar und wirken in die gemeinsame Praxis - und damit in das kollektive Geschehen der Gruppen zurück.

5.1 Der Umgang mit Heterogenität im Spannungsfeld von ‚subversiver Anderswelt‘ und einem Ethos der Selbstverpflichtung: Die Gruppe ‚Fraueninitiative Mittelstadt‘

Die ‚Fraueninitiative Mittelstadt‘ ging aus einem ‚Stammtisch für politisch interessierte Frauen‘ hervor und bestand zum Zeitpunkt des Gesprächs, im Dezember 2003, seit 18 Jahren. 1990 ging die Initiative in die Rechtsform eines eingetragenen Vereins über, der ca.100 Mitglieder hat. Seit 1992 verfügt die Gruppe über ‚eigene Räume‘, die von der Kommune subventioniert werden. Hier finden Bildungs- und Kulturveranstaltungen statt, es gibt eine Frauenberatungsstelle und darüber hinaus einen offenen Cafebetrieb. Die Geschicke des Vereins werden von einer 12-köpfigen Vorstandsgruppe geleitet, die sich 14-tägig trifft. In dieser Gruppe gibt es drei gleichberechtigte Vorsitzende, deren Position an ein politisches Mandat im Stadtrat gekoppelt ist. Die Mitglieder des Vorstands arbeiten ehrenamtlich, angestellt sind Cafehelferinnen (als geringfügig Beschäftigte) und zeitweise eine von der Arbeitsverwaltung finanzierte Sozialpädagogin.

Die Gruppendiskussion fand in den Räumen der Initiative statt und war etwa 90 Minuten lang. Am Gespräch nahmen zehn Frauen im Alter zwischen 39 und 71 Jahren teil, das Durchschnittsalter lag zum Zeitpunkt der Befragung bei 60 Jahren. Sieben Teilnehmerinnen waren seit der Gründung der Initiative dabei, zum Zeitpunkt der Gruppendiskussion gehörten acht Frauen dem Vorstand an. Eine der Anwesenden war kurz zuvor aus Altersgründen aus der Vorstandsarbeit ausgeschieden, eine neue Interessentin war zum ersten Mal bei einer Vorstandssitzung. Die im Folgenden genannten Namen und Orte wurden durch fiktive Angaben anonymisiert. Die präsentierten Personenangaben wurden mittels eines Fragebogens erhoben und mit den protokollierten Inhaltsangaben aus der Vorstellungsrunde der Gruppendiskussion ergänzt. Die Diskutantinnen wurden um eine kurze Vorstellungsrunde gebeten, bei der sie ihre Namen nennen, erzählen, seit wann sie in der Initiative aktiv sind und kurz die Aufgaben darstellen, die sie wahrnehmen:

Annegret: ist 65 Jahre alt, Rentnerin und von Beruf Kindergärtnerin. Sie ist verheiratet und hat eine erwachsene Tochter. In der Initiative, der sie von Beginn an angehört, erledigt sie die Finanzen und die Buchhaltung.

Gunda: ist 60 Jahre alt, Rentnerin und von Beruf Großhandelskauffrau. Sie ist verheiratet und hat zwei Kinder. (39 und 35 Jahre) Sie ist ‚von Anfang an dabei‘ und eine der drei gleichberechtigten Vorsitzenden des Vorstandes. Sie engagiert sich bei den Grünen und im Stiftungsbeirat einer Frauenstiftung.

Magda: ist 61 Jahre alt, Rentnerin und war als EDV-Beraterin berufstätig. Sie ist allein stehend und kinderlos. Sie ist ebenfalls ‚von Anfang an dabei‘, fungiert als Schriftführerin und ist für die Öffentlichkeitsarbeit zuständig. Sie engagiert sich in zwei weiteren Initiativen.

Regina: ist 71 Jahre alt und Rentnerin. Sie war Textildesignerin, ist verwitwet und hat drei erwachsene Kinder. Sie gehört von Beginn an zu der Initiative. Seit der Gründung des Vereins bis kurz vor der Befragung war sie Schriftführerin des Vorstands. Sie ist Mitglied des Vereins geblieben und engagiert sich im Kulturbereich.

Simone: ist 39 Jahre alt, Diplomsozialpädagogin und berufstätig. Sie ist geschieden und hat zwei Kinder im Alter von 12 und 14 Jahren. Seit März 2000 ist sie in der Initiative beschäftigt. Zunächst wurde ihre Stelle für die Beratung von Frauen durch die Arbeitsverwaltung finanziert, derzeit bietet sie als Honorarkraft Einzelberatung und eine Gesprächsgruppe an.

Vera: ist 58 Jahre alt und Diplomsozialarbeiterin. Sie ist verheiratet und hat zwei erwachsene Kinder. Seit sieben Jahren gehört sie zum erweiterten Vorstand und ist für den Bildungsbereich verantwortlich. Zusätzlich engagiert sie sich in einer berufsständischen Vertretung

Thea: ist 66 Jahre alt und Rentnerin. Sie war Chemieingenieurin, ist verheiratet und hat zwei erwachsene Kinder. Sie ist seit der Gründung des Vereins Vorstandsmitglied. Sie ist Kulturkreisvorsitzende und mit vier anderen Frauen zusammen für die Organisation von Abendveranstaltungen und Ausstellungen im Frauencafé zuständig. Sie ist in keiner anderen Organisation engagiert.

Später hinzu kamen:

Dora: ist 59 Jahre alt, Rentnerin und von Beruf Sekretärin. Sie ist verheiratet und hat drei erwachsene Kinder. Sie ist eine der drei Vorstandsvorsitzenden und in der Kommunalpolitik der FDP engagiert.

Siegrid: ist 57 Jahre alt, ‚frische‘ Rentnerin nach Altersteilzeit, zuvor war sie in der EDV einer Sparkasse beschäftigt. Sie ist verheiratet und hat zwei erwachsene Kinder. Sie nimmt das erste Mal an einem Vorstandstreffen teil. Sie engagiert sich in einem Fotoclub und in einem Tennisverein.

Traude: ist 65 Jahre alt, Rentnerin und getrennt lebend. Sie hat vier erwachsene Kinder. Sie gehört der Initiative seit Beginn an, ist Beisitzerin des Vorstands und hilft bei Engpässen aus.

5.1.1 Überblick: Gesprächsverlauf und zentrale Themen

Das von den Teilnehmerinnen vorbereitete Arrangement für die Gruppendiskussion strahlte eine freundliche Atmosphäre aus. Die Mitglieder der Initiative erwarteten die Interviewerinnen in ihren weihnachtlich dekorierten Räumen mit Getränken und Gebäck. Mit dieser Gruppe hatte es im Vorfeld Beratungskontakte gegeben, die zum Zeitpunkt der Befragung seit 1,5 Jahren abgeschlossen waren. Die Eingangsfrage nach der Geschichte und dem Selbstverständnis der Initiative löste bei den Diskutantinnen

eine engagierte und selbstläufige Diskussion aus, bei der sie miteinander die Geschichte ihrer Initiative entwickelten. Sie erzählten, wie sie sich als Stammtisch für politisch interessierte Frauen trafen und wie sie es schafften, zu ‚eigenen Räumen‘ zu kommen. Das Thema ‚*die Räume und ihre Ausgestaltung*‘ zieht sich wie ein roter Faden durch das gesamte Gespräch und wird wiederholt in den Fokussierungsmetaphern bearbeitet, es steht also immer wieder im Zentrum des Erlebens dieser Gruppe. Darüber hinaus wurden die Entwicklung und die Veränderungen der Initiative reflektiert. Die darauf bezogenen Themen sprachen die Diskutantinnen aus eigenem Impuls an. Das Eintreffen der Teilnehmerinnen Dora, Siegrid und Traude, etwa 40 Minuten nach Gesprächsbeginn, führte zu einer Neukonfiguration der Gruppensituation. Nachdem Dora hinzugekommen war, breitete sich zunächst eine unterschwellig gereizte Stimmung aus, die sich nach dem Eintreffen von Siegrid wieder auflöste. Auf Grund einer Nachfrage der Interviewerin wurde das Selbstverständnis der Initiative erörtert und hervorgehoben, das Engagement in dieser Gruppe sei mit viel Arbeit verbunden. Beklagt wurde, zunehmend weniger jüngere Frauen seien bereit, sich einzubringen, im Anschluss wurde das Generationenverhältnis angesprochen und reflektiert, inwieweit sich die Frauen als machtvoll erleben. Gegen Ende des Gesprächs wurden die Diskutantinnen durch die Interviewerin gebeten, ihre Unterschiedlichkeit zu beschreiben. Sie kamen zu der Erkenntnis, im Laufe der Jahre viel gelernt zu haben und veranschaulichten diesen Aspekt an Hand von Beispielen aus der Alltagspraxis ihres Engagements.

5.1.2 Das Vorstadium der Initiative

Bereits an Hand der ersten Passage des Gesprächs ließen sich zentrale Orientierungen dieser Gruppe rekonstruieren, die sich im weiteren Gesprächsverlauf bestätigten. Das aufgezeichnete Gespräch beginnt mit der Eingangsfrage der Interviewerin nach der Geschichte der Gruppe und ihrem Selbstverständnis.

- 32 I: Gut. Dann möchte ich sie einfach bitten doch mal was über die
33 Geschichte eh dieser Initiative zu erzählen und über das
34 Selbstverständnis ihrer Gruppe.
35 (6)
36 Annegret: Die Geschichte fängt an 15 ne 18 Jahre ist das her. Überall
37 waren Frauen aktiv. Da hatten wir die Idee in Mittelstadt ein eh einen
38 Treffpunkt zu haben. Irgendetwas für Frauen zu machen. Wir nannten
39 uns am Anfang Stammtisch für politisch Interessierte. Der Name war
40 schon hier in der Öffentlichkeit @wirkte er sehr aufmüpfig@. Und das
41 war so toll. Das waren plötzlich andere Frauen. Wir trafen uns in einer

42 Gaststätte. Das war natürlich sehr laut () wenn du dann () wir mussten
43 ja verzehren dort und wenn die mit den Essen. Aber es waren zum Teil
44 kamen 30 Frauen. Dann waren wir 10 manchmal 12 und eh auch wir
45 hatten unsere Themen. Jeden Monat neue Themen die auch die Frauen
46 selber vortrugen. Da war einfach etwas in Bewegung geraten und ich
47 fand das echt auch sehr schön. Also hab mich da auch sehr wohl gefühlt.
48 Themen über Märchen über Reisen allein reisende Frauen. Politische
49 Frauen haben sich vorgestellt der verschiedenen Couleur. Das waren
50 immer wieder neue interessante Dinge. Märchen () sogar eine
51 Märchenerzählerin kam damals und es war sehr lebendig.

Annegret eröffnet mit einer Proposition das Oberthema ‚*Geschichte der Initiative*‘, in der sie mit Stolz formuliert, ihre Geschichte habe bereits vor vielen Jahren begonnen. Gleich im nächsten Satz verdeutlicht sie, die Frauen seien zu dieser Zeit überall aktiv gewesen, es handelte sich also nicht um ein lokales Mittelstädter Phänomen. In dieser Sequenz findet sich bereits ein erster Hinweis auf die Inspiration der Gruppe durch die Frauenbewegung, es entsprach dem damaligen Zeitgeist, sich mit anderen Frauen zu treffen. Hier stand also nicht, wie etwa bei der Gruppe ‚*Paparunde*‘, (vgl. Kapitel 5.6) ein *Um-zu-Motiv* im Vordergrund, sondern ein *Weil-Motiv*. Das erste Engagement, aus dem sich die heutige Gruppe konstituierte, so deutet sich bereits hier an, war mit einer dem Zeitgeist entsprechenden Emphase für die Frauenbewegung verwoben. Als Anfangspunkt ihrer Gruppe benennt Annegret den Moment, als die Frauen die Idee entwickelten, einen Treffpunkt zu haben. Dieser Wunsch steht am Anfang ihres Erzählbeitrags und beschreibt ein sehr konkretes Ziel, was dort geschehen soll bleibt noch unscharf: „Irgendetwas für Frauen zu machen“. (Z. 38) Deutlich wird, die Konstitution dieser Gruppe begann mit der gemeinsamen Vision, einen Treffpunkt für Frauen zu haben.

Im Anschluss exemplifiziert Annegret, wie es zu dieser Idee kam. Zunächst trafen sich die Akteurinnen unter dem Label „Stammtisch für politisch Interessierte“ (Z. 39). Lachend setzt sie fort, dass dieses Label in der Öffentlichkeit Aufmerksamkeit erregte. Sie sagt „wir nannten uns“ (Z. 39) und lachend erzählt sie, ihr Label wirkte sehr aufmüpfig. (Vgl. Z. 40) Sie sagt nicht: wir waren ein Stammtisch für politisch Interessierte und wir waren aufmüpfig, sondern „wir nannten uns“ und „es wirkte aufmüpfig“. Hier veranschaulicht sich, die Diskutantinnen entfalteten keine geplant provokative Praxis, sondern waren im Nachhinein (positiv) überrascht, welche Effekte ihre Aktivitäten auslösten. Ihr Label „Stammtisch für politisch Interessierte“ (Z. 39) steht in einem Spannungsverhältnis zum Motiv „irgendetwas für Frauen zu machen“. (Z. 38) Ein Stammtisch ist eine traditionell

männliche Vergemeinschaftungsform, die *Aufmüpfigkeit* der Frauen manifestierte sich in der Umdefinition des Begriffs. *Aufmüpfig zu wirken* verweist stärker auf eine eher pubertäre oder ungeplante Widerstandsform als auf eine reflektierte und organisierte Form des Protestes gegen als unzumutbar empfundene Verhältnisse. Annegrets Lachen deutet darauf hin, sie findet es lustig, wie ein aus heutiger Perspektive vergleichsweise harmloses Etikett als *aufmüpfig* charakterisiert werden konnte. Ihr Lachen verdeutlicht auch ihre Identifikation mit dem Label, die sie verbal bestätigt: „Und das war so toll. Das waren plötzlich andere Frauen“. (Z. 41) Sie verweist auf Veränderungsprozesse bei den Beteiligten, die sie - so kann interpretiert werden - auch darauf zurückführt, dass ihre Treffen öffentlich als *aufmüpfig* wahrgenommen wurden und die Teilnehmerinnen herausforderte, sich zu positionieren.

In einer exemplifizierenden Elaboration (Z. 41-46) veranschaulicht Annegret, wie es bei ihren Stammtischtreffen zu ging. Die Akteurinnen trafen sich in einer Gaststätte, beschäftigten sich mit Themen, die ihnen wichtig waren und trugen diese auch selbst vor. Sie beschreibt die Auswirkungen des Treffens in der Gaststätte „das war natürlich sehr laut“ (Z. 42) und sie betont, es kamen viele Frauen. Aus den offenen Treffen mit unverbindlicher Teilnahme entwickelte sich eine erste kontinuierliche Praxis. In der Zwischenkonklusion (Z. 46) führt Annegret aus, es sei etwas „in Bewegung“ (Z. 46) geraten, was wiederum auf die Frauenbewegung verweist. Andererseits zeichnet sich an Hand dieser Sequenz auch ab, was an den Frauen ‚anders‘ (vgl. Z. 41) geworden war. Die Akteurinnen waren ‚in Bewegung gekommen‘ und setzten sich mit ‚ihren Themen‘ auseinander. Deutlich wird, Annegret ist mit dieser Anfangszeit identifiziert, (vgl. 47) ihre zum Ausdruck gebrachte Orientierung weist darauf hin, mit anderen Frauen eine spontane, gemeinsame Praxis zu entwickeln und die damit einhergehenden Entwicklungen überrascht und erfreut wahrzunehmen.

In Zeile 47-51 beschreibt Annegret ihr damaliges Programm. Die gemeinsam geteilte Erfahrungsdimension Geschlecht steht dabei im Vordergrund, danach differenzieren sich unterschiedliche Lebensweisen von den beteiligten Frauen aus. Annegret erinnert, dass sich politische Frauen unterschiedlicher Couleur präsentierten, thematisiert wurde das Reisen mit anderen Frauen und sie hatten sogar eine Märchenerzählerin eingeladen. (Vgl. Z. 48 ff) Die Passage endet mit einer Zwischenkonklusion, in der sie zusammenfasst, „es war sehr lebendig“. (Z. 51) Märchen verweisen auf seelische

Archetypen und überindividuelle kulturelle Symbole. Das Bild der Märchenerzählerin deutet auf eine Qualität, sich mit hintergründigen, nicht unbedingt logisch erfassbaren Dimensionen auseinanderzusetzen und steht wiederum in einem kontrastiven Spannungsverhältnis zum Label ‚*Stammtisch für politisch Interessierte*‘. Dieses suggeriert eine Vergemeinschaftungsform, die auf einem Erfahrungsaustausch über politische Themen basiert. In den Dokumenten der Initiative lautet das Label der damaligen Praxis ‚*Frauenstammtisch für politisch Interessierte*‘. Annegrets Verkürzung (Z. 39) könnte darauf hindeuten, dass sie den Kontext Frauen in dieser Runde selbstverständlich antizipiert, es könnte jedoch auch ein Hinweis auf die inzwischen geänderte Praxis des Umgangs der Initiative mit Männern sein. Ging es in der Anfangszeit darum, einen geschlechterseparierten Raum für Frauen zu schaffen, ist das Cafe mit seinen Angeboten inzwischen auch für Männer zugänglich, wie mit späteren Passagen zu belegen ist. Zu einem „Stammtisch für politisch Interessierte“ (Z. 39) hätten auch Männer Zugang, wenn sie politisch interessiert sind. Nach Annegrets Einführung splittet sich der Diskurs auf. In einem selbstläufigen Gespräch fordern sich die Diskutantinnen zu weiteren Erzählungen auf.

53 Vera: Ja es war auch ne große Gruppe gewesen sehr viele Frauen.

54

55 Regina: Ganz unterschiedliche Frauen. Wie viele warn wir wohl ?

56

57 Vera: Also ich mein 40 bestimmt

58

59 Gunda: ~ 30

60

61 Vera: ~ 30 40 und

62

63 Annegret: ~ ja das war unterschiedlich mal weniger mal

64

65 Thea: ~ 25 waren eigentlich so fast an jedem Abend da.

66

67 Vera: Stimmt ja.

68

69 Annegret: In dem kleinen Saal

70

71 Thea: ~ mhm

72

73 Annegret: ~ war so ein Hinterstübchen in der Gastwirtschaft

74

75 Regina: ~ ja das war einmal im Monat haben wir uns getroffen.

Vera validiert Annegrets vorausgegangene Proposition, (Z. 53) in dem sie auf die Größe der Gruppe Bezug nimmt. Regina differenziert und betont, es waren ganz unterschiedliche Frauen, bevor sie darauf eingeht, wie viele es denn wohl waren. Die

Diskutantinnen bringen zum Ausdruck, sie waren viele und sie waren vielfältig und vor diesem Hintergrund entstand ihre Initiative. Sie sind mit ihrer damaligen Praxis emotional eng verbunden. Annegret nutzt zur Beschreibung des Ortes ihrer Treffen die Metapher „Hinterstübchen in der Gastwirtschaft“. (Z. 73) Treffen in einem Hinterstübchen haben etwas Subversives, durch dieses Sprachbild wird das Treffen der Frauen zu etwas Besonderem. In einem Hinterstübchen treffen sich zum Beispiel wichtige Personen, um in einem nichtöffentlichen Bereich Entscheidungen ‚auszubaldowern‘. Ein Stammtisch wiederum ist in der Kneipenöffentlichkeit zumeist ein gut einsehbarer und thekenaher Ort, an dem sich Personen der ortsgesellschaftlichen Öffentlichkeit treffen. Der Frauenstammtisch traf sich im Hinterstübchen. Einerseits bestand die Provokation der Akteurinnen in ihrem öffentlichen Auftreten, andererseits trafen sie sich in einem Randbereich des öffentlichen Lebens. Nachdem Regina zusammengefasst hat, dass sie sich einmal monatlich trafen, drücken die anderen ihre Zustimmung aus. In dieser Passage bestätigen Vera, Gunda, Regina und Thea die von Annegret geäußerten Orientierungen.

Der Grundreiz löst in dieser Gruppe eine univoke Diskursorganisation aus. Die Diskutantinnen sprechen ‚mit einer Stimme‘. Im Zuge des gemeinsamen Erinnerns ergänzen sie sich und konstituieren den Anfang ihrer Initiative. Die Erfahrungen, die sich in diesem Erzählmodus inszenieren, sind identisch. (Vgl. Bohnsack/Przyborski 2006) Die Gesprächsteilnehmerinnen haben die Entstehung ihrer Initiative miteinander erlebt und aus derselben Perspektive wahrgenommen. Der univoke Diskursmodus deutet auch darauf hin, dass die präsentierten Orientierungen nicht nur auf einen gemeinsamen Erfahrungsraum innerhalb dieser Gruppe verweisen, sondern auf eine Überlagerung von geschlechts-, generations- und milieuspezifischen Dimensionen. (Vgl. Bohnsack/Przyborski 2006) Die Teilnehmerinnen veranschaulichen bereits in dieser Passage, wie sie im Umgang mit ihrer Verschiedenheit Gemeinsamkeit herstellen: Sie beziehen sich aufeinander, ergänzen und bestätigen sich und fordern sich auf zu erzählen. Die Performance der Gruppe stimmt mit den Inhalten ihrer Erzählungen überein.

Nach einer Gesprächspause initiiert Vera ein neues Unterthema ‚*Vom Stammtisch zum Frauencafé*‘. (Z. 79-95) Sie fragt in die Runde, wie der Wunsch nach dem Café eigentlich entstand. (Vgl. Z. 79). Gunda fasst die ersten Schritte dahin zusammen: „dass

dann irgendwann diese Idee kam ein Frauencafé“. (Z. 85) Ihre Beschreibung bleibt - wie die von Annegret präsentierte Anfangsidee „irgend etwas für Frauen machen“ (Z. 38) recht offen. Es zeichnet sich eine Entwicklung ab: Zuerst entstand die Idee eines Café für Frauen, darüber hinaus gab es vage Vorstellungen, die sich erst sukzessive in der gemeinsamen Praxis konkretisierten. In dieser Phase, so Gunda, gründeten sie einen Arbeitskreis, in dem sie ihre Vorstellungen zusammentrugen: „von Plüschsofas @(.)@ @bis weiß ich was@“ (Z. 94) Die Erinnerung löst lachende Zustimmung aus. Schwieriger sei es gewesen, diese Ideen zu realisieren: „aber das Schlimmste war dann eh nen Raum zu finden“. (Z. 95) Die von Gunda verwandte Metapher ‚Plüschsofa bis was weiß ich‘ und das zustimmende Lachen der anderen weist darauf hin, die Akteurinnen haben sich auf einen gemeinsamen kreativen Prozess eingelassen, der sie verband. Ein ‚Plüschsofa‘ ist geschmacklich schrill, unangepasst und korrespondiert sowohl mit der Vielfalt der Themen ihrer Treffen als auch mit den zuvor erwähnten Märchenerzählerinnen, also mit Bereichen, die nicht primär logisch strukturiert sind und auf eine ‚subversive Anderswelt‘ der Frauen verweisen.

Die erste Entwicklung dieser ‚Anderswelt‘ bedurfte der Treffen in einem Hinterstübchen, sie hätte - so ist zu vermuten - nicht in eine allgemein zugängliche ‚Kneipenöffentlichkeit‘ gepasst. Die gewählte Organisationsform war ein Arbeitskreis, in dem die Akteurinnen ihre Ideen zusammentrugen. Diese Organisationsform haben sie bis heute beibehalten, der Vorstand der Initiative besteht aus 12 Frauen. Auch hier besteht ein Spannungsverhältnis zwischen dem gewählten Label ‚Arbeitskreis‘ und der Vergemeinschaftungsidee ‚Frauencafé mit Plüschsofa‘. Arbeitskreise werden im Rahmen politischer Entscheidungsprozesse eingerichtet, um spezifische Thematiken zweckrational zu erörtern. In diesem Arbeitskreis trafen sich die Mitglieder der Fraueninitiative, um ihre Vorstellungen von einer gemeinsamen Praxis zu konkretisieren, wobei ihr Wunsch nach einem öffentlichen Raum immer bildhafter und lebendiger wurde. Die Diskutantinnen greifen in dieser Phase auf Begriffe aus anderen Kontexten zurück, um ihre Vorstellungen auszudrücken. Sie entlehnten Begriffe aus eher männlich geprägten Zusammenhängen und kreierte eine Praxis, die sich nicht an den damit verknüpften Vorstellungswelten orientierte. Sie hätten sich auch als ‚Frauenkreis‘ treffen können, mit diesem Label hätten sie eine traditionelle Frauengemeinschaft akzentuiert. Ihr Label ließ die Akteurinnen in der Öffentlichkeit von Mittelstadt ‚aufmüpfig‘ wirken und grenzte sie von traditionellen

Frauengemeinschaften ab. Diese 1. Phase, die als ‚Moratorium‘ der späteren Gruppe beschrieben werden kann, war (inspiriert durch die Frauenbewegung) durch die Handlungspraxis des Frauenstammtisches geprägt, die sich sukzessive an Hand von ‚auftauchenden‘ Ideen und Vorstellungen der Beteiligten verdichtete und präzisierte. Die konjunktive Erfahrungsdimension bezog sich auf das Geschlecht und die gemeinsame Generationenlage. Vor diesem Hintergrund der geteilten Erfahrungen werden unterschiedliche Ideen, Lebens- und Sichtweisen anerkennend konnotiert und wertgeschätzt.

5.1.3 Der Weg zu eigenen Räumen

Das Gespräch ist weiterhin selbstläufig. In Zeile 95 - 98 eröffnet Gunda durch eine Transposition das Unterthema ‚*Räume finden*‘. Sie beschreibt es als „Glück“ (Z. 103) dass sie die Räume der ehemaligen Post beziehen konnten. Thea und Annegret stellen an Hand ihrer Erinnerungen plastisch dar, es sei in dieser „frauenbewegten Zeit“ (Z. 109) keineswegs selbstverständlich gewesen, ihrer Initiative eigene Räume zuzubilligen. Sie mussten sich gegen andere Interessengruppen durchsetzen. Mit einer Transposition verdeutlicht Gunda, es gelang ihnen durch einen „politischen Deal“ (Z. 126), bei dem es um die Wahl des Bürgermeisters ging. Nachdem sie zuvor (vgl. Zeile 95/96) betont hatte wie schwer es war, ihren Raum zu erkämpfen, beschreibt sie nun ihre zentrale Rolle hierbei. (Z. 131 ff) Thea und Annegret hatten ihre Anerkennung für Gundas diesbezügliches Engagement bereits implizit zum Ausdruck gebracht. (Vgl. Z. 119 ff) Gunda berichtet nun, wie es mit Hilfe ihrer Fraktion dazu kam, dass der Stadtrat die Initiative finanziell unterstütze und sogar einen Haushaltstitel einrichtete, der das Frauencafe bis heute finanziert. Die Passage endet mit einer Konklusion in der Gunda zusammenfasst, „aber es is eben doch immer alles sehr schwer“. (Z. 165) Die Beschreibung des *politischen Deals* (vgl. Z. 126) im Stadtrat, der zur finanziellen Sicherung der Initiative führte, verweist auf das Engagement der dem Vorstand angehörenden Ratsfrauen. Hier findet sich erstmalig ein Hinweis auf positionsbezogene Differenzierungen innerhalb der Vorstandsgruppe. Die folgende Passage veranschaulicht, wie die Akteurinnen ihre Interessen politisch durchsetzten:

- 166 immer alles sehr schwer. Aber das war einfach so das damals () dieses
167 politische Umfeld. Damals waren wir drei gleichberechtigte Vorsitzende.
168 Eine gehört der SPD an. Die andere der FDP und ich von den Grünen.
169 Und wir stellten was dar und hielten da zusammen. Das wurden wir
170 sogar mal von unserem damaligen Stadtdirektor in einer Rede der eben

171 sachte und es gibt jetzt also nicht nur Bruderschaften hier im Rat sondern
 172 auch Schwesterschaften. Und wir waren auch wirklich eine ja ne
 173 gefürchtete Initiative eigentlich. Weil wir so ne Macht darstellten. Aber
 174 als wir dann das Cafe hatten irgendwie () ja löste sich dieser
 175 Frauenstammtisch der eigentlich diese Machtposition hatte son bisschen
 176 auf () und eigentlich heute werden wir zwar sehr beachtet und sehr sehr
 177 geschätzt auf Grund mhm der Sachen die hier laufen so bildungsmäßig
 178 und kulturmäßig () mhm aber wir werden nicht mehr gefürchtet als
 179 irgendwie so aufmüpfige Frauen
 180
 181 Annegret: ~ also auf der politischen Schiene
 182
 183 Regina: ~ also etabliert wir sind inzwischen etabliert eigentlich

Mit einer Anschlussproposition (Z.166) kommt Gunda auf die Zeit des Übergangs vom Stammtisch zum Frauencafe zurück. Sie hebt das damalige politische Umfeld hervor und erläutert, dass sie drei gleichberechtigte Vorsitzende waren, die der SPD, den Grünen und der FDP angehörten. Sie betont, die Initiative stellte in dieser Zeit eine Macht dar (vgl. Z.169) weil die Frauen zusammen hielten. Der ehemalige Stadtdirektor habe sie in einer Rede im Stadtrat als „Schwesterschaft“ (Z.172) hervorgehoben. Die Metapher ‚Schwesterschaft‘ korrespondiert mit dem Begriff ‚Bruderschaft‘, der auf eine Gemeinschaft von Männern verweist, die gemeinsame Interessen verfolgen. Gundas Ausführungen implizieren, Bruderschaften seien in Mittelstadt nicht neu gewesen, neu war, dass die Frauen machtvoll ihre Interessen vertraten. Die Frauen haben gezeigt, dass sie - wie die Männer- auf dem kommunalpolitischen Klavier spielen können, um ihr Interesse (Frauencafe) politisch machtvoll durchzusetzen, sie sind aus ihrer gemeinsamen Praxis, so kann interpretiert werden, gestärkt hervorgegangen. Die politische Konstellation, (SPD, Grüne und FDP) die die finanzielle Unterstützung des Frauencafes ermöglichte, spiegelt sich im Vorstand der Initiative wieder.

In dieser Passage veranschaulicht sich der dieser Initiative eigene Modus des Umgangs mit Heterogenität auf einer weiteren Ebene: Die Vorstandsfrauen ließen ihre parteipolitischen Loyalitäten zu Gunsten der gemeinsamen geschlechtsbezogenen Praxis in den Hintergrund treten, das Verbindende war die Gemeinschaft der Frauen. Sie präsentieren einen Modus, der mit dem ‚Modell Arbeitskreis‘ in der Passage zuvor korrespondiert. In dieser Situation nutzen die Akteurinnen ihre unterschiedliche Parteizugehörigkeit, um die Fraueninitiative in der Kommune zu etablieren, im Arbeitskreis ließen sie sich auf einen gemeinsamen kreativen Prozess ein und trugen ihre unterschiedlichen Vorstellungen zusammen. Dieses Muster findet sich bereits in

der 1. Passage, (vgl. Z. 48 ff) in der Annegret die breite Palette der Themen auffächert, mit denen sich die Stammtischteilnehmerinnen beschäftigten. Die Unterschiedlichkeit der Einzelnen wurde für ihre gemeinsame Praxis genutzt, ein Vorgehen, dass - so kann interpretiert werden, die Anerkennung ihrer Verschiedenheit impliziert. Konstitutiv waren die gemeinsamen Erfahrungsdimensionen Geschlecht und Generation.

Ab Zeile 174 beschreibt Gunda, wie sich die kommunale Machtposition der Akteurinnen auflöste, nachdem das Cafe bestand. Heute sei die Initiative auf Grund ihrer Bildungs- und Kulturangebote geachtet und geschätzt, jedoch nicht mehr als ‚aufmüpfig‘ gefürchtet. Regina fügt differenzierend hinzu, sie seien inzwischen etabliert. (Vgl. Z. 183) Und Etablierung heißt, so Vera „von den Männern auch anerkannt“. (Z. 185) Dieses schmückt sie in ihrer anschließenden Beschreibung weiter aus und fasst abschließend zusammen, sie seien zu einem Aushängeschild für Mittelstadt avanciert. (Vgl. Z. 197) Die Gesprächsteilnehmerinnen beschreiben die Entwicklung von einer ‚aufmüpfigen‘ Fraueninitiative, die sich im *Hinterstübchen einer Gaststätte* traf, zu einer etablierten Gruppe, die im Zentrum der Stadt ein Frauencafe unterhält, in dem mit finanzieller Unterstützung durch die Stadt ein anerkannter Beitrag zur lokalen Bildungs- und Kulturarbeit geleistet wird. Diese Veränderungen werden nicht bedauernd vorgebracht, vielmehr dokumentiert sich der Stolz der Diskutantinnen, ihr Cafe etabliert zu haben und dafür öffentliche Anerkennung zu bekommen. Diese Passage mündet in einer Fokussierungsmetapher, in der die Gruppenteilnehmerinnen triumphieren, weil ihr Cafe bereits seit 12 Jahren besteht.

- 199 Gunda: Und niemand hätte das jemals erwartet dass wir länger
200 überleben als ein Jahr. Maximal zwei Jahre
201
202 Magda: ~ ein Jahr war da
203
204 Thea: ~ ein Jahr hatten die uns gegeben..
205
206 Magda: Hach das is ja () ein Jahr.
207
208 Thea: @Zehn Frauen. Zehn Frauen das geht nicht@
209
210 G: @(.)@
211
212 Magda: Und jetzt sind wir schon 12 Jahre
213
214 Gunda: ~ ja oder wie viel ja 12?
215
216 G: @12@

Vorbereitet durch die vorausgegangenen Beschreibungen der politischen Strategien der Akteurinnen veranschaulicht sich in dieser Passage eine zentrale Dimension ihres gemeinsamen Erlebens. Mit einer Proposition leitet Gunda die Fokussierungsmetapher ein: „Und niemand hätte das jemals erwartet das wir länger überleben als ein Jahr. Maximal zwei Jahre“. (Z. 199) Magda und Thea stimmen ein, maximal ein Jahr sei ihnen prognostiziert worden. ‚Niemand‘ steht hier, so kann interpretiert werden, für die (männliche Rats-) Öffentlichkeit, nachdem die ‚Schwesternschaft‘ mit Hilfe ihrer ‚Machtposition‘ ihr Interesse durchgesetzt hatte. Thea differenziert lachend und sehr betont: „@Zehn Frauen. Zehn Frauen das geht nicht@“. (Z. 208) Nun lachen alle. Hier dokumentiert sich erneut, der existentielle Kern ihres gemeinsamen Erlebens rankt um die Erfahrungsdimension Geschlecht. Indem Thea betont, dass es zehn Frauen waren, drückt sie aus, dass genau dieses das Besondere an ihrer Praxis war, und das ihnen auf Grund ihrer Geschlechtszugehörigkeit die Etablierung des Cafes nicht zugetraut worden war. Die Akteurinnen teilen die Erfahrung dieses Cafe (allen Unkenrufen zum Trotz) gemeinsam initiiert und etabliert zu haben. Magda schließt triumphierend an, sie bestünden jetzt schon seit 12 Jahren. (Vgl. Z. 212) Diese Passage endet mit einer Konklusion, in der Gundas vorausgegangene Nachfrage kollektiv und lachend beantwortet wird. (Vgl. Z. 216) Es scheint, die ‚verschworene Schwesternschaft‘ wird in diesem Moment wieder lebendig und die Frauen bewerten ihre gemeinsame Entwicklung als erfolgreich. Anschließend thematisieren die Akteurinnen die 10-Jahres Feier ihres Cafes und die zu diesem Anlass erschienene Festschrift.

5.1.4 Die Einrichtung des Cafes

In Zeile 237 eröffnet Thea das Oberthema, die ‚*Einrichtung des Frauencafes*‘. Sie fasst zusammen, die Stadt habe den Rohbau des Cafes übernommen und die Initiative sei für die Inneneinrichtung zuständig. Sie hebt die „heißen Diskussionen“ (Z. 247) über die Einrichtung hervor und erzählt, von den „Plüschsofas“ (Z. 248) seien sie schnell abgekommen, weil die Einrichtung auf Grund der unterschiedlichen Raumnutzung praktisch sein sollte. (Vgl. Z. 249) Thea nutzt das Sprachbild ‚Plüschsofa‘ als Synonym für Gemütlichkeit und berichtet, es habe zwar unterschiedliche Meinungen gegeben, diese seien aber aus pragmatischen Gründen hinten angestellt worden. Das „Gemütliche“ (Z. 250) - so drückt sie aus - musste vor dem „Praktischen“ (Z. 251) zurück stehen. Magda stimmt zu und argumentiert, manchmal müsse eben „schnell umgeräumt werden

können“. (Z. 256) Gunda leitet die folgende Fokussierungsmetapher ein, in dem sie Theas Proposition differenziert. In dieser Passage dokumentiert sich an Hand der Alltagspraxis des Cafe-Einrichtens, wie in dieser Initiative zu Entscheidungen kam und wie die Diskutantinnen mit unterschiedlichen Meinungen umgehen.

- 260 Gunda: Aber das Ganze scheiterte in erster Linie eigentlich an zwei
261 Sachen das also irgendwelche solche Plüschsofaideen zu verwirklichen.
262 Das eine war das fehlende Geld ne und das Zweite das war eigentlich
263 noch viel wichtiger. Mhm das war dass jede von uns ne Vorstellung hatte
264 so soll das Cafe aussehen mhm und irgendwo wir da gar nicht mehr
265 zusammenkamen. Da ham wir uns im Grunde genommen ausgetobt so
266 geschmacklich an an den Vorhängen hier. Diese gelben Vorhänge dann
267 an Tischdecken. Und was wir für Möbel haben sollten entschied sich
268 irgendwie blitzartig durch ne Anzeige im Stadtanzeiger wo eben günstige
269 Tische und Stühle angeboten wurden und dann warst du nicht noch dabei
270 Magda mit Christiane
271
272 Magda: ~ ja ja
273
274 Gunda: ~ ihr seid dann losgefahren.
275
276 Thea: Ich mit Christiane einen Sonntag.
277
278 Gunda: Oder warst du das sach
279
280 Thea: ~ die waren in der Garage von einem ehemaligen
281 Gaststättenbesitzer der die alle ausgemustert hatte.
282
283 Gunda: Das war doch ne Farbe (2) die passte zu nix. Ein grässliches
284 Grün.
285
286 Thea: Ne
287
288 G: @(.)@
289
290 Gunda: Das war eh warn eigentlich sehr schöne Stühle so Teakstühle.
291 Antikholz zierlich
292
293 Simone: ~ niedlich.
294
295 Magda: So die ham wa auch alle noch eh eh überholt.
296
297 Gunda: Ja ja.
298
299 Magda: Bei der Christiane im Keller so viele Stühle alle abgeschliffen da
300 mhm
301
302 Gunda: ~ ham se gestrichen und die ham wa die dann. Die hatten dann
303 ein grünes Polster und das war so ein Grün das passte wirklich zu nichts.
304 Das Cafe war bunt gewürfelt

Indem Gunda den Ausführungen Theas widerspricht, werden erstmals in dieser Gruppendiskussion unterschiedliche Sichtweisen auf eine Situation thematisiert. Thea

erinnert „heiße Diskussionen“, (Z. 247) Gunda, dass die Frauen „da gar nicht mehr zusammenkamen“. (Z. 265) Interessant sind die unterschiedlichen Erinnerungen an die Auflösung der Situation. Thea bietet an Hand einer theoretischen Argumentation das Modell einer vernunftorientierten, pragmatischen Entscheidung an. Gunda greift ebenfalls auf das Sprachbild ‚Plüschsofa‘ zurück und differenziert warum „solche Plüschsofaideen“ (Z. 261) gescheitert seien. Es fehlte ihnen das Geld und ihre unterschiedlichen Vorstellungen passten nicht zusammen. (Vgl. Z. 264 ff) Die zuvor von Thea vorgetragene Argumentation ‚praktisch‘ vor ‚gemütlich‘ tritt in den Hintergrund. Gunda führt aus „dass jede von uns eine Vorstellung hatte so soll das Cafe aussehen“ (Z. 263) und die Akteurinnen „da gar nicht mehr zusammenkamen“. (Z. 265) Hier veranschaulicht sich, es gelang den Mitgliedern der Initiative nicht, sich auf eine ästhetische Ausdrucksform zu einigen. Die präferierte Lösung dokumentiert sich an Hand des von Gunda verwandten Sprachbildes des „geschmacklichen Austobens“. (Z. 266) Sie konnten sich nicht einigen und somit wurde das Aussehen des Cafes in ‚experimenteller Praxis‘ miteinander entwickelt. Die Entscheidungsfindung verlief spontan, pragmatisch und alltagspraktisch, wie Gunda in Zeile 267 ff zum Ausdruck bringt.

Mit einer Transposition eröffnet Gunda das Unterthema ‚*Wie die erste Möblierung des Cafes zu Stande kam*‘. Das Thema wird an Hand spontaner Erinnerungen weiterhin auf einer handlungspraktischen Ebene bearbeitet, wobei sich die Diskutantinnen einander ergänzen und auffordern zu erzählen. Die Sequenz gipfelt in Gundas Erinnerung „das war doch ne Farbe, die passte zu nichts. Ein grässliches Grün“. (Z. 283) Das kollektive Lachen symbolisiert die Zustimmung der anderen Diskutantinnen. In dieser Sequenz drückt sich ihre Freude an der spontan-experimentellen Form des Cafe- Einrichtens aus und es veranschaulicht sich, das In-Besitz Nehmen der Räume war durch das spontane miteinander Arbeiten und Gestalten, also durch ihr gemeinsames Handeln fundiert. In diese bildhaft erinnerte handwerkliche Praxis brachten die Teilnehmerinnen ihre unterschiedlichen Fähigkeiten ein und, so kann interpretiert werden, hier generierten sie neue Erfahrungen.

In dieser Passage scheint erstmalig auf, wie sich die Akteurinnen der ‚*Fraueninitiative Mittelstadt*‘ durch die gemeinsame Arbeit und eine hohe Selbstverpflichtung einen gemeinsamen Erfahrungsraum schaffen. Mit einer Konklusion fasst Gunda das Ergebnis

zusammen: „Das Cafe war bunt gewürfelt“. (Z. 304) Sie schufen also ein buntes, zusammen gewürfeltes' Cafe, das nicht einheitlich, abgerundet oder ästhetisch auf ‚einen Nenner' gebracht war, sondern durch ihre praktische Zusammenarbeit und nicht in Diskussionen oder an Hand eines ausgefeilten Konzeptes entstand. Die handwerkliche Zusammenarbeit bei der kollektiven In-Besitznahme der Räume bildet ein Erlebenszentrum dieser Initiative und weist darauf hin, dass die Akteurinnen einen diesbezüglichen konjunktiven Erfahrungsraum miteinander teilen. Das Sprachbild ‚*bunt gewürfelt*', mit dem Gunda die erste Einrichtung des Cafes ausmalt, lässt sich auf die Initiative in diesem Stadium übertragen. Die Akteurinnen haben ihre unterschiedlichen Fähigkeiten eingebracht und anerkannt, und das Cafe war ein Zwischenergebnis dieses Prozesses, wie sich an Hand der folgenden Passage veranschaulicht.

306 Simone: ~ aber es war schön?

307

308 G: @(.)@

309

310 Gunda: Und da haben wir einfach. Da waren wir froh damit. Es war
311 wie's so wie's Cafe dann ursprünglich war. Ich glaube nich dass das
312 jemand sich so vorgestellt hatte

313

314 Thea: ~ aber es war gut

315

316 Gunda: ~ das hatte sich irgendwie ergeben.

317

318 Thea: Aber so im Ganzen. Eh also wenn ich an die Photos denke von
319 unserer Eröffnung. Im Ganzen nachher sah es doch hübsch aus. Also
320 auch wenn diese Stühle nun so ganz ausgefallen waren aber so
321 irgendwie. Eh ich hab ne gute Erinnerung an unsere erste Einrichtung
322 inzwischen ham wir die Dritte.

Simones Anschlussproposition (vgl. Z. 306) löst ein kollektives und zustimmendes Lachen bei den Diskutantinnen aus. Gunda validiert und führt aus, niemand habe sich das zuvor so vorgestellt. (Vgl. Z. 311) Auch an Hand der folgenden bildhaften Beschreibungen von Thea und Gunda dokumentiert sich, die Einrichtung verlief ungeplant und hat sich „irgendwie ergeben“. (Z. 316) Thea fügt das Bild zusammen, indem sie an ein Photo von der Eröffnungsveranstaltung erinnert, auf dem die Einrichtung ‚doch hübsch' (vgl. Z. 319 ff) ausgesehen habe. Es war etwas Neues entstanden, das niemand zuvor so geplant oder antizipiert hatte und wovon die Akteurinnen im Rückblick selber überrascht waren. In dieser Sequenz wird das Orientierungsmuster der Gruppe präzisiert: „bunt gewürfelt“ (Z. 304) Bislang wurde das Organisationsmodell Arbeitskreis (in dem die Ideen zusammengetragen wurden), als Enaktierungspotential eher theoretisch dargestellt. In dieser Passage veranschaulichen

die Diskutantinnen ihre Orientierungen und deren Enaktierungen an Hand von metaphorisch dichten Beschreibungen ihrer Alltagspraxis. Wie auch in den Passagen zuvor entwickeln sie ihre Handlungspraxis nicht durch programmatische Festlegungen, die sie im Vorhinein erarbeiten, sondern sukzessive entlang den jeweils aktuellen Gruppenthemen. Das Muster des Umgangs mit Unterschiedlichkeit ist weiterhin homolog: verschiedene Vorstellungen werden zusammen getragen und daraus entsteht ein Patchwork. Mit einer Konklusion von Gunda „also das is auch ganz viel Organisation“ (Z. 411) wird das Oberthema ‚*Einrichtung des Frauencafes*‘ beendet und die Dimension des gemeinsamen praktischen Handelns nochmals betont.

5.1.5 Ambivalenzen

In den folgenden Passagen treten sich Ambivalenzen der Gesprächsteilnehmerinnen hinsichtlich ihres Engagements im Cafe zu Tage. Der Gesprächsverlauf ist zwar weiterhin selbstläufig, atmosphärisch macht sich jedoch im Vergleich zu den Anfangssequenzen eine gewisse Schwere breit. In Zeile 415 initiiert Simone das Oberthema ‚*Die Veränderungen der Fraueninitiative durch den Cafebetrieb*‘, indem sie eine mögliche Perspektive eines imaginierten ‚Fremden‘ in das Gespräch einbringt. Mit einer theoretisch abstrakten Argumentation führt sie aus, als Außenstehende könnte man auf die Idee kommen, die Vorstandsfrauen seien nicht mehr als Macht gefürchtet, seit sie mit dem Cafe beschäftigt sind. Simone gehört als einzige Gesprächsteilnehmerin einer anderen Generationen an, sie ist etwa 20 Jahre jünger als die anderen Anwesenden. Sie war auch in der Anfangsphase des Cafes noch nicht dabei und sie ist die Einzige der Teilnehmerinnen, die als Honorarkraft in der Initiative mitwirkt. Auffallend ist, dass sie die Perspektive als ‚Außenstehende‘ in einer Form einbringt, bei der sie auf die Konstruktion eines Fremden zurückgreift und sich somit nicht persönlich positioniert. Dieses kann damit in Beziehung gesetzt werden, dass sie sich hinsichtlich ihrer Zugehörigkeit zur Gruppe, ihres Alters und ihrer Position von den anderen Diskutantinnen unterscheidet. Simone präsentiert eine analytische und beobachtende Haltung, indem sie sehr vorsichtig argumentiert, die Hinwendung der Frauen in die Sphären der Cafeorganisation sei den zeitintensiven Aufgaben und Anforderungen geschuldet und führe dazu, dass sich die Akteurinnen mit ihrem Engagement weniger nach außen richteten.

Martha stimmt Simone ergänzend zu, indem sie ausführt, jetzt stehe im Hintergrund was, zuvor im Vordergrund gewesen sei. (Vgl. Z. 427) Thea greift zur Erklärung auf die Geschlechterperspektive zurück, indem sie konstruiert, die Etablierung des Frauencafes sei eine Strategie der Männer gewesen, die Frauen zu beschäftigen und zu bändigen: „die waren ganz raffiniert die Männer“. (Z. 432) Simones vorsichtig zum Ausdruck gebrachte Sichtweise impliziert eine vage Kritik an dem hohen Arbeitsethos der älteren Frauen, mit dem sie das Cafe aufrechterhalten. Die möglicherweise differente Generationenperspektive bleibt in dieser Passage im Hintergrund. Vielmehr wird die von allen geteilte Erfahrungsdimension Geschlecht herangezogen, um vor diesem Hintergrund (wenn auch mit ironischem Anklang) eine entlastende Konstruktion zu entfalten, die die Männer ganz traditionell als Mächtige darstellt, die mit strategischer Finesse auf die Fraueninitiative Einfluss nehmen. Diese Konstruktion wirkt wie ein eingespieltes Ritual, das auf eine von allen geteilte Sichtweise zurückführt. Dies weist darauf hin, wie die Akteurinnen ihre eigenen Ambivalenzen, die mit den Veränderungen ihrer Praxis einhergehen, nach außen verlagern.

In der folgenden Sequenz setzen sich die Gesprächsteilnehmerinnen kritisch mit der Veränderung ihrer Handlungspraxis auseinander, auf die sie auch, wie sich in vorausgegangenen Passagen verdeutlichte, mit Stolz zurückblicken. (Vgl. Z. 183 ff) Regina bemüht den Frauenstammtisch als positiven Gegenhorizont zur heutigen Praxis der Initiative. (Vgl. Z. 440) Damals hätten sich die Interessentinnen ohne weitere Verpflichtungen einfach anschließen können. Sie drückt ihre Zustimmung mit der zuvor von Simone geäußerten Orientierung aus, und ergänzt, es habe an der vielen Arbeit gelegen, dass sich viele Mitstreiterinnen wieder zurückgezogen hätten. Sie spricht einen weiteren kritischen Punkt an, der Folge ihrer Etablierung sei: Frauen aus anderen Zusammenhängen seien „eher vielleicht ein bisschen neidisch dass wir so was geschafft haben“ (Z. 448) Gunda stimmt zu und ergänzt, sie fühle sich derzeit „sogar hier so im politischen Frauenzusammenhängen relativ isoliert“. (Z. 456) Diese Gesprächsphase wird unterbrochen, weil auf Grund der an die Gruppendiskussion anschließende Vorstandssitzung kurz hintereinander drei Teilnehmerinnen hinzukommen. Zunächst betritt Dora das Cafe und stellt sich auf Bitte der Interviewerin vor:

493 Dora: Also ich bin Dora Winter. Ich bin mit der Isolde Meyerling
494 die heute nicht anwesend ist also eine der drei gleichberechtigten
495 Vorsitzenden dieses Vereins. Ich bin Gründungsmitglied habe am
496 Anfang etwas mitgewirkt als das Cafe in Gedanken war. Als man
497 anfang sich darüber zu unterhalten wie denn die Vorhänge werden

498 sollen ob mit Blümchen oder ohne Blümchen. Das war nich ganz
 499 einfach und es war denn leider auch sehr stark ein Frauenverein. Ich
 500 hatte eigentlich mehr an einen emanzipatorischen politischen
 501 Verein gedacht der auch in Folge dieses politischen Stammtisches
 502 eh eingerichtet war und war dann etwas erstaunt teilweise wie's
 503 vor sich ging. Konnte mich da eh erst schwer einfügen und hab
 504 mich dann zurückgezogen weil ich wieder berufstätig wurde und
 505 dann is eine der ersten Frauen die ich hier eh Mitglied eh
 506 Vorsitzende war ausgetreten. Das ist eine Partefreundin von mir
 507 und wegen der Parität hab ich gedacht OK dann mach ich das.
 508
 509 I: Mhm
 510
 511 Dora: Und seit dem bin ich hier dabei und so im Laufe der Jahre
 512 habe ich den Cafebetrieb von der Organisation her übernommen.
 513 Und da wir voriges Jahr einen Wechsel in der Kultur hatten haben
 514 wir () und keine Nachfolgerin für diese Person gefunden haben ()
 515 haben wir einen Arbeitskreis gegründet wie man das ja häufig tut.
 516 Und da hab ich mich da auch wieder etwas für in diese eh Kultur
 517 irgendwie eingebracht

Gleich im ersten Satz positioniert sich die Hinzugekommene als Gründungsmitglied und eine der drei gleichberechtigten Vorsitzenden. Sie habe „etwas mitgewirkt“ als das „Cafe in Gedanken war“. (Z. 496) In der folgenden Beschreibung veranschaulicht Dora ihre Perspektive auf die damalige Handlungspraxis: Die Anderen hätten sich vorrangig mit der Frage beschäftigt, ob die Vorhänge „mit oder ohne Blümchen“ (Z. 498) werden sollten. Sie fasst zusammen, dass die Initiative zu ihrem Bedauern „sehr stark ein Frauenverein“ (Z. 499) war. Als positiven Gegenhorizont entwirft sie ein Bild von einem „emanzipatorischen politischen Verein“ (Z. 500) der in Kontinuität zum „*politischen Stammtisch*“ (Z. 501) steht. Dora, so kann interpretiert werden, hatte grundsätzlich andere Vorstellungen darüber, wie sich die Initiative weiterentwickeln sollte. Ihre Vorstellung eines politisch emanzipatorischen Vereins verweist auf strukturierte Organisationsformen, die einen Rahmen für inhaltlich-thematische Auseinandersetzungen mit frauenpolitischen Themen bereitstellen. Der Fokus der Initiative lag in dieser Zeit darauf, durch das gemeinsame praktische Arbeiten öffentliche Räume für Frauen in Besitz zu nehmen. Annegret hat in der Eingangsphase des Gesprächs das Label ‚*Stammtisch für politisch Interessierte*‘ präsentiert, Dora akzentuiert „einen politischen Stammtisch“, (Z. 501) also eine frauenpolitische Diskussionsrunde. In ihrer Beschreibung dokumentiert sich Geringschätzung gegenüber dem damaligen Engagement der anderen Frauen. Es verdeutlicht sich retrospectiv eine Orientierung, die mit den zuvor aufgeworfenen nicht vereinbar war. Bezogen auf die Anfangszeit der Initiative kann hier von einer oppositionellen

Orientierung ausgegangen werden. Mit einer Konklusion, sie habe sich dann zurückgezogen, weil sie wieder berufstätig wurde, beendet Dora dieses Thema. Auch hier bringt sie zum Ausdruck, dass sie sich von den anderen Akteurinnen unterschied.

Im Anschluss (vgl. Z. 505 ff) führt Dora aus, wie sie in die Initiative zurückkam. Sie übernahm das Amt einer ausgeschiedenen Parteifreundin, damit die Parität im Vorstand der Initiative gewahrt bliebe. Ihre formale Argumentation korrespondiert mit der zuvor geäußerten Orientierung, ihr Engagement begründet sie parteipolitisch, nicht persönlich. Dora beschreibt in einem professionellen Duktus, wie sie die Organisation des Cafebetriebs übernahm. (Vgl. Z. 512) Sie drückt aus, sie schaffe, was die anderen Akteurinnen zuvor mit ‚*so viel Arbeit*‘ beschrieben haben und bringt zum Ausdruck ‚*ich manage das*‘. Ab Zeile 513 wird sichtbar, wie Dora Anschluss an die Gruppe findet. Für den Kulturbereich fand sich keine Nachfolgerin, also wurde ein Arbeitskreis errichtet, in den Dora sich einbringt. Dora geht zuvor konfrontativ mit ihrer Perspektive auf die Anfangszeit der Gruppe um, hier veranschaulicht sich ihre Übereinstimmung mit der Zusammenarbeit in einem ‚Arbeitskreis‘. Die Gruppe hat, so kann interpretiert werden, mit diesem Organisationsmodell eine Form gefunden, unterschiedliche Sichtweisen einzubinden und ihre Orientierung ‚*bunt gewürfelt*‘ zu enactieren.

Hinzu kommt Siegrid, die das erste Mal zu einem Vorstandstreffen der Initiative kommt. Damit wird Doras Ausführung beendet. Siegrid erzählt, sie komme auf Grund persönlicher Kontakte zur Initiative und wolle Annegret bei der EDV unterstützen. Nachdem die Interviewerin das Procedere der Gruppendiskussion erläuterte kommt eine weitere Teilnehmerin hinzu, die ebenfalls gebeten wird sich vorzustellen. Traude führt aus, sie sei schon seit Beginn der Initiative dabei. Sie kümmere sich um die Geburtstage und darum, „wenn jemand krank ist ein bisschen Beistand zu leisten“. (Z. 607) Regina betont die Wichtigkeit dieser Aufgaben und Traude ergänzt, dass ihr die auch liegen. Gunda hebt hervor, Traude sei die Starverkäuferin bei Trödelmärkten. Indem Regina und Gunda ihre Anerkennung für Traudes Engagement aussprechen heben sie genau diejenigen Aspekte hervor, die Dora zuvor abgewertet hatte. In dieser Sequenz zeigt sich eine weitere Variante des Umgangs mit interner Differenz. Dora wurde nicht offensiv widersprochen, im Nachhinein wird die andere Sichtweise jedoch durch die beinahe überschwängliche Aufwertung von Traudes Bereichen implizit zum Ausdruck gebracht. In dieser Passage finden sich viele Unterbrechungen, der Gesprächsfluss war

nicht so fließend wie zuvor. Die zum Ausdruck gebrachten Ambivalenzen beziehen sich auf die Veränderungen, die mit der Etablierung von einem eher unverbindlichen Stammtisch zu einem Frauencafe mit vielfältigen Verpflichtungen einhergingen.

5.1.6 Die Zeiten ändern sich

Nach einer Gesprächspause fragt die Interviewerin, wie die Diskutantinnen ihre Initiative heute sehen und regt somit das Oberthema ‚Die Zeiten ändern sich‘ an. (Z. 625-849) Traude beginnt mit einer Proposition, in der sie ausspricht, die Existenz des Frauencafes heute nicht mehr „verteidigen“ (Z. 631) zu müssen und veranschaulicht an einem Beispiel, wie sie durch Presseartikel ein neues „Publikum“ (Z. 638) hinzu gewonnen haben. Sie fasst in einer Zwischenkonklusion zusammen: „Das Cafe ist akzeptiert an sich das Frauencafe“, (Z. 642) was sie auch darauf zurückführt, dass inzwischen Männer Zugang zum Cafe finden. Gunda greift das Thema auf und berichtet, ihr Mittagsangebot werde von Männern genutzt, die sich sogar regelmäßig im Cafe trafen. Auf Anregung eines Gastes hätten sie ein Schild an die Tür gehängt, das deutlich macht: „Hier dürfen auch Männer rein“. (Z. 665) Einerseits signalisiert dieses Schild eine Einladung, andererseits drücken die Mitglieder der Initiative damit aus, der Zugang von Männern zu einem Frauencafe ist nicht selbstverständlich. Hier zeichnet sich eine weitere Entwicklung der Initiative ab, die sich symbolisch an diesem Schild veranschaulicht. Im Anschluss argumentiert Gunda, die Zeiten hätten sich gewandelt. Sei es in der Anfangszeit darum gegangen, eine Praxis unter Frauen zu entwickeln, sei der Ausschluss von Männern heute nicht mehr zeitgemäß:

681 Man spricht ja
682 jetzt von Gender Mainstreaming wie man () wie Männer und Frauen so zusammen
683 kommen und insofern so ne reine Fraueninitiative wär auch gar nich mehr
684 zeitgemäß ne.

Mit ihrer Zustimmung bestätigt sie die zuvor von Traude aufgeworfene Orientierung und fügt hinzu, sie seien auch deshalb öffentlich anerkannt. Diese Veränderung bringt sie ebenso wenig bedauernd hervor, wie Gunda die Veränderungen der Initiative beschrieb, als sie ihre Räume bekamen. (Vgl. Z. 174 ff) Die Diskutantinnen pendeln sich auf eine Sichtweise ein, die darauf verweist, ihre Etablierung korrespondiere mit ihrer Bereitschaft, das Cafe auch Männern zugänglich zu machen und somit einen größeren Besucherkreis anzusprechen. Einerseits dienen diese Entwicklungen der Sicherung des Cafes, andererseits haben sich die Diskutantinnen ihre Praxis unter

Frauen in der Vorstandsgruppe erhalten. Es handelt sich insofern nicht um einen grundlegenden Orientierungswandel, vielmehr kann diese Veränderung als Strategie interpretiert werden, die dem Zeitgeist geschuldet ist. Die kollektiven Erfahrungszusammenhänge wurden im Zuge der Etablierung und Institutionalisierung, so kann interpretiert werden, auf die Vorstandsebene verlagert. In einem folgenden Wortspiel bezeichnet Magda die Initiative als „Intuition“ in Mittelstadt, nachdem sie ausgeführt hat, es trafen sich inzwischen auch Männer im Cafe. Regina korrigiert in „Institution“, Magda greift das auf: „Institution Intuition Institution natürlich und auch an Intuition sind wir auch“ (Z. 696) und Regina fasst lachend zusammen: „@ach ja, Intuition sind wir auch ja@“. (Z. 699) Institution verweist auf etwas festes, Intuition auf eine Eingebung, etwas sehr fluides, nicht der logischen Struktur unterliegendes. Es hat den Anschein, die Akteurinnen haben sich die ‚subversive Anderswelt‘ auch im Stadium der Institutionalisierung ihres Cafes erhalten. Hieran schließt eine Fokussierungsmetapher an, in der sich die Gesprächsteilnehmerinnen mit ihren politischen Ansprüchen auseinandersetzen.

- 701 Magda: Na ja aber mir fehlt nach wie vor. Anfangs hatten wir ja noch
 702 unseren politischen Stammtisch im Kopf und ham dann so und da
 703 waren auch viele politische Themen. Es war ja da auch so en Vogue das
 704 man da für die Frauenpolitik aber mit den Jahren bröckelte es immer
 705 mehr. Politische Themen wir bieten an aber
 706
 707 Thea: ~ aber es kommt keiner
 708
 709 Magda: ~ aber wir sitzen dann mit paar Frauen hier oder Männern. Es
 710 wird nich angenommen. Wird ein medizinisches oder oder hier
 711
 712 Regina: ~ Kochen Wellness
 713
 714 Magda: ~ Kochen oder
 715
 716 Gunda: ~ oder ein psychologisches Thema
 717
 718 Magda: ~ psychologischen oder
 719
 720 Gunda: ~ typische Frauenthemen
 721
 722 Magda: ~ oder dieses chinesische Medizin oder
 723
 724 Simone: ~ alternative Heilmethoden
 725
 726 Magda: ~ alternative ja is is es hier brechend voll. Das will das Volk.
 727 Aber
 728
 729 Gunda: ~ das denkt doch kein Mensch das zu nem Vortrag der ganz
 730 schlicht heißt: der Säure Basen Haushalt. Das da überhaupt jemand

731 kommt ne. Da sitzt hier die Bude voll. Also das war mein größtes
732 Schlüsselerlebnis hier.
733
734 Magda: Ja ja
735
736 G: @(.)@
737
738 Magda: Und wenn man dann an unsere Anfangszeit denkt. Was wir vor
739 hatten und wie unsere Ideen waren. Es hat sich total verloren.

In der Proposition (Z. 701) spricht Magda aus, ihr fehle ‚etwas‘ und zieht das bereits von Dora verwandte Label „politischer Stammtisch“ (Z. 702) als positiven Gegenhorizont heran, um die Differenz zur heutigen Praxis zu veranschaulichen. Mit der Beschreibung, damals sei die Frauenpolitik en Vogue gewesen, inzwischen jedoch immer weiter abgebröckelt, versucht sie, die Differenz ihrer damaligen Praxis zu heute an Hand des Politischen zu fassen. Mit dieser Elaboration bindet sie die anfänglichen Aktivitäten der Initiative in die damalige Zeitströmung ‚Frauenbewegung‘ ein. Der verwandte Terminus ‚bröckelte‘ (Z. 705) kann als Hinweis interpretiert werden, sie erlebte die Veränderungen als einen Prozess, bei dem sich fundamentale Positionen sukzessive veränderten oder auflösten und somit die alltagspolitische Bedeutung der Frauenbewegung. Im Wechsel mit Thea führt sie aus, sie böten weiterhin politische Themen an, doch würden diese nicht angenommen. Thea und Magda stellen den Wandel wie eine ‚Geschmacksveränderung‘ ihres Publikums dar, die möglicherweise mit den gesellschaftlichen Veränderungen einher gehe. (Vgl. Z. 709) Diese Passage beschreibt eine Entwicklung von der Stammtischzeit zu einem Cafebetrieb, die von der ‚Institutionalisierung‘ der Gruppe und damit einhergehenden Formalisierungsprozessen geprägt war. Dieses hatte Konsequenzen für die Positionierung ihrer Mitglieder: Ehemals waren die Akteurinnen ‚Frauen unter Frauen‘, die sich mit ‚ihren‘ relevanten politischen Themen auseinandersetzten. Heute sind sie Cafebetreiberinnen, die ein Angebot für andere bereit stellen. Sie sind zu Anbietenden avanciert und nicht mehr Teil einer ‚aufmüpfigen Stammtischgemeinschaft von Frauen‘, die es (was mit einem bedauernden Anklang ausgedrückt wird) in der Gegenwart nicht mehr gibt.

Unisono und metaphorisch hoch geladen bestätigen sich Magda, Regina, Gunda und Simone darin, dass es bei „typischen Frauenthemen“ (Z. 720) hingegen „brechend voll“ (Z. 726) sei. Hier veranschaulicht sich die große, auch abwertende Distanz zu ‚dem Volk‘, das ‚typische Frauenthemen will‘, was dahingehend interpretiert werden kann, dass sich die Akteurinnen vor dem Hintergrund ihrer generationenspezifischen Erfahrungen als

avantgardistisch wahrnehmen. Gunda exemplifiziert, ihr größtes Schlüsselerlebnis sei ein Vortrag zum Säure-Basen-Haushalt gewesen, der für ein überfülltes Cafe gesorgt habe. Das von ihr genutzte Sprachbild einer „vollen Bude“ (Z. 731) unterstreicht die Distanz zu ihrem ‚Publikum‘, was sich auch dahingehend interpretieren lässt, dass ihnen die Vorstellungen und Orientierungen der jüngeren Frauengeneration fremd vorkommen. Magda fasst bedauernd zusammen, ihre Ideen und Vorstellungen aus der Anfangszeit hätten sich verloren, was sie nicht mit ihren persönlichen Entwicklungen, sondern bedauernd mit dem ‚Zeitgeistes‘ in Beziehung setzt.

In dieser Passage veranschaulicht sich die Differenz zwischen den Vorstandsfrauen und ihrem ‚Cafepublikum‘. (Z. 638) Heute ist das Cafe eine „feste Einrichtung“ (Z. 447) mit „viel Organisation“ (Z. 411) und „viel Arbeit“. (Z. 994) Als anerkannte ‚Institution in Mittelstadt‘ (vgl. Z. 688) entwickeln die Akteurinnen ein Angebot für Interessierte. In Zeiten des Frauenstammtisches gab es diese Trennung nicht, es ‚*war etwas in Bewegung geraten*‘, (vgl. Z. 46) was Frauen aus dem lokalen Umfeld animierte, zusammenzukommen, eine experimentelle Praxis zu entwickeln und im Zuge dieser Prozesse ‚viel Neues‘ zu entdecken. (Vgl. Z. 50, Z 445 ff) Die Akteurinnen galten als aufmüpfig, ihre Praxis war Ausdruck einer offen strukturierten Frauengemeinschaft. Ihr gegenwärtiges Programm orientieren die Mitglieder der Initiative nicht primär an ihren Vorstellungen und Wünschen, sondern an der von ihnen wahrgenommenen Zeitströmung, dem Geschmack des ‚Publikums‘. Andererseits distanzieren sie sich von den eigenen Angeboten, was darauf verweist, dass sie die Ebenen gewechselt haben und ihre im Vordergrund stehende konjunktive Erfahrungsdimension primär auf ihrer Erfahrung als Angehörige einer bestimmten Frauengeneration bezogen ist. Das ‚Politische‘, an dem sie diese Entwicklung festmachen, ist, so kann interpretiert werden, dem Zeitgeist der Frauenbewegung geschuldet, der sie inspirierte. Ihre heutigen Angebote korrespondieren durchaus mit ihren ‚*Plüschsofaideen*‘ aus der Anfangszeit, ihr Programm ist nach wie vor ‚*bunt gewürfelt*‘. Auch dokumentieren die Erzählungen über die Anfangszeit nicht, dass die politischen Themen in dieser Zeit eine eklatant größere Bedeutung hatten, sie standen neben der ‚*Märchenerzählerin*‘ und dem Reisen.

Im Anschluss (Z. 741 ff) rechtfertigt Thea die Veränderungen in ihrer Initiative mit der gesellschaftspolitischen Entwicklung und verweist auf eine Symbolfigur der Frauenbewegung. Alice Schwarzer sei auch nicht mehr so kämpferisch, aber sie habe

auch viel erreicht. Einerseits stellen sie sich in diesen Zusammenhang, andererseits hat Theas Argumentation eine rechtfertigende Nuance, die als Hinweis interpretiert werden kann, die Teilnehmerinnen richten sich mit ihren Ambivalenzen ein. Hier zeichnet sich eine (fatalistische) Haltung ab: Wenn die Zeiten sich ändern, kann man sich nicht gegen die Zeitströmungen stellen. Nach einer Transposition wird diese Orientierung aus der Generationenperspektive bearbeitet und Thea führt aus:

- 747 Thea: ~ ja dieses kämpferisch Feministische is ja eigentlich auch irgendwie passee
748 nich
749
750 Dora: ~ das is auch passee. Denk doch mal heute an ne Dreißigjährige. Was hat die
751 im Grunde alles erreicht

Die Diskutantinnen polarisieren jüngere und ältere Frauen. Sie drücken aus, die Errungenschaften der älteren Frauen seien heute selbstverständlich, würden jedoch nicht zureichend gewürdigt, was die Orientierung impliziert, die jüngeren Frauen wüssten es nicht besser und ihre avantgardistische Position betont. „Das sind Selbstverständlichkeiten. Die werden heute vorausgesetzt.“ (Z. 780) Interessanterweise wird an dieser Stelle von Simone, die einer anderen Generationen angehört, ein neues Unterthema initiiert, mit dem sie eine positive Wende der Reflektion einleitet und auf ihre Praxis verweist, was als indirektes Widersprechen interpretiert werden kann. (Vgl. Z. 812 ff) Sie stellt die Frauenberatungsstelle als ein Angebot dar, das mit dem politischen Engagement der Anfangszeit in Kontinuität stehe. Gunda stellt die Bedeutung des Cafes als Infopool für andere Frauen heraus. Ab Zeile 835 beschreibt Siegrid als ‚Außenstehende‘ lobend ihre positiven Eindrücke von den Angeboten der Initiative. Hier wird die andere Seite der Ambivalenz deutlich. Die Diskutantinnen werden demzufolge nicht mehr als ‚aufmüpfig‘, sondern als ‚prominent‘ wahrgenommen. Mit der Etablierung ihres Cafes, so kann interpretiert werden, haben die Akteurinnen etwas hervorgebracht, was mit ihrer spezifischen Generationenerfahrung korrespondiert. Die atmosphärische Veränderung in dieser Sequenz wurde durch Simone eingeleitet, die ihre Sichtweise wiederum sehr vorsichtig einbrachte.

Im Anschluss stellen die Gesprächsteilnehmerinnen die Binnenorganisation ihrer Initiative im Rahmen des Oberthemas ‚*Viel Arbeit*‘ dar. Dora beschreibt, wie der Verein organisiert ist, die verschiedenen Arbeitsbereiche und die unterschiedlichen Zuständigkeiten. Wie in einem Puzzle fügt sich das Bild dieser Initiative zusammen, die sich zu einer ‚Institution‘ entwickelt hat. In Zeile 876 hebt Dora Gundas Engagement hervor: „Dann ist da so jemand der schwebt über allem. Guckt dass immer alles

zusammenbleibt“, (Z. 877) was wiederum auf die Akzeptanz von Gundas Position in dieser Initiative verweist. Die Diskutantinnen fächern die Arbeitsfelder der Initiative auf und stellen fest, entstanden sei „ne richtige kleine Firma hier aber alles wird ehrenamtlich gemacht“. (Z. 933) Dieses Bild korrespondiert mit der ‚etablierten Institution in Mittelstadt‘, als die sie sich in ihrer Außenwirkung darstellen. Diese Sequenz verweist auf eine Struktur, die der Komplexität der Initiative entspricht und die darauf basiert, die unterschiedlichen Neigungen und Fähigkeiten der Mitglieder der Initiative zu Gunsten des gemeinsamen Cafes einzubringen. Der Gesprächsverlauf ist selbstläufig, die Gruppenmitglieder ergänzen und bestätigen einander und zollen sich Anerkennung für das, was sie einbringen. Auch die folgende Passage dokumentiert den Wandel der Fraueninitiative. Wieder steht die Arbeit und die Selbstverpflichtung im Vordergrund. Die Akteurinnen schildern anschaulich, der Cafebetrieb bringe viel Arbeit mit sich: „Ja und vor den Verpflichtungen sind auch viele weggelaufen“ (Z. 989) argumentiert Regina. In dieser Passage entwickeln sie ihre Orientierungsfigur an Hand eines Gegenhorizonts zu denjenigen Frauen, die zwar mitmachen, sich jedoch nicht verpflichten wollten. Thea reflektiert:

990 Und wenn sie
991 dann sehen dass das hier richtige Klotzarbeit ist (2) und das isses. Ärmel
992 hochkrepeln und schuften.

Das Oberthema endet mit einer Konklusion „aber bei uns is leider viel Arbeit“. (Z 994) Hier dokumentiert sich, nur diejenigen können Teil des gemeinsamen Patchworks sein, die auch bereit sind, sich in einem besonderen Ausmaß zu verpflichten. Dies unterstreicht erneut die Differenz zwischen den Mitgliedern der Initiative und ihrem ‚Cafepublikum‘. Die Diskutantinnen, die fast alle das Rentenalter erreicht haben, beschreiben ihre Alltagspraxis mit Begriffen aus der Arbeitswelt, was darauf hindeutet, sie haben sich neue, verpflichtende Arbeitsfelder geschaffen.

Magda eröffnet das Oberthema ‚*Fehlender Nachwuchs*‘ mit einer Proposition, in der sie nochmals einen Gegenhorizont zu den jüngeren Frauen entwirft: „Was mir auffällt ist eben das speziell junge Frauen nicht mehr gewillt sind ehrenamtliche Arbeit zu leisten“ (Z. 996) Magda wirft die Frage auf, „Ob das so () bei uns älteren Frauen so vermurkselt ist oder wat. Umsonst.“ (Z. 1001) Sie stellt mit dieser (rhetorischen) Frage die Orientierungen ihrer Generation in Frage. Bereits in Zeile 422 ff überlegte Simone, die viele Arbeit binde die Frauen ans Cafe und brachte damit eine neue Sichtweise in die Diskussion. Es

zeichnet sich ab, dass dieser Aspekt mit der Generationenlage verwoben ist. Gunda lenkt das Thema auf das Lebensalter:

1009 Da wärn das sind ja für uns jetzt schon junge Frauen. Nech also es wär doch schön
1010 wenn wenn junge Frauen hier bei uns auch mitmachen würden. Na drei ham ja nun
1011 schon.

Gunda argumentiert, ihre Aufgabe sei es jüngere Frauen zu finden, die ihr Cafe mittragen: „wenn man sich mal so umguckt (...) man sieht doch schon sehr viel grau und weiß hier unter uns.“ (Z. 1023) Sie umschreibt das Älter-Werden der Frauen vorsichtig. ‚*Man guckt sich um und sieht*‘ beinhaltet eine andere Orientierung als etwa ‚*wir sind gemeinsam älter geworden*‘, Gunda gibt ihrer Argumentation sich gegenüber jüngeren Frauen zu öffnen durch diese Beschreibung einen objektivierenden Anklang. Vera validiert „man ist nicht mehr so frisch.“ (Z. 1032) Es folgt ein zustimmendes kollektives Lachen der Gruppe und Gunda verweist auf ihre nachlassenden Kräfte. Hier veranschaulicht sich, wie die Teilnehmerinnen selbst ihr eigenes Altern vor dem Hintergrund der Erfordernisse des Cafes thematisieren und dass sie an ihre Grenzen stoßen. Sie erhoffen sich Hilfe von der jüngeren Generation, ihr Cafeprojekt fortzusetzen. Das Generationenverhältnis war bereits in Zeile 749 ff angeklungen. Hier wurde die Orientierung deutlich, die jüngeren Frauen könnten heute auf die Errungenschaften der älteren zurückgreifen, ohne diese zureichend zu würdigen. Diese Orientierung wird in dieser Passage insofern bestätigt, als das Frauencafe ebenfalls eine Errungenschaft ihrer Generation ist, das aus ihrer Perspektive von jüngeren nicht genug Unterstützung findet. Siegrid öffnet das Thema, indem sie darauf hinweist, auch andere Vereine hätten Nachwuchssorgen.

Nun thematisieren die Diskutantinnen die gesellschaftlichen Hintergründe, die möglicherweise dazu führen, dass sich die jüngeren Frauen heute nicht mehr so engagieren können. Sie setzen sich mit der jüngeren Frauengeneration und deren von ihnen wahrgenommenen Lebensthemen in Bezug auf ihre Generation auseinander und pendeln sich wiederum auf die Sichtweise ein, dass sich die Zeiten eben ändern. Alle Teilnehmerinnen waren in dieser Passage am selbstläufigen Gespräch beteiligt. Siegrid unterscheidet sich nicht mehr als ‚*Neue*‘ oder Außenstehende von den Initiatorinnen, was darauf hinweist, sie teilt mit den anderen Frauen die Erfahrungsdimensionen, die sich auf ihre Generationenzugehörigkeit und das Geschlecht beziehen. Andererseits macht sich Enttäuschung breit, die Gunda in einer Konklusion zusammen fasst:

1176 wir wissen eigentlich so viel
1177 auch wie man Dinge organisiert mhm und das wir wirklich Leute auch unterstützen
1178 könnten. Die können ja auch von uns was lernen. Aber nein nein macht ihr mal ()
1179 und so.

Hier dokumentiert sich die Orientierung die bestehende Praxis fortsetzen, das Wissen weitergeben zu wollen und das Geschaffene zu bewahren. Die Akteurinnen bringen nicht zum Ausdruck, das Cafe mit anderen Frauen gemeinsam weiter entwickeln zu wollen, sondern ihre Erfahrungen weitergeben zu wollen.

5.1.7 Unterschiede und Gemeinsamkeiten

Das Oberthema ‚*Unterschiede und Gemeinsamkeiten*‘ entwickelt sich durch die Nachfrage der Interviewerin. Die Gesprächsteilnehmerinnen thematisieren zunächst ihre Verschiedenheit. Traude beginnt mit einer Proposition: „Ja die Unterschiede sind groß nech“, (Z. 1191) wird von Dora ergänzt „jede Frau ist anders“ (Z. 1193) und von Vera bestätigt „ja Gott sei Dank“. (Z. 1196) Traude greift die Frage der Interviewerin auf und formuliert eine allgemeine Aussage, die von Dora und Vera aufgegriffen wird. Das kann dahingehend interpretiert werden, dass diese Frage Unsicherheit auslöst und die Mitglieder der Initiative etwas Zeit brauchen, darüber nachzudenken. Die Diskutantinnen machen ihre Unterschiedlichkeit zunächst an ihren verschiedenen Fähigkeiten und Neigungen fest, die sie in die Initiative einbringen. Thea führt mit einer Transposition aus: „dann gibt es aber auch die gemeinsamen ehm Dinge“ (Z. 1205) und zählt einige Beispiele auf. In der folgenden Zwischenkonklusion führt sie beinahe beschwörend aus:

1207 Es gibt ganz vieles auch wo wir dann wirklich alle gemeinsam an einem
1208 Strick ziehen müssen damit das Cafe auch wirklich existieren kann. Ne und wo
1209 dann

ie Gruppenmitglieder bringen zwar unterschiedliche Fähigkeiten und Neigungen, die sich in ihren Zuständigkeiten widerspiegeln, in die Initiative ein, das Primäre aber sei es, die Existenz des Cafes zu sichern. Hier handelt es sich um eine homologe Orientierungsfigur, die in unterschiedlichen Facetten immer wieder aktualisiert wird. (Vgl. Z. 726, Z. 991, Z. 1032) Traude fügt hinzu: „Es ist aber nich so schwer“, (Z. 1211) womit sie ausdrückt, in der Alltagspraxis sei das kein Problem. Gunda differenziert, in dem sie erwidert, bei den Vorstandssitzungen ginge es oft laut und kontrovers zu. (Vgl. 1213) Indem sie Gunda zustimmt, widerspricht Magda ebenfalls der von Traude geäußerten Orientierung, an einem Strick zu ziehen, sei kein Problem und weist implizit

darauf hin, dass sie um ihre Gemeinsamkeit ringen müssen. Traude differenziert „das sind Ansichten halt“ (Z. 1219) Sie drückt aus, es gibt zwar unterschiedliche Meinungen aber keine grundsätzlich unterschiedlichen Orientierungen. Die Diskutantinnen bringen die gemeinsam geteilte Orientierung zum Ausdruck, ihre erste Priorität liege darin, die Existenz des Cafes zu sichern, darüber hinaus können unterschiedliche Meinungen nebeneinander stehen bleiben und es muss nicht um jeden Preis Einigkeit erzielt werden. Nach einer Gesprächspause wird diese Orientierung weiter bearbeitet:

- 1224 Magda: Ja Gemeinsamkeiten das ist das Cafe. Denn wenn wir nich
 1225 daran so hängen würden wenn uns das nich wichtig wäre würden wir
 1226 ja hier gar nich so viel ehrenamtliche Dienste und Maloche machen
 1227 @hier@. Das is das is unsere Gemeinsamkeit. Das Cafe. So seh ich
 1228 das.
 1229
 1230 Thea: Manchmal hat man so die Nase voll das man alles werfen
 1231 möchte. Und dann sitzt man wieder. Das is aber dann nur so die erste
 1232 Reaktion und dann ist es aber wieder so dass wir doch alle an einem
 1233 Strang ziehen. Und dann das wieder ja dass ne letzten Endes ham wir
 1234 ein Projekt an dem wir alle hängen.
 1235
 1236 Regina: Und ich hab immer gesagt das is ja schließlich mein Cafe
 1237 und ich will dass das für mich existiert. Und dann damit warn auch
 1238 Kontroversen zu überstehen nech. Die also die ich für normal halte
 1239 unter so vielen Menschen () grad Frauen () die viel emotionaler ja
 1240 auch eh reagieren () aber dass diese Sache dass die existiert da
 1241 konnte man also manches zurückstellen an eh Nicklichkeiten.

Magda hebt in Zeile 1224 nochmals hervor, das Cafe sei ihre Gemeinsamkeit. Dann begründet sie mit einer theoretisch argumentativen Elaboration, warum das so ist. Die „Maloche“ und die „vielen ehrenamtlichen Dienste“ (Z. 1226) seien Ausdruck dafür, wie sehr sie an dem Cafe „hängen“. (Z. 1225) Erneut veranschaulicht sich, der existentielle Kern dieser Initiative rankt sich um das Cafe. Thea validiert in Form einer exemplifizierenden Elaboration, in der sie ausführt, selbst wenn sie die Nasen voll haben setzen sie sich doch wieder zusammen und ziehen an einem Strang. Sie begründet, sie hängen an ihrem Projekt. Das sowohl von Magda als auch von Thea verwandte Sprachbild ‚an etwas zu hängen‘ verweist auf eine starke emotionale Bindung, die mit etwas persönlich existentiell Bedeutsamen korrespondiert. Theas Beispiel drückt Verlässlichkeit und Kontinuität auch in Krisenzeiten aus. (Vgl. Z. 1231) Regina fügt einen weiteren Aspekt hinzu. Das Cafe sollte für sie existieren, dafür war sie bereit, Kontroversen und Nicklichkeiten zurückzustellen, was auf die persönlich hohe emotionale Bedeutung des Cafes verweist. Die Art und Weise, wie die Gesprächsteilnehmerinnen mit stark emotional geladenen Begriffen ihre kollektive Praxis beschreiben, veranschaulicht deren existentielle und sinnstiftende Dimension, die

wiederum an den Räumen festgemacht wird. Die Frauen nahmen die Räume in Besitz, nachdem sie machtvoll im kommunalpolitischen Umfeld für ihre Interessen eingetreten waren. Ihre Erfahrung von Macht basierte darauf, sich über die Parteigrenzen hinweg für ihre gemeinsamen Interesse zu verbünden und sie erachten es als einen großen Erfolg, dass sie dieses Cafe über einen so langen Zeitraum aufrecht erhielten. (Vgl. Z. 199 ff)

Im Anschluss thematisieren die Gesprächsteilnehmerinnen zurückliegende Konflikte in ihrer Gruppe. Deutlich wird, dass sich einige Akteurinnen wieder zurückgezogen haben, weil es ihnen zu emotional zugeht. (Vgl. Z. 1244 ff) Andererseits, so betonen sie, wurden immer Wege gefunden, das gemeinsame Ziel im Auge zu behalten, wie Annegret mit Beispielen aus vorausgegangenen Beratungen untermalt. (Vgl. Z. 1249). In Zeile 1348 initiiert Annegret das Unterthema ‚*Machtvolle Weiber*‘, indem sie lachend und betont ausspricht: „Andererseits sind wir ja alle auch ziemlich mächtig. Hab ich so das Gefühl @()@“. (Z. 1348) Ihre Proposition wird mit einem zustimmenden Lachen honoriert. Simone stimmt zu, jede Frau sei in ihrem Bereich mächtig und Thea fügt hinzu „selbstständig auch“. (Z. 1355) Sie thematisieren den Gewinn an Macht und Selbstständigkeit, der mit ihrem Engagement korrespondiert. Annegret akzentuiert eine weitere Dimension:

- 1357 Annegret: ~ wir sind wir sind einfach machtvolle Weiber. Durch
 1358 unsere Erfahrung und unser Alter
 1359
 1360 Thea: ~ natürlich
 1361
 1362 Annegret: ~ durch unsere Herkunft aber auch und wo wir her
 1363 was wir schon mitbringen. Und eh eh durch auch durch die
 1364 Power die man mitbringt. Wir wir setzen Vieles voraus. Eh ja die
 1365 muss dat doch genauso denken ne
 1366
 1367 G: @(.)@
 1368
 1369 Annegret: ~ und dann denk ich eh das das man da halt. Ja aber
 1370 du musst das auch mal anders versuchen zu sehen. Oder dieses
 1371 Individuelle dann mehr. Das wir nicht () wir sind zwar alle an
 1372 einem () arbeiten an einem Ziel oder ham auch macht’s auch
 1373 Spaß () aber ich denk schon das wir () also die Kinder ham mir
 1374 schon gesacht () Mensch Mamma du bist so eine Macht in der
 1375 Familie. Und ich hab immer nur gedacht du bist son kleines
 1376 @Hühnchen@ und hab nie gezählt @(.)@
 1377
 1378 Thea: @(.)@
 1379
 1380 Annegret: Von wegen ne.
 1381

1382 G: @(.)@
 1383
 1384 Annegret: Das merk ich dann so an der Rückmeldung. Auch aber
 1385 wie wichtig ich bin aber auch eh wie eh ja einfach so (3)
 1386 vielleicht auch negativ besetzt. Bestimmt auch aber is schon
 1387 erstaunlich. Da hab ich schon oft gedacht: jetzt sitzen wir hier so
 1388 10 12 Frauen voller Power und jeder hat och jede hat ne andere
 1389 Meinung und die auf einen Punkt bringen ist ja auch wieder
 1390 spannend.

Sie bringt zum Ausdruck, sie seien auf Grund ihrer Erfahrungen und ihres Alters machtvoll und thematisiert eine andere Facette ihres Alters. Gunda hatte die damit verbundenen Verluste beschrieben, (vgl. Z. 1036) Annegret verweist auf die Stärken und ihre Erfahrungen, die sie in ihr Engagement einbringen. ‚*Machtvolle Weiber*‘ sind ebenso wenig angepasst wie ‚*Märchenerzählerinnen*‘ und ‚*Plüschsofaideen*‘. In dieser Sequenz dokumentiert sich eine Stärke, die an die Dimension Geschlecht (Weiber) und an ihr Lebensalter geknüpft ist. Die selbstbewusste und verschworene Frauengemeinschaft, die es allen Unkenrufen zum Trotz geschafft hat, ihr Café erfolgreich ‚am Laufen zu halten‘ (Vgl. Z. 199 ff) präsentiert sich in dieser Sequenz erneut. In ihrer Elaboration (vgl. Z. 1362) bringt Annegret zum Ausdruck, ihre Energie sei ihrem kollektiven Hintergrund geschuldet. Dies kann als weiterer Hinweis auf ihren generationenbezogenen Erfahrungsraum angesehen werden, der von geschlechtsbezogenen konjunktiven Erfahrungen überlagert wird und es zeichnet sich ab, dass Annegret ihre miteinander geteilten Denk- und Sichtweisen für so selbstverständlich hält, dass es einer Reflexion bedarf, um zu realisieren, die Dinge könnten auch ganz anders gedacht werden. Implizit thematisiert Annegret ihr Verhältnis zu jüngeren Frauen, indem sie zum Ausdruck bringt, es sei wichtig zu versuchen, auch andere Sichtweisen wahrzunehmen als die durch die gemeinsamen Generationenerfahrungen vertrauten. Indem sie das „Individuelle“ (Z. 1371) anspricht, dokumentiert sich, dass sie ihrem generationenspezifischen Milieuhintergrund, der mit der Frauenbewegung korrespondiert, eine kollektivierende Bedeutung beimisst und dass sie davon ausgeht, jüngere Frauen verfügten über diese Erfahrung nicht. Wie bereits in der Sequenz Zeile 726 ff akzentuiert sie die Erfahrungen ihrer Generationen als avantgardistisch.

Im Anschluss veranschaulicht Annegret die lustvollen Seiten ihrer kollektiven Praxis und thematisiert mittels eines lachend und stolz ausgeführten Beispiels aus ihrer Familie, dass ihre Kinder ihr dort ebenfalls eine machtvolle Position zuschreiben. (Vgl.

Z. 1386) Interessant ist, dass sie zunächst den Spaß an ihrer kollektiven Praxis und unmittelbar im Anschluss ihre mächtige Position innerhalb ihrer Familie thematisiert. Hier kann interpretiert werden, sie geht von einem Zusammenhang aus. Sie beschreibt einen persönlichen Entwicklungsprozess, den sie an Hand des Sprachbildes „kleines Hühnchen“, (Z. 1375) das sie als negativen Gegenhorizont nutzt, veranschaulicht. Die anderen Teilnehmerinnen stimmen ihr lachend zu, was darauf verweist, dass sie solche Erfahrungen teilen. In Zeile 1384 drückt Annegret aus, ihre Macht sei ihr durch ihre Rückmeldung bewusst geworden und sie sähe sowohl positive als auch negative Aspekte darin. Im Anschluss spannt sie den Bogen zu ihrer Gruppe und inszeniert die Vorstandsfrauen (wie bereits in ihrer Eingangsproposition) als ‚machtvolle Weiber‘. Sie veranschaulicht eine andere Facette des Patchworks ‚bunt gewürfelt‘ und bringt zum Ausdruck, es sei interessant und spannend, sich mit den unterschiedlichen Sichtweisen der anderen Frauen auseinanderzusetzen und mit ihnen auf einen Punkt zu kommen. Damit bringt sie einen anderen Aspekt ihrer Reibungen zum Ausdruck. In der folgenden Passage beschreiben die Diskutantinnen an Hand der Cafeeinrichtung, wie sie sich mit den unterschiedlichen Meinungen und Vorstellungen, die in ihrer Initiative zusammen kamen, auseinandersetzen mussten, um ein gemeinsames Cafe zu kreieren. Dieses wird lebendig, selbstläufig und einander ergänzend geschildert.

1423 Thea: ~ ich denke auch weil wir wir das von Anfang an so mitgemacht
 1424 haben. Wenn man so rumguckt in der Runde sind ja kaum welche die
 1425 nicht dabei waren von Anfang an. Wenn man () das weiß man
 1426 wenn man ein Haus selbst gebaut hat () nech wie man daran hängt.
 1427 Und wir ham das hier wirklich mit eigenen Händen selbst auf die
 1428 Beine gebracht. Und ich glaub dass eh wenn das uns so so hingesezt
 1429 worden wäre glaub ich das wäre nicht so wär man nicht so verbunden
 1430 mit dem Ganzen.

Thea fasst die verbindenden Aspekte ihrer kollektiven Praxis zusammen, indem sie die Metapher eines ‚*selbst gebauten Hauses*‘ nutzt, dass sie mit eigenen Händen geschaffen haben. Ein Haus symbolisiert etwas Dauerhaftes und Beständiges, das korrespondiert mit der zuvor zum Ausdruck gebrachten Orientierung das Geschaffene (ihrer Generation) erhalten zu wollen. Die stark geladene Metapher ‚*mit eigenen Händen*‘ verweist wiederum auf die existentielle Bedeutung ihrer alltagspraktischen Zusammenarbeit. Diese Qualität kann als Ergebnis ihre langjährigen gemeinsamen Engagements angesehen werden. Die Diskutantinnen haben diese Prozesse miteinander durchlebt und sie haben die Entwicklung des Hauses (ihres Cafes) mit ihren eigenen Händen sukzessive miteinander gestaltet. Thea drückt aus, dieses miteinander Arbeiten habe sie verbunden, was wiederum auf die Bedeutung der Erfahrungsdimension

Generation verweist. Nach einer 4 Sekunden langen Pause initiiert Traude das Unterthema ‚Lernen‘¹⁰⁹ mit einer Proposition:

1432 Aber manche Aufregung die die hat sich auch schon hier gelegt. Ja
1433 also ja ich hab hier schon viel gelernt

Sie thematisiert nochmals den Umgang der Akteurinnen untereinander. Regina hatte zuvor zum Ausdruck gebracht, sie sei zu Gunsten des Cafes bereit, „Nicklichkeiten“ zurückzustellen, (vgl. Z. 1236 ff) Gunda hatte die Kontroversen bei den Vorstandssitzungen thematisiert, die manchmal gar nicht leicht zu händeln seien. (Vgl. Z. 1213 ff) Beide Passagen dokumentieren die Orientierung, das Cafe ist die tragende Handlungspraxis der Initiative und unterschiedliche Meinungen müssen zurückstehen, sobald dieses existentiell gefährdet ist. Traude verweist in einem Rückblick auf eine weitere Dimension, wobei sie die grundlegende Orientierung beibehält. Sie bringt zum Ausdruck, sie könne jetzt anders mit ‚geladenen‘ Situationen umgehen. Sie veranschaulicht am Beispiel des Wäsche-Sortierens, wie sie in dieser Initiative lernte, sich abzugrenzen. Anfangs habe sie immer wieder Ordnung geschaffen, obwohl sich niemand an ihre Vorgaben hielt. Dann probierte sie, animiert durch das Beispiel einer „Powerfrau“ (Z. 1451) einen Schlusspunkt zu setzen. (Vgl. Z. 1453) Die Gesprächsteilnehmerinnen führen aus, sie hätten „viel Toleranz gelernt“. (Z. 1483) Magda differenziert: „Jede hat von jeder hier gelernt. Wie man auch mit einzelnen Charakteren umgeht.“ (Z. 1485) Sie wird von Thea, Gunda, Vera und Annegret bestätigt. Hier wird deutlich, bei den Akteurinnen haben Bildungsprozesse in Sinne der Transformation von Lebensorientierungen stattgefunden, die auf der Übernahme anderer Perspektiven und auf Differenzerfahrungen beruhen, die ohne eine kollektive Rahmung nicht möglich gewesen wären. Die Gruppenmitglieder bringen die Orientierung zum Ausdruck, durch die Beispiele und Modelle der anderen angeregt zu werden ihre Sichtweisen zu überdenken und andere Möglichkeiten auszuprobieren. Im Folgenden greifen die Vorstandsmitglieder wiederum im professionellen Duktus auf das Bild einer Firma zurück, um zu veranschaulichen, was und wie sie in dieser Initiative lernen.

¹⁰⁹ Die Reflexion der Lernerfahrungen war Gegenstand der Abschlussreflexion der Beratungen. In diesem Zusammenhang entstand auch das häufig genutzte Bild einer ‚kleinen Firma‘, konkret als die Frauen ihre Initiative graphisch darstellten und deren Komplexität reflektierten.

1496 Regina: Ja natürlich auch die Bereiche
1497
1498 Thea: ~ einmal das Soziale und dann find ich auch sachlich auch viel
1499 gelernt. Weil wir sitzen ja richtig im Vorstand hier wie in ner Firma
1500 nech. Wo jede weiß die macht Finanzen und so. Aber wir hörn das ja
1501 alles und so die Probleme werden ja hier alle gemeinsam besprochen.
1502 Also man kann hier auch rein sachlich auch ne Menge lernen wo
1503 man sonst kein Zugang zu hat. Man sieht die Dinge dann ganz anders
1504 auch durch die anderen auch die Ratsfrauen und kriecht einen
1505 anderen Blick durch die
1506
1507 Magda: ~ nich nur die Sozialen und die Sachlichen auch für das
1508 eigene Leben
1509
1510 Thea: ~ ja ja ich sach das Soziale is das eine und das Praktische und
1511 das is schon ne schon auch ganz viel was wir hier gelernt haben. Ja
1512 wir müssen uns viel mehr so auf die Schulter klopfen und sagen wir
1513 sind doch tolle Frauen hier.
1514
1515 G: @(.)@
1516
1517 Thea: Ich denk immer 10 Männer. Ich weiß es nich ob die diesen ()
1518 mit diesen vielen Problemen wie wir uns hier und so. Die hätten
1519 wahrscheinlich schon längst den Laden geschlossen. Die hätten
1520 gesagt ne dat rentiert sich nich @dat machen wir nich@. Also da
1521 sind wir doch richtig gut. Das find ich also hab ich eben doch auch
1522 wieder gedacht
1523
1524 Vera: ~ () rentieren also jetzt vom Finanziellen das kann man sich
1525 ja nich
1526
1527 Thea: ~ nein tut's ja auch nich aber wir machen trotzdem weiter weil
1528
1529 Vera: ~ ja ja eben
1530
1531 Thea: ~ es bringt doch für die Stadt was
1532
1533 Annegret: ~ ja weil wir dies Emotionale finden. Diese emotionale
1534 Bindung
1535
1536 Thea: ~ ja das is es nämlich.

Thea unterscheidet zunächst, sie habe sozial viel gelernt und auch „sachlich“. (Z. 1497) Sie beschreibt, wie sie richtig wie in einer Firma im Vorstand zusammensitzen' (vgl. Z. 1498) und alle Probleme miteinander besprechen. Hier veranschaulicht sich, das Organisationsmodell, die Geschicke der Initiative gemeinsam zu leiten, wird nicht nur - wie bereits herausgearbeitet - dem Modus einer sukzessiven Entwicklung ihrer Handlungspraxis gerecht, sondern hält darüber hinaus vielfältige Lernanregungen bereit, die sich aus den unterschiedlichen Dimensionen ihres Engagements ergeben. Thea exemplifiziert dieses zunächst an Hand der Finanzen und beschreibt dann, wie sie ihre Zusammenarbeit gestalten: Die Mitglieder des Vorstands besprechen Probleme

gemeinsam und können ‚sachlich‘ (also aus den Bereichen der anderen Akteurinnen) viel lernen. Thea verdeutlicht, sie lernen durch diese Praxis Bereiche und Sichtweisen kennen, zu denen sie sonst keinen Zugang hätten. In dieser Sequenz dokumentiert sich, die Akteurinnen lernen im selben Modus, wie sie ihre Praxis entfalten. Thea differenziert und veranschaulicht, wie sie durch die anderen Sichtweisen der Ratsfrauen neue Perspektiven entwickelten. (vgl. Z. 1503) Deutlich wird, es kommt auf Grund der positionsbezogenen Unterschiede in der Gruppe zu Bildungsprozessen, bei dem eine Transformation von Lebensorientierungen stattfindet: „kriecht einen anderen Blick durch die“. (Z. 1504) Diese Orientierung wird durch Magdas validierende Anschlussproposition bestätigt. Magda drückt aus, sie lernen voneinander mit einzelnen Charakteren umzugehen und lernen nicht nur „die Sozialen“ (Z. 1507) sondern auch die Sachgebiete kennen „die Sachlichen“. (Z. 1507) Mit ihrer Formulierung „auch für das eigene Leben“ (Z. 1507) bringt sie zum Ausdruck, die in der Initiative angestoßenen Veränderungsprozesse haben eine Bedeutung darüber hinaus, für ihr Leben, was wiederum mit der von Annegret geschilderten Wahrnehmung ihrer Person innerhalb ihrer Familie korrespondiert. (Vgl. Z. 1348 ff) Dieses verweist ebenfalls auf Bildungsprozesse, die die bisherigen Lebensorientierungen transformieren. Am Beispiel der von Annegret veranschaulichten Dimension ging es um den Umgang mit Macht, was wiederum mit den Erfahrungsdimensionen der Ratsfrauen und ihren damit einhergehenden Orientierungen korrespondiert. Thea bearbeitet diese Orientierung weiter, indem sie zum Ausdruck bringt, die Frauen seien stolz darauf, viel gelernt zu haben, was sie auf ihre kollektive weibliche Handlungspraxis zurückführt. (Vgl. Z. 1512) Das anschließende gemeinsame Lachen signalisiert die Zustimmung der anderen Teilnehmerinnen. Thea entwickelt einen negativen Gegenhorizont zu 10 imaginierten Männern und hebt hervor, es sei ein besonderer Verdienst der Frauen, dieses Cafe so lange und ohne finanzielle Interessen aufrecht zu erhalten und ein solches Engagement sei unter Männern nicht denkbar. Annegret fasst in ihrer Konklusion abschließend zusammen, sie würden trotzdem weiter machen „ja weil wir dies Emotionale finden. Diese emotionale Bindung“ (Z. 1533) und Thea bringt ihre Zustimmung zum Ausdruck: „ja das is es nämlich“. (Z. 1536) Der Abschluss der Gruppendiskussion dokumentiert die Bedeutung des Cafes für die Entfaltung einer habituellen Übereinstimmung der Frauen, sich durch die gemeinsame, kontinuierliche und verbindliche Praxis einen Rahmen für eine gesellschaftliche Teilhabe zu schaffen und die darüber hinaus geschlechts- und generationenbezogene Erfahrungen impliziert und mit Bildungsprozessen einhergeht.

5.1.8 Zusammenfassung zum Orientierungsrahmen der Gruppe ,Fraueninitiative Mittelstadt'

Die in der Gruppe *,Fraueninitiative Mittelstadt'* ausgedrückten Orientierungen bewegen sich in einem Spannungsfeld, das auf der einen Seite durch den Zusammenschluss der Akteurinnen zu einer Frauengemeinschaft geprägt ist und andererseits mit der Entwicklung eines hohen Ethos der Selbstverpflichtung einher geht. In der ersten Entwicklungsphase dieser Initiative trat der geschlechtsbezogene konjunktive Erfahrungsraum besonders deutlich hervor. Inspiriert durch die Frauenbewegung entwickelten die Akteurinnen einen Frauenstammtisch. Sein zeitlicher Rhythmus war im Vorhinein festgelegt, die inhaltliche Gestaltung jedoch schrittweise miteinander entwickelt. In diesem Stadium, das als Moratorium der späteren Initiative bezeichnet werden kann, entlehnten die Akteurinnen Begriffe aus eher männlich geprägten Zusammenhängen, um ihre gemeinsame Praxis zu versprachlichen, was darauf hindeutet, dass die Frauen miteinander etwas Neues kreierten, für das sie noch gar keine Begriffe hatten. Ihre geschlechterseparierten Treffen *,im Hinterstübchen'* einer Gaststube wirkten *,verunsichernd'* auf die (männliche) Öffentlichkeit und hatten einen subversiven Anklang, was die Akteurinnen positiv wahrnahmen. Die Diskursorganisation verweist darauf, dass sich hier geschlechts- generations- und milieuspezifische Erfahrungsdimensionen überlagerten. Vor dem Hintergrund dieser Übereinstimmungen folgten die Frauen einer Orientierung im Umgang mit ihrer Heterogenität, die sich darauf richtete, die Vielfältigkeit ihrer weiblichen Lebensvorstellungen zu entdecken und anzuerkennen, was sich auch an dem breiten Spektrum ihrer erinnerten Stammtischthemen veranschaulicht. Im Zuge dieser Stammtischtreffen entwickelten die Akteurinnen sukzessive ihre Idee, als Fraueninitiative öffentlich Raum zu nehmen, was als erste Konkretisierung einer gemeinsamen Vorstellung der Beteiligten angesehen werden kann. Die bereits zu Beginn der Gruppendiskussion zum Ausdruck gebrachte Orientierung veranschaulicht, dass diese kollektive weibliche Praxis im Mittelpunkt des Erlebens dieser Gruppe stand. Der in dieser Phase initiierte Arbeitskreis, indem die Akteurinnen ihre Ideen zum Ausdruck brachten, kann als Enaktierung ihrer Orientierung, miteinander neue Vorstellungen zu kreieren und unterschiedliche Sichtweisen zusammenzutragen, angesehen werden.

Positionsbezogene Differenzierungen innerhalb dieser Initiative dokumentierten sich erstmals, als Akteurinnen beschreiben wie sie es schafften, öffentliche Räume in Besitz zu nehmen. Es gelang ihnen als die mitwirkenden Ratsvertreterinnen, die unterschiedlichen Parteien angehörten, ihre parteipolitischen Loyalitäten zu Gunsten des gemeinsamen Vorhabens der Frauen in den Hintergrund stellten und somit eine kommunalpolitische Machtkonstellation herstellten, mittels derer sie ihre Interessen durchsetzen konnten. Auch in dieser Sequenz folgten die Teilnehmerinnen einem homologen Modus des Umgangs mit Heterogenität, indem sie ihr Verschieden-Sein für ihre gemeinsame Praxis nutzten. Der Diskursverlauf war in dieser Sequenz aufeinander bezogen, auffordernd und ergänzend, er korrespondierte mit den Erzählungen der Diskutantinnen. Die zur Veranschaulichung dieser Phase genutzte Metapher ‚Plüschsofa‘ verwies auf die Entwicklung einer weiblichen Vergemeinschaftungsform mit einer eigenen Ästhetik, die einem Modus folgte, der kollektiven Praxis durch gemeinsames praktisches Handeln eine Gestalt zu geben, wobei die Akteurinnen der Orientierung folgten, ihre unterschiedlichen Vorstellungen nicht im Vorhinein auf ‚einen Nenner‘ zu bringen sondern wie ein Patchwork nebeneinander zu stellen, wie es sich auch an Hand der Metapher ‚bunt gewürfelt‘ dokumentiert. Auf der anderen Seite fühlten sich die Mitglieder der Initiative in einem hohen Maß verpflichtet, ihre Praxisformen in den ‚erkämpften‘ öffentlichen Räume zu etablieren, was auch mit der Orientierung korrespondierte, ihnen (12 Frauen) würde ein längerfristiger Erfolg durch die (männliche) kommunalpolitische Öffentlichkeit nicht zugetraut. Es veranschaulichte sich, dass dieser Ethos zur Selbstverpflichtung zum Kriterium für die Zugehörigkeit zur Initiative avancierte. Im Zuge der zunehmenden Etablierung und Institutionalisierung der Initiative zeichnete sich ab, dass Mitglieder der Vorstandsgruppe einen geschlechtsbezogenen konjunktiven Erfahrungsraum miteinander teilten, der sich auf das gemeinsame Erleben in ihrer Gruppe bezieht.

Generationendifferenzen zeichneten sich innerhalb der Gruppe und nach Außen im Umgang mit Frauen, die nicht zur Vorstandsgruppe gehören, ab. Eine Gesprächsteilnehmerin gehörte einer anderen Altersgruppe an, hatte die Anfangsphase der Initiative nicht miterlebt und war (ebenfalls im Unterschied zu den anderen) als Honorarkraft in der Frauenberatung tätig. Sie brachte zum Beispiel (sehr vorsichtig) eine andere Orientierung hinsichtlich der hohen Selbstverpflichtung in der Initiative zum Ausdruck. In dieser Gesprächssequenz setzten sich die anderen Frauen zwar mit

ihrer Sichtweise auseinander, bezogen sich jedoch letztlich auf die gemeinsame Erfahrungsdimension Geschlecht und beendeten das Thema mit einer rituellen Konklusion, in der sie (wenn auch ironisch) die außenstehenden Männer für ihren hohen Arbeitsethos verantwortlich machten. Auch bestätigte sich wiederum die Orientierung, die Existenz und der Erfolg des Cafes hatten für die Frauen eine existentielle Bedeutung. Sie hatten miteinander etwas geschaffen, das ihnen von außen und insbesondere von den Männern nicht zugetraut worden war. Das gemeinsame Arbeiten stellte eine zentrale Orientierungsfigur in dieser Gruppe dar, wie sich sowohl an Hand der Abgrenzungen gegenüber jüngeren Frauen als auch dem Gebrauch arbeitsbezogener Sprachbilder wie eine ‚richtige kleine Firma‘ dokumentierte. Die Akteurinnen waren stolz auf ihre ‚kleine Firma‘, was auch mit ihrer Selbstdarstellung korrespondierte, sie hätten sich zu einer ‚etablierten Institution in Mittelstadt‘ entwickelt.

Als grundlegende Veränderung kann die Differenz beschrieben werden, die sich zwischen den Mitgliedern der Vorstandsgruppe und dem Cafepublikum entwickelt hat. Die Akteurinnen wollten einerseits dem Zeitgeist entsprechen indem sie ihr Programm auf die vermuteten Interessen ihre Besucher/-innen ausrichteten und auch den Männern den Zutritt gewährten, um die Existenz ihres Cafes abzusichern. Die Abgrenzungen gegenüber dem ‚Cafepublikum‘ gingen zum Teil mit deren Abwertung einher und verwiesen stärker auf eine Generationendifferenz als auf eine Geschlechterdifferenz. Die existentielle Erfahrungsdimension hatte sich in die Vorstandsgruppe verlagert und beruhte primär auf der gemeinsamen Generationenzugehörigkeit, die implizit als avantgardistisch herausgestellt wurde. Dies drückte sich auch in der Orientierung aus, dass einerseits mehr jüngere Frauen für die Vorstandsarbeit geworben werden sollten, andererseits die Initiatorinnen damit jedoch die Fortsetzung und Sicherung ihres Cafes erreichen wollten und es ihnen weniger darum ging, das Cafe mit den ‚Herbeigewünschten‘ weiterzuentwickeln. Ging es in der Anfangsphase der Initiative um das Entdecken und Kreieren von Neuem, ging es in dieser Phase primär um das Bewahren des Bestehenden. Nach wie vor wurden die unterschiedlichen Kompetenzen und Fähigkeiten Gruppenmitglieder anerkannt und integriert, was sich auch daran dokumentierte, dass die Aufgabenbereiche der Vorstandsmitglieder voneinander abgegrenzt, zu unterscheiden und mit Entscheidungsspielräumen ausgestattet waren.

Einerseits traten Unterschiede zwischen den Akteurinnen zu Gunsten der kollektiven Praxis zurück, andererseits nutzen sie ihr Verschieden-Sein für ihre kollektive Praxis, wie sich auch an Hand der Stammtischthemen, der Praxis der Arbeitskreise und dem Umgang mit der Parteizugehörigkeit dokumentierte. Diese Orientierungen korrespondieren mit ihrer Selbstbeschreibung als ‚*machtvolle Weiber*‘, mit der das eigene Alter positiv bewertet und auf die mit der langen Praxis einhergehenden Erfahrungen verwiesen wurde. Die Orientierung der Frauen, ihre Fähigkeiten sichtbar werden zu lassen, ihre unterschiedlichen Positionen und Sichtweisen auszudrücken und anzuerkennen sowie sich im Rahmen der regelmäßigen Treffen der Vorstandsgruppe über ihre Zuständigkeitsbereiche auszutauschen gingen mit fundamentalen Orientierungstransformationen einher, die als Bildungsprozesse zu beschreiben sind. Es zeichnete sich ab, die Transformation bisheriger Lebensorientierungen korrespondierte mit einem homolog anerkennenden Umgang mit aufgaben- und positionsbezogenen Differenzierungen innerhalb der Gruppe. Darüber hinaus ließen sich in der letzten Gesprächsphase Lernprozesse rekonstruieren, die auf eine Erweiterung von sachbezogenen Kompetenzen verweisen. Dieses korrespondiert mit der gewählten Organisationsform, die Geschicke der Initiative mit 10 Frauen gemeinsam zu leiten.

5.2 Inszenierungen ‚persönlicher Performance‘: Musik als Ausdruck von Lebensgefühlen und Freundschaftsbeziehungen: Die Gruppe ‚Ibbenbürener Revivalband‘

Die Vorgeschichte der ‚Ibbenbürener Revivalband‘ reicht in die 70er Jahre zurück, als sich im Umfeld verschiedener Wohngemeinschaften interessierte Musiker zusammenfanden, um in offener Form miteinander ‚(Rock-)Musik zu machen‘. Zur Band gehören heute acht Musiker (Gesang, Keyboard, Schlagzeug und Gitarren) im Alter zwischen 35 und 60 Jahren. Die Gruppe trifft sich wöchentlich in einem ausgebauten ehemaligen Bauernhof. In der Anfangsphase der Band lebte hier eine Wohngemeinschaft, die sowohl kleinere Musikfestivals als auch große ‚szeneöffentliche‘ Feste veranstaltete, bei denen ebenfalls ‚Musik gemacht‘ wurde. In dieser Wohngemeinschaft lebten die Bandmitglieder Günter und Klaus, heute wird das Haus von Michael mit seiner Familie und Freunden in getrennten Wohnungen bewohnt. Die Mitglieder der Wohngemeinschaft verstanden sich als Akteure der ‚Alternativ-Szene‘, sie wollten neue Wohn- und Lebensformen ausprobieren und engagierten sich auch in der Anti-Atomkraft- und Friedensbewegung sowie in lokalen Kulturprojekten. Die offene Form des Musik-Machens gehörte ebenfalls in diesen Zusammenhang. Heute spielt die Gruppe gelegentlich bei Benefizkonzerten und privaten Festen, die Bandmitglieder sind in ihren bürgerlichen Berufen etabliert und stehen zum Teil kurz vor dem Ruhestand. Günter und Michael kennen sich bereits aus der Schulzeit, Christian, Klaus und Jan aus ihrer Jugendzeit.

Das Gespräch war ca. 60 Minuten lang und fand im Übungsraum der Band statt. An der Gruppendiskussion nahmen sieben Bandmitglieder im Alter zwischen 60 und 35 Jahren teil, ihr Durchschnittsalter zum Zeitpunkt des Interviews im November 2003 betrug 51 Jahre. Die im Folgenden genannten Namen und Orte sind anonymisiert, indem sie durch fiktive Angaben ersetzt wurden. Die präsentierten Personenangaben wurden mittels eines Fragebogens erhoben und mit den protokollierten Inhaltsangaben aus der Vorstellungsrunde ergänzt. Wie auch bei den anderen Gruppendiskussionen wurden die Diskutanten um eine kurze Vorstellungsrunde gebeten, bei der sie ihre Namen nennen, erzählen, seit wann sie in der Band sind und welches Musikinstrument sie spielen. Die Bandmitglieder fassten sich sehr kurz, sie nannten ihre Vornamen und das Instrument, das sie spielen. Diese Vorstellungsrunde bot einen maximalen Kontrast zur

„Internationalen Frauengruppe“, (vgl. Kapitel 5.3) bei der die Initiatorinnen der Gruppe bereits vor dem Erzählimpuls in der Vorstellungsrunde begannen, die Geschichte ihrer Gruppe zu erzählen.

Christian: ist 52 Jahre alt, verheiratet, hat zwei Kinder und ist von Beruf Bankkaufmann. Er spielt E-Gitarre und ist Mitglied in einer weiteren Band. Christian war bei den Anfängen dabei und setzte zwischenzeitlich einige Jahre aus.

Fritz: ist 51 Jahre alt, ist ledig und studiert Sozialwesen. Er kam erst in den 80er Jahren als ‚Yuppi‘ zur Band, damals war er selbständig tätig. Er spielt Gitarre und engagiert sich in einer örtlichen Musikerkooperative.

Günter: ist 60 Jahre alt und von Beruf Lehrer. Er ist verheiratet und hat drei Kinder. Er spielt Schlagzeug und war als Mitglied der gastgebenden Wohngemeinschaft bereits bei den Anfängen dabei. Er ist in verschiedenen lokalen Kulturprojekten und bei den Grünen engagiert

Jan: ist 51 Jahre alt, verheiratet und hat zwei Kinder. Sein erster Beruf ist Techniker, heute ist er Sozialpädagoge. Er spielt E-Gitarre und war ebenfalls bereits in den Anfangszeiten der Band dabei. Er engagiert sich in einem Sportverein und in einer Kulturinitiative.

Klaus: ist 54 Jahre alt, verheiratet und von Beruf Lehrer. Als Mitglied der gastgebenden Wohngemeinschaft war er bereits bei den Anfängen dabei. Er ist der Sänger dieser Band und Mitglied einer weiteren Musikgruppe.

Michael: ist 58 Jahre alt, verheiratet und hat ein Kind. Er ist von Beruf Lehrer. In der Band spielt er Keyboard und war bereits bei den Anfängen dabei. Heute ist er einer der Eigentümer des Hauses, das die Band beherbergt. Er ist in lokalen Kulturprojekten engagiert.

Thomas: ist 35 Jahre alt, lebt in ‚fester Beziehung ohne Hochzeit‘ und hat zwei Kinder. Sein Beruf ist Musik-, Deutsch-, und Religionslehrer. Er ist Bassist und gehört seit etwa sieben Jahren zur Band. Er engagiert sich außerdem in verschiedenen schulischen Arbeitsgruppen und in seiner Kirchengemeinde.

5.2.1 Überblick: Gesprächsverlauf und zentrale Themen

Das Treffen mit der Gruppe war durch Günter vermittelt worden. Die Bandmitglieder empfingen die Interviewerinnen freundlich und spielte ihnen ‚zu Ehren‘ ein improvisiertes Lied. Deren Anliegen, eine per Tonträger aufgezeichnete Gruppendiskussion durchzuführen, löste Irritationen bei den Musikern aus. Es stellte sich heraus, dass sie ein ‚klassisches‘ Interview erwartet hatten, bei dem sie Fragen beantworten und ihre Antworten an Hand von Notizen festgehalten würden. Nachdem die Interviewerin ihr Anliegen vorgestellt hatte, machten Christian und Michael deutlich, ihr gegenwärtiges primäres Interesse sei das *Musik-Machen* und nicht das Engagement. Günter argumentierte, er sähe sowohl ihre Auftritte bei Benefizkonzerten als auch ihre Mitwirkung in einer Musikkooperative als bürgerschaftliches Engagement

an. Mit dieser Argumentation wurde das Einverständnis zur Teilnahme an der Gruppendiskussion erzielt.

Nach dem Erzählimpuls inszenierten die Diskutanten die Geschichte der Band an Hand persönlicher und individueller Geschichten, die sie mit viel Ironie darstellten. In dieser ersten Phase des Gesprächs setzten sich die Bandmitglieder wechselseitig in Szene, bereits hier finden sich Fokussierungsmetaphern, in denen die individuellen Akzente der Musiker mit ‚kauzig-ironischen‘ Einfärbungen zu Tage traten. Diese Performance der Gruppe erinnert an die Solodarstellungen der Bandmitglieder. Sie deklarierten es als ihren originären Stil, sich mittels erzählter Geschichten auseinanderzusetzen. Das Gespräch war bereits zu Anfang sehr lebendig und selbstläufig, die Unterthemen wurden durch die Diskutanten entwickelt. Durch eine Nachfrage der Interviewerin entwickelte sich das Oberthema ‚*Wie sich die Band zusammenfand*‘. Im weiteren Gesprächsverlauf reflektieren die Bandmitglieder, wie ‚*Neue*‘ in die Band kamen und andere ‚*gegangen wurden*‘. Sie thematisierten an Hand der zeitlichen Entwicklung die verschiedenen Ären ihrer Band. Als das Gespräch abflaute, fragte die Interviewerin nach, ob es auch weibliche Bandmitglieder gegeben habe. Dieses Thema wurde nur kurz aufgegriffen, dann erinnerten sich die Diskutanten an zwei Bandmitglieder, die tödlich verunglückt waren. Sie sprachen über den Umgang miteinander und die Außenwirkung der Band. In dieser Phase signalisierte Christian, er wolle lieber Musik-Machen als das Gespräch fortzusetzen, konnte sich mit diesem Anliegen jedoch nicht durchsetzen. Gegen Ende des Gesprächs wurden die Diskutanten gebeten, ihre Unterschiedlichkeit zu beschreiben, im Anschluss reflektierten sie, wie sie sich in Krisensituationen unterstützen.

5.2.2 Die ersten Entwicklungen

Das aufgezeichnete Gespräch beginnt mit der Frage der Interviewerin nach der Geschichte und dem Selbstverständnis der Band. Wie auch die Fraueninitiative Mittelstadt (vgl. Kapitel 5.1) thematisieren die Bandmitglieder zunächst die Geschichte ihrer Gruppe.

- 7 I: Schön wär wenn ihr etwas über die Geschichte und das Selbstverständnis
8 eurer Gruppe erzählen könntet (2). Wie ihr angefangen habt. Wie ihr euch
9 zusammengefunden habt und mhm mit welchen Ideen (3) ja
10 (3)
11 Michael: Das is ja soo lange her.

12
13 Günter: Ich hab ja immer getrommelt damals in der Zechenstraße WG als wir
14 angefangen haben. Ich hatte ja gar kein Schlagzeug. Sondern eh eh ich hatte damals
15 eh Bongos in der Zechenstraße. Und abends dann eh eh war ob da Pink Floyd abging
16 oder was auch immer eh diese psychedelische Krammusik wo da abends sich Leute
17 sammelten ne und eh diese Musik dann von dem Plattenspieler da begleiteten. So
18 fing das bei mir an.

Michael eröffnet das Oberthema ‚*Die Anfangszeit*‘ mit einer Proposition, in der er die zeitliche Dimension thematisiert und ausdrückt, die Erinnerungen an den Beginn sind für ihn noch weit weg. In seiner Anschlussproposition präsentiert Günter seine persönliche Geschichte des Musik-Machens. Er beschreibt seine damalige Praxis an Hand der Differenz zu heute. Er hatte noch kein Schlagzeug, sondern er trommelte auf Bongos. Die Rahmung für seine Handlung ist nicht eine konkrete Musikgruppe, das ‚*Wir*‘ bleibt noch unbestimmt. Prägnant wird zunächst die Wohngemeinschaft Zechenstraße als Kristallisationspunkt für die gemeinsame Praxis des Musik-Machens. Er elaboriert, dass sich ‚da abends Leute sammelten‘, (vgl. Z. 17) was auf einen spontanen, offenen und unverbindlichen Modus ihrer Treffen verweist und nicht auf eine konkrete Musikgruppe. Diese Treffen fanden in den Räumen der Wohngemeinschaft statt. Hier dokumentiert sich die Bedeutung der Wohngemeinschaft als Vergemeinschaftungsform für ein Milieu, in dem es Usus war, sich zu treffen, um miteinander Musik zu hören und zu ‚machen‘. Mit der ironisch genutzten Metapher „psychodelische Krammusik“, (Z. 16) die „vom Plattenspieler begleitet wurde“, (Vgl. Z. 17) verweist Günter auf die Differenz gegenüber der heutigen Zeit. Mit der Konklusion „So fing das bei mir an“ (Z. 18) drückt Günter aus, dass es sich um seinen persönlichen Hintergrund handelt.

Klaus initiiert mit einer Proposition das nächste Unterthema. Er bringt die Wohngemeinschaft ins Spiel, in deren Räumen sich (wie an Hand späterer Passagen zu verdeutlichen ist) die Entwicklung dieser Band vollzog.

20 Klaus: Da ham wir dich ja damals in diese Wohngemeinschaft hier
21 aufgenommen. Erinnerst du dich vielleicht noch daran?
22
23 Günter: Ja mussten se höflich bitten @höflichst bitten@.
24
25 Klaus: Eh mit dem Dieter damals mit Magda hatten wir das Ding hier
26 gemietet. Dann fingen wir eigentlich schon ziemlich früh an uns dann am
27 Freitag Abend zu treffen
28
29 Michael: ~ Freitags nachmittags fing das an.
30
31 Klaus: Freitags nachmittags

32
 33 Günter: ~ aber alles akustisch
 34
 35 Jan: ~ Akustikgitarren
 36
 37 Günter: ~ und schwer sehr schwer ausgerichtet perkusiv ne. Hier auch eh
 38 wie hieß er
 39
 40 Christian: ~ Franz Winter
 41
 42 Günter: **Franz.** Franz auf der Timbali der war so @laut da hörtest du die
 43 Akustikgitarren schon ewig nich mehr@

Die Frage, wie Günter Mitglied dieser Wohngemeinschaft wurde, wird zwischen Günter und Klaus ironisch abgehandelt. Indem Klaus Günter direkt anspricht, entwirft er diese Wohngemeinschaft implizit als positiven Gegenhorizont und beschreibt Günters Einzug nicht als gemeinsamen Entscheidungsprozess sondern als ‚good will‘ der Wohngemeinschaft. Gegen diese Konnotation verwehrt sich Günter. Indem er lachend ausdrückt, sie hätten ihn bitten müssen, (vgl. Z. 23) hebt er sich als Entscheidenden hervor. Einerseits werden die Beziehungen persönlicher und konkreter als in der Sequenz zuvor, andererseits wird das Persönliche durch die Ironie in den Hintergrund gerückt. Prägnant wird abermals die Vergemeinschaftungsform Wohngemeinschaft, die den räumlichen und zeitlichen Rahmen für ihre damalige Praxis bereitstellte. Während in der Passage zuvor Günter eher abstrakt und distanziert von ‚Leuten, die sich in der WG Zechenstraße sammelten‘ (vgl. Z. 15 ff) spricht, wird in der Elaboration von Klaus (Z. 26) erstmalig das ‚Wir‘ prägnanter und ihre persönliche Bindung. Diese Sequenz weist darauf hin, dass Klaus und Günter einen konjunktiven Erfahrungsraum miteinander teilen, der sich auf ihr Zusammenleben in der Wohngemeinschaft und auf eine damit verwobene Milieuzugehörigkeit bezieht. Ab Zeile 29 fächern die in der damaligen Zeit Beteiligten Klaus, Günter, Jan, Michael und Christian die gemeinsam erlebten Erfahrungen auf. (Z. 29 - 43) Sie erinnern zuerst den Zeitpunkt, an dem sie sich getroffen haben und dann die Art und Weise, wie sie damals ‚Musik gemacht‘ haben. Vor diesem Hintergrund werden dann einzelne Musikerpersönlichkeiten sichtbar, deren Stil individuell beschrieben wird. (Vgl. Z. 42)

In dieser ersten Fokussierungsmetapher dokumentiert sich, dass zu dieser Zeit nicht die Gruppe oder die Band im Mittelpunkt der kollektiven Praxis war, sondern im existentiellen Zentrum des gemeinsamen Erlebens stand das gemeinsame Musik-Machen. Diese damalige Praxis wird von den Akteuren spontan, aufeinander Bezug

nehmend und improvisierend dargestellt. Der Bezug auf die Vergemeinschaftungsform Wohngemeinschaft kann als Hinweis interpretiert werden, dass genau diese Form des (experimentellen) Zusammenlebens mit der spontanen, offenen und experimentellen Praxis des Musik-Machens korrespondierte. Diese Form der Vergemeinschaftung hätte sich weder in einer Familienwohnung entwickeln können, noch in einem eigens dafür angemieteten Raum. Die Rahmung Wohngemeinschaft ermöglichte diese szenepflichtliche Praxis, bei der zwar Ort und Termin festgelegt waren, alles andere jedoch einem ungeplanten Modus folgte. Nach einer Gesprächspause entwickelt Michael seine Geschichte.

45 Michael: Also ich war damals im Ruhrgebiet und eh ich traf dann in einer
46 Wohngemeinschaft in eh Altenessen eh einen alten Ibbenbürener Freund
47 wieder der Konga spielte und der euch kannte auch ne und der fragte
48 mich: ey du kennst doch den Günter. Den Namen schneidest de ja
49 hinterher raus ne.

50

51 G: @(.)@

52

53 Michael: Und dann eh lernte ich eh eh Günter wieder kennen eh wieder
54 eh. Obwohl wir uns früher auch schon kannten eh zu der Schulzeit ne.
55 Und dann kam ich dann auch aus dem Ruhrgebiet hier hin eh auch durch
56 die Musik. Weil ich das schön fand bei Klaus auf dem Zimmer oben.
57 Übrigens ne du lagst immer auf dem Zimmer oben rum

58

59 Klaus: ~ bei mir auf dem Zimmer oben

60

61 Michael: ~ bei dir auf dem Zimmer oben war das

62

63 Günter: Das war das größte Zimmer. Der Klaus hatte nämlich das Privileg
64 zwei Zimmer zu haben. Und die warn ja auch von der Höhe her () @von
65 der Höhe her das war der Vorteil da oben@

66

67 G: @(.)@

68

69 Günter: ~ die warn von der Höhe her so konzipiert das man da auch stehen
70 konnte.

71

72 Klaus: Gerade mal eben.

73

74 Christian: Was noch das Wichtigste an dem Zimmer da oben war. Der
75 Vorhang fiel immer runter.

76

77 Günter: Der Vorhang fiel immer jeden Freitagabend mindestens 5-mal
78 runter und Klaus hat den immer geduldig über auf dieses kleine Nägelchen
79 wieder draufgelegt.

80

81 G: @(3)@

82

83 Michael: @ Das is jetzt 25 Jahre her@

Michael erzählt, wie er Günter, den er bereits aus der Schulzeit kannte, wieder kennen lernte und durch das Musik-Machen zurück in ‚diese Gegend‘ kam. (Vgl. Z. 45 ff) Auch hier ist die gemeinsame Praxis des Musik-Machens konstitutiv und Michael reiht sich mit seiner persönlichen Geschichte in diesen Zusammenhang ein. Einerseits kam er auf Grund des Musik-Machens ins Münsterland zurück, andererseits bemüht er das Bild von Klaus Zimmer, das er schön fand. (Vgl. Z. 56) Damit drückt er seine Identifikation mit der Art und Weise des Wohnens aus. Nach dieser emotionalen Äußerung setzt Michael seine Geschichte im ironischen Modus fort, in dem er Klaus persönliche Performance anspricht: „du lagst immer auf dem Zimmer oben rum“ (Z. 56) Mit dieser ironischen Bemerkung wird eine weitere Fokussierung eingeleitet. Zunächst inszenieren sie mit viel Gelächter eine Geschichte über Klaus Zimmer, mit der sie Klaus in Szene setzen und ihn besonders hervorheben. Bei der Inszenierung von Klaus Wohnarrangement ergänzen sich die Diskutanten, bestätigen sich durch Reformulierungen und spielen sich die Bälle zu. Deutlich wird, es handelt sich um einen Kern gemeinsam geteilter Erinnerungen, die sie spontan miteinander entwickeln, ausschmücken und variieren. Die Geschichte gipfelt in einer Pointe, in der Günter den zuvor von Christian hervorgehobenen Akzent des immer wieder herab fallenden Vorhangs aufgreift, um die Geschichte weiterzuentwickeln. Er pointiert, der Vorhang sei jeden Abend mindestens fünf Mal herab gefallen und von Klaus immer wieder geduldig „auf dieses kleine Nägelchen“ (Z. 79) gelegt worden. Diese Geschichte endet mit lang anhaltendem gemeinsamen Gelächter.

Die Gesprächsteilnehmer greifen den bereits von Michael zuvor thematisierten Aspekt ‚Klaus Zimmer‘ in dieser Fokussierungsmetapher auf und veranschaulichen die räumliche Rahmung ihrer kollektiven Praxis. An Hand dieser Geschichte, die Klaus als eigensinnig oder gar ein wenig ‚kauzig‘ in Szene setzt, dokumentiert sich erneut, die Rahmung ihrer damaligen Praxis war nicht durch die Organisationsform einer Band gegeben, sondern durch ihre Zugehörigkeit zu einem (Wohngemeinschafts-) Milieu . Klaus hätte seine Vorhangstange sicherlich auch so befestigen können, dass sie nicht immer wieder herab fiel. Zu seiner persönlichen Performance gehörte es jedoch, genau diese individuelle Art und Weise des Vorhang-Befestigens zu kultivieren und seinen persönlichen Stil der Nonkonformität zu betonen. Dass die Gesprächsteilnehmer diese Episode kollektiv inszenieren, wenn sie ihre Geschichte des Musik-Machens erzählen, dokumentiert ihre Bedeutung. Sie verdeutlicht, die Diskutanten arrangieren die

Performance ihrer Individualität und Nonkonformität vor dem Hintergrund ihrer spezifischen Milieurahmung Wohngemeinschaft. Nach dem kollektiven Gelächter endet diese Passage mit einer lachend vorgetragenen Transposition von Michael, in der er, wie bereits in seiner Eingangsproposition, auf den zeitlichen Horizont verweist: „Das ist jetzt 25 Jahre her“. (Z. 83) Ihre Anfangszeit des Musik-Machens ist durch diese kollektiven Inszenierungen wieder lebendig geworden.

Die angesprochenen Themen werden homolog in einem ironischen Stil präsentiert, der die Individualität und Originalität der Musiker pointiert. In den zum Ausdruck gebrachten Orientierungen geht es darum, ihre persönlichen Stilinszenierungen zu veranschaulichen und damit ihre Nonkonformität zu betonen. Einerseits, so kann interpretiert werden, betonen sie ihren gemeinsamen Hintergrund, andererseits wird jeder Einzelne mit seinen individuellen Facetten hervorgehoben. Damit wird ausgedrückt, durch ihre ‚Szenezugehörigkeit‘ setzten sich die Wohngemeinschaftsmitglieder von damaligen normativen Vorstellungen ab, sie inszenieren sich als ‚unangepasst‘. Bereits in dieser Phase zeichnet sich ab, wie die Diskutanten mit ihrer Verschiedenheit umgehen. Sukzessive werden die einzelnen Bandmitglieder sichtbar, indem sie Geschichten entwickeln, die thematisieren, wie sie zur Band kamen und die ihre individuelle Performance besonders herausstreichen. Diese Inszenierungen werden miteinander entwickelt, somit leben die ausgeprägt individuellen Facetten der Einzelnen jeweils vor dem kollektiven Hintergrund auf. Diese Einzelinszenierungen erfolgen in einer rhythmischen Darstellung und sie setzen sich im weiteren Gesprächsverlauf fort, bis die Geschichten aller Bandmitglieder hinsichtlich ihrer Zugehörigkeit entfaltet sind.

Das Oberthema ‚*Die Anfangszeit*‘ entwickelte sich durch den Erzählimpuls, alle Unterthemen wurden von den Bandmitgliedern initiiert. Sie beruhen auf Erinnerungen der Einzelnen, die sich sukzessive durch lebendige Erzählungen und Beispiele zu kollektiven Erfahrungen und Fokussierungsmetaphern verdichten. Diese Fokussierungen werden durch Reformulierungen (Z. 27-37, Z. 57-61) eingeleitet. Die Performance der Band korrespondiert mit den präsentierten Inhalten. In der ersten Fokussierungsmetapher (Z. 26-43) folgt die Diskursorganisation einem univoken Modus. (Vgl. Bohnsack/Przyborski 2006) Die Akteure sprechen ‚mit einer Stimme‘, es

ist von identischen, sich überlagernden konjunktiven Erfahrungsdimensionen der an dieser Phase des Gesprächs beteiligten Bandmitglieder auszugehen.

In dieser Sequenz findet sich eine Parallele zur ‚*Fraueninitiative Mittelstadt*‘, (vgl. Kapitel 1.5.1) die die erste Phase ihrer Gruppenentwicklung ebenfalls in einem univoken Modus beschrieb. Durchgängig wird in dieser Phase des Gesprächs die ‚*Wohngemeinschaft*‘ als Rahmung für das Musik-Machen dargestellt, dann folgt die Beschreibung der Handlungspraxis. Das kann dahingehend interpretiert werden, dass in dieser Milieuzugehörigkeit die *Weil-Motive* des Handelns begründet sind. Wie auch bei der ‚*Fraueninitiative Mittelstadt*‘ wird in dieser ersten Gesprächsphase ein Vorstadium der späteren Gruppe beschrieben. Im Vorfeld der eigentlichen Gruppenkonstitution fanden sich die Frauen zu einer offenen Vergemeinschaftungsform ‚*Frauenstammtisch*‘ zusammen, die mit der Frauenbewegung korrespondierte. In dieser Gruppe kommt den verschiedenen Wohngemeinschaften eine zentrale Bedeutung zu, hier entwickelte sich die Handlungspraxis *Musik-Machen*, aus der dann (wie im späteren Gesprächsverlauf deutlich wird) die Band hervor ging. Das Moratorium dieser Band fand jedoch nicht konspirativ im Hinterstübchen einer Gaststätte statt, wie bei der ‚*Fraueninitiative Mittelstadt*‘, sondern es vollzog sich in der ‚Szene - Öffentlichkeit‘ der Wohngemeinschaften. In dieser Phase gab es ein sehr offenes ‚*Wir*‘, das noch keine klare Gruppenrahmung hat, sondern unter Bezugnahme auf das Milieu hervorgehoben wird. Beide Gruppen verweisen also auf die Inspiration beziehungsweise Rahmung durch ein Milieu, das über den konjunktiven Erfahrungsraum der jeweiligen Gruppe hinausragt und sie zeigen in dieser Entwicklungsphase eine experimentelle und spontane Handlungspraxis.

Der Gesprächsverlauf in der folgenden Passage (Z. 82-137) folgt dem bereits beschriebenen, lebendigen und selbstläufigen Modus. Die Diskutanten produzieren gemeinsame Erinnerungen, in dem sie sich ergänzen und stimulieren. Die Erinnerungen ranken darum, wer wann dabei war und welches Instrument spielte. Hier wird erneut sichtbar, die gemeinsame Handlungspraxis des Musik-Machens steht im Zentrum des Erlebens. Fritz wird in dieser Passage als „Yuppi-Typ“ (Z. 121) in Szene gesetzt, der in den 70er Jahren noch nicht dabei war, sondern erst in den 80ern hinzukam. Günter pointiert ihn als ‚Jungunternehmer mit ganz anderer Orientierung‘, (vgl. Z. 123) Fritz beschreibt sich als ‚80er Jahre Typ. So’n bisschen New Wave so’n bisschen kurze Haare‘. (Z.

118) Er ist das erste vorgestellte Bandmitglied, das die anderen nicht aus gemeinsamen Jugendzeiten kennt. Seine Typisierung wird an Hand eines Musikstils und seiner entsprechenden persönlichen Performance entwickelt. Wiederum dokumentiert sich ein homologer Modus des Umgangs mit Heterogenität. Fritz unterschied sich von den anderen durch seine berufliche Orientierung, die wiederum pointiert in Szene gesetzt wird. Die Praxis des Musik-Machens war das Verbindende, hier konnte sich Fritz (wie in späteren Passagen noch deutlicher wird) mit seinem persönlichen Stil einbringen, der gewürdigt und anerkannt wird.

5.2.3 Die Veränderungen der Musikpraxis

Die folgende Sequenz veranschaulicht, wie sich die Handlungspraxis der Akteure sukzessive weiterentwickelte.

- 139 Klaus: Da bin ich dann ausgezogen. Damals ging das auseinander. Und
140 irgendwann nach nem Jahr oder so was hieß es eh da is irgendwie das Zimmer
141 wieder frei geworden da oben. Da ist der Heinz ausgezogen und da steht ein
142 Schlachzeug. Da hatte der Günter nen Schlachzeug aufgestellt
143
144 Michael: ~ Walter kam vorbei
145
146 Günter: ~ Walter ja
147
148 Klaus: ~ Walter und der hatte dann die E-Gitarre dabei und eh spielte E-Gitarre
149 Verstärker und so was
150
151 Michael: ~ es gibt also einige Ex
152
153 Klaus: ~ und dann wurde die Musik n bisschen lauter n bisschen mehr Rock

Die Passage beginnt mit Klaus Bericht, er sei etwa zu der Zeit als Fritz zur Band kam, aus der Wohngemeinschaft ausgezogen. Seinen Auszug spricht er wie eine Nebensache an, die zur Veranschaulichung der Entwicklung des Musik-Machens dient. Die persönlichen Beziehungen erscheinen in dieser Sequenz wie abgekoppelt und mögliche Konflikte bleiben unerwähnt, was als Hinweis interpretiert werden kann, dass diese Aspekte nicht weiter vertieft werden sollen. Dieser Modus setzt sich fort, indem Klaus berichtet, sein ehemaliges Zimmer sei später wieder frei geworden und mit dieser Äußerung einen Entwicklungspunkt der Band hervorhebt: Günter hatte in diesem Zimmer ein Schlagzeug aufgestellt, was ihn animierte, wieder mitzuspielen. Michael ergänzt, auch Walter sei in dieser Zeit hinzugekommen. Günter stimmt zu und Klaus erinnert, es habe eine weitere Veränderung gegeben, weil Walter eine E-Gitarre mit

Verstärker mitbrachte. Indem Michael anspricht, es gäbe einige ehemalige Bandmitglieder, kommt er implizit auf den Auszug von Klaus zurück. Allerdings klingt das nicht bedauernd, eher emotional ‚neutralisierend‘ und eine Entwicklung beschreibend. Klaus greift das Thema ‚ehemalige Bandmitglieder‘ nicht auf, sondern beschreibt die Veränderungen ihrer Musik. Mit dem Hinzukommen dieser Instrumente sei ihre Musik „lauter und rockiger“ (Z. 153) geworden. Hier veranschaulicht sich nochmals, welche Bedeutung sie dem Musik-Machen zumessen. Die persönlichen Beziehungen bleiben im Hintergrund. Die Einzelnen werden an Hand ihrer Instrumente sichtbar, die ihre Art und Weise des Musik-Machens beeinflusste. Ihre Entwicklung verläuft nicht geplant, sie folgt den spontanen Prozessen ihrer kollektiven Musikproduktionen und es hat den Anschein, ihre Praxis verändert sich gleichzeitig mit ihrem räumlichen Hintergrund.

Anschließend veranschaulicht Klaus ihre Entwicklung an Hand der räumlichen Gegebenheiten. (Vgl. Z. 154) Er zeigt beim Erzählen auf die Räume im Obergeschoss und stellt dar, sie seien damals aus diesen kleinen Zimmern in die Diele der ausgebauten Scheune gezogen. Sie haben sich also akustisch erweitert und räumlich vergrößert. Zu dieser Zeit habe sich auch Jan zu ihnen gesellt und verschiedene andere Musiker seien gekommen und gegangen. Einerseits gab es zu dieser Zeit noch keine fest umrissene Band, andererseits entwickelte sich ihre kollektive Praxis in eine neue Richtung. Die Musiker nahmen Raum, veränderten und entwickelten ihren Stil und wurden lauter.

Günter beschreibt in seiner anschließenden Elaboration (Z. 160) das Milieu im Hintergrund dieser Entwicklung. „In irgendeinem Zimmer spielte immer jemand so bis die ganze Nacht durch“ (Z. 161) Er berichtet von den großen Feten mit Festivalcharakter, zu denen immer viele Musiker kamen. Es gab Treffen zur Rocknacht „hier war ein Treff in der Region hier wo manchmal 100 150 Leute hierher kamen“. (Z. 164) Hier wird deutlich, die damalige Wohngemeinschaft war ein zentraler Bezugspunkt für das ‚alternative‘ Musikermilieu und die dort stattfindenden Feste hatten einen öffentlichen Charakter für diese Szene. Günter beschreibt zunächst ihre damalige Hausband.

170 Der Macher ist heute einer der erfolgreichsten ehm
171 Promoter hier im Lande. Also viel in Betrieb () der hat viel Geld
172 gemacht mit Musik. Wir nich ne. Wir ham ja eigentlich nie richtig Geld
173 gemacht mit der Musik ne.
174
175 Klaus: Gott sei Dank.

176
 177 Michael: Wir ham auch viel Benefiz gespielt und politisch
 178
 179 Christian: ~ wieso hasse was gegen Geld?
 180
 181 Günter: ~ ja **wir ham hauptsächlich auf Benefizkonzerten** gespielt.
 182 Wir haben viel ohne Geld gespielt
 183
 184 Klaus: ~ das Geld ist des Teufels dass weißt du doch
 185
 186 Christian: ~ mir würde das nichts ausmachen viel Geld zu machen mit
 187 Musik.
 188
 189 Michael: Das is der Banker hier.
 190
 191 Christian: Ich denke ganz normal über Geld.
 192
 193 Klaus: Dafür war er der Erste der eine Akustikgitarre mitbrachte und
 194 schon mal so sieben oder acht Akkorde wusste und schon mal so Stücke
 195 wusste und Stücke nachspielen konnte und so was. Da wussten wir alle
 196 noch gar nich richtig wie ne Gitarre aussah. Jan hat noch ne Gitarre
 197 mitgebracht und

In Zeile 170 entwickelt Günter einen Gegenhorizont zum ‚Macher‘ dieser Band, der mit der Musik viel Geld verdient habe. Er bringt zum Ausdruck, dass dieses nicht ihren Vorstellungen entspricht. Klaus stimmt zu, indem er die von Günter geäußerte Orientierung positiv bewertet. Michael greift diese Orientierung ebenfalls auf und fügt hinzu, dass sie bei vielen Benefizkonzerten spielten. Hier dokumentiert sich die politische Haltung der damaligen ‚Wohngemeinschaftszene‘. Das Musik-Machen war nicht kommerziell ausgerichtet, vielmehr wurden soziale Projekte unterstützt und dieses galt als ‚politisches Handeln‘. (Vgl. Z. 177) Christian unterbricht Michael und richtet die Frage an Klaus, ob er etwas gegen Geld habe. (Vgl. Z. 179) Er bringt damit eine oppositionelle Orientierung zum Ausdruck, die sich auf Klaus explizit positive Bewertung des ‚Nicht-Geld-Verdienens‘ mit ihrer Musik bezieht. Günter bestätigt mittels einer Reformulierung sehr betont und laut die von Michael weiterbearbeitete Orientierung und bezieht sich oppositionell auf Christian. Indem Günter hervorhebt, sie hätten ohne Gage bei Benefizkonzerten gespielt, akzentuiert er ihr soziales Engagement. Klaus positioniert sich mit der Metapher: „Das Geld ist des Teufels dass weißt du doch“. (Z. 184) Er betont somit weniger ihr soziales Engagement. Etwas ‚Teuflisches‘ bezeichnet Dinge oder Mechanismen, deren (vernichtende) Folgen nicht im Vorhinein zu übersehen sind, die jedoch einen verführerischen Reiz ausüben. Klaus positioniert sich normativ, wobei sich diese Norm, wie zu vermuten ist, auf das Milieu der ‚Alternativ-Szene‘ bezieht. Christian erwidert, er würde auch mit Musik ‚Geld-Machen‘. An diesem

Punkt haben sie keine gemeinsame Orientierung. Der oppositionelle Diskurs bezieht sich jedoch nicht auf die Handlungspraxis ‚Benefizkonzerte‘ der Band, sondern auf die von Klaus ausgedrückte normative Orientierung, es sei gut, mit der Musik kein Geld verdient zu haben. Christian betont hier seine Nonkonformität gegenüber dieser Norm.

In Zeile 189 verweist Michael mit einer theoretisch argumentativen Elaboration auf Christians Beruf als ‚Banker‘. Damit drückt er aus, dass er Christians Beruf als prägend für seine Haltung zum Geld ansieht und er betont den Unterschied von Christian zu den anderen Bandmitgliedern. Implizit drückt er aus, Christian denkt in dieser Frage anders als wir. Christian beendet das Thema mit einer theoretisch argumentativen Elaboration, mit der er zum Ausdruck bringt, dass er vielleicht anders über Geld denke als die anderen Bandmitglieder, aber so denke wie die meisten Menschen. Er distanziert sich von den durch die anderen Bandmitglieder repräsentierten Vorstellungen der ‚Alternativ-Szene‘, indem er auf ‚normale‘ Denkweisen verweist. Die unterschiedlichen Orientierungen zum Thema ‚mit Musik Geld verdienen‘ können nebeneinander stehen bleiben, denn die Frage, mit der Musik Geld zu verdienen, stellt sich für die Band nicht real und ihre Beteiligung an den Benefizkonzerten war durch Christian nicht generell in Frage gestellt, sondern eher die normative Orientierung der damaligen ‚Szene‘.

Diese Auseinandersetzung wird von Klaus mit einer Proposition beendet, (Z. 193) in der er wieder auf die Entwicklung des Musik-Machens zurückkommt. Die Einleitung mit dem Wort „dafür“ (Z. 193) signalisiert, es gibt eine andere Seite an Christian, die für die gemeinsame Praxis von größerer Bedeutung ist. In der anschließenden Elaboration beschreibt er anerkennend Christians musikalische Kompetenz. Er bringt zum Ausdruck, es gehe ihnen in erster Linie um die Musik und um ihre musikalischen Möglichkeiten, dieses sei ihnen wichtiger als das Geld. Im Vergleich mit den vorausgegangenen Passagen (vgl. Z.117) zeichnet sich ein homologes Muster im Umgang mit unterschiedlichen Orientierungen ab, die sich nicht unmittelbar auf die kollektive Handlungspraxis des Musik-Machens beziehen. Diese Praxis ist das Verbindende und hier steht die individuelle Entfaltung im Vordergrund. Unterschiedliche Orientierungen, die sich nicht unmittelbar darauf beziehen, werden thematisiert und können nebeneinander stehen bleiben. Neu ist in dieser Gesprächsphase die sich abzeichnende sukzessive Veränderung der Handlungspraxis. Hier deutet sich eine qualitative Entwicklung an: es kamen neue Instrumente hinzu, die

Musik wurde „lauter und rockiger“, (vgl. Z. 153) damit einhergehend nahmen die Musiker mehr Raum und erstmalig werden die musikalischen Fähigkeiten der Einzelnen als ausschlaggebend für ihre Zugehörigkeit hervorgehoben.

In der folgenden Passage (Z. 199-223) erzählt Christian, dass er eine zeitlang nicht zur Band kam. Klaus greift diesen Aspekt auf und will die Geschichte auf die Frage zuspitzen, seit wann Christian wieder dabei ist: „Dann sind seit drei Jahren“ (Z. 201) Christian unterbricht ihn und korrigiert „seit eineinhalb Jahren“. (Z. 203) Es folgt ein ironisches Geplänkel, bei dem Klaus widerspricht, alte Menschen könnten sich nicht mehr so gut erinnern und Michael stellt am Ende klar, der Zeitpunkt sei vor vier Jahren gewesen. Erstmals wird beiläufig und ironisch die Erfahrungsdimension Alter hervorgehoben. Michael berichtet, sie hätten alle auf Grund Christians musikalischen Könnens „darauf hingearbeitet“, (Z. 214) dass er wiederkomme. Auch diese Passage endet mit einem Joke und kollektivem Gelächter. Hier veranschaulicht sich wiederum die kollektiv geteilte Orientierung der Bandmitglieder, die Praxis des Musik-Machens und die musikalischen Fähigkeiten der Einzelnen als oberste Priorität zu erachten.

5.2.4 Das Milieu im Hintergrund

Die Interviewerin nutzt eine längere Gesprächspause für die Nachfrage, wie sich die Musiker zusammenfanden.

- 227 Klaus: Hier war der Magnet. Das hat die Leute halt angezogen. Mehr oder weniger
228 je nachdem wie stark der Magnet war und was hier sonst so lief.
229
230 Günter: Ja ja
231
232 Jan: Es gab zwei Linien hier. Einmal das Magnet und einmal was außerhalb noch
233 so angesacht war wie Projekte und so
234
235 Christian: Der Punkt ist viele Leute kannten sich untereinander. Und daraus hat
236 sich diese vertrackte Situation die hier manchmal herrscht entwickelt
237
238 Jan: ~ **vertrackt** ?
239
240 Chrstian: Ich kenne den Jan seit meinen 6. Lebensjahr. Den Klaus kenn ich seit
241 meinem 16.
242
243 Jan: Ja wir ham uns damals schon beim Tim in der Wohnung in die Wolle gekriegt
244 @(.)@
245
246 G: @(.)@
247

248 Christian: ~ da ham wir aber auch zusammen gespielt das weist du wohl alles gar
249 nich mehr

Klaus eröffnet das Oberthema ‚*Wie sich die Bandmitglieder kennen lernten*‘ mit einer Proposition, in der er die damalige Wohngemeinschaft als Magneten bezeichnet, der die Leute anzog. Günter stimmt zu und Jan erweitert diese Orientierung dahingehend, auch die Szene außerhalb des ‚*Magneten*‘ sei wichtig gewesen. Er bezieht sich auf Projekte der lokalen Musikszene. Hier veranschaulicht sich die ‚*Verwobenheit*‘ der meisten Bandmitglieder mit einem Hintergrundmilieu, das der damaligen ‚*alternativen Szene*‘ zugeordnet werden kann. Christian bringt ins Spiel, dass sich viele Leute untereinander kannten. (Vgl. Z. 235) Er betont einen anderen Aspekt: daraus habe sich ihre manchmal „vertrackte Situation“ (Z. 236) entwickelt. Was er genau mit ‚*vertrackt*‘ meint, führt er auch auf Nachfragen von Jan nicht weiter aus. Er bezieht sich jedoch indirekt auf die langen privaten und persönlichen Beziehungen der Bandmitglieder. (Vgl. Z. 240)

Günter und Michael gingen zusammen zur Schule, Jan und Christian kennen sich bereits als Sechsjährige und Klaus und Christian sind seit Jugendzeiten befreundet. Es deutet sich an, dass die angesprochenen Mitglieder der Band einen konjunktiven Erfahrungsraum miteinander teilen, der sich auf ihr gemeinsames Erleben in der Jugendzeit bezieht. Deutlich wird, sie sind durch eine gemeinsame Generationenlage miteinander verbunden und sie teilen vielfältige Erfahrungen, die damit verknüpft sind. Damit korrespondiert auch die Art und Weise der habituellen Übereinstimmung der Gruppe, die an jugendliche Bands erinnert. Es hat den Anschein, als wollten die Musiker diese Zeit ihre Lebens lebendig halten. Mit der Formulierung „vertrackt“ weist Christian implizit auf die Probleme hin, die mit den langen ‚*Verbandelungen*‘ auf den unterschiedlichen Ebenen einhergehen können. Dieses wird mit einem ironischen Anklang aufgegriffen. So erinnert Jan, sich bereits in Kindertagen mit Christian gestritten zu haben, (vgl. Z. 234) was dahingehend interpretiert werden kann, dass er an Hand eines ungefährlichen Beispiels aus lang zurück liegenden Tagen eine ‚*konfliktträchtige Lage*‘ thematisiert. Die Passage endet mit gemeinsamen Gelächter. Die Ironie hat in dieser Sequenz einen rituellen Charakter und löst eine Situation auf, die sich möglicherweise konfliktreich weiterentwickeln könnte. Im Anschluss erzählen die Diskutanten, wie sie sich kennen lernten, wobei Michael Günter die Rolle des Katalysators der Gruppe zuweist.

5.2.5 Zugehörigkeit und Ausschluss

Die Aufmerksamkeit richtet sich nun auf Thomas, der in diesem Moment hinzugekommen war. Michael führt ihn als Bassisten ein, Günter als Baby. Er deutet damit auf den Altersunterschied zu den anderen Bandmitgliedern. Klaus greift das Stichwort Baby auf und fügt hinzu: „Der Thomas sagt bei seiner Mama immer ich muss irgendwelchen Leuten Musik beibringen“ (Z. 282) Ironisch thematisiert er wiederum ihren Altersunterschied, was darauf hinweist, wie bedeutsam dieser Aspekt für die anderen Bandmitglieder ist. Mit seiner Metakommunikation „Maan konnteste nich noch'n bisschen länger draußen bleiben“ (Z. 285) beteiligt sich nun auch Jan an der gemeinsamen Inszenierung von Thomas Musikerpersönlichkeit, die Christian mit einem Hinweis auf Thomas musikalische Kompetenz fortsetzt. Er sei „nämlich der Einzige von uns der Noten lesen kann“. (Z. 289) Zuvor war Christian von Klaus und Michael wegen seiner musikalischen Kompetenz hervorgehoben worden, in dieser Sequenz bringt er seine Anerkennung gegenüber Thomas Fähigkeiten zum Ausdruck und bestätigt erneut ihre zuvor entfaltete Orientierung. (Vgl. Z. 214) Nachdem Michael darauf hingewiesen hat, auch er sei Musiklehrer, (vgl. Z. 292) fügt Günter hinzu, Thomas habe ebenfalls diesen Beruf und würdigt ihn anerkennend als Unternehmer mit einem großen Musikladen, der jetzt wieder in die Wissenschaften vorgedrungen sei. Diese Passage veranschaulicht erneut, wie die einzelnen Bandmitglieder mit ironischen Geschichten in Szene gesetzt werden. Sie verdeutlicht auch, dass in dieser Phase der Band die musikalische Kompetenz zu einem wichtige Kriterium für die Zugehörigkeit zur Band avanciert ist.

Das Thematisieren der beruflichen Hintergründe der Musiker unterscheidet die Band von den Frauengruppen und auch von der Gruppe ‚*Paparunde*‘. (Vgl. Kapitel 5.6) Bei der ‚*Internationalen Frauengruppe*‘ (vgl. Kapitel 5.3) wurden diese Hintergründe (bis auf eine Ausnahme) nicht angesprochen und auch in der ‚*Fraueninitiative Mittelstadt*‘ (vgl. Kapitel 5.1) definierten sich die Akteurinnen nicht über ihre Berufe. Allerdings ist hier in Betracht zu ziehen, dass die Mitglieder dieser Initiative inzwischen fast ausnahmslos im Ruhestand waren einerseits Begriffe aus der Arbeitswelt nutzten, um ihre Handlungspraxis zu veranschaulichen und andererseits ihr Ethos zur Selbstverpflichtung in der Initiative eng mit arbeitsbezogenen Vorstellungen verwoben war. In der Elterninitiative ‚*Seifenblase*‘ (vgl. Kapitel 5.4) werden die unterschiedlichen beruflichen Hintergründe der Eltern anerkennend in die Praxis einbezogen. In dieser

Gruppe findet nun eine explizite Anerkennung und Würdigung des beruflichen Erfolges eines Bandmitgliedes statt, der mit dem ‚*Szenemilieu*‘ korrespondiert, auch werden die beruflichen Hintergründe der Bandmitglieder wiederholt als Heterogenitätsmerkmal herangezogen, an Hand derer Orientierungen verdeutlicht wurden. (Vgl. Z. 123, Z. 189)

Im Anschluss erklärt Günter generalisierend, wie ‚*Neue*‘ zur Band gekommen sind:

307 Günter: Wenn einer neu dazugekommen ist hier eh dann hat den keiner irgendwie
308 angeheuert in dem Sinne hier mitspielen zu können oder wollen sondern hat gesagt
309 komm doch mal vorbei. Wir machen Musik und dann ist der entweder geblieben
310 oder nicht geblieben.

Hier veranschaulicht sich, es geht bei der Aufnahme in die Gruppe nicht nur um die musikalische Kompetenz, sondern auch darum, ob die Musiker ein spontanes ‚*Passungsverhältnis*‘ miteinander herstellen können. Deutlich wird darüber hinaus, die Teilnahme an dieser Band erschließt sich über informelle Kontakte und Beziehungen und nicht über formalisierte Strukturen und Aufgaben. In der folgenden Fokussierungsmetapher thematisieren die Diskutanten eine andere Seite der Medaille: Nicht nur die Neuen müssten an der Musik gefallen finden, ‚es‘ muss auch passen, sonst werden sie ‚*rausgeschmissen*‘.

317 Michael: Wir ham auch schon Leute rausgeschmissen
318
319 Christian: ~ weil’s eben auch ziemlich spannungsvoll hier is
320
321 Fritz: ~ ja zum Beispiel bei der Wortmeldung. Da kommst du nämlich sehr
322 schlecht hier zu Wort.
323
324 Michael: Wir ham schon Leute rausgeschmissen is echt war.
325
326 Thomas: Wen denn?
327
328 Michael: Ferdinand. Na wir machen das ja nich so dass wir die
329 rausschmeißen sondern die gehen einfach.
330
331 G: @(.)@
332
333 Klaus: Ja die merken dass dann. Die kriegen se gegangen wenn se das noch
334 nicht mitbekommen haben
335
336 G: @(4)@
337
338 Michael: @Wir sollten das als Talkshow bringen@

Die vorgestellte Passage beginnt mit einer Differenzierung von Michael. (Z. 324) Er gebraucht den emotional geladenen Begriff ‚*Rausschmeißen*‘. Einerseits verweist er damit implizit auf sein Hausherrenrecht, andererseits weist dieser Terminus auf

konfliktvolle Auseinandersetzungen hin. Worum es dabei ging wird nicht deutlich. Die Elaborationen in einem ironischen Duktus von Christian und Fritz (vgl. Z. 319 und Z. 321) beziehen sich auf die gegenwärtige Situation in der Gruppe. Fritz hatte zuvor mehrfach versucht zu Wort zu kommen. Hier dokumentiert sich erneut, die Diskutanten greifen auf die Ironie zurück, wenn es um die Thematisierung von Konflikten geht und entschärfen damit die Situation. Michael wiederholt sehr betont, sie hätten auch schon „Leute rausgeschmissen“ (Z. 324) und unterstreicht dieses mit der Formulierung „echt wahr“. (Z. 324) In diesem Moment distanziert er sich von den ironischen Darstellungen von Christian und Fritz und weist auf konfliktvolle Auseinandersetzungen in der Vergangenheit hin, die mit dem Abbruch von Beziehungen endeten. Thomas, der bei diesen Auseinandersetzungen offensichtlich noch nicht zur Band gehörte, fragt nach um wen es sich handelte. (Vgl. Z. 326) Michael nennt den Namen, (vgl. Z. 328) was jedoch genau vorgefallen war bleibt im Hintergrund. In Michaels folgender Elaboration (vgl. Z. 328) erläutert er, Ferdinand wurde nicht brachial ‚rausgeschmissen‘. Vielmehr wurde ihm indirekt vermittelt, die anderen wollten nicht mehr mit ihm zusammen spielen. Somit entschärft er seinen sehr emotionalen Begriff des ‚Rausschmisses‘ durch seine nachfolgende Erklärung. Die Gefühle sind in diesem Moment wie eingefroren, was darauf verweist, dass es sich um einen existentiellen Konflikt gehandelt hat, den die Diskutanten augenscheinlich nicht weiter erörtern wollen. Das kollektive Lachen deutet darauf hin, die Beteiligten wissen, worum es geht und, so ist zu vermuten, sie beziehen sich auf ein konjunktives Wissen. Klaus bringt in seiner Anschlussproposition zum Ausdruck, dass sie den Ausschluss aus der Gruppe indirekt thematisieren und ein direktes Vorgehen vermeiden. Die Sequenz endet mit lang anhaltendem, kollektiven und zustimmenden Lachen.

Hier zeigen sich weitere Nuancen des Umgangs mit Beziehungen und Konflikten. Einerseits weist der Begriff ‚Rausschmeißen‘ auf Auseinandersetzungen, die mit einem konfrontativen Beziehungsabbruch enden, andererseits gibt es eine weitere Variante des Beziehungsabbruchs, bei der sie durch ihre Haltung signalisieren, dass jemand gehen soll. Dies setzt ein Einvernehmen mit den anderen voraus und impliziert darauf bezogene Verständigungsprozesse. In dieser Passage zeichnet sich ab, wie die Bandmitglieder ihre Gruppe auch durch Abgrenzungen konturieren. Während sie in der Anfangszeit einer offenen Praxis folgten, an der sich Interessierte spontan beteiligen konnten, gehört es in dieser Phase dazu, mehr Verbindlichkeit zu entwickeln und dazu

bedarf es, so kann interpretiert werden, eines verbindlichen Passungsverhältnisses ihrer Beziehungen. Dieses dokumentiert sich auch im kollektiven Abschluss dieser Passage. Hier finden die Diskutanten Gefallen an ihrer gemeinsamen Sprachinszenierung und spielen mit der Idee, sie in einer Talkshow aufzuführen. Das kollektive ‚Wir‘ bezieht sich nicht mehr, wie in den Passagen zuvor, auf das rahmende Hintergrundmilieu sondern auf diese konkrete Band und die damit verbundene Erfahrungsdimension.

5.2.6 Die Entwicklung zur Band

Fritz eröffnet das Oberthema ‚Die verschiedenen Ären der Band‘ mit einer Proposition, in der er ausführt, der Weggang von Ferdinand und zuvor von Marius sei ein Wendepunkt der Band gewesen. Er erzählt, früher ging es „sehr offen“ (Z. 342) zu und es war „nie klar wer kommt“. (Z.342) Heute spiele die Gruppe schon recht lange in dieser Formation. Diese Veränderung wird von Fritz nicht mit Bedauern hervorgebracht, sondern ohne viel Emotionen beschrieben. Interessanterweise wird dieser Wendepunkt an Personen festgemacht, was nochmals auf die Bedeutung des Stilisierens und Betonens der Individualität in dieser Gruppe hinweist. Günter beschreibt im Anschluss, sie würden heute nicht mehr „sessionmäßig“ (Z. 348) zusammenspielen, sondern Stücke arrangieren.

347 Günter: ~ ja die Veränderung war als wir anfangen Stücke zu machen und
348 nich mehr abends einfach sessionmäßig wie jeder Spaß hatte so irgendwie
349 so rumgezwirbelt hat. Sondern weil Klaus () der dichtet ja () und eh
350 schreibt die ganzen Texte für unsere Stücke. Und die musikalischen
351 Sachen machen wir so da hat der eine mal ein Stück gemacht und dann der
352 andere. Dann spiel'n wir das zusammen und oft wird's dann nochmal ganz
353 anders. Und das spielt dann schon ne Rolle ob du nun ne Sessionband bist
354 () ganz offen () jeder kann hier heute Abend mitmachen. Und wenn wir
355 aber nen Stück spielen was arrangiert ist dann kann nich jeder einfach
356 mitmachen. Das funktioniert nich ne selbst wenn er einigermaßen gut is.
357 Das funktioniert nich. Das hat sich massiv im Vergleich zur Anfangszeit
358 verändert.

Günter verdeutlicht die Veränderung ihrer Handlungspraxis an Hand eines Gegenhorizontes. Früher habe jeder einfach ‚sessionmäßig so rumgezwirbelt, wie er Spaß hatte‘. (Vgl. Z. 348) Heute entwickelten sie Musikstücke, Klaus dichtet und schreibt die Texte. Er drückt seine Anerkennung gegenüber Klaus aus und betont im Anschluss, dass sie Klaus Vorgaben beim Zusammenspiel weiterentwickeln und zu kollektiven Produktionen verdichten. In dieser Sequenz veranschaulicht sich, dass der Wandel zur Band ihrer musikalischen Entwicklung geschuldet war. Nach wie vor steht das Musik-

Machen im Vordergrund, die Musiker haben sich jedoch weiter entwickelt und wollen ihre musikalischen Fähigkeiten einbringen. Mit dem Arrangieren eigener Stücke geht einher, dass sie einer verbindlicheren Kontinuität miteinander bedürfen, als sie in der offenen Phase gegeben war. Im Zuge dieser Veränderung ist eine Gruppe entstanden, die klare Grenzen nach außen hat und im Gegensatz zu früher eine andere Verbindlichkeit voraussetzt. Ihre Praxis folgt nach wie vor einem spontanen und improvisierenden Modus. Um ihrer musikalischen Entwicklung Rechnung zu tragen, bedarf es jedoch eines höheren Maßes an Kontinuität, Verbindlichkeit und eines intensiveren Passungsverhältnisses der Beziehungen als in der Anfangsphase.

Das Unterthema ‚*Thomas war eine Bereicherung*‘ wird von Jan mit einer Proposition eröffnet:

- 360 Jan: Es war dann aber auch ne positive Erfahrung dass Thomas zu uns kam.
361 Das war wirklich Klasse. Weil wir warn auch ein bisschen verkrustet schon
362 und Thomas is is jünger und das hat uns gut getan hier. Der hat ein bisschen
363 Elan rein gebracht und eh das hat uns auch ein bisschen gepuscht und
364 weitergebracht.

Fast ein wenig euphorisch und ohne ironischen Anklang bringt Jan seine Anerkennung gegenüber Thomas zum Ausdruck. Sie beruht auf Thomas musikalischer Kompetenz und er ist der Meinung, Thomas habe auf Grund seines jüngeren Alters und der damit verbundenen Sichtweisen bestehende Verkrustungen in der Gruppe aufgelöst. Die Metapher „gepuscht“ (Z. 363) weist darauf hin, Thomas hat sie leistungsmäßig gefordert und er brachte ‚frischen Wind‘ in die Gruppe. Im Anschluss konkretisiert Günter, warum Thomas gut in die Band passt.

- 366 Günter: Also das Thomas hier eh eh rein gekommen ist gab es nich nur weil er
367 so ein netter Mensch ist hier. Andere würden hier glaub ich gar nich passen.
368 Weil so die Beziehungen das wurd ja genug erzählt hier auch immer ne Rolle
369 spielen. Is ja nich so ne Band die jetzt sacht jetzt machen wir eh irgend ne Platte
370 und dann wollen wir berühmt werden. Sondern die anderen Dinge die
371 Kommunikativen stehen ja immer im Vordergrund mit. Und Thomas hat für
372 mich den größten Vorteil. Weil er sich wirklich hier um die Technik massiv
373 gekümmert hat auch vor allen Dingen bei den Auftritten und auch erstens
374 qualifiziert war dafür. Weil früher immer was kaputt war an Kabeln. Da ging das
375 nich und das nich dann war die Einstellung nich richtig und dann wurde
376 rumgefummelt stundenlang
377
378 Michael: ~ deswegen nennen wir ihn jetzt den Kabelmann
379
380 G: @(.)@
381
382 Günter: ~ und Thomas hat sich wirklich und hat uns alle @mit seiner Umsicht@
383 mit seiner Umsicht im musikalisch technischen Bereich hier die Band glaub ich
384 ein ganzes Stück nach vorne gebracht.

385
386 Michael: So wird nen Schuh draus.
387
388 G: @(3)@

Günter drückt aus, es sei selbstverständlich, dass Thomas auch auf Grund seiner Persönlichkeit in die Band aufgenommen wurde. Er formuliert einen Gegenhorizont zu anderen Bands, die berühmt werden wollten und ‚Platten machen‘. (Vgl. Z. 370) Im Unterschied dazu stünden bei ihnen „die anderen Dinge die Kommunikativen“ (Z. 371) im Vordergrund. Er spricht in diesem Zusammenhang nicht von Beziehungen, sondern von ‚kommunikativen Dingen‘, was auch als Hinweis angesehen werden kann, dass sie die Beziehung zu Thomas in einer anderen Art herstellen müssen (eben kommunikativ), als mit den Bandmitgliedern, mit denen sie einen alters- und generationenbezogenen konjunktiven Erfahrungsraum teilen. Implizit bringt Günter zum Ausdruck, dass sie nur dann Musik-Machen können, wenn ihnen dieses gelingt. Die Musiker brauchen, so lässt sich interpretieren, ein existentielles Passungsverhältnis, dass sie (in diesem Fall) kommunikativ herstellen, um miteinander Stücke zu arrangieren und in spontaner Praxis zu improvisieren.

Günter exemplifiziert im Anschluss, warum Thomas die Band aus seiner Sicht weitergebracht hat. Er hebt die Bedeutung von Thomas technischer Kompetenz für ihre Bandauftritte hervor. Hier wird sichtbar, Thomas verfügt über Kenntnisse, die die anderen nicht mitbringen. Michael pointiert dieses in ironischer Weise. (Vgl. Z. 378) Günter drückt aus, die anderen Bandmitglieder schätzten die Zugehörigkeit von Thomas auch auf Grund seiner technischen Kompetenz, die zuvor niemand in dieser Form einbringen konnte. Sichtbar wird, wie ihre Orientierung hinsichtlich des Hinzukommens von Thomas in die Handlungspraxis der Band enacted wird. Deutlich wird auch eine weitere Variation ihrer Praxis: Anfänglich ‚zwirbelten sie sessionmäßig herum, wie jeder wollte‘, (vgl. Z. 348) daraus entwickelte sich eine Band, ‚die miteinander Stücke arrangierte‘. (Vgl. Z. 355) In dieser Interaktionssequenz thematisieren die Diskutanten erstmals die Praxis ihrer Auftritte. Wie bereits in Zeile 213 wird auch hier die ‚Kompetenzerweiterung‘ der Band als Kriterium für die Zugehörigkeit angeführt. Mittels einer Anschlussproposition schließt Günter an die von Jan geäußerte Orientierung an. Indem er artikuliert, Thomas Fähigkeiten lägen im technischen Bereich schränkt er die Aussage von Jan jedoch wieder ein. Er hebt Thomas Umsicht hervor, bezieht sie jedoch auf den technischen Bereich, Jan hingegen hob hervor, Thomas habe

‚Verkrustungen‘ in der Band aufgelöst, weil er jünger als die anderen Mitglieder sei. Der Terminus ‚Verkrustungen‘ weist über die Technik hinaus und impliziert das Gefüge ‚eingefahrener‘ Beziehungen und Sichtweisen.

In dieser Passage dokumentiert sich, wie die Bandmitglieder ihre unterschiedlichen Fähigkeiten wahrnehmen, benennen und anerkennen. Hier zeichnet sich ein fundamentaler Unterschied zur Handlungspraxis der ‚*Internationalen Frauengruppe*‘ (vgl. Kapitel 5.3) ab. Diese folgte der Orientierung, dass sich die Einzelnen mit ihren Fähigkeiten nicht besonders hervortun sollten. Darüber hinaus zeichnet sich ab, wie in dieser Gruppe Bildungsprozesse stattfinden, die auf der Bearbeitung von Altersdifferenz beruhen. Die gemeinsam getragene Orientierung, durch das Hinzukommen von Thomas habe sich die Band weiter entwickelt, weist darauf hin, die Musiker nehmen ihre unterschiedlichen Perspektiven wahr, erkennen sie an und integrieren sie in ihre gemeinsame Praxis, die sich somit verändert. Hier findet sich ein maximaler Kontrast zur Praxis der Elterninitiative ‚*Sandkasten*‘, (vgl. Kapitel 5.5) in der die Sichtweisen der jüngeren Mütter immer wieder abgewehrt wurden. Es besteht auch ein Unterschied zur Praxis der ‚*Fraueninitiative Mittelstadt*‘ (vgl. Kapitel 5.1) die beklagt, die jüngeren Frauen hätten andere Orientierungen. Auch sie wollen jüngere Frauen einbeziehen, allerdings um ihrer bestehenden Handlungspraxis Kontinuität zu verleihen. Bei der ‚*Ibbenbürener Revivalband*‘ zeichnet sich ab, wie die mit der Altersdifferenz korrespondierenden unterschiedlichen Sichtweisen für eine reflexive Bearbeitung konjunktiver Erfahrungen und die Weiterentwicklung des Musik-Machens fruchtbar wurde.

Im weiteren Gespräch zeichnet Fritz zwei Phasen der Bandentwicklung nach, die er interessanterweise nicht an der Musik, sondern an den Personen festmacht. Er differenziert zwischen der ‚*Ära Günter*‘ und der ‚*Ära Michael*‘, die er wiederum an Hand der Veränderungen der räumlichen Bedingungen für die Band charakterisiert. Als Günter mit der Wohngemeinschaft im Haus wohnte, war das Musik-Machen szenepublic. Er begründet, sie hatten mehr Platz, also konnten auch mehr Leute mitspielen. In der ‚*Michael Ära*‘ sei es räumlich enger geworden und deshalb sei es „schwieriger hier rein zu kommen“. (Z. 395) Das Sprachbild der ‚persönlichen Ären‘ dokumentiert erneut, wie sich die Diskutanten individuell ‚in Szene‘ setzen. In dieser Passage veranschaulicht sich auch, wie die Veränderung des Musik-Machens mit der

Veränderung des Milieus und des räumlichen Hintergrundes korrespondiert. In der ‚*Ara Günter*‘ wurde das Haus von der damaligen Wohngemeinschaft bewohnt, heute lebt hier Michael mit seiner Familie. Bei allen Bandmitgliedern hat sich inzwischen eine andere Art und Weise des Wohnens etabliert, die Wohngemeinschaftzeiten gehören der Vergangenheit an. Dieses Milieu war konstitutiv für die damalige Praxis des Musik-Machens. Nur zu dieser Zeit war sowohl das Wohnen als auch das Musik-Machen ‚szeneöffentlich‘, was wiederum darauf hinweist, dass das Musik-Machen Ausdruck ihrer jeweiligen Lebensgeföhle ist. Die Themen entwickelten sich in dieser Passage selbstläufig, der Gesprächsverlauf enthielt viele beschreibende Sequenzen, in der die Bandmitglieder die Veränderungen ihrer Band reflektierten. In diesen Interaktionssequenzen finden sich weniger ironische Pointen, es ging hier weniger um spontane Inszenierungen als um reflexive Auseinandersetzungen. Die Performance des Gesprächs korrespondiert mit den bearbeiteten Themen.

5.2.7 Unterschiedliche Orientierungen und Meinungen

In der folgenden emotional hochgeladenen Fokussierungsmetapher setzten sich die Musiker mit unterschiedlichen Orientierungen auseinander.

398 Seit ein paar Jahren gibt es bestimmte Jubiläen. Zum
399 Beispiel 50te oder 60te.
400
401 G: @(.)@
402
403 Klaus: @Ja leider@. Wir sind die größte 50te oder 60te Jubiläumsband der
404 letzten drei Jahre. Das sind so unsere musikalischen Höhepunkte im
405 Moment. Nein außerdem spielen wir entweder für viel Geld oder für gute
406 Freunde.
407
408 Jan: Jungs keinen Streit jetzt hier
409
410 Michael: ~ aber meist für Freunde.
411
412 Fritz: ~ aber bitte schön dass is überhaupt nich einheitlich hier. Das wird
413 auch ganz anders gesehen aber es wird ja auch nich gefragt.
414
415 Klaus: Aber meist klappt es dass dann alle kommen.
416
417 Günter: Der Individualismus in dieser Band hat manchmal ein solches
418 Ausmaß () **selbst bei der Frage der Terminabsprachen** () da kannse sogar
419 nen Zettel an die Wand hängen da denkse das das abgesprochen is ja dann
420 und dann spielen wa. Eh eine Woche vor dem Auftritt fällt mindestens zwei
421 Leuten auf () obwohl der Zettel da seit Wochen hing und wir auch geprobt
422 haben. Wie wir spielen jetzt schon Samstag?

423

424 Michael: Ja. Das liegt aber auch an der Stelle wo der Zettel hingehängt wird.

425

426 G: @(.)@

Fritz spricht eine weitere Entwicklung an: Die Szene wird älter. (Vgl. Z. 398) Das kollektive Lachen verdeutlicht, er hat einen existentiellen Punkt getroffen. Klaus greift das Thema lachend auf und stilisiert die Band ironisch zur „größten Jubiläumsband“. (Z. 403) Mit dieser Metapher ironisiert er das eigene Älterwerden, das Älterwerden der Zuhörer und das Älterwerden der Band als „Jubiläumsband“ (Z. 403) mit eben diesen musikalischen Höhepunkten. Implizit ironisiert er auch die Frage der musikalischen Entwicklung der Band, in dem er ihre Jubiläumsauftritte als aktuelle musikalische Höhepunkte bezeichnet. Damit greift er die vorausgegangene Meinungsverschiedenheit mit Christian beschwichtigend auf, in dem er plakativ in den Raum stellt, sie spielten entweder für viel Geld oder für gute Freunde. Aus Jans Reaktion kann geschlossen werden, hier wird erneut ein ‚*heißes Eisen*‘ angesprochen. Michael glättet, indem er klarstellt, sie hätten meist für gute Freunde gespielt. (Vgl. Z. 410) Klaus und Michael bringen zum Ausdruck, dass ihnen die ‚*Jubiläumsauftritte*‘ wichtig sind. Sie sind eine Band, in der die Beziehungen eine große Rolle spielen. (Vgl. Z. 368) Es geht ihnen nicht darum ‚*berühmt zu werden und Platten zu machen*‘ (vgl. Z. 370) sondern für ‚*gute Freunde*‘ zu spielen. An diese Freundschaftsbeziehungen sind auch ihre musikalischen Höhepunkte gekoppelt. Bei den Auftritten zeigen sie die Entwicklung ihres musikalischen Könnens, die Metapher „aber meist für gute Freunde“ (Z. 410) verweist auf die ‚*Verbandelung*‘ mit dem älter gewordenen Szenemilieu im Hintergrund. Fritz, der diesen (konjunktiven) Hintergrund nicht teilt, (vgl. Z. 117 ff) spricht den Konflikt mittels einer Antithese an. Er argumentiert, diese Praxis sei gar nicht unstrittig, aber die anderen Sichtweisen blieben offensichtlich unberücksichtigt. (Vgl. 412) Er stellt in Frage für ‚*gute Freunde*‘ zu spielen, führt dieses aber nicht weiter aus. Der schwelende Konflikt wird ironisch bearbeitet, dieses Muster finden wir auch in verschiedenen Passagen zuvor. Klaus lenkt beschwichtigend ein, letztendlich kämen ja doch alle. Er vertritt damit implizit die Meinung, für ‚*gute Freunde zu spielen*‘ sei nicht grundsätzlich in Frage gestellt. (Vgl. Z. 415)

Mit starker emotionaler Ladung lenkt Günter den Konflikt in eine andere Richtung. Er schimpft über den „Individualismus in dieser Band“ (Z. 417) und bringt damit implizit zum Ausdruck, dass er sich dem ‚*Milieu der guten Freunde*‘ sehr zugehörig fühlt.

Dieser Aspekt wird von Günter jedoch nicht weiter aufgegriffen, sondern er führt den Konflikt darauf zurück, in der spontanen Handlungspraxis der Band gäbe es zu wenig organisatorische Stabilität. Das Thema wird durch eine rituelle Konklusion von Michael beendet. Er bringt das Thema auf die Ebene ‚witziger Missverständnisse‘, die mit dem ‚kauzigen‘ Bandalltag einhergehe. Dieses wird von den anderen Diskutanten mit kollektivem Gelächter honoriert. Diese Sequenz verweist auf unterschiedliche existentielle Erfahrungshintergründe, die sich vermutlich auf die Dimension der Generationenlage und der (Szene-) Milieuzugehörigkeit beziehen. Es hat den Anschein, in der Gruppe schwelen Konflikte darüber, wie häufig sie szenepublich auftreten möchten oder nicht, die (in diesem Rahmen) nicht thematisiert werden sollen. Die unterschiedlichen Positionen werden in dieser Sequenz wiederum durch Ironisierungen verklausuliert. Somit reden Fritz und Günter in dieser Passage aneinander vorbei und klären die Hintergründe ihrer Differenz nicht ab. Das Muster, konfliktträchtige Themen ironisch zu behandeln, setzt sich weiter fort. Das Thema ‚*Terminabsprachen*‘ begegnete uns auch vor der Durchführung der Gruppendiskussion. Obwohl es mit Günter im Vorfeld klare Vereinbarungen gegeben hatte, musste das Anliegen in der Situation neu diskutiert und geklärt werden.

In der folgenden Passage (Z. 426-526) thematisieren die Musiker zurückliegende Bandauftritte bei Benefizkonzerten, beim Segeln und in der lokalen „*Kulturszene*“ (Z. 450) und verweisen damit auf ihr Engagement. Das Gespräch ‚*plätschert*‘ vor sich hin. Nach einer längeren Gesprächspause fragt die Interviewerin, (vgl. Z. 477) ob sie eigentlich immer eine reine Männerband waren. Günter und Klaus erinnern an zwei Frauen in der Band, die ab und an gesungen haben. Es veranschaulicht sich, Frauen sind zwar nicht explizit ausgeschlossen, sie haben jedoch in der langen Geschichte der Band keine besondere Rolle gespielt. Dieses weist darauf hin, die Handlungspraxis der Band stellt einen männlichen Erfahrungsraum dar, bei dem Frauen bislang (wenn überhaupt) als Publikum, als Schwester oder Freundin anderer Bandmitglieder beteiligt waren. Michael eröffnet alsbald das Oberthema ‚*Zwei Bandmitglieder sind umgekommen*‘. Einer ihrer „besten Freunde“ (Z. 495) ist in Brasilien ums Leben gekommen und sie haben „an seinem Grab gespielt“. (Z. 498) Dieses Sprachbild verweist auf die engen und existentiellen Beziehungen, die unter den Bandmitgliedern bestehen. Sie haben mit ihrer Musik ihre Trauer und ihre Bindung an den Verstorbenen zum Ausdruck gebracht. Die Diskutanten erzählen von einem weiteren Bandmitglied, das kurz zuvor verunglückt

war und erinnern an das Engagement dieses verstorbenen Freundes in der Jugendarbeit. Bei der Auseinandersetzung mit diesem existentiellen Thema rücken die Bandmitglieder wieder zusammen. Hier zeichnet sich ab, dass sie einen konjunktiven Erfahrungsraum miteinander teilen, der auf eine existentielle Bedeutung der Erfahrungsdimensionen ihrer Band verweist, die inzwischen als konstitutiv und gegenüber den anderen Erfahrungsdimensionen als vordergründig angesehen werden können.

Nach dieser ernsthaften Sequenz eröffnet Michael mit einer Proposition (Z. 527) das Oberthema ‚*Der Umgang miteinander*‘. Er reflektiert, dass sie manchmal auch sehr ernsthaft miteinander umgingen, obwohl sie gerne Witze machen und drückt aus, diese Situation empfinde er als sehr ernst und existenziell. Michael reflektiert, er fände solche unvorbereiteten Interviews in einer Band eigentlich auch nicht ‚normal‘, andererseits jedoch sei es auch in Ordnung, weil es einer spontanen Entwicklung folge. Er bringt zum Ausdruck, er fühlt sich auf diesem existentiellen Terrain nicht mehr wohl und lenkt das Gespräch wieder auf ein Thema, das zur Alltagspraxis der Band gehört. Er fasst zusammen:

- 533 Wir leben über den Humor miteinander auch ne das wir uns gegenseitig
534 unwahrscheinlich eh eh amüsieren vor allen Dingen. Wir leben davon dass wir eh
535 das alles nich so eh ganz ernst nehmen ne.

Hier dokumentiert sich seine Orientierung, die ernstesten Dinge im Hintergrund der Band gehörten zwar dazu, er sei jedoch froh darüber, dass sie diese nicht so ernst nehmen und sich miteinander amüsieren. Er spitzt dieses zu, indem er indirekt darauf hinweist, möglicherweise gäbe es die Band nicht mehr, wenn sie alles ernst nähmen. (Vgl. Z. 535) Einerseits, so wurde zuvor deutlich, gäbe es vor dem Hintergrund der vielfach verwobenen Beziehungen ‚vertrackte Situationen‘ (vgl. Z. 235) in der Band, andererseits jedoch entwickeln die Bandmitglieder durch den ironischen Umgang mit diesen ‚*ernsten Dingen*‘ Distanz dazu. Michael bemüht die Programmatik „witzige Band“ (Z. 533) und das Konzept, durch ‚*Witze machen*‘ über schwierige Situationen hinwegzugehen. Das erinnert an eine Familiendynastie, die zwar um ihre ‚*Leichen im Keller*‘ weiß, jedoch einen Modus gefunden hat, in einer Art und Weise damit umzugehen, die das kollektiv Tragende nicht gefährdet.

Günter führt das Gespräch im Anschluss wieder auf die Musik zurück. Er mutmaßt, es gäbe unterschiedliche Meinungen dazu, ob sie ‚witzig‘ seien und vermutlich würden

einige sagen, sie nähmen die Musik nicht ernst genug. In ironischer Art und Weise pointiert er ihre unterschiedlichen Meinungen, streicht appellativ die Musik als wesentlich heraus und signalisiert, die Art und Weise ihres miteinander ‚*Musik-Entwickelns*‘ habe auch eine ernsthafte Dimension. Die Passage endet mit einer längeren Gesprächspause, die die Interviewerin zu der Nachfrage nutzt, ob die Bandmitglieder eigentlich miteinander reden, bevor sie spielen. Es entwickelt sich das Oberthema ‚*Die Verständigung in der Band*‘. (Z. 549-644), das zunächst mit viel Ironie behandelt wird. Michael beginnt mit einer Proposition: „Manchmal gar nicht. Manchmal bevor wir losspielen halt.“ (Z. 553) Hier kann interpretiert werden, dass er sich diesem Thema nicht weiter annähern möchte. Günter bearbeitet das Thema ironisch weiter, Christian greift diese Ironie auf, indem er die Meinung äußert, dass sie sich ‚zum Drumherum-Reden viel Zeit nehmen‘. (Vgl. Z. 559)

Es folgt eine kurze Sequenz, in der die Gesprächsteilnehmer betont ironisch auf die Nachfrage der Interviewerin eingehen, was darauf hindeutet, sie sind nicht sicher, diese aufzugreifen oder abzuwehren. Günter und Fritz führen das Gespräch wieder auf eine reale Ebene zurück, indem sie ansprechen, Michael mache sich lustig. Christian positioniert sich und bringt zum Ausdruck: Er möchte seine Zeit nicht verschwenden und lieber Musik-Machen als diskutieren. (Vgl. Z. 585 ff) Klaus leitet das Gespräch auf eine reflexive Ebene. Er geht nicht weiter auf Christian ein sondern richtet an die Interviewerin, man könne mit Musik mehr ausdrücken, als mit Worten. Fritz differenziert, es gäbe sehr wohl Situationen, die das Reden nötig machten, weil ansonsten Schieflogen beim Musik-Machen entstünden (vgl. Z. 604) und führt das Gespräch somit auf die Band zurück. Christian opponiert. Er greift den Begriff ‚Schieflage‘, (Z. 610) den Fritz zuvor gebraucht hat, auf und spricht ihn direkt an:

609 Christian: ~ wenn du zum Beispiel richtig stimmen würdest wäre die Schieflage
610 weg.

Einerseits positioniert Christian sich nicht direkt, indem er zum Beispiel sagt, er möchte das Gespräch jetzt beenden, andererseits entwertet er die Äußerung von Fritz und tut sie als unwesentlich ab. Wesentlich ist nach seiner Meinung, so kann interpretiert werden, das Musik-Machen (vgl. Z. 610) und er bezieht sich damit auf die von allen Bandmitgliedern geteilte Grundorientierung. Günter versucht sich in das Gespräch einzuschalten, aber Christian unterbricht ihn und adressiert an Klaus:

614 Christian: ~ wir können das auch anders ausdrücken ne. Ein Rock’n Roll
615 Song hat drei Akkorde. Mehr braucht er nich und ist drei Minuten lang.

616 Du könntest also wenn du dich ranhältst in ner Stunde zwanzig Stücke
617 schreiben.

An Hand dieses Sprachbildes versucht er sich mit Klaus zu verbünden und seine Meinung zu verdeutlichen, sie verschwendeten ihre Zeit. Er wertet das gegenwärtige Geschehen ab und versucht sein Anliegen durchzusetzen, die Gruppendiskussion abubrechen. Günter ignoriert Christian und schließt nahtlos an die Beiträge von Fritz und Klaus an. Er reflektiert, Musik, Rhythmik, Tanz und Bewegung hätten eine archaische Bedeutung und bemüht die Sprache als Gegenhorizont, die sich erst später entwickelt habe und durch den Kopf bestimmt sei. (Vgl. Z. 619 ff) Damit drückt er aus, die Musik sei die ursprüngliche Form der Kommunikation und er beschreibt einen Unterschied zwischen dem spontanen Ausdruck von Gefühlen durch die Musik und reflektierter Intellektualität durch die Sprache. In dieser Phase werden zwei Themen gleichzeitig behandelt. Indirekt geht es um das Anliegen Christians, das Gespräch zu beenden. Das andere Thema ist die ‚*Verständigung in der Band*‘, hier arbeiten sich die Bandmitglieder dazu vor, die emotionale Bedeutung, die das Musik-Machen für sie hat, in Worte zu fassen. Die Grundorientierung von Klaus, Fritz und Günter steht nicht im Widerspruch zu der Orientierung von Christian, das Wichtigste ist die Musik. Sie sind unterschiedlicher Meinung darüber, ob sie die Gruppendiskussion weiter fortsetzen wollen und welche Bedeutung die sprachliche Kommunikation für ihre Gruppe hat. Die anderen Gesprächsteilnehmer gehen nur indirekt auf Christians Ambitionen ein. Sie stoppen ihn nicht direkt, sondern setzen das Gespräch fort und ignorieren seine Ungeduld.

Im Anschluss kommt Günter auf ihre Band zurück. (Vgl. Z. 627) Er führt aus, unter ihnen „liefte viel“ (Z. vgl. Z. 628) über Geschichten und Sticheleien. Fritz bestätigt Günter, indem er beschreibt, wie sie Spannungen, die sie miteinander haben, manchmal durch das Musik-Machen auflösen können. In dieser Frage seien sie jedoch nicht einer Meinung und er sähe viele Dinge anders als die anderen Bandmitglieder. Dieses kann als weiterer Hinweis auf Fritz unterschiedliche Erfahrungsdimension angesehen werden, deutlich wird auch, sie können sich unterschiedliche Meinungen ohne Vereinheitlichung zugestehen. Im Anschluss bestätigt Fritz:

635 Aber was Günter vorhin sagte stimmt. Hier läuft viel über Geschichten ab. Also
636 so die die umgekehrt werden also eh dargestellt werden und wo da werden auch
637 Botschaften transportiert so zwischendurch und eh ja dann wird auch einfach
638 gesagt jetzt ist gut. Jetzt rechts.

Es werden unterschiedliche Umgangsweisen mit verschiedenen Meinungen deutlich. Die Bandmitglieder versuchen Spannungen über die Musik aufzulösen, durch ironische Geschichten zu thematisieren und wenn es nicht anders geht, durch klare Ansprachen zu thematisieren. Diese Modi haben sie auch im bisherigen Gesprächsverlauf präsentiert. Günter fast zusammen, beim Musik-Machen seien Auseinandersetzungen zu Beginn normal (vgl. Z. 640 ff) und bewertet ihre Kommunikation in dieser Phase als mal positiv und manchmal destruktiv, was als Hinweis angesehen werden kann, dass er diesen Prozessen nicht zuviel Bedeutung zumessen möchte. Er kommt in seiner Konklusion wieder auf die Frage der Interviewerin zurück und drückt aus, der Moment ihrer Verständigung vor dem Musik-Machen sei besonders konfliktanfällig.

Michael unterbricht Günter und initiiert das Oberthema ‚*Die politische Orientierung der Band*‘. Er erzählt, sie seien auch schon bei der Maueröffnung unterschiedlicher Meinung gewesen. Michael hat seine Äußerung nicht ironisch hervorgebracht. Er sprach einen Gedankensplitter spontan aus, wobei sich die Verknüpfung zu Günters Aussage sich nicht sofort erschloss. Günter fragt irritiert und sehr betont zurück: „Was hat denn die Mauer mit dieser Band zu tun?“ (Z. 650) Alle lachen. Lachend antwortet Michael, sie seien eben schon immer eine politische Band gewesen. Wiederum lachen alle. Erst durch Günters irritierte Nachfrage entsteht eine paradoxe Situation, die Michael ironisch pointiert. Das Thema ihrer Kommunikation in der Anfangsphase ist damit vom Tisch. Ein weiteres Beispiel, wie die Bandmitglieder konflikträchtige Themen durch Ironisierungen auf eine andere Ebene bringen. Günter differenziert:

- 658 Günter: Also die meisten jedenfalls. Gemeinsam waren wir auf jeden Fall gegen
659 Atomkraftwerke @**alle**@. Alle da sind wir uns doch wohl einig. Oder Christian
660 oder warst du dafür ?
661
662 Christian: **Ja**

Günter greift das nun neue Thema auf und führt es spontan weiter. Er thematisiert die politische Orientierung in der Vergangenheit. Indem Günter betont, sie seien alle gegen Atomkraftwerke gewesen, verweist er demonstrativ auf einen gemeinsamen Orientierungsrahmen der Mitglieder dieser Band, die, so kann interpretiert werden, in seinen Augen den kleinsten gemeinsamen Nenner darstellt. Seine Frage an Christian ist rethorisch. Er spricht Christian direkt an, was darauf hindeutet, Christian und Günter haben in politischen Fragen öfter verschiedene Ansichten, aber nicht in dieser. Indem Christian diese Frage demonstrativ bejaht, grenzt er sich von Günter ab und bringt seinen Ärger zum Ausdruck. Er unterstreicht seine Facette der Nonkonformität, die

bereits im Zuge seiner Inszenierung als ‚Banker‘ präsentiert wurde. Günter veranschaulicht im Folgenden an Hand von Beispielen, wie von ihrer Band Impulse in die umliegende Musik- und Kulturszene ausgegangen sind. Er nimmt in dieser Sequenz die ihm zugesprochene Position eines ‚Katalysators‘ der Band war, indem er auf die Verwobenheit der Band mit der lokalen Kulturszene verweist und führt das Thema ‚politische Band‘ an Hand argumentativ hervorgebrachten Beispielen weiter.

5.2.8 Die Bedeutung des Musik-Machens

Die Interviewerin stellt die Nachfrage, wie die Bandmitglieder ihre Unterschiedlichkeiten und Gemeinsamkeiten beschreiben würden. Daraus entwickelt sich zunächst das Oberthema ‚Die Lehrerfraktion‘, im Anschluss thematisieren die Musiker welche Bedeutung die Musik für sie hat. Fritz ergreift als Erster das Wort und reflektiert, sie seien gar nicht so unterschiedlich. Er betont die Gemeinsamkeiten, die er zunächst an Hand der Anzahl der Bandmitglieder, die von Beruf Lehrer sind veranschaulicht und die er dann ironisch als lebhafte und dominante Lehrerfraktion charakterisiert (Vgl. Z. 687) Eine Fraktion ist eine geschlossene Gruppe, lebhaft bedeutet, so kann hier interpretiert werden, dass sie ihre Interessen auch durchzusetzen weiß. Wie bereits in der zurückliegenden Passage (vgl. Z. 412) spricht Fritz das Thema Dominanz an, die er Günter, Michael und Klaus zuschreibt, was auch mit ihren Redeanteilen während dieser Gruppendiskussion korrespondiert. Michael, Günter und Klaus entschärfen das Thema Dominanz mit Ironie, ohne näher auf Fritz einzugehen. Sie führen die Dominanz in dieser Sequenz plastisch vor, die Fritz zuvor angesprochen hat und pendeln sich darauf ein, Musik-Machen sei für sie „Frustkompensation“. (Z. 702) Mittels ihrer Ironisierungen entfachen sie ein neues Thema: ‚Musik-Machen ist Ausgleich zur Arbeit‘, das wiederum in einem homologen Modus bearbeitet wird, der durch Ironisierungen, der kollektiven Produktion von Geschichten und Metakommunikationen geprägt ist. Interessanterweise behalten die Diskutanten den Bezug zur Arbeit (allerdings mit einem anderen Akzent) bei. Der Diskursverlauf ist selbstläufig, die Bandmitglieder spielen sich die Bälle zu und assoziieren, inwieweit ihre Art des Musik-Machens etwas mit Sport zu tun habe. Sie vergnügen sich aneinander und ihren Assoziationen. Man gewinnt den Eindruck, diese Performance ist ebenso eingespielt wie das Musik-Machen. Einerseits entfernen sich die Assoziationen der Diskutanten von der Realität, andererseits enthalten sie immer wieder auf die Realität

bezogene reflexive Aspekte. Die Bandmitglieder sind dem potentiell konflikträchtigen Terrain ausgewichen und befinden sich durch ihre gemeinsamen und spontanen Produktionen anscheinend wieder auf sicherem Boden. In dieser Sequenz spielen die Beteiligten mit ihren Worten und Assoziationen und nicht mit den Musikinstrumenten. Nach einiger Zeit beginnt Christian demonstrativ Gitarre zu spielen, Jan und Thomas haben sich an dieser Passage nicht beteiligt.

Die Interviewerin kündigt eine ‚letzte Frage‘ an und fragt, ob sich die Mitglieder der Band auch außerhalb ihrer Gruppe unterstützen. An dieser Passage beteiligen sich alle Teilnehmer der Gruppendiskussion. Sie verläuft ohne Ironisierungen, reflexiv und selbstläufig. Zunächst fächern die Diskutanten auf, dass sie mit denjenigen Bandmitgliedern reden, wenn sie Probleme haben und sich bei Bedarf auch finanziell unterstützen. Günter stimmt Fritz zu, der beschreibt, es wirke sich auf die Musik aus, wenn einer von ihnen Probleme habe. Er fasst zusammen, die alltägliche Verfassung der Musiker lasse sich nicht von der Musik lösen. (Vgl. Z. 771) Klaus beschreibt, wie man durch das Musik-Machen Probleme vergessen und auch bearbeiten könne, Fritz validiert und fügt einen weiteren Aspekt hinzu:

788 und manchmal kann es auch Impuls gebend sein ne dann kommen alle
789 richtig weiter

Klaus weist darauf hin, in solchen Situationen könnten Lieder entstehen, was Jan bestätigt. Günter beschreibt, manchmal könnten die anderen auf die jeweilige Stimmung ‚einsteigen‘ und bei anderen Gelegenheiten wiederum nicht. (Vgl. Z. 796) Das heißt, es gelingt ihnen (allerdings nicht immer) mit der Art und Weise ihres Musik-Machens an die Stimmungen der einzelnen Bandmitglieder atmosphärisch anzuschließen und daraus kollektive Produktionen zu entwickeln. In dieser Sequenz veranschaulicht sich, wie sie ihre Kreativität stimulieren. Um sich für die wechselseitigen Inspirationen zu öffnen bedarf es eines gewissen Maßes an Grundharmonie, so ihre zum Ausdruck gebrachte Orientierung. Das korrespondiert mit ihrem Bestreben, konflikträchtige Situationen durch Ironie abzuwenden. Die Grundorientierung der Gruppe wird in dieser Sequenz weiterentwickelt, weil hier erstmals explizit die Bedeutung des emotionalen aufeinander Einstimmens für die gemeinsame Handlungspraxis hervorgehoben wird. Fritz verweist auf die Einzigartigkeit, die in jeder Situation ihres Zusammenspiels gegeben sei. Sie haben zwar inzwischen ihre „Songs ne stärker strukturiert“, (Z. 804) aber sie spielten niemals gleich. Er differenziert unterschiedliche Stufen der Intensität die sie miteinander

erleben. Günter greift diesen Aspekt auf und veranschaulicht an Hand eines negativen Gegenhorizonts zu professionellen Bands, wie ihre unterschiedlichen Variationen ihres Zusammenspiels mit ihren Gefühlen korrespondieren. Klaus ergänzt:

825 Klaus: Weil wenn die Stücke gut genug sind dann eh lassen die die verschiedensten
826 Gefühle zu die da gerade kommen.

An Hand dieser Sequenz wird deutlich, dass Klaus gar die Qualität ihrer Arrangements daran misst, ob sie geeignet sind, ihre Gefühle zum Ausdruck zu bringen. An dieser Stelle verdeutlicht sich nochmals, dass es sich bei ihrer Art und Weise des Musik-Machens um kollektive Inszenierungen ihrer habituellen Übereinstimmungen handelt. Michael thematisiert erneut die Bedeutung ihrer Freundschaftsbeziehungen (vgl. Z. 828 ff) und Günter ergänzt, die Art und Weise, wie sie musikalisch kommunizieren, spiegle dieses wieder:

852 Und eh dass is da is ja ne Lebensqualität drin die du dann
853 äußerst in der Musik wie du dir eigentlich auch manchmal Welt vorstellst eh wie
854 die sein könnte oder sein sollte und das das versuchst du ja auszudrücken und das
855 bringt dich weiter

Er drückt aus, die Qualität ihrer Freundschaft repräsentiere sich in ihrer Musik. Sie ist Ausdruck eines gemeinsamen Lebensgefühls, das mit ihren Milieuhintergründen korrespondiert und sich aus der präsentierten Nonkonformität, Individualität und ihren Gefühlen speist. Die habituellen Übereinstimmungen der Bandmitglieder entfalten sich, so kann interpretiert werden, in ihrem situativen Zusammenspiel, dass dazu beiträgt, ihre konjunktiven Gemeinsamkeiten immer wieder zu aktualisieren, wie sich an Hand ihrer fortwährenden (Selbst-)Inszenierungen rekonstruieren lässt. Das Gespräch endet mit einer abschließenden Konklusion von Fritz, in der er die Bedeutung ihrer Beziehungen für ihre Musik an Hand eines Sprachbildes zusammenfasst:

893 Fritz: Ich denke mal das Ganze ist wie ein Kuchen. Die Beziehungen sind der
894 Boden und die Früchte das ist die Musik.

Dieses Bild veranschaulicht nochmals die habituelle Übereinstimmung der Akteure, die durch die Musik ihre miteinander geteilten Lebensgefühle ausdrücken, die wiederum mit ihren langjährigen Freundschaftsbeziehungen korrespondieren.

5.2.9 Zusammenfassung zum Orientierungsrahmen der Gruppe ,Ibbenbürener Revivalband'

Die in der Gruppe *,Ibbenbürener Revivalband'* zum Ausdruck gebrachten Orientierungen wiesen homolog darauf hin, dass die Bandmitglieder durch die Musik ihre habituellen Übereinstimmungen aktualisierten und generierten. Das Musik-Machen war in allen Entwicklungsphasen der existentielle Kern ihre gemeinsamen Erlebens. Wie in der *,Fraueninitiative Mittelstadt'* (vgl. Kapitel 5.1) kennzeichnete sich die Phase des Moratoriums der Band durch einen offenen und unverbindlichen Modus des Mitmachens. Die Handlungspraxis Musik-Machen, aus der sich im späteren Verlauf die Band konstituierte, entwickelte sich im Rahmen einer gewissen *,Szene-Öffentlichkeit'* des *,Wohngemeinschaftsmilieus'*, das einem nonkonformen Lebensstil der damaligen Zeit korrespondiert. Musik-Machen gehörte hierbei zum Ausdruck eines Lebensgefühls, wie sich in den gemeinsamen Erzählungen über diese Zeit dokumentierte. Deutlich wurde, dass in dieser Phase die habituellen Übereinstimmungen der Bandmitglieder im Zuge ihres situativen Zusammenspiels aktualisiert wurden. So erinnerten sich die anfänglich Beteiligten zunächst an die Instrumente und erst danach an die Personen und ihren individuellen Stil, den sie in das gemeinsame Musik-Machen einbrachten.

Die Selbstpräsentationen der Musiker, die sich auf die erste Phase der Band beziehen, nahmen kontinuierlich Bezug auf die Vergemeinschaftungsform Wohngemeinschaft, die für diese kollektive Praxis des Musik-Machens konstitutiv war und sie präsentierten homolog die Orientierung, ihre habituelle Übereinstimmung drücke sich in ihrer Nonkonformität aus. Bereits in dieser Gesprächsphase veranschaulichte sich, dass die Inszenierungen der individuellen Performance der Bandmitglieder mit der Orientierung einher gingen, die Verschiedenheit der Einzelnen nicht nur anzuerkennen sondern auch hervorzuheben. Diese Orientierung wurde während des gesamten Gesprächsverlaufs homolog beibehalten, Enaktierungen zeigten sich an Hand des Aufeinander-Bezugnehmens während der Gruppendiskussion, in den Schilderungen des Musik-Machens und der Bandauftritte. In der zweiten Entwicklungsphase konstituierte sich eine klar umrissene Band, parallel veränderte sich die Wohnform der Musiker. Nach wie vor folgte das Musik-Machen der Orientierung die jeweiligen Lebensgefühle zum Ausdruck zu bringen, allerdings werden in der späteren Phase miteinander Stücke arrangiert. Auch hier gab es keine geplante Praxis, jedoch implizierte die veränderte Art und Weise des Musik-Machens die Notwendigkeit sich verbindlich und kontinuierlich aufeinander

einzulassen. In dieser Phase bezog sich das kollektive ‚*Wir*‘ nicht mehr wie zuvor auf das rahmende Hintergrundmilieu sondern auf diese konkrete Band, was auf einen konjunktiven Erfahrungsraum verweist, der sich auf der Bandzugehörigkeit gründet. Nach wie vor wurden die einzelnen Bandmitglieder wie bei einem Auftritt durch verschiedener Soli in Szene gesetzt.

Die meisten angesprochenen Themen wurden ironisch bearbeitet, die Ironie wurde auch genutzt, um konflikthafte Aspekte zu entschärfen und um Spannungen aufzulösen. Andererseits zeichnete sich die Orientierung ab, die unterschiedlichen musikalischen Fähigkeiten und Kompetenzen der Bandmitglieder anzuerkennen und zu betonen. Hier bestand ein fundamentaler Unterschied zur Praxis der ‚*internationalen Frauengruppe*‘ (vgl. Kapitel 5.3.) die der Orientierung folgte, dass sich die Einzelnen mit ihren unterschiedlichen Fähigkeiten nicht besonders hervortun sollten. In dieser Gruppe wurden die beruflichen Hintergründe der Akteure betont und mit spezifischen Orientierungen, wie etwa der Meinung zum Geld, in Bezug gesetzt oder in die Inszenierung der persönlichen Performance einbezogen. Im Umgang mit unterschiedlichen Orientierungen, die sich nicht unmittelbar auf das gemeinsame Musik-Machen bezogen, zeichnete sich ab, dass sie von den Gruppenmitgliedern angesprochen und auch (meist ironisch) bearbeitet werden, letztlich jedoch ohne Vereinheitlichung nebeneinander stehen bleiben konnten. Das die Band Verbindende war in allen Phasen die habituelle Übereinstimmung, die im Musik-Machen inszeniert wurde und deren Qualität sich daran maß, ob sich die (Lebens-)Gefühle der Bandmitglieder darin ausdrückten: ‚*Musik muss man erleben*‘. (Vgl. Z. 619 ff)

Als wichtige Heterogenitätsdimension dieser Gruppe ließ sich die unterschiedliche Generationenlage der Akteure rekonstruieren. Durch die Auseinandersetzung mit dieser Differenz zeichneten sich auch Veränderungen von Lebensorientierungen bei den Bandmitgliedern ab. So wurde das eigene Altern ironisiert und eher negativ beschrieben, andererseits wurde es von allen Akteuren positiv bewertet, dass Thomas als jüngeres Bandmitglied andere Sichtweisen in die gemeinsame Praxis einbrachte, sich dadurch ‚Verkrustungen‘ auflösten und diese sich in Folge dessen auch veränderte. Hier veranschaulichte sich ein maximaler Kontrast zur Praxis der ‚*Fraueninitiative Mittelstadt*‘ (vgl. Kapitel 5.1). Die Mitglieder dieser Initiative wollten ebenfalls jüngere Frauen einbeziehen, allerdings ging es Ihnen primär darum, der von ihnen entwickelten

Praxis Kontinuität zu verleihen. Im Gegensatz dazu nutzte die Band die Innovationen des jüngeren Gruppenmitgliedes für die Weiterentwicklung ihrer gemeinsamen Praxis. Organisationales Lernen, so konnte herausgearbeitet werden, korrespondierte mit der Weiterentwicklung der Handlungspraxis hinsichtlich ihrer Bandauftritte und der Verbesserung ihres technischen Know-Hows. Die kollektive Praxis des Musik-Machens folgte der Orientierung, die unterschiedlichen Fähigkeiten der Gruppenmitglieder zu betonen und anzuerkennen, die interne Differenz wurde zum Teil respektiert und in konflikthaften Situationen mit ironischen Akzenten ausgetragen, primär ging es immer wieder um die kollektive Praxis des Musik-Machens als Ausdruck verbindender Lebensgefühle.

5.3 Heterogenität im Kontext des Changierens zwischen verallgemeinernder Distanz und sozialer Differenzierung bei persönlicher Nähe: Die Gruppe ‚Internationale Frauengruppe‘

Die ‚*Internationale Frauengruppe*‘ entwickelte sich im Jahr 1977 im Rahmen von interkulturellen Familienseminaren. Sie ist an den Verein IUA (Verein zur Unterstützung der Ausländerarbeit) angebunden, der das Zusammenleben zwischen Zugereisten und Deutschen fördern will. Dieser ging 1985 aus der lokalen Koordinierungsstelle für ‚ausländische Mitbürger‘ hervor und verfolgt laut Satzung das Ziel, das Zusammenleben zwischen Eingewanderten und Deutschen durch kulturelle und durch Bildungsangebote zu fördern. Zum regelmäßigen Teilnehmerinnenkreis der Frauengruppe gehören zwölf Frauen aus fünf verschiedenen Herkunftsländern im Alter zwischen 39 und 67 Jahren. Über ihre Treffen im 14-tägigen Rhythmus hinaus, bei denen sie sich über ihre Alltagserfahrungen austauschen, engagieren sich die Teilnehmerinnen bei interkulturellen Festen. Ein weiterer Schwerpunkt ihrer Aktivitäten besteht in ihren gemeinsamen Reisen. Sie besuchten Rückkehrerinnen in ihren Heimatländern und beteiligten sich an Fahrten des Vereins IUA. Der Kontakt zur Gruppe entstand durch Renate, einer der Initiatorinnen der Frauengruppe. Der Termin kam kurzfristig zustande, allerdings mit der Einschränkung, dass die meisten türkischen Teilnehmerinnen auf Grund des Ramadans in dem von der Interviewerin gewünschten Zeitraum nicht an den Gruppentreffen teilnahmen. Die Interviewerin war einigen Frauen aus länger zurückliegenden Seminaren bekannt. Die Gruppendiskussion war fast zwei Stunden lang und fand im November 2003 in den Räumen der Initiative statt. An dem Gespräch nahmen sieben Frauen im Alter zwischen 40 und 67 Jahren teil, ihr Durchschnittsalter zum Zeitpunkt der Befragung lag bei 54 Jahren. Wie bei den Fallbeschreibungen zuvor entstammen die folgenden Daten aus der protokollierten Vorstellungsrunde und einem Fragebogen. Die Namen und Orte wurden anonymisiert und durch fiktive Angaben ersetzt.

Belgin: stammt aus der Türkei, ist 40 Jahre alt und verheiratet. Sie lebt seit 23 Jahren in Deutschland und ist seit fast 20 Jahren Mitglied der Frauengruppe. Sie hat zwei Kinder im Alter von 17 und 22 Jahren. Sie arbeitet als Reinigungskraft.

Isolde: ist Deutsche, 65 Jahre alt, verheiratet und hat drei Kinder. Sie ist ebenfalls eine der Initiatorinnen der Frauengruppe. Isolde ist Rentnerin und war zuvor Buchhalterin. Sie ist zusätzlich in einem Seniorensportverein aktiv und besucht Sprachkurse.

Maria: ist Deutsche, 47 Jahre alt, geschieden und hat ein Kind. Sie ist seit 11 Jahren Mitglied des IUA. Maria arbeitet als Verwaltungsangestellte. Neben ihrem Engagement im IUA ist sie zusätzlich beim Lokalfunk und in einem Heimatverein aktiv.

Natascha: stammt aus der Ukraine, ist 47 Jahre alt, geschieden und hat einen 12-jährigen Sohn. Sie lebt seit zwei Jahren in Deutschland. Sie hat zwei Deutschkurse absolviert und macht jetzt ein Praktikum im örtlichen Stadtarchiv. Sie ist zum zweiten Mal in dieser Gruppe. Nataschas Beruf ist Lehrerin.

Renate: ist Deutsche, 60 Jahre alt, verheiratet und hat zwei Kinder. Sie hat die Gruppe vor ca. 25 Jahren mitgegründet. Renates Beruf ist Diplomfinanzwirtin. Außer im IUA ist sie zusätzlich Mitglied in einem englischen Konversationskreis.

Theresa: stammt aus Portugal, ist 67 Jahre alt und lebt seit 35 Jahren in Deutschland. Sie ist seit 12 Jahren verwitwet und hat zwei Kinder, die in Deutschland leben. Sie gehört seit 20 Jahren zur Frauengruppe. Theresa ist Rentnerin.

Später hinzukamen:

Martha: ist Deutsche, 58 Jahre alt, geschieden und hat vier Kinder. Sie ist seit 25 Jahren Mitglied im IUA. Sie ist von Beruf Verkäuferin und nicht berufstätig.

Isabella: stammt aus Chile, ist 49 Jahre alt, hat zwei Kinder und lebt von ihrem Mann getrennt. Sie gehört seit 13 Jahren zur Frauengruppe und ist Mitglied des kommunalen Ausländerbeirates. Sie arbeitet selbstständig als Fußpflegerin.

5.3.1 Überblick: Gesprächsverlauf und zentrale Themen

Die Teilnehmerinnen empfingen die Interviewerinnen freundlich mit Kaffee, Kerzen und Reibekuchen. Sie wurden von Renate vorgestellt und eingeführt. Die Atmosphäre war warmherzig und aufgeschlossen. Obwohl das Gespräch länger andauerte als in den anderen untersuchten Gruppen, blieb der Verlauf lebendig und selbstläufig. Die Themen wurden fast ausschließlich durch die Diskutantinnen initiiert. Auffallend war, dass die Gesprächsteilnehmerinnen zu unterschiedlichen Zeiten kamen und gingen und von den anderen in das jeweilige Geschehen eingebunden wurden. Nachdem die Interviewerin ihr Anliegen vorgestellt hatte, thematisierten Renate und Isolde bereits in der Vorstellungsrunde die Geschichte ihrer Gruppe. Aus diesem Grund wurde sie transkribiert und in die rekonstruktive Auswertung einbezogen. Nach der Eingangsfrage kamen Renate und Isolde auf die Entstehungsgeschichte der Gruppe zurück. Sie präsentierten sich als Initiatorinnen, indem sie das Gespräch strukturierten und auch in weiten Teilen dominierten. Das durch die Diskutantinnen initiierte Oberthema ‚*Die Reisen mit dem IUA und der Frauengruppe*‘ hatte überwiegend selbstläufige Passagen und zahlreiche Fokussierungen. Dies weist darauf hin, dass es sich hier um eine kollektive Erfahrungsdimension dieser Gruppe handelt. Das Thema wurde nur kurz unterbrochen, als Isabella etwa 30 Minuten nach Beginn der Gruppendiskussion

hinzukam. Das anschließende Oberthema ‚Das Leben in Westdeutschland und in anderen Ländern‘ wurde durch die Diskutantinnen initiiert. Nach einer themenorientierten immanenten Nachfrage der Interviewerin griffen sie das Thema ‚Reisen‘ wieder auf. Im Anschluss wurde ‚Das freie Sprechen und der Rückhalt in der Frauengruppe‘ thematisiert, woraus sich das Oberthema ‚Der Umgang mit Unterschiedlichkeit, Konflikten und Problemen in der Frauengruppe‘ entwickelte. Die Nachfrage der Interviewerin, wie die Diskutantinnen ihre Unterschiedlichkeit beschreiben würden, mündete in der gemeinsamen Reflexion über Lern- und Bildungserfahrungen in dieser Gruppe.

5.3.2 Wie die Gruppe entstand

Die Vorstellungsrunde dieser Gruppe wurde transkribiert und in die Auswertung einbezogen, weil sich bereits in dieser Passage zentrale Orientierungen rekonstruieren ließen, die sich im weiteren Gesprächsverlauf bestätigen. Zum verabredeten Gesprächsbeginn sind Renate, Belgin, Theresa und Isolde im Raum. Martha ist in der Küche, um weitere Reibekuchen zu backen. Es werden noch Natascha, Isabella und Maria erwartet. Die Teilnehmerinnen entscheiden sich, nicht auf die Abwesenden zu warten, weil es in der Gruppe so üblich sei, dass einige Frauen erst später hinzukommen könnten. Nachdem die Interviewerin Informationen zur Gruppendiskussion und ihrer Rolle dabei gegeben hatte, beginnt das aufgezeichnete Gespräch.

- 16 I: Ehm also es wär schön wenn wir zuerst mal eine Vorstellungsrunde
17 machen würden. In der ihr euren Namen sagt und seit wann ihr in dieser
18 Gruppe seid und welche Aufgaben ihr in dieser Gruppe übernehmt. Ja und
19 vielleicht welchen nationalen Hintergrund ihr habt () jetzt sind wir zu 4. und
20 die eh
21
22 Renate: ~ wann musst du gehen
23
24 Belgin: ~ wollte um 16 Uhr zuhause sein muss ich ei eigentlich gleich gehen
25
26 Renate: ~ dann fang du an
27
28 Belgin:~ fang ich an weis ich nich
29
30 Theresa:~ wie du heißt wie jung du bist
31
32 G: ~ @(.)@
33
34 Theresa: ~ wie viel Kinder du hast @wie viele Ehemänner.
35
36 I: Aus welchem Land sie kommen
37

- 38 W: ~@wie viel Männer@
 39
 40 Theresa: ~@vier@.
 41
 42 Belgin: Einer reicht mir. Ich heiße Belgin. Komme aus der Türkei. Ich bin
 43 vierzig Jahre alt eh ich bin schon seit eh dreiundzwanzig Jahre hier in
 44 Deutschland auch in Kleve auch fast zwanzig Jahre in auch in dieser
 45 Frauengruppe. Ungefähr fast 20 Jahre bin auch in Frauenverein.
 46 Ich habe zwei Kinder zwei Mädchen eine 17 Jahre alt andere ist 22

Nach der Bitte um eine Vorstellungsrunde ordnet Renate die Situation. Belgin hatte zuvor mit Bedauern angekündigt, sie müsse unvorhergesehener Weise früher gehen. Renate fordert Belgin auf zu beginnen. Sie hatte als einziges Gruppenmitglied mit türkischem Migrationshintergrund ihre Teilnahme zugesagt, obwohl der vereinbarte Termin in die Zeit des Ramadan fiel. Belgin erklärt sich einverstanden und bestätigt damit Renate in ihrer Rolle, formuliert aber ihre Unsicherheit durch eine indirekte Frage in die Gruppe. (Vgl. Z. 29) Theresa ergreift nun die Initiative und bietet ihr ein Raster an, das sich von dem der Interviewerin unterscheidet. Theresa akzentuiert ironisch das Alter, (was mit allgemeinem Gelächter honoriert wird) im Anschluss die Kinderzahl und die Zahl der Ehemänner. Ihre Dimensionen folgen einer anderen Relevanzstruktur als die der Interviewerin. Die Frage nach dem Alter, Kindern und Ehemännern heben das persönliche Umfeld der Diskutantinnen hervor, die durch die Interviewerin angesprochenen Dimensionen fokussierten das Engagement in dieser Gruppe. Theresas Frage nach der Anzahl der Ehemänner wird von den anderen lachend aufgegriffen und Theresa pointiert diesen Aspekt. (Vgl. Z. 41) Das Thema ‚Ehemänner‘, so zeichnet es sich bereits in dieser Sequenz ab, hat in dieser Gruppe einen großen Stellenwert. Die Akteurinnen thematisieren ihre persönliche Situation und ihre Familien. Dies ist ein deutlicher Kontrast zur ‚Fraueninitiative Mittelstadt‘, (vgl. Kapitel 5.1) in der das Thema ‚Männer‘ eher auf einer gesellschaftspolitischen Dimension diskutiert wurde. Belgin beginnt mit einer Konklusion des vorausgegangenen Themas (vgl. Z. 43) und greift bei ihrer Vorstellung zunächst auf die von Theresa entwickelten Dimensionen zurück. Nach kurzer Klärung der Reihenfolge stellt sich Theresa im selben Modus vor. (Vgl. Z. 51ff)

Während Renate mit ihrer persönlichen Vorstellung (an Hand der von Theresa vorgegebenen Dimensionen) beginnt, kommen Maria und Natascha hinzu. (Vgl. Z. 65) Sie werden von Isolde im Hintergrund in das gegenwärtige Geschehen eingeführt, während Renate ihre Ausführungen fortsetzt. Renate und Isolde wirken aufeinander

eingespielt. Sichtbar wird auch, wie sich die Teilnehmerinnen, die zu unterschiedlichen Zeiten kommen und gehen, untereinander in das jeweilige Geschehen einbinden. Sie versuchen nicht, dieses Procedere verbindlich zu vereinheitlichen, sondern sie beziehen die Hinzugekommenen ohne Aufhebens in das aktuelle Geschehen ein. Im weiteren Verlauf der Vorstellungsrunde gehen Renate und Isolde bereits auf die Geschichte ihrer Gruppe ein.

- 70 Renate: Also eh ich gehör mit zu den Leuten die bei einem Familienseminar
71 diese Gruppe mitgegründet haben ehm
72
73 *(Unterbrechung. Unverständliches, es werden neue Kaffeetassen gebraucht)*
74
75 Renate: diese Gruppe ehm wurde gegründet vor ungefähr 25 Jahren bei
76 einem Familienseminar eh was wir von unserem Verein für die
77 Ausländerarbeit in Kleve eh unternommen hatten is so ne Frauengruppe
78 gegründet worden und ehm ehm dann waren damals eh deutsche und eh
79 türkische und portugiesische Frauen eh
80
81 Isolde: - jugoslawische
82
83 Renate: - ja jugoslawische also wir hatten n größeres Spektrum damals als
84 wir es jetzt haben. Das hat natürlich im Laufe der 25 Jahre ne Menge
85 Wandlung erfahren eh etliche von den mhm Türkinnen und Portugiesinnen
86 sind auch wieder in die Heimatländer zurückgegangen oder aber aus anderen
87 Gründen der Gruppe fern geblieben. Andere sind dazu gekommen aber die
88 hat die Gruppe hat sich mit wechselndem eh Stand über diese ganze Zeit
89 erhalten und eh ja immer mit diesem 2-wöchentlichen Treffen zur selben Zeit
90 und eh wir ham von anfänglichen hohen Erwartungen @an diese Treffen@
91 ham wir unsere Erwartungen immer weiter runter geschraubt und letzten
92 Endes ist das jetzt ein ganz lockerer Treff um ehm zusammen zu sitzen und
93 miteinander zu reden.

Wie aus Renates Beschreibung der Entwicklung der Frauengruppe zu erfahren ist, entstand sie vor etwa 25 Jahren im Rahmen eines Familienseminars. Das korrespondiert mit Theresas Idee zur Vorstellung, die die persönlichen und familiären Dimensionen in den Mittelpunkt rückt. Renates Beschreibung der Praxis der Gruppe, „ganz lockerer Treff um ehm zusammen zu sitzen und miteinander zu reden“ (Z. 92) deutet auf die gegenwärtige Relevanz der von Theresa vorgegebenen Dimensionen hin. Renate beschreibt den Wandel der Gruppe an Hand von zwei Kategorien. Die Zusammensetzung der Teilnehmerinnen hat sich verändert und die Erwartungen an die Gruppe wurden reduziert. Kontinuierlich beibehalten wurde der Termin für die Treffen. Renate stellt sich in ihrer Vorstellung als eine der Gründerinnen dieser Gruppe dar. (Vgl. Z. 70) Sie leitet ihre Differenzierung (Z. 90) mit einem ‚Wir‘ ein, das sich auf die Initiatorinnen bezieht. Sie hätten ihre „anfänglich hohen Erwartungen“ (Z. 90) „immer weiter runtergeschraubt“. (Z. 91) Implizit bringt sie hier ihre Enttäuschung darüber zum

Ausdruck. Hier deutet sich an, sie teilt mit den anderen Initiatorinnen einen Erfahrungshintergrund, der auf ein gemeinsames Bildungsmilieu verweist. Darüber hinaus zeichnet sich die Hierarchie in dieser Gruppe ab. Es gibt eine Teilgruppe deutscher Initiatorinnen, die wiederum auch in die Vereinsarbeit eingebunden sind, wie mit der Passage „wir von unserem Verein“ (Z. 76) zu belegen ist, und es gibt Teilnehmerinnen aus anderen Herkunftsländern.

Nachdem sich Belgin verabschiedet hat, bittet die Interviewerin die inzwischen hinzugekommenen Maria und Natascha, sich vorzustellen. Sie präsentieren ein Vorstellungsmuster, bei dem sie ihre persönliche Situation in den Mittelpunkt rücken. Maria weist im Anschluss an Nataschas Vorstellung darauf hin, dass Natascha erst seit kurzer Zeit zur Gruppe gehört. Natascha differenziert, sie sei über den Kontakt zu Maria in die Gruppe gekommen. Maria stellt sich im Anschluss vor und erzählt, wie ihre persönliche Geschichte mit dem Verein IUA zusammen hängt. Sie formuliert auch, worum es ihr bei den Treffen mit den anderen Frauen geht:

170 Aber einfach es geht darum dass Frauen in einem schönen netten Umkreis
171 sich wohl fühlen. Das ist das eigentlich und das ist das auch was mich
172 herzieht.

Dieses korrespondiert mit Renates Vorstellungen (vgl. Z. 91) und weist darauf hin, ihre Handlungspraxis folgt keiner thematisch festgelegten Programmatik, sondern im Mittelpunkt steht vielmehr, über alltägliche Dinge zu sprechen. Der primäre gemeinsame Erfahrungsraum, den die Mitglieder dieser Gruppe teilen, beruht auf ihrer Geschlechtszugehörigkeit, was sich an Hand ihrer Gruppentreffen, bei denen ein persönlicher Austausch über alltagsweltliche Themen im Vordergrund steht. (Vgl. Z. 35, Z. 166, Z. 291) Alle Muster der Vorstellung koexistieren nebeneinander und weisen auf unterschiedliche Erfahrungsdimensionen der Akteurinnen, die über die gemeinsame Geschlechtszugehörigkeit hinausgehen. Bereits im ersten Entwicklungsstadium dieser Gruppe überlagern sich unterschiedliche Heterogenitätsdimensionen. Etwa die deutschen Gruppenmitglieder, die einen vergleichbaren Bildungsstand haben und die Migrantinnen, die sich in Deutschland zurechtfinden müssen. Gegenwärtig gibt es in dieser Gruppe zwei unterschiedliche Altersgruppen, eine maximale Differenz bezüglich der Dauer der Zugehörigkeit und Hinweise auf unterschiedliche Bildungsmilieus in allen Gruppierungen. Die Initiatorinnen präsentieren sich wie Gruppenleiterinnen. Dieses verweist auf positionsbezogene Differenzierungen, die sich in der folgenden Sequenz weiter verdeutlichen.

174 I: Ja danke jetzt haben wir schon bei der Vorstellungsrunde ganz viel über die
 175 Gruppe erfahren und jetzt@ eh möchte ich fragen, ob sie vielleicht etwas ob ihr
 176 vielleicht etwas über die Geschichte und zum Selbstverständnis eurer Gruppe
 177 erzählen könnt.
 178
 179 Renate: Also Grundsätzlich wir duzen uns alle hier.
 180
 181 I: Alle duzen sich hier gut
 182
 183 Renate: ~ wir duzen uns alle das is sehr locker ne. Alles klar.
 184
 185 I: Gut () alles klar also ob ihr vielleicht was über die Geschichte und zum
 186 Selbstverständnis eurer Gruppe erzählen könnt.

Die Interviewerin hatte in ihrem Eingangsimpuls zu verstehen gegeben, sie sei bezüglich der Anrede „Du“ oder „Sie“ unsicher. Renate greift dieses in ihrer Proposition auf. (Vgl. Z. 179) Sie klärt die Situation und sie bestimmt (ohne sich bei den anderen Frauen zu vergewissern) den Rahmen, den sie mit einer theoretisch argumentativen Elaboration präzisiert: „Das is sehr locker ne“. (Z. 183) Dieses kann als Hinweis auf ihre Position in dieser Gruppe aufgefasst werden. Einerseits integriert sie die Interviewerin, andererseits bringt sie mit der Metapher „Alles klar“ (Z. 183) zum Ausdruck, in dieser Frage gäbe es keinen ‚*Verhandlungsspielraum*‘, was als Kontrast zur verkündeten ‚*lockeren Atmosphäre*‘ wahrgenommen werden kann. Die Initiatorinnen haben - so deutet sich an - eine Rahmung geschaffen, die sie normativ vorgeben und die von den anderen Gruppenmitgliedern mitgetragen wird. Die unterschiedlichen Hintergründe der Teilnehmerinnen werden durch das ‚*Duzen*‘ in der Alltagspraxis in den Hintergrund gerückt. Signalisiert wird: Wir sind unter Gleichen, die bestehenden Unterschiede sollen damit nivelliert werden. Wie bereits zu Beginn der Vorstellungsrunde (vgl. Z. 22) übernimmt Renate die Verantwortung und strukturiert die Situation. Dieses hat auch einen integrativen Aspekt. Eine integrierende Qualität zeichnet sich auch (mit unterschiedlichen persönlichen Nuancen) in den Sequenzen ab, in der Isolde Natascha und Maria in das Geschehen einbezieht (vgl. Z. 68) und in der Maria wiederum Natascha als neues Gruppenmitglied präsentiert. (Vgl. Z. 147) In der folgenden Passage wird die Geschichte der Gruppe weiter exploriert.

188 Isolde: Das hatte die Renate ja eigentlich schon gemacht () ne indem se
 189 gesacht hat es war ursprünglich eh sogar soo dass bei den also es war
 190 praktisch jedes Jahr ein Familienseminar. Wo die ganzen Familien
 191 ausländische überwiegend aber auch deutsche Familien sich daran
 192 beteiligen konnten. Das is auch ziemlich großzügig subventioniert worden
 193 damals war (2) diese Dinge also es is jetzt 25 26 27 Jahre ungefähr her da
 194 sind wir dann zum Beispiel nach Ibbenbüren gefahren das is en sehr
 195 schönes eh ()

196
197 Renate: ~ Freizeitheim
198
199 Isolde: ~ Freizeitheim der evangelischen Kirche mit vielen Möglichkeiten.
200 Und dann eh war's ursprünglich so dass eh die Frauen nich immer so am
201 Programm son Interesse hatten. Es waren da auch sehr viele Frauen die sehr
202 wenig deutsch gekonnt haben
203
204 Renate: ~ außerdem viele die Kinder dabei hatten ne
205
206 Isolde: ~ ja die also nich in der Kindergruppe. Es waren zwar auch immer
207 Betreuerinnen für die Kinder da aber es gibt Kinder die bleiben nicht in der
208 Kindergruppe. Die hängen sich an Mutters Rockzipfel und dann sind die
209 Frauen zum Beispiel ins Schwimmbad gegangen. Wir sind dann
210 mitgegangen zum Helfen und irgendwie hat sich dann erst mal aus dem
211 sagen wir mal aus dem Rahmenprogramm was nicht durchgängig aber doch
212 teilweise stattgefunden hat ist dann bei uns allen die Idee gekommen wir
213 könnten ja auch ne richtige Frauengruppe machen.
214
215 I: Ja
216
217 Isolde: Und weil wir damals immer noch eh davon ausgegangen sind man
218 muss also fürchterlich vorsichtig sein. Wo also Türkinnen sich treffen darf
219 weit und breit kein Mann sein und das Frieseneck immer montags total
220 geschlossen hat ham wir's als Frauengruppe über viele Jahre dann eh so
221 gehalten dass wir dann immer montags in der Frauengruppe waren

Ab Zeile 188 stellen Renate und Isolde in einem univoken Diskurs die Anfänge dieser Gruppe dar. Ihr Ausgangspunkt waren subventionierte Familienseminare. Isoldes Präsentation weist auf ihre Identifikation mit dieser Praxis hin. Sie betont nicht den inhaltlichen Aspekt der Seminare sondern deren Freizeitqualität. Mit ihrer Differenzierung (vgl. Z. 200 ff) unterscheidet sie implizit zwischen den Einwanderinnen und den in Deutschland geborenen. Sie leitet die Schilderung ihrer Beobachtungen der Migrantinnen mit der Metapher „die Frauen“ (Z. 200) ein. Ihr Referenzpunkt sind hier die an den Seminaren teilnehmenden ‚*ausländischen Familien*‘, (vgl. Z. 191) hieraus differenziert sie die Gruppe der Frauen, die sie aus einer Distanz heraus beobachtet. Im Wechsel mit Renate entwirft sie ein Bild von ihnen, das auf deren Hilfebedürftigkeit verweist. (Vgl. Z. 201 ff) Dieser Aspekt verdeutlicht sich in ihrer Proposition „Wir sind dann mitgegangen zum Helfen“. (Z. 209) Damit beschreibt sie ihre handlungsleitende Orientierung aus der Anfangszeit und hierarchisiert die Beziehungen, indem sie die Migrantinnen als hilfebedürftig und die deutschen Akteurinnen als Helferinnen ausweist. Im ausgewerteten Material finden sich keine Hinweise darauf, dass es sich in dieser Phase aus der Perspektive der deutschen Gruppenmitglieder um reziproke Beziehungen gehandelt hat. Isoldes ‚*Wir*‘ (Z. 209) ist in dieser Sequenz ethnisch

markiert, ihr Bezugspunkt ist das ‚Wir‘ der Initiatorinnen, die den ‚*ausländischen Frauen*‘ helfen wollten. Mit ersteren (in der heutigen Gruppenpraxis konkret mit Renate) teilt sie einen konjunktiven Erfahrungsraum, der sich auf ihren Bildungshintergrund und ihr gemeinsames Erleben als Initiatorinnen dieser Gruppe bezieht. (Vgl. Z. 75 ff, Z. 194 ff)

Isolde beschreibt ihre erste Praxis des Helfens mit der Metapher „Rahmenprogramm“. (Z. 211) Ein Rahmenprogramm ist etwas, was den eigentlich wichtigen Programmpunkt begleitet. In diesem ‚beiläufigen‘ Rahmenprogramm der Familienseminare entstand (ungeplant) ein geschlechterseparierter Raum der Frauen, in dem sie eine eigene Praxis miteinander entwickelten. Isolde fasst dies in ihrer Konklusion zusammen: „Dann ist bei uns allen die Idee gekommen wir könnten ja auch ne richtige Frauengruppe machen.“ (Z. 212) Hier geht Isoldes ‚Wir‘ erstmals über die Initiatorinnen hinaus. Ihre Metapher „bei uns allen“ (Z. 212) weist darauf hin, dass sich ein geschlechtsbezogener Erfahrungsraum konstituierte. Deutlich wird, die Akteurinnen verstanden sich nicht mehr als ‚*Rahmenprogramm*‘, sondern sie entwickelten eine eigenständige Praxis, die sich auf die gemeinsame Erfahrungsdimension Geschlecht bezog. Die erste Handlungspraxis, aus der sich die Frauengruppe konstituiert, ist das „Rahmenprogramm“, das sich letztlich entwickelte, weil sich die Migrantinnen separierten. (Vgl. Z. 211) In dieser Sphäre der Frauen zeichnete sich, so kann interpretiert werden, eine gemeinsame Erfahrungsdimension ab, (vgl. Z. 212) aus der der Impuls für die Gründung dieser Gruppe hervor ging. In der folgenden Proposition veranschaulicht Isolde die Orientierung der Initiatorinnen: „Man muss also fürchterlich vorsichtig sein“. (Z. 217) Dieses legt nahe, sie fühlten sich nicht vertraut mit den ‚*Sitten und Gebräuchen*‘ der Migrantenfamilien, sie konnten sich auch nicht auf persönliche Vorerfahrungen beziehen und sie ließen sich auf etwas Neues ein. Isoldes Einleitung ihrer Proposition „weil wir damals immer noch eh davon ausgegangen sind“ (Z. 217) verweist auf Lernprozesse in dieser Frage. Die Beschreibung ihrer Sicht auf die aus der Türkei stammenden Gruppenmitglieder korrespondiert mit ihrem zuvor entwickelten Bild von den hilfebedürftigen Migrantinnen. (Vgl. Z. 201) Isolde wirft einen impliziten Gegenhorizont zwischen den deutschen und den türkischen Frauen auf und bringt damit ihre Stereotypen über rigide Geschlechterverhältnisse in türkischen Familien zum Ausdruck, die sie primär auf die Erfahrungsdimension Herkunft bezieht und undifferenziert verallgemeinert. Deutlich wurde in dieser Sequenz, wie den türkisch-

stämmigen Vereinsmitgliedern pauschal Attributierungen zugewiesen werden, die in einem essentialistischen Sinne ethnisch markiert werden. Vor diesem Hintergrund haben die Initiatorinnen einen Termin für die Gruppentreffen ausgewählt, an dem die Begegnungsstätte eigentlich geschlossen war. Sie bekommen damit einen konspirativen Anklang.

Hier zeichnet sich eine Parallele zur ‚Fraueninitiative Mittelstadt‘ (vgl. Kapitel 5.1) ab. Deren Stammtisch, aus dem später das Cafe hervorging, traf sich im ‚Hinterstübchen‘ einer Gaststätte. Beide Frauengruppen ziehen sich zur Entwicklung ihrer Praxis in einen geschützten Rahmen zurück. Die ‚Fraueninitiative Mittelstadt‘ trat nach einer Phase des Moratoriums aus dem ‚Hinterstübchen‘ der Gaststätte hervor, um einen öffentlichen Begegnungsraum für Frauen zu schaffen. Die Akteurinnen der ‚Internationalen Frauengruppe‘ verlassen das Rahmenprogramm der Familienseminare und schaffen sich eine Sphäre unter Frauen. Renate und Isolde präsentieren sich konstant als Initiatorinnen. Es gibt einige Passagen, die positions- bzw. herkunftsbezogene Differenzierungen von Isolde und Renate dokumentieren. (Vgl. Z. 201, Z. 209, Z. 218) Im Vergleich zu der ‚Fraueninitiative Mittelstadt‘, die stark mit der Rahmung durch die Frauenbewegung identifiziert ist, zeigen Renate und Isolde zwar einerseits eine positive Identifikation mit den Familienseminaren und der Vereinsarbeit des IUA. Andererseits jedoch ist die Entstehung dieser Gruppe der Situation geschuldet, dass die Familienseminare nicht den Bedürfnissen der beteiligten Frauen entsprachen und sie sich separierten. Im Umgang mit Geschlechterdifferenzen zeichnet sich ein Modus ab, bei dem die Akteurinnen nicht die Auseinandersetzung mit den Männern führen, um die Familienseminare zu verändern, sondern eine eigene Praxis entwickeln.

5.3.3 Das Verhältnis zwischen dem Verein IUA und der Frauengruppe

Ab Zeile 223 thematisiert Renate den Hintergrund der Gruppe und ihres ersten Treffpunkts ‚Frieseneck‘, ein öffentliches Begegnungszentrum für die örtlichen Migrantengruppen. Renate stellt die Frauengruppe in diesen Zusammenhang, wenn sie verdeutlicht, sowohl ihre Gruppe als auch das ‚Frieseneck‘ seien durch das damalige, breit gefächerte Engagement in der Kommune für die „Ausländerarbeit“ (Z. 231) entstanden: „Und eh die Frauengruppe is also sozusagen auch ein Kind eh dieser Gesamtarbeit“. (Z. 272) Hiermit beschreibt sie, es gab ein Milieu, aus dem heraus sich

ihre Gruppe konstituierte, was auf hintergründige *Weil-Motive* verweist. Im Unterschied zu den Aktuerinnen der ‚*Mittelstädter Frauengruppe*‘, (vgl. Kapitel 5.1) zur ‚*Ibbenbürener Revivalband*‘, (vgl. Kapitel 5. 2) und zur Elterninitiative ‚*Seifenblase*‘ (vgl. Kapitel 5.4) bringt Renate jedoch ein ambivalentes Verhältnis zu diesem Hintergrundmilieu zum Ausdruck, indem sie die Eigenständigkeit der Frauengruppe und ihre Abgrenzung gegenüber dem Verein IUA betont:

277 Renate: ~ wir hatten die Möglichkeit die Räume zu nutzen eh aber
278 wir ham uns als Frauengruppe nicht finanziell abhängig gemacht von diesem
279 Verein

Im Gegensatz zur ‚*Fraueninitiative Mittelstadt*‘ (vgl. Kapitel 5.1) haben die Mitglieder dieser Gruppe die Räume nicht emotional besetzt. Sie stehen den Akteurinnen selbstverständlich zur Verfügung und sie werden zweckorientiert in Besitz genommen. In dieser Sequenz ist Renates ‚*Wir*‘ geschlechtsbezogen und verweist auf die kollektive Erfahrungsdimension Geschlecht. Dieser Aspekt steht im Vordergrund, wenn es um die Abgrenzung der Gruppe nach außen geht. Wenn es um die Binnenstruktur der Gruppe geht, sind die Differenzierungen bislang auf die Herkunft ihrer Mitglieder bezogen. (Vgl. Z. 201, Z. 209, Z. 218) In ihrer anschließenden theoretisch argumentativen Elaboration (vgl. Z. 279 ff) grenzt sich Renate gegenüber der Praxis des IUA ab und entwickelt einen Gegenhorizont zu anderen Gruppen, die sich in finanzielle Abhängigkeit begeben haben. Renate berichtet mit Stolz, die Frauengruppe existiere so lange, weil sie sich von der öffentlichen Förderung weitestgehend unabhängig machte:

284 oder aber wenn wir tatsächlich ne ehm ehm
285 Frauenwochenende irgendwo außerhalb gemacht haben dann haben wir schon
286 mal nen Zuschuss gekriegt aber an für sich sind wir eh sozusagen Selbstläufer
287 nebenher @wir sind auch@ die einzige Gruppe die eh also eh von Anfang an eh
288 Bestand hat

Mit der Metapher „Selbstläufer nebenher“ (Z. 287) unterstreicht Renate die Unabhängigkeit ihrer Gruppe. Ein „Selbstläufer nebenher“ ist nicht nur unabhängig, er steht auch nicht im Mittelpunkt. Was ‚*nebenher*‘ passiert fällt nicht besonders auf und kann sich entsprechend autonom entwickeln. Diese Orientierung korrespondiert mit ihrer Terminwahl, montags im Frieseneck fallen sie auch nicht auf. Da kommt niemand auf die Idee zu fragen: Was machen die Frauen eigentlich? In ihrer Konklusion (Z. 292) fasst Renate an Hand einer abstrakten Beschreibung zusammen, die anderen Gruppen (die enger mit der öffentlich geförderten ‚Ausländerarbeit‘ verbandelt waren) seien „irgendwann wieder auf der Strecke geblieben“ (Z. 293) und hebt mit der Ausdrucksweise

„wir sind die Einzigsten“ (vgl. Z. 287) triumphierend hervor, dass es der Frauengruppe gelungen war, ihr Engagement über einen so langen Zeitraum hinweg aufrecht zu erhalten. Ihr Triumph korrespondiert mit der Erfahrungsdimension Geschlecht. An Hand dieser Sequenz zeichnet sich wiederum eine Parallele zur ‚Fraueninitiative Mittelstadt‘ (vgl. Kapitel 5.1) ab. Die Mitglieder dieser Initiative triumphierten ebenfalls, weil sie es geschafft hatten, ihre Praxis entgegen aller (männlichen) Unkenrufe über einen langen Zeitraum aufrecht zu erhalten. Sie hebt die Arbeit hervor, drückt aus, die Frauen seien tüchtiger als die Männer gewesen und schließt damit zustimmend an die zuvor von Renate geäußerte Orientierung an. In dieser Passage deutet sich eine Homologie zur ‚Fraueninitiative Mittelstadt‘ (vgl. Kapitel 5.1) an, deren ältere Mitglieder, die derselben Generation wie Isolde und Renate angehören, sich ebenfalls einem hohen Arbeitsethos verpflichtet fühlen.

Die Interviewerin bittet die inzwischen hinzugekommene Martha sich ebenfalls vorzustellen. Renate nimmt die Situation erneut in die Hand, indem sie Martha und die Interviewerin miteinander bekannt macht und auf die Anrede ‚Du‘ hinweist. (Vgl. Z. 327) Martha beginnt sich vorzustellen und berichtet, sie habe die Frauengruppe durch den Verein IUA kennen gelernt. Sie wird von Renate unterbrochen, die der Interviewerin erläutert, der IUA und die Frauengruppe hätten zahlreiche Schnittmengen. Einerseits wird deutlich, wie sich Renate für das Gelingen des Interviews verantwortlich fühlt, andererseits stellt sie ein hierarchisches Verhältnis gegenüber Maria her und betont wiederum implizit ihre exponierte Position in dieser Gruppe. Isolde führt im Anschluss das Oberthema ‚Reisen‘ ein, um das Verhältnis zwischen IUA und der Frauengruppe zu exemplifizieren. Die Gesprächsteilnehmerinnen bewerten die Reisen mit dem IUA als persönlichen Erfahrungsgewinn, bei denen sie die Heimatländer ihrer Vereinsmitglieder kennen lernten und persönlich profitierten. (Vgl. Z. 359) Das Gespräch wird lebendiger. Zunächst erinnern sich Renate und Isolde an zurückliegende IUA Reisen, dann geht es darum, wer bei welcher Reise dabei war und auch Theresa und Martha beteiligen sich daran, gemeinsame Erinnerungen wachzurufen. Die Diskutantinnen verständigen sich an Hand von Stichworten, mit denen sie die unterschiedlichen Beziehungen und Beziehungsebenen ins Spiel bringen, die sich einem Außenstehenden nicht ohne weiteres erschließen. In diesem Prozess sind alle an den Reisen Beteiligten gleich, niemand hat eine herausragende Position. Die

Gesprächsteilnehmerinnen teilen offenbar einen kollektiven Erfahrungsraum, der sich auf die gemeinsamen Reisen bezieht.

Renate präsentiert sich in der folgenden Passage als Beobachterin ihrer eigenen Praxis.

Sie führt ihr Beispiel mit der Metapher ein:

445 obwohl viele eh Frauen die in der Frauengruppe waren dann auch eh den
446 Schwung gekriecht haben sich an einer IUA Fahrt zu beteiligen

Renate drückt aus, die Erfahrungen der Teilnehmerinnen mit Migrationshintergrund in und mit der Frauengruppe, führten dazu, dass sie ihren Radius über traditionelle Handlungsfelder hinaus erweiterten. Zeitgleich mit ihrem Wechsel in die Initiatorinnenrolle markiert sie eine ethnische Differenz gegenüber den türkischen Frauen: „Wir hatten zum Beispiel bei einer Berlinfahrt mal ne Türkin dabei“. (Z. 447) Durch diese Differenz bringt sie implizit zum Ausdruck, die Situation der deutschen Akteurinnen bezüglich der Freiheit, sich in traditionellen Geschlechterrollen zu bewegen, unterscheidet sich grundlegend. Renate reflektiert, dieses Mitglied ihrer Gruppe habe deshalb mitfahren können, weil sie mit anderen aus der Frauengruppe unterwegs war: „Die hat sich also dadurch eh natürlich eh getragen gefühlt ne das war nich die einzige Türkin“. (Z. 453) Ihre Metaphern „ne Türkin“ (Z. 448) und „*nich die einzige Türkin*“ (Z. 454) anonymisieren die Betroffenen und reduzieren sie auf ihren ethnischen Hintergrund. Durch diese Verallgemeinerung drückt Renate aus, aus dieser Erfahrung sei eine Analogie zur Situation aller türkischen Frauen abzuleiten, gleichzeitig gerät die besondere Situation dieser konkreten Person aus dem Blick. Sie wird, so kann hier interpretiert werden, als Beispiel für die Konstruktion einer Vorstellung über rigide Geschlechterverhältnisse in türkischen Familien herangezogen. Darüber hinaus zeichnet sich ein homologes Muster mit dem bereits in der Anfangsphase durch die Initiatorinnen gezeichneten Bild von hilfebedürftigen Migrantinnen ab. (Vgl. Z. 201, Z. 217)

Das Verhältnis zwischen der Frauengruppe und dem Verein IUA wird von Renate und Isolde thematisiert. Dieses ist einerseits der Situation geschuldet, dass nach wie vor die Anfangszeit der Gruppe im Zentrum des Gesprächs steht, die Isolde und Renate miteinander erlebt haben. Andererseits zeigt sich an Hand des bisherigen Gesprächsverlaufs, wie Renate und Isolde die Fäden der Gruppe in der Hand halten und auch in Anspruch nehmen, die grundlegende Programmatik der Gruppe zu entfalten. Die Performance der Gruppe stimmt insofern mit den präsentierten Inhalten überein.

Bezüglich des Zusammenspiels des Vereins IUA und der Frauengruppe dokumentiert sich, Renate und Isolde legen Wert auf die Unabhängigkeit ihrer Gruppe und distanzieren sich von (einigen Aspekten) der Praxis des IUA. Jedoch erachten sie es auch für wichtig, sich aktiv an dem Vereinsgeschehen zu beteiligen. Hier besteht ein Kontrast zu ihrer Praxis bei den Familienseminaren, bei der sie sich auf das Rahmenprogramm kaprizierten. In ihren Abgrenzungen gegenüber dem IUA betonen Renate und Isolde ein gemeinsames ‚Wir‘ der Frauengruppe, in das sie eingebunden sind. (Vgl. Z. 277, Z. 296) Ihre Positionierung innerhalb der Frauengruppe geht vielfach mit positions- beziehungsweise herkunftsbezogenen Differenzierungen einher, die die Hierarchie konstituieren. (Vgl. Z. 405, Z. 437, 445, 453) Es veranschaulichen sich unterschiedliche Modi in der Sphäre der Frauen und in der gemischtgeschlechtlichen Sphäre.

5.3.4 Die gemeinsamen Reisen

Zwischenzeitlich kommt Isabella hinzu. Sie wird von den anderen Teilnehmerinnen lebhaft begrüßt und mit Kaffee und Reibekuchen versorgt. Renate stellt Isabella und die Interviewerin einander vor. (Vgl. Z. 467) Die Interviewerin erläutert ihr Anliegen, Isabella entschuldigt sich zunächst für ihre schlechte Aussprache (vgl. Z. 481) und kommt der Bitte nach, sich vorzustellen. Sie ist das erste Gruppenmitglied, das sofort ihre Berufstätigkeit anspricht. Im Anschluss erzählt sie, dass ihre Tochter noch zur Schule ging, als sie vor 13 Jahren zur Frauengruppe kam. (Z. 491 ff) Hiermit bezieht sie sich auf den persönlichen Rahmen der Gruppe. Isabella wird im Anschluss von den anderen Gesprächsteilnehmerinnen mit ironischen und scherzhaften Bemerkungen in das aktuelle Geschehen einbezogen. (Vgl. Z. 503 ff) Nach einer längeren Gesprächspause fasst die Interviewerin die bisherigen Themen zusammen. Isolde unterbricht sie und betont, die Reisen seien lediglich „Highlights“ (Z. 521) in der 25-jährigen Geschichte der Gruppe gewesen. In der folgenden Interaktionssequenz, an der sich Isabella, Renate, Isolde, Maria und Martha beteiligen, erinnern sich die Diskutantinnen an gemeinsame Fahrten, bei denen sie überwiegend die Herkunftsländer der Vereinsmitglieder besuchten. Renate eröffnet anschließend das Unterthema ‚*Durch die Berlinfahrten entstand Zusammengehörigkeit*‘.

563 Renate: Wir sollten vielleicht diese eh Berlinfahrten und dann gab es auch noch
564 zwei Fahrten in die DDR die sind in so fern auch ehm da ham wir Deutschen
565 manchmal so gestaunt da kam in einer Weise
566

567 Maria: ~ das war jetzt frech Renate wir waren in der DDR da ham wir Deutschen
 568 so gestaunt @(..)@
 569
 570 G: @(..)@
 571
 572 Isolde: ~ n den Grenzen an den Grenzen da ham sich auf einmal unsere
 573 Nichtdeutschen mit uns Westdeutschen in einer Art solidarisch gefühlt bei diesen
 574 ekelhaften Kontrollen
 575
 576 W: ~ ja klar
 577
 578 Isolde: ~ oder auch wenn man dann eh in Ostberlin war das war immer son
 579 fürchterlich es war kein gutes Gefühl überall diese Spruchbänder und dann bis man
 580 da überhaupt durch war ehm ehm Friedrichstraße und so und ehm da is dann so so
 581 ne neue Art von eh Verständnis oder Zusammengehörigkeit eh is natürlich auch
 582 nur kurzfristig gewesen.

Aus einer Beobachterinnenperspektive schildert Renate das Erstaunen der deutschen Teilnehmenden bei den Grenzüberquerungen zur DDR. In der anschließenden Metakommunikation pointiert und ironisiert Maria lachend die von Renate implizit angesprochene politische Dimension der Thematik. Das gemeinsame Lachen weist darauf hin, dass diese Orientierung kollektiv geteilt wird. Isolde konkretisiert in ihrer Anschlussproposition, es handelte sich an der Grenze um „ekelhafte Kontrollen“. (Z. 574) Die Grenzziehung wird an Hand ihrer bildhaften Sprache körperlich spürbar. In dem sie „unsere Nichtdeutschen“ (Z. 573) und „uns Westdeutsche“ (Z. 573) in eine enge Beziehung setzt, stellt sie die Differenz nach außen her. Mit ihrer exemplifizierenden Elaboration (Z. 578) veranschaulicht Isolde, wie sie die Bedrohlichkeit erlebte, die zum emotionalen Zusammenschluss ihrer Gruppenmitglieder führte. Hier zeichnet sich erstmalig ein reziprokes Beziehungsverhältnis ab, wobei sich die westdeutschen Reiseteilnehmer in ihrer Zerrissenheit gesehen fühlten. In dieser Situation sind alle mitreisenden IUA-Mitglieder gleich. Ihre Herkunftsunterschiede traten in den Hintergrund, durch die Konstruktion der ‚anderen Deutschen‘ als Fremde waren sie alle ‚Ausländer‘ in der DDR. Das (Wirtschaftswunder-) Aufnahmeland Deutschland differenziert sich in diesem Augenblick, in dem die Schattenseiten seiner Geschichte so unausweichlich nahe rücken.

Durch diese gemeinsame Reise in ein fremdes (feindlich anmutendes) Land entsteht unter den Beteiligten ein kollektiver Erfahrungsraum. Sie entwickelten - wie Isolde zum Ausdruck bringt - eine neue Form von „Verständnis oder Zusammengehörigkeit“, (Z. 581) die sie jedoch nicht als dauerhaften Zustand beschreibt. Hier deutet sich an, die Gemeinsamkeit muss in dieser Gruppe immer wieder (und zum Teil diskursiv)

hergestellt werden, denn die Herkunfts-Differenz der Teilnehmenden ist nach wie vor hintergründig virulent. (Vgl. Z. 581) Im Anschluss wird die Besuchung der Berlinfahrten thematisiert, ohne die diese gemeinsamen Reiseerfahrungen vermutlich nicht möglich geworden wären. Legitimatorisch erklären die Diskutantinnen, es habe sich nicht um oberflächliche „Vergnügungsfahrten“ (Z. 606) gehandelt. Maria exemplifiziert dieses an Hand einer gemeinsamen Reise in die Türkei, bei der sie das Parlament und eine Autofirma in Ankara besuchten. An dieser lebendigen und selbstläufigen Sequenz beteiligen sich Renate, Isolde, Isabella und Maria. In der folgenden Passage, die zu einem existentiellen Erlebniszentrum dieser Gruppe führt, erörtern die Diskutantinnen eine gemeinsame Reise der Frauengruppe nach Portugal.

- 622 Renate: Auch die Frauengruppe ne die hat dann so Firmen wie Gabor und so was
623 besichtigt
624
625 G: @(4)@
626
627 Renate: @das war sehr informativ@
628
629 G: @(.)@
630
631 Renate:~ oder eh portugiesischen Wochenmarkt den größten Europas ham war
632 besichtigt und solche Sachen ne
633
634 W: ~ ja ja
635
636 Martha: ~ @ ja dat gehört auch zur Bildung
637
638 Renate: ~ man musste auch die Lebensbedingungen der Einheimischen genau
639 untersuchen @
640
641 W: ~ genau.

Das Abhören der Bänder veranschaulicht die hintergründige Ironie in dieser Sequenz. Renates Proposition, auch die Frauengruppe habe „so Firmen wie Gabor und so was besichtigt“ (Z. 622) löst ein langes Gelächter aus. Renate setzt dann lachend fort: „Das war sehr informativ“. (Z. 617) Die anderen Teilnehmerinnen antworten wiederum mit einem kollektiven Lachen. Die Diskutantinnen nutzen dieselben Begriffe, die sie zuvor zur Beschreibung der IUA-Reisen verwandten und präsentieren ihre Fahrt somit als Bildungsfahrt. Hierbei schimmert ihre Ironie gegenüber dem Bildungsanspruch der IUA-Fahrten durch. Die gemischtgeschlechtlichen Reisen werden jedoch nur implizit als Gegenhorizont herangezogen, von denen sich die Fahrten der Frauengruppe absetzen. Renate setzt diese Ironisierung fort, in dem sie das Beispiel der Besichtigung eines Wochenmarktes in Portugal hervor hebt, den sie als größten Wochenmarkt

Europas charakterisiert. In der Passage zuvor hatte Maria erzählt, sie hätten im Rahmen der gemischtgeschlechtlichen IUA-Reisen das Parlament in Ankara und eine Autofirma besichtigt.

Die ironisch pointierte Präsentation der Besichtigung einer Schuhfirma und eines Wochenmarktes kann hier als positiver Gegenhorizont angesehen werden, an Hand dessen Renate deutlich macht, wie sich die Teilnehmerinnen der Frauengruppe im Zuge ihrer geschlechterseparierten Handlungspraxis mit Themen auseinandersetzen, die sich auf weibliche Lebensrealitäten beziehen. Martha bringt in ihrer Differenzierung (Z. 636) zum Ausdruck, die Besichtigung eines Wochenmarktes in Portugal, die der Auseinandersetzung mit den Lebensbedingungen der portugiesischen Frauen zugerechnet werden könne, sei als Bildungsaktivität zu betrachten. Diese Orientierung wird von Renate in ihrer theoretisch argumentativen Elaboration ironisierend aufgegriffen und weiterbearbeitet, indem sie lachend vom Untersuchungsgegenstand der Lebensbedingungen der Einheimischen spricht. (Z. 638) Einerseits dokumentiert sich an Hand der Begriffswahl sehr viel emotionale Distanz. Andererseits deutet ihr ironischer Anklang und ihr Lachen darauf hin, sie nimmt diese Haltung bewusst überzeichnend ein, um den Bildungsaspekt ihrer Reisen hervorzuheben.

Die folgende Passage (Z. 643-688) veranschaulicht, wie die Diskutantinnen mit ihren Reisen einen Zusammenhalt herstellen, der auf einem tieferen Verständnis ihrer Herkunftsverschiedenheit und damit einhergehender sozialer Differenz beruht. Isolde greift in einer Anschlussproposition die zuvor von Renate und Martha entfaltete Orientierung auf, indem sie den Bildungsaspekt ihrer Portugalreise hervorhebt. (Vgl. Z. 643) Sie schildert dann sehr bildhaft und emotional ihre Eindrücke vom Alltagsleben der Frauen in Portugal. Die Teilnehmerinnen blicken auf die weiblichen Lebensbedingungen in einem der ärmsten Länder Europas und an Hand von Isoldes Erzählung wird deutlich, wie bewegt sie von ihren Eindrücken sind. Isolde erzählt, sie bekamen eine „Gänsehaut“ (Z. 646) als sie sahen, wie die portugiesischen Frauen ihre Wäsche wuschen. Dieses weist auf ihre Nähe und ihre emotionale Identifikation hin. Durch ihre Zustimmung (Z. 650) unterstreicht Theresa Isoldes eindrucksvolle Schilderung. Renates Anschlussproposition zeugt von ihrer emotionalen Anteilnahme, die sich aus den Besuchen bei den Rückkehrerinnen speist. Sie erzählt das Beispiel

eines älteren Ehepaares, das aus finanziellen Gründen wieder in Portugal lebt und dessen Kinder in Deutschland geblieben sind. (Z. 663 ff)

In dieser Sequenz veranschaulicht sich ein tieferes Verständnis für die Zerrissenheit der Migrantinnen aus Portugal, dem sowohl die Betrachtung der sozialen Verhältnisse als auch der Herkunftsdifferenz zu Grunde liegt. Isabella hebt hervor, viele ältere Migranten müssten auf Grund ihrer wirtschaftlichen Verhältnisse in ihre Heimatländer zurückkehren. Theresa thematisiert ihre persönliche Verlust Erfahrung, (vgl. Z. 672) die sie im Zuge ihrer aus wirtschaftlichen Gründen erfolgten Migration erlitten hat. Sie musste ihre Familie und die ihr nahe stehenden Menschen zurücklassen. Isolde bekundet ihr Verständnis. Der von ihr verwandte Terminus „Flucht“ (Z. 675) lässt sich als Hinweis auf ihre Erfahrung interpretieren, ihre Heimat unfreiwillig zu verlassen. Renate drückt aus, durch ihre Besuche bei den Rückkehrerinnen habe eine Erweiterung ihrer Perspektiven stattgefunden und veranschaulicht dieses an einem Beispiel.

In dieser Passage dokumentiert sich erstmalig, wie die Gesprächsteilnehmerinnen die sozialen Dimensionen wahrnehmen, die für die Migration der Gruppenmitglieder ausschlaggebend sind. In den Sequenzen zuvor wurde ausschließlich auf die Herkunftsdifferenz der Akteurinnen verwiesen und daraus verallgemeinernd wurden Zuschreibungen abgeleitet. Im Unterschied dazu vollziehen die Reisetilnehmerinnen in dieser Sequenz hautnah, was die Migration für die Betroffenen bedeutet und sie erarbeiten sich hier ein tieferes Verstehen für die Erfahrungshintergründe derjenigen, mit denen sie nicht durch ihre Herkunft konjunktiv verbunden sind. In dieser Sequenz veranschaulichen die Gesprächsteilnehmerinnen, wie sie diese Erfahrungen emotional nachvollziehen und wie sie diesen Prozess einander näher bringt. Somit nehmen sie einen anderen Ausschnitt der Lebensrealität ihrer Gruppenmitglieder wahr, als dieses in Deutschland möglich ist. (Vgl. Z. 646) Bei den Begegnungen im Aufnahmeland bleibt das durch die Herkunft geprägte Spezifische ihres ‚Geworden-Seins‘ im Hintergrund, es kann nicht einfach ‚aus dem Bauch heraus‘ hergestellt werden. Durch die Besuche bei den Rückkehrerinnen werden die Teilnehmerinnen dafür sensibilisiert, was es bedeutet, die Heimat zu verlassen. (Vgl. 672) Die älteren von ihnen werden, wie sich bei Isolde veranschaulicht, möglicherweise an eigene Flüchtlingsschicksale erinnert. (Vgl. 675) Die Akteurinnen, die aus anderen als den jeweils besuchten Herkunftsländern stammen erleben hautnah, ihre Migrationserfahrungen sind keine Einzelschicksale. (Vgl. Z. 672)

Es liegt nahe, dass diese Gruppe seit mehr als 25 Jahren Bestand hat, weil sich ihre Teilnehmerinnen immer wieder mit diesen existentiellen Fragen auseinandersetzen, was sich auch an Hand ihrer Schilderungen der gemeinsamen Berlinfahrten dokumentiert. (Vgl. Z. 563 ff) Da sie diese Erfahrungen nicht auf Grund einer konjunktiven Herkunftsverbundenheit miteinander herstellen können, kann davon ausgegangen werden, dass die Reisen eine hier vermittelnde Bedeutung haben, die sich kaum abstrakt und theoretisch diskursiv herstellen ließe. Vor diesem Hintergrund verweist diese Sequenz auf Bildungsprozesse, die auf der Transformation bisheriger Lebensorientierungen beruhen. (Vgl. Z. 667)

Die vorgestellte Sequenz endet mit einer Rechtfertigung Renates, in der sie betont, die Reisen der Frauengruppe seien wirklich kein oberflächliches Amüsement gewesen. (Vgl. Z. 679) Maria und eine weitere Sprecherin greifen die Ironie aus der Anfangssequenz nochmals auf. Isabella bezieht sich in ihrer ironisch-lachend vorgetragenen Konklusion (vgl. Z. 688) vermutlich auf das (imaginierte?) Verhältnis zu den männlichen IUA-Mitgliedern. Auch hier beziehen sich die Diskutantinnen auf Erfahrungen, die sich Außenstehenden nicht ohne weitere Erläuterung erschließen, was auf einen konjunktiven Erfahrungsraum verweist, den sie miteinander teilen. In dieser Passage dokumentiert sich wiederum die Mehrdimensionalität dieser Gruppe. Die beiden Sequenzen, die die Fokussierungsmetapher einleiten und beenden, verweisen auf geschlechtsbezogene Auseinandersetzungen der Gruppenmitglieder in Deutschland. Hier rechtfertigen sich die Teilnehmerinnen vermutlich gegenüber den Männern (im Verein IUA?) und legitimieren ihre geschlechterseparierte Praxis. Die (teils ironisch) verwandten Metaphern und Redewendungen sind durch eine große emotionale Distanz gekennzeichnet, die sich an Hand des abstrakt theoretischen Duktus dokumentiert, der in dieser Sequenz dominant ist. Der Hintergrund des konkreten Erlebens der Geschlechterauseinandersetzungen schimmert in dieser Passage zwar immer wieder auf, er wird jedoch nicht direkt angesprochen oder bearbeitet. Dieses deutet darauf hin, dass diese Thematik nicht nach außen dringen soll oder aber, dass hier Konflikte schwelen, die (in diesem Rahmen?) nicht thematisiert werden sollen. Demgegenüber stehen die Sequenzen, die sich auf die gemeinsamen Portugalreisen beziehen. Hier beschreiben die Gesprächsteilnehmerinnen ihre persönlichen Erfahrungen in einer Sprache, die auf viel emotionale Nähe, Respekt vor den unterschiedlichen Erfahrungen Anderer und das

Wahrnehmen der sozialen Bedingungen hinweist. Allerdings setzt sich auch hier das Muster der Initiatorinnen fort, die Situation der Migrantinnen als bedauernswert und hilfebedürftig darzustellen. (Vgl. Z. 201, Z. 217, Z. 448, Z. 454)

5.3.5 Geschlechterperspektiven

In der anschließenden Passage (Z. 689 - Z. 782) beteiligen sich Isolde und Renate als ‚Frauen unter Frauen‘ am Gespräch, also auf einer Ebene mit den anderen Teilnehmerinnen. Nachdem Martha auf ihre erste Fahrt in die DDR zu sprechen kam, setzen sich die Diskutantinnen mit ihrem Verständnis demokratischer Gesellschaftsverhältnisse auseinander. In einer abwägenden und differenzierten Diskussion reflektieren sie die Lebensbedingungen von Frauen in Westdeutschland, der DDR, der Ukraine und Portugal. Erstmals beteiligen sich alle Teilnehmerinnen. Hier verdeutlicht sich, wie die Diskutantinnen über die kollektive Erfahrungsdimension Geschlecht miteinander verbunden sind. Diese Sequenz endet mit einer Transposition von Theresa, (Z. 738) in der sie betont, sie wolle trotz aller Veränderungen nicht mehr in Portugal leben. Im Folgenden bezieht sich Renate auf Theresas Wunsch in Deutschland zu bleiben und thematisiert die Situation älterer Migrantinnen, die nicht in ihre Heimatländer zurückkehren möchten.

- 785 Renate: Ja das is also häufig raus gekommen eh bei den Diskussionen.
786 Wenn es um Rückkehr ging ehm das die Frauen gesagt haben uns geht's in
787
788 Theresa: ~ gegen die Männer
789
790 Renate: ~ Deutschland besser als in den Herkunftsländern und die Männer
791 eh sich sicher waren eh in dem Herkunftsland haben sie nen besseren
792 Status. Und auch eh so den Wunsch hatten dass die Frauen dann wieder an
793 den heimischen Herd zurückkehren ne und den Daumen draufhalten
794 konnten. Und die Frauen denen war das klar und eh dass die also von
795 vornherein sagten: ne mit mir nich mehr. Und dann gab's also Konflikte ne
796
797 Isolde: ~ das ham wir auch voll mitgekriegt () auch hier in unseren
798 Kreisen ne
799
800 Renate: ~ ja ja wir hams in mehreren Fällen.
801
802 Isolde: ~ ja natürlich
803
804 Renate: ~ die ham sich hier ausgesprochen ne und dann ham wir ja
805 natürlich was soll man denn dazu sagen @
806
807 Isolde: ~ ja gedroschen ham wir nicht aber
808
809 G: @(.)@

810
811 Renate: @ja natürlich ham wir zugeredet@
812
813 G: @(3)@
814
815 Isolde: Ja.
816
817 Isabella: Auf jeden Fall es gibt keine Beweis. Wir haben keine Beweis
818 hinterlassen
819
820 Renate: ~ @mehr aber jetzt nich @

Indem Renate erklärt, viele Migrantinnen wollten nicht in ihre Heimatländer zurückkehren und diese Erkenntnis mit ihren Erfahrungen in ihrer Gruppe begründet, nimmt sie eine distanzierte, analytisch beobachtende Haltung ein. Es erweckt den Anschein, als wolle sie der Interviewerin die Situation der Migrantinnen erklären. Theresa ergänzt in ihrer Anschlussproposition, (Z. 788) dass sich die Frauen mit ihren Wünschen, in Deutschland bleiben zu wollen, gegen ihre Männer stellten und bestätigt somit Renates Argumentation. Anschließend hebt Renate eine Konfliktlinie zwischen den Migrantinnen und ihren Ehemännern hervor, die darin bestünde, dass die Männer auf Grund ihres dortigen Status in die Herkunftsländer zurückkehren, die Frauen hingegen in Deutschland bleiben wollten, weil es ihnen hier besser ergehe. (Vgl. Z. 790) Implizit drückt sie aus, das höhere soziale Ansehen von Männern in den Heimatländern wirke sich auf das Geschlechterverhältnis aus und die Frauen würden auf Grund diesbezüglicher Befürchtungen nicht zurückkehren wollen.

Die Position der Männer beschreibt Renate im Anschluss mit starken Bildern, etwa als Wunsch, die Frauen sollten an den „heimischen Herd zurückkehren“ (Z. 793) und die Männer wollten „den Daumen drauf halten“. (Z. 793) Beide Sprachbilder symbolisieren die Unterdrückung der Frauen durch ihre Ehemänner. Indirekt unterstellt sie, die Männer wollten wieder in ihre Heimatländer zurückkehren, weil sie dort mehr Macht über ihre Frauen haben als in Deutschland. Einander ergänzend verweisen Renate und Isolde auf ihre Erfahrung, es sei „in mehreren Fällen“ (Z. 800) so gewesen. Ihre Ausdrucksweise verweist auf eine analytische Perspektive und deutet darauf hin, dass sie diese Prozesse genau und kritisch beobachten. Mit einem ironisch subversiven Anklang lassen sie anklingen, dass sie die betroffenen Mitglieder ihrer Gruppe unterstützten. Es scheint, als suchten sie nach Worten, dieses abschwächend zu umschreiben. Damit bringen sie indirekt zum Ausdruck, diese Praxis sei gefahrenvoll.

Isolde konstruiert in ihrer folgenden Elaboration einen impliziten Gegenhorizont zu den Ehemännern der Migrantinnen, indem sie ausführt, die Frauengruppe hätte nicht „gedroschen“. (Z. 807) Das Wort ‚gedroschen‘ hat ein hohes aggressives Potential und enthält Hinweise auf körperliche Gewalt. Diese Sequenz legt nahe, dass die Gruppenteilnehmerinnen versuchten, ein Gegengewicht zu Auseinandersetzungen im häuslichen Rahmen zu schaffen. Ihr gemeinsames Lachen deutet darauf hin, dass sie erfolgreich waren.

Isabellas Konklusion (Z. 817) unterstreicht den konspirativen Anklang ihres Engagements. Sie unterstützten die Gruppenmitglieder subversiv, indem sie ihnen zugeredet haben und dafür „keine Beweis“ (Z. 817) hinterließen. Diese Interaktionssequenz endet mit einer rituellen Konklusion von Renate „mehr aber jetzt nicht“. (Z. 820) Die aufgebaute Spannung auf Grund einer Bedrohung durch die Männer ist in dieser Passage zum Greifen nahe. In dieser Gruppendiskussion veranschaulicht sich immer wieder ein ambivalentes Verhältnis der Initiatorinnen bezüglich des Hintergrundmilieus, aus dem ihre Gruppe hervorgegangen ist. Einerseits bezeichnen sie sich als ‚Kind der kommunalen Ausländerarbeit‘, (vgl. Z. 272) andererseits belegen zahlreiche Interaktionssequenzen, dass sie bei den Migrantenfamilien ein rigides Geschlechterverhältnis antizipieren und die Männer misstrauisch beobachten. Hier wird nicht, wie sich an Hand der Sequenz über die Reise nach Portugal an anderer Stelle dokumentiert, die soziale Situation und das Bildungsmilieu der Migrantenfamilien als Erklärungsansatz herangezogen. Renate und Isolde erscheinen in dieser Sequenz als Helferinnen der Migrantinnen im Kampf gegen ihre Männer, allerdings weist das Lachen der anderen Teilnehmerinnen auch auf deren Beteiligung hin. Insofern handelt es sich um eine kollektive Praxis, die auf der Erfahrungsdimension Geschlecht beruht. In der Auseinandersetzung mit den Männern setzt sich homolog ein Muster fort, bei dem die Diskutantinnen ihre Positionen nicht offensiv vertreten, sondern aus dem Hintergrund heraus agieren und damit erfolgreich sind.

Nach einer längeren Pause fragt die Interviewerin, wie die Teilnehmerinnen ihre Aktivitäten und Fahrten ‚zusammen hinkriegen‘. (Vgl. Z. 822) Ganz spontan verweist Isabella auf Isolde und Renate als Organisatorinnen ihrer Reisen. Isolde veranschaulicht an Hand einer gemeinsamen Fahrt nach Luxemburg, es sei sehr einfach gewesen. Renate fügt hinzu, es habe da nie Konflikte gegeben. (Vgl. 854) Wiederum zeichnet sich Renates und Isoldes exponierte Position in dieser Gruppe ab, die als

Organisatorinnen benannt werden. Indem sie deutlich machen, diese Aufgaben bereiteten ihnen keine Mühe, drücken sie aus, dass sie sie gerne verrichten. Die Diskutantinnen machen einen kurzen Schlenker zu den IUA-Fahrten, bevor Renate das Engagement der Rückkehrerinnen für die Organisation ihrer Reisen hervorhebt:

881 Die Portugaltour eh weiß ich
882 genau da hat die Rosa im Norden viel eh organisiert und im Süden hat das
883 die Emilie gemacht und wir ham Kontakt gehalten mit den Frauen. Und ham
884 gesacht wir möchten dat und dat und dat sehen was gibt es für
885 Möglichkeiten. Und da hatten wir so nen volles Programm dass wir an
886 manchen Tagen zwei Sachen eh gehabt hätten oder ne dat wir gar nicht mehr
887 wussten vor lauter Programm Stadtbesichtigen und da wieder Häppchen und
888 und ne @(.)@

In dieser Sequenz zeichnet sich eine reziproke Beziehungsstruktur ab. Renate bringt ihre Anerkennung für die Portugiesinnen zum Ausdruck, die ihnen das umfangreiche Reiseprogramm ermöglichten. In dieser Sequenz betrachtet sie die Rückkehrerinnen nicht als hilfebedürftig, vielmehr erkennt sie sie hier als kompetente Persönlichkeiten an, die den Besucherinnen ihre Ressourcen zur Verfügung stellten. In der folgenden Interaktionssequenz beschreiben Martha und Maria, warum das Reisen für sie persönlich eine große Bedeutung hatte.

1020 Martha: ~ also insgesamt Reisen dat war für mich schon besonders so die
1021 Länder kennen lernen und dat Offizielle dat wär sonst nich da hät ich mich
1022 gar nich getraut alleine so ne dat verändert auch

Martha reflektiert, sie konnte durch die gemeinsamen Reisen Einblicke in andere Länder gewinnen und sie lernte durch die damit verbundenen Besichtigungen und Empfängen eine Ebene kennen, die für sie ohne ihr Engagement verschlossen geblieben wäre. Als negativen Gegenhorizont führt sie an, sie hätte ‚*sich alleine nicht getraut*‘ und setzt dieses mit dem offiziellen Programm der Fahrten in Bezug. Sie bringt zum Ausdruck, diese Erfahrungen wurden ihr durch die Gruppe möglich. Der verwandte Terminus „dat Offizielle“ (Z. 1021) weist darauf hin, sie hat eine ihr bislang verschlossene Handlungsebene auf dem gesellschaftlichen Parkett kennen gelernt. Es liegt nahe, dass sich die Veränderungen, die sie reflektiert, ebenfalls auf diese Ebene beziehen. Hier kann interpretiert werden, sie wurde im Zuge dieser Erfahrungen und deren kollektiver Rahmung einerseits mutiger und selbstbewusster und andererseits veränderte sich ihre Perspektive auf diese gesellschaftliche Handlungsebene. Dieses deutet auf Bildungsprozesse hin, die erst durch die kollektive Rahmung der Gruppe möglich wurden. Maria greift die von Martha ausgedrückte Orientierung, das Reisen habe sie verändert, zustimmend auf, indem sie ergänzend resümiert, das Reisen, die

Seminare und die Kontakte, die sie durch den Verein IUA gewonnen habe, seien bereichernd für ihre Persönlichkeit gewesen und hätten ihre Weltsicht erweitert.

- 1024 Maria: ~ auch in der Persönlichkeit () eh dass man da was draus mit
1025 genommen hat. Ja also ich hab da immer sehr viel von mitgenommen. Ich
1026 hab zwar nicht so viele Reisen mitgemacht. Aber die die ich mitgemacht
1027 habe oder auch diese Seminare. Es sind ja nich nur Reisen auch die
1028 politischen Veranstaltungen die haben eigentlich mein politisches Interesse
1029 erst geweckt. Das ist durch den IUA auch eh die Frauen gekommen und die
1030 ganzen Reisen. Ja also mir hat das sehr viel gegeben (3). Auch vor allem die
1031 dieser Kontakt mit anderen Nationen mit anderen Menschen aus anderen
1032 Ländern der vorher auch nich da war. Ne ganz neue Welt. Ich kam so aus
1033 einer Ehe unter der Käseglocke rosa Welt: Wie es gibt Ausländer?
1034 Erstaunlich. Und dann eh eben das doch mal aus dieser Ebene kennen zu
1035 lernen und eh sich damit auseinanderzusetzen und das. Ja auch das eh eh
1036 Schöne da wahrzunehmen. Das is bei mir eh eh ganz anders geworden.

Maria veranschaulicht ihre persönliche Entwicklung, in dem sie einen negativen Gegenhorizont zu ihrer Situation in ihrer Ehe spannt. Mit der Metapher „unter der Käseglocke rosa Welt“ (Z.1033) bringt sie zum Ausdruck, hier sei sie von der Welt abgeschirmt gewesen. Im Gegensatz dazu, so kann interpretiert werden, ‚eröffnete‘ sich ihr eine „neue Welt“ (Z.1032) durch ihr Engagement. Der Terminus ‚neue Welt‘ verweist auf fundamentale Veränderungen. Sie reflektiert, ihre Persönlichkeit habe sich erweitert, sowohl durch die gemeinsamen Reisen, als auch durch die Seminare, durch die ihr politisches Interesse geweckt worden sei. (Vgl. Z. 1027) Ihre Erzählung weist auf eine grundlegende Transformation ihrer Orientierungen „das is bei mir ganz anders geworden“ bezüglich ihrer Wahrnehmung von Migranten hin. Pointiert beschreibt sie einen Entwicklungsprozess: Nach ihrer Ehe habe sie erstaunt wahrgenommen, es gäbe Ausländer. Im Zuge ihrer Teilnahme am IUA und der Frauengruppe habe sie gelernt, sich auf einer anderen Ebene mit Menschen, die aus anderen Ländern kommen auseinanderzusetzen und damit positive Erfahrungen gemacht. (Vgl. Z. 1035) Die Triebfeder dieses Prozesses, so lässt sich interpretieren, ihr ‚Leben unter einer Käseglocke‘ zu verändern. Das Leben unter einer Käseglocke kann man sich sehr einsam und abgeschlossen vorstellen. Das Neue war vermutlich die Erfahrung, in der Gemeinschaft mit anderen zu reisen und sich mit politischen Fragen auseinanderzusetzen. Dieses verweist auf die Transformation von Orientierungen, die sich auf die Erfahrungsdimension Geschlecht beziehen.

Es liegt nahe, dass es bei diesen Prozessen primär um Marias persönliche Entwicklung ging, die ihr durch die kollektive Rahmung ‚Verein‘ möglich wurde. Im Zuge dieser

Prozesse lernte sie - so kann interpretiert werden, ‚reale Menschen mit Migrationshintergrund‘ kennen, mit denen sie sich auseinandersetzte, (vgl. Z. 1035) was sie als schön und bereichernd wahrnahm. Maria bearbeitet die von Martha ausgedrückte Orientierung insofern weiter, als sie ihren Entwicklungsprozess als Veränderung ihrer Persönlichkeit beschreibt, der mit ihrer persönlichen Situation und ihrem Engagement korrespondiert. Beide Beispiele unterstreichen die Bedeutung der Gruppe für Bildungsprozesse. Weder Maria noch Martha sind in dieser Gruppe in einer exponierten Position, gleichwohl verweisen auch im Folgenden mehrere Passagen auf das Chancenpotential ihres Engagements für ihre persönliche Entwicklung. (Vgl. Z. 1181, Z. 1195, Z. 1201, Z. 1237)

5.3.6 Die zurückliegenden Seminare der Frauengruppe

Nach einer Gesprächspause eröffnet Isabella das Oberthema ‚*Das freie Sprechen und der Rückhalt in der Frauengruppe*‘. Sie beschreibt, wie sie die Entwicklungsprozesse von anderen Gruppenteilnehmerinnen wahrgenommen hat.

- 1049 Isabella: Also ich kann mi erinnern dass wir damals diese Seminar in Marl
1050 gemacht haben. Wo nur Frauen waren Frauen mit Kinder und ehm damals
1051 war ich relativ neu. Und ich hatte mir wirklich total gut gefallen wie die
1052 türkische Frau. So da war eine ältere türkische Frau die konnte kaum
1053 deutsche sprechen und dann hat jemand andere übersetzt. Wie sie sich
1054 entfalten hat weil kein Männer da. Und jede hat das Wort gehabt weil
1055 weist ihr das noch?
1056
1057 Renate: Mhm
1058
1059 Isolde: Und es war wirklich schön. Die Frauen waren freier in ihren
1060 Gesprächen in ihrer Art zu zu reden un dat war wirklich sehr interessant
1061
1062 Renate: ~ ja ehm das
1063
1064 Isolde: ~ das is schon sehr lange her

Isabella erinnert sich an ein Frauenseminar in Marl, an dem sich alle Teilnehmerinnen beteiligen konnten, weil für diejenigen, die nicht zureichend deutsch sprechen konnten, übersetzt wurde. Hier dokumentiert sich ein Unterschied zur Praxis der gemischtgeschlechtlichen Familienseminare, aus denen die separierte Praxis der Frauen vermutlich auch deshalb hervorging, weil sich viele Teilnehmerinnen auf Grund ihrer sprachlichen Barrieren nicht einbringen konnten. Isabellas Erinnerung macht an einem Ereignis fest, als sie noch neu in der Gruppe war. (Vgl. Z. 1053) Sie erzählt jedoch

keine Geschichte, sondern sie formuliert eine Theorie, mit der sie die These transportiert, dass sich insbesondere die türkischen Frauen entfalten, wenn keine Männer dabei sind. Indem sie über ‚*die Frauen*‘ und nicht über ‚*Uns*‘ spricht nimmt sie die Rolle einer Beobachterin mit Expertenstatus ein. Die analysierte Frau wird nicht namentlich genannt, die hervorgehobene ethnische Zugehörigkeit schafft Distanz. Dieses Muster zieht sich wie ein roter Faden durch die Gruppendiskussion. Sobald es um das Geschlechterverhältnis geht, wird eine Differenzlinie zu den Türkinnen gezogen. Isolde bestätigt Isabellas These und begibt sich ebenfalls in die Beobachterinnenposition. Implizit polarisieren sie hier Frauen, ‚*die es nötig haben*‘ und solche die ‚*es nicht nötig haben*‘. Isolde und Isabella bewerten diejenigen, die ‚*ihr Lernziel erreicht haben*‘ und bilanzieren somit ihre geleistete Arbeit. Bislang bestand diese Differenz zwischen den Initiatorinnen und den türkischen Frauen. Hier nimmt erstmals ein Gruppenmitglied mit Migrationshintergrund die Perspektive einer beobachtende Expertin ein. Obwohl Isabella noch nicht anwesend war, als Renate und Isolde zu Beginn des Gesprächs ihre Sicht entwickelten, (Vgl. Z. 217, Z. 448, Z. 454) passt sie sich hier nahtlos ein. Daraus ist zu schließen, es handelt sich hier um ein homologes Handlungsmuster in dieser Gruppe, das an Hand von theoretischen Überlegungen immer wieder bestätigt wird.

In der folgenden Sequenz wird erörtert, warum in vergangenen Zeiten mehr Teilnehmerinnen beteiligt waren:

- 1093 Renate: ~ früher schon. Das is mir jetzt aufgefallen. Früher schon
 1094
 1095 Maria: ~ und jetzt waren nur drei Frauen dabei.
 1096
 1097 Isolde: Ja eeh früher sind ja auch die eeh sind ja junge Familien mit kleinen
 1098 Kindern gewesen. Und es is ja auch wichtig so zu wissen dass es damals ne
 1099 ganze Form der Besuchung gab. Und dann ham die wunderschöne
 1100 Wochenenden von Freitag bis Sonntag
 1101
 1102 Renate: ~ mhm
 1103
 1104 Isolde: ~ gehabt
 1105
 1106 Renate: ~ ja das
 1107
 1108 Isolde: ~ und die Mütter die setzten sich an den gedeckten Tisch. Wenn se
 1109 Glück hatten und ihre Kinder bei den eh Kinder also bei den Erzieherinnen
 1110 blieben dann ham se auch nen Lenz gehabt. Konnten sich also entweder mit
 1111 ihren Landsleuten oder mit uns () wir ham ja auch () ehm kann mich noch
 1112 erinnern wie wir dann mal dann alle man in eh an Wigge nich Wigee eh in
 1113 Ibbenbüren waren. Ja in Ibbenbüren waren wir irgendwann mal im Cafe.

- 1114 Sind da durch den Schnee gewandert da saßen nur wir Frauen im Cafe und
 1115 die Kinder waren auch nich dabei () ja also
 1116
 1117 Isabella: ~ o besonders die ausländische Frauen wenn keine Männer dass is
 1118 sind viel freier und is schön. Das ham wir erwartet diese Umwandlung . @Ja
 1119 is wahr@.
 1120
 1121 Renate: Ja und dass is was so was auch ne spezielle Qualität dieser Gruppe
 1122 ist .

Nachdem Renate berichtet, an den Seminaren in der Vergangenheit hätten mehr Frauen teilgenommen, betont Maria erneut die gegenwärtige Situation. Isolde greift Renates Überlegung auf und hebt die großzügige Bezuschussung der Familienseminare hervor. Interessanterweise reflektieren die Diskutantinnen nicht über den Unterschied zwischen Konzept- und Familienseminaren. Isolde argumentiert, die Teilnehmerinnen hätten damals „wunderschöne Wochenenden“ (Z. 1099) verbringen können. In der anschließenden Sequenz spiegelt sich Isoldes Ambivalenz als Organisatorin, die etwas für andere tut und als Frau, die Mitglied dieser Gruppe ist. Obwohl ihre eigenen Kinder in dieser Zeit ebenfalls noch klein waren, spricht sie zunächst von den Müttern, (vgl. Z. 1108) die es sich bei den Seminaren gut gehen lassen konnten und die Wahl hatten, sich „mit ihren Landsleuten“ (Z. 110) am Seminar oder an den Aktivitäten der Frauen zu beteiligen. Sie wechselt die Perspektive, als sie sich an das Zusammensein mit den anderen Teilnehmerinnen erinnert: „Da saßen nur wir Frauen im Cafe“. (Z. 1114) Das Bild ‚*wir Frauen sitzen zusammen und trinken Kaffee*‘ zieht sich als Idealvorstellung durch das gesamte Interview. (Vgl. Z. 92, Z. 167, Z. 281, Z. 1258, 1283) Primär für die Zugehörigkeit zu dieser Gruppe ist das Geschlecht ‚*Frauen sind wir alle*‘, dann wird differenziert: ‚*Wir, die das leiten*‘, ‚*Gründerinnen*‘, ‚*Mütter*‘, ‚*Ausländerinnen*‘, ‚*Türkinnen*‘. Hierbei verschiebt sich das ‚*Wir*‘ ständig und somit die Perspektive, aus der die Gesprächsteilnehmerinnen sprechen. Durch diese Praxis, so zeichnet sich ab, werden die Unterschiedlichkeiten unterlaufen, Hierarchien intransparent und damit implizit gestärkt.

Diese Passage endet mit einer Transposition von Isabella, (Z. 1117) mit der sie alle nichtdeutschen Teilnehmerinnen über einen Kamm schert und deren Heterogenität verwischt, indem sie „ausländisch“ (Z. 1117) als relevante Kategorie verwendet. Isabella spricht hier als ‚*Expertin*‘ (als ausländische Frau), die so etwas sagen darf und greift ihre Eingangsthese wieder auf. (Vgl. Z. 1054) Sie bearbeitet ihre Orientierung weiter, indem sie hinzufügt, sie hätten die Veränderungsprozesse der anderen Teilnehmerinnen

erwartet. Dieses wird von Renate unterstrichen, indem sie es als „spezielle Qualität“ (Z. 1121) ihrer Gruppe herausstellt. In dieser Passage ergänzen und bestätigen sich Isolde, Isabella und Renate in flüssiger Kommunikation. Isolde stellt das Konzept der Gruppe dar, Isabella die ‚*Umwandlung der ausländischen Frauen*‘ und Renate beschreibt die Qualität der Gruppe. Die beiden Initiatorinnen der Gruppe haben, so scheint es, mit Isabella eine dritte Mitstreiterin gefunden. (Vgl. auch Z. 1049)

5.3.7 Der Umgang mit Unterschiedlichkeit, Konflikten und Problemen

Im weiteren Gesprächsverlauf (Z.1124-1241) fächern die Diskutantinnen auf, im Laufe der Jahre seien viele Teilnehmerinnen in die Gruppe gekommen und aus unterschiedlichen Gründen wieder ferngeblieben. (Vgl. Z. 1124 ff) Maria fasst in der Konklusion zusammen, sie fände in dieser Gruppe Rückhalt bei ihren persönlichen Problemen. In dieser Sequenz beziehen sich Renate und Maria auf den konjunktiven Erfahrungsraum ihrer Geschlechtszugehörigkeit. Es veranschaulicht sich, wie sie alle durch diese Gruppe profitieren. Hier veranschaulicht sich, dass sich diese Gruppe nicht primär als politische Initiative mit gesellschaftsverändernden Ambitionen versteht, sondern es geht, wie sich auch bereits in der Vorstellungsrunde verdeutlichte, vor dem Hintergrund der gemeinsamen Erfahrungsdimension Geschlecht darum, diesbezügliche Alltagsperspektiven zu thematisieren und sich wechselseitig Rückhalt zu geben.

In der anschließenden Sequenz bearbeiten die Gesprächsteilnehmerinnen ihre Ambivalenz bezüglich ihres Engagements. Einerseits „gab so Zeiten wo wir mehr gemacht haben“ (Z. 1244) und Isolde bestätigt, dieser Aspekt scheine immer wieder auf. Isabella exemplifiziert ihr Engagement an Hand des Beispiels, wie sie Flüchtlingskinder bei ihrer Einschulung mit Zuckertüten beschenkten. Renate analysiert, ihre Versuche durch öffentliche Veranstaltungen neue Teilnehmerinnen zu gewinnen, seien nicht erfolgreich gewesen. Isabella verdeutlicht, warum sie das gemütliche Zusammensein mit den anderen Gruppenmitgliedern braucht:

1256 Das is für i arbeite den ganzen Tag wenn ich
 1257 den ganzen Tag unterwegs und das ist die gemütliche Teil für mich. Einfach zu
 1258 kommen und einfach nur Kaffee trinken und ein bisschen eh so eh reden
 1259 miteinander.

Maria teilt diese Orientierung:

1278 ~ oder dass vielleicht was die Isabella grad gesagt hat. Einfach mal so in einem
 1279 normalen Kreis ha. Plumps da sitze ich und jetzt trinke ich mir meinen Kaffee und
 1280 hör mal zu oder bring mich mal ein

Renate stimmt zu und Maria fasst in einer Zwischenkonklusion zusammen: „Politische Veranstaltungen und sonst was gibt’s überall. Kann man täglich in jeder Ecke jetzt suchen.“ (Z. 1284) In dieser Passage bestätigt sich wiederum, dass die Diskutantinnen ihre Gruppe als Ort betrachten, an dem sie ihre Alltagsprobleme besprechen können und dabei gemütlich zusammensitzen und Kaffee trinken. Isolde veranschaulicht die Entwicklung privater Freundschaften an Hand ihrer persönlichen Erfahrung, die sie mit der Differenzierung einleitet, es gehe ihr besonders um „Gemeinsamkeit und Vertrauen“. (Z.1288) Sie bewertet es als eine der positivsten Erfahrungen ihres Lebens, wie die Gruppenmitglieder mit türkischem Hintergrund auf ihre Probleme reagiert haben, als ihr Mann alkoholkrank war. In dieser Situation zeichnet sich ein reziprokes Verhältnis zwischen ihnen und Isolde ab. Der Terminus „Nicht-deutsche Freundinnen“ (Z. 1322) verdeutlicht, dass die Akteurinnen eine private und persönliche Nähe herstellten. Indem Isolde besonders hervorhebt, wie die Gruppenmitglieder mit türkischem Migrationshintergrund auf sie eingingen, wird die Differenzierung nach der Herkunft auch in dieser Sequenz beibehalten, was dahingehend interpretiert werden kann, dass diese Grenzen auch bestehen bleiben, wenn als positiv bewertete Erfahrungen thematisiert werden.

Im Anschluss stellen die Diskutantinnen dar, wie sie sich im Rahmen von Festen und Aktionen engagierten. (Z. 1342 ff) Es war ihnen wichtig, sich im ganz konkreten praktischen Handeln aufeinander verlassen zu können. Hier wurden auch die unterschiedlichen Fähigkeiten der Einzelnen sichtbar „gibt so besondere Sachen die manche besser können als die andere“ (Z.1355) und jede gab „das Beste von sich“ (Z.1357) An dieser Stelle zeichnet sich eine Parallele zur ‚Fraueninitiative Mittelstadt‘ (vgl. Kapitel 5.1) ab. In dieser Gruppe hatte das praktische Miteinander-Arbeiten ebenfalls einen zentralen Stellenwert für den Zusammenhalt der Gruppe. Im Unterschied zur ‚Fraueninitiative Mittelstadt‘ und im maximalen Kontrast zur Praxis der Gruppe ‚Ibbenbürener Revivalband‘ (vgl. Kapitel 5.2) werden die speziellen Fähigkeiten der Einzelnen in dieser Gruppe jedoch nicht benannt und anerkannt, sondern sie bleiben im Hintergrund. Die Regelungen erfolgen auf der Beziehungsebene und nicht durch die Anerkennung von Kompetenz. Nachdem der Modus der Aufgabenverteilung beim Miteinander-Arbeiten „jede macht was sie gut kann“ (Z. 1367) dargestellt wurde, thematisiert Renate die formalen Aufgaben in dieser Gruppe.

- 1369 Renate: ~ wir ham wir eh wir ham ja zum Beispiel es ist vielleicht ganz
 1370 wesentlich eh niemanden der hier formell zu sagen hat ehm also nach außen
 1371 hin haben wir eine Vorsitzende. Das ist die Isabella
 1372
 1373 Isabella: ~ ich würde mir aber nicht en
 1374
 1375 Renate: ~ aber das hat eigentlich keine Bedeutung eh
 1376
 1377 Maria: ~ Isabella du bist unsere Vorsitzende? @(.)@
 1378
 1379 G: @(2)@

Renate bringt in ihrer Proposition (Z. 1369) zum Ausdruck, es gäbe in ihrer Gruppe keine formelle Hierarchie. Isabellas Funktion als Vorsitzende sei eine Legitimation nach außen, die intern nicht relevant sei. Isabella versucht sich zu äußern, aber Renate lässt sie nicht zu Wort kommen und erklärt sehr betont, Isabellas Position habe keine interne Bedeutung. (Vgl. Z. 1375) Somit negiert sie Isabellas herausgehobene Position und drückt implizit aus, innerhalb ihrer Frauengruppe hätten alle Teilnehmerinnen den gleichen Status. Andererseits konstituiert sie, wie bereits zu Beginn des Gesprächs (vgl. Z. 183, Z. 327) den Definitionsrahmen der Gruppe und bringt damit die bestehende Hierarchie zum Ausdruck. Mit ihrer ironischen Nachfrage, (vgl. Z. 1377) die durch das gemeinsame Lachen bestätigt wird, drückt Maria ihre Zustimmung gegenüber Renate aus. In der folgenden Interaktionssequenz legitimiert Renate, sie bräuchten gegenüber dem IUA eine formelle Vertretung. Aus strategischen Gründen hätten sie entschieden „besser ne Ausländerin ne das macht sich besser auch ne @(.)@“. (Z. 1387) Zu Beginn der Gruppendiskussion (Z. 339) unterbrach Renate Marthas Vorstellung und erklärte die Verwobenheit der Frauengruppe mit dem IUA, indem sie auf ihre frühere und Isabellas heutige Vorstandstätigkeit in dem Verein verwies. Einerseits wird Isabellas Migrationshintergrund für die Außendarstellung der Gruppe strategisch funktionalisiert, andererseits drückt Renate aus, Isabella solle durch ihre Position die Frauengruppe gegenüber dem Verein IUA formell vertreten, also deren Interessen repräsentieren. Das kann dahingehend interpretiert werden, dass Renate wiederum zwischen einer Sphäre der gemischtgeschlechtlichen Arbeit im Verein IUA und einer Sphäre in der Frauengruppe unterscheidet. (Vgl. auch Z. 277 ff) Indem Renate darauf besteht, durch die formelle Position gäbe es innerhalb der Frauengruppe keine Hierarchien, sind diese auch nicht zu hinterfragen. Dies korrespondiert mit dem Modus der wechselnden ‚Wirtzugehörigkeiten‘ in dieser Gruppe, (vgl. Z. 1114) durch den die Hierarchien ebenfalls verwischt werden. Diese Passage verweist darauf, dass mit dem Negieren von Unterschieden auch die impliziten Hierarchien in der Gruppe gestützt werden, die sich,

wie rekonstruiert werden konnte, aus der Positionierung von Renate und Isolde als Gründerinnen und der Dauer ihrer Zugehörigkeit ableiten. Indem sich Isabella nicht als Vorsitzende innerhalb der Frauengruppe positioniert, bleibt es Renate ungenommen, den Definitionsrahmen zu formulieren. Es veranschaulicht sich eine subversive Form des Umgangs mit Macht, durch die eine Dominanz von Renate und Isolde gestärkt wird. Sie bleiben bislang die Einzigen, die (als Gründerinnen) in dieser Gruppe eine exponierte Rolle einnehmen.

In der anschließenden Sequenz wirft Maria einen Widerspruch zu der von Renate geäußerten Orientierung auf, indem sie ausführt, die formale Position Isabellas habe sehr wohl eine Bedeutung innerhalb ihrer Gruppe, denn damit ginge die Verantwortlichkeit für den jährlichen Neujahrseinkauf einher. (Vgl. Z.1390) Sie drückt aus, die Position von Isabella wirke durchaus in die Sphäre der Frauen hinein. Erstmals in der Gruppendiskussion wird Renate und Isolde widersprochen. Diese Passage kann (mit aller Vorsicht) als ein Hinweis auf eine unterschwellige Konkurrenz unter den Beteiligten interpretiert werden, im Zuge derer Renate und Isolde um ihre Position in der Gruppe ringen. Renate und Isolde sind die Gründerinnen der Gruppe, Isabella und Maria gehören zur nachfolgenden Generation. Maria hatte während ihrer Vorstellung eröffnet, ihre Aufgaben und Aktivitäten in dieser Gruppe seien ausbaufähig, (vgl. Z. 160) Isabella hat das Amt inne, die Frauengruppe innerhalb des Vereins IUA zu repräsentieren. Sowohl Isabella als auch Maria haben analog zu Renate und Isolde die Perspektive analysierender Beobachterinnen eingenommen, was auch als Hinweis auf ihre Bereitschaft interpretiert werden kann, mehr Verantwortung in der Gruppe zu übernehmen. Andererseits gibt es keine Struktur in dieser Gruppe, an Hand derer sie das einlösen könnten. Renate geht nicht auf Maria ein, sondern bearbeitet ihre zuvor entfaltete Orientierung an Hand eines Beispiels weiter. Sie zieht eine ehemalige Vorsitzende als negativen Gegenhorizont heran und berichtet, diese hätte ihre Position gerne nach außen getragen habe aber keine Aufgaben übernommen: „Das hat sich dann aber erledigt eh die Dame ist dann weggegangen von uns.“ (Z. 1396) Isabella stimmt zu: „Solche Leute hinterher immer woanders gucken“. (Z. 1400) Das Thema wird durch eine rituelle Konklusion von Maria beendet, in der sie betont, noch niemand sei „gegangen worden“. (Z. 1406) Einerseits, so kann interpretiert werden, werden durch die unwidersprochene Ironie und Abwertung gegenüber der ehemaligen Vorsitzenden interne Konflikte nach außen verlagert, andererseits weist Renate implizit auf die

Gefahren hin, die ein offensiver Umgang mit dieser Position ihrer Meinung nach bergen könnte.

In der anschließenden Sequenz führt Isolde aus, es habe bislang innerhalb der Gruppe ausschließlich unter den türkischen Frauen „Probleme“ (Z. 1412) gegeben, was als Widerspruch zur vorausgegangenen Sequenz angesehen werden kann und veranschaulicht, wie diese immer wieder zur Herstellung sozialer Differenz und zur Legitimation der Praxis der Initiatorinnen herangezogen werden. Renate bestätigt, es seien immer wieder einmal „Animositäten“ (Z. 1414) vorgekommen. Isolde und Renate agieren wiederum als Gruppenleiterinnen. An Hand ihrer Begriffswahl wird sichtbar, wie stark sie die Anliegen der türkischen Gruppenmitglieder bagatellisieren. In einer Zwischenkonklusion fasst Isolde zusammen „Wir hams auch nich hochkochen lassen ne“ (Z. 1421) und Renate verdeutlicht ihre Position: „Wir ham also warn immer unbefangen also kann ich jetzt von Isolde und mir so sagen ich meine“. (Z. 1423) In dieser Interaktionssequenz stellen Isolde und Renate einen drastischen hierarchischen Unterschied gegenüber den Frauen her, die aus der Türkei stammen. Ihre Abwertung ist größer als in vorausgegangenen Passagen. Isolde bringt zum Ausdruck, es läge in ihrer Definitionsmacht, wer etwas ‚hochkochen‘ lassen kann und welches Thema aufgegriffen wird. Eine weitere Passage, in der das gemeinsame ‚Wir‘ durch Renate und Isolde so eindeutig herausgestellt wurde, ist die Vorstellungsrunde, als sie sich als Initiatorinnen der Gruppe einführten. Hier handelt es sich ebenfalls um eine Sequenz, in der die Gruppenstruktur definiert wird. Mit ihrer Positionierung als ‚unbefangen‘ drückt Renate aus, Isolde und sie hätten gegenüber den anderen Teilnehmerinnen eine ‚neutrale‘ Position, die sie ermächtigte, etwa Themen ‚hochkochen‘ zu lassen oder auch nicht, was wiederum darauf hinweist eine Gruppe zu strukturieren und zu leiten. Sie stellt sich damit außerhalb des Gruppenprozesses und weist Isolde und sich als Leiterinnen dieser aus. Indem sie die Konflikte auf die türkischen Frauen verlagern, stellen sie diese als defizitär dar und unterstreichen wiederum ihre exponierte Position in der informellen Hierarchie der Gruppe.

Dieses Muster setzt sich auch in der folgenden Sequenz fort. Die themenorientierte exmanente Nachfrage der Interviewerin, wie die Diskutantinnen ihre Unterschiedlichkeit beschreiben würden, (vgl. Z. 1478) wird mit einem spontanen Lachen beantwortet, was als Unsicherheit interpretiert werden kann. Nachdem Renate die Sprache benannt hat, thematisiert Isolde soziale Unterschiede in der Gruppe:

1485 Isolde: Na ja nun is es natürlich schon so. Es gibt bestimmte Themen wo
1486 wir dann genau merken: Da müssen wir uns zurücknehmen. Und eh wir
1487 ham auch manchmal Gruppenmitglieder gehabt die sich dann also mit
1488 Begeisterung eh über Dinge ausgelassen haben wo nur sie selber auf
1489 Grund ihres eh hohen sozialen Status ehm zu berichten wussten. Und eh
1490 also ich hab @damals@ wenn es wieder ganz schlimm wurde ehm Renate
1491 weiß natürlich genau von wem ich spreche das ist liegt jetzt schon ne
1492 Weile zurück. Und wenn das dann wieder also überhaupt nicht aufhörte
1493 vom Theater in Düsseldorf und so weiter dann hab ich gesagt: du sag mal
1494 Greti was hast du denn heut zum Mittagessen gekocht. Bei uns gab's heut
1495 Linsensuppe. Und dann dann warn wir eben auf dem Level denn wir ham
1496 keinen hohen Level wir sind keine intellektuelle Gruppe ne. Und dass is
1497 halt manchmal n bisschen kann passieren ne.

Das ‚Wir‘ ist in dieser Sequenz positionsbezogen und umschließt Renate und Isolde. Isolde beschreibt sehr vorsichtig, die Initiatorinnen nähmen sich bei bestimmten Themen zurück. Indem sie sagt, ‚wir merkten, wir müssen uns zurücknehmen‘, (vgl. Z. 1486) drückt sie aus, ihr Verhalten sei einem äußeren Umstand geschuldet. An Hand eines negativen Gegenhorizontes veranschaulicht Isolde, es ginge um den sozialen Status. Indirekt weist sie Renate und sich einen höheren sozialen Staus als anderen in der Gruppe zu und bringt eine negative Bewertung gegenüber ehemaligen Gruppenteilnehmerinnen zum Ausdruck, denen sie unterstellt, ihren Status bewusst hervorzuheben und andere damit abzuwerten. Indem sie auf Renate verweist, betont sie deren gleiche Sicht der Dinge, was wiederum auf einen geteilten konjunktiven Erfahrungshintergrund verweist. Isolde berichtet, sie habe mit einer subversiven Strategie dagegen gearbeitet, indem sie alltagspraktische Fragen wie etwa das Mittagessen thematisierte, um zu verdeutlichen, auf diesem Level bewege sich die Gruppe. Hier veranschaulicht sich, wie sie das Geschehen in der Gruppe steuert. Die Differenzen werden nicht offensiv angesprochen sondern in einem eher subversiven Modus wird gesteuert, was als relevantes Thema für die Gruppe angesehen wird. Sie beschreibt hier dasselbe Muster wie in der Passage zuvor, als es um die Frage ging, welche Themen sie in der Gruppe ‚hochkochen‘ lassen. (Vgl. Z. 1422) Indem sie sich als Helferin derjenigen Frauen ausweist, die sich auf dem Level bewegen, über Alltägliches zu sprechen (Mittagessen) stellt sie diese als hilfebedürftig dar und nicht etwa als kompetent, in der Gruppe ihre Anliegen zu vertreten. Hier kann interpretiert werden, Isolde und Renate legitimieren ihre exponierte Position in der Gruppe, indem sie sich nochmals als ‚Helferinnen‘ positionieren. Isabella widerspricht Isoldes Ausführung, in ihrer Gruppe bestünde kein hoher Level, indem sie argumentiert, die deutschen Gruppenmitglieder hätten eine gute Bildung, was sie mit deren Mehrsprachigkeit veranschaulicht:

- 1499 Isabella: Obwohl ich würde sagen die deutsche Frau die hier sind die ham doch
 1500 eine eh eine gute Bildung allgemeine Bildung dass das mit mehrere Sprachen und
 1501 alles

Isabella differenziert nicht unter den deutschen Teilnehmerinnen, sie spricht den Bildungsunterschied zwischen den deutschen Frauen und den Frauen mit Migrationshintergrund pauschal an und stellt somit die ethnische Herkunft als wesentliche Heterogenitätsdimension heraus, was sie auch in der Interaktion mit Maria hervorhebt. (Vgl. Z. 1505) Sie bringt zum Ausdruck, es gibt Bildungsunterschiede, die sollten jedoch in unserer Gruppe keine Rolle spielen und weicht damit von dem zuvor durch Isolde vorgegebenen Muster ab, Unterschiede zwar wahrzunehmen aber nicht explizit als solche zu thematisieren. Isolde greift das Thema auf, (vgl. Z. 1514) indem sie sagt, der Bildungsstand ließe sich an Hand der Länge der Schulausbildung nachzeichnen. Theresa weist spontan darauf hin, sie sei nur vier Jahre zur Schule gegangen, Isolde berichtet von Analphabetinnen:

- 1523 Isolde: Wir hatten auch schon totale Analphabetinnen gehabt die überhaupt nich
 1524 schreiben und lesen konnten. Das hatten wir auch schon gehabt. Und das sind
 1525 natürlich Dinge die eh die sollen ja nich eh nicht das Gefühl haben dass sie
 1526 überhaupt nich mitkämen

Isolde begründet ihre Praxis des Helfens, indem sie ausführt, die Unterschiede sollten nicht deutlich werden, damit sich keine Gruppenteilnehmerin diskriminiert und ausgegrenzt fühlt. Prekärer weise führt dieser Umgang mit Heterogenität zur Konstruktion sozialer Differenz in dieser Gruppe, weil er mit einer Praxis des Helfens verknüpft ist, durch die die informelle Gruppenhierarchie konstituiert wird. Indem diese Unterschiede undeutlich bleiben, verschwimmen auch die verschiedenen Heterogenitätsdimensionen in der Alltagspraxis oder sie werden auf die ethnische Herkunft reduziert, wie sich am Beispiel des Umgangs mit den Gruppenmitgliedern mit türkischem Migrationshintergrund veranschaulicht. Diese Orientierungen sind dann einer reflexiven Bearbeitung nur schwer zugänglich, weil die Verwobenheit der unterschiedlichen Heterogenitätsdimensionen nicht deutlich wird. Renate thematisiert, sie hätten gelernt, den Bildungsstand der deutschen Gruppenmitglieder in Relation zu den Bildungschancen zu bewerten. Anerkennend fügt sie hinzu, viele Frauen mit Migrationshintergrund hätten sich sehr weit bewegt:

- 1537 Eh aus eigener Kraft ham sich manche von den ausländischen Frauen von **da** nach
 1538 **da** erhoben und wir mit unserer Basis fingen hier an und ham uns vielleicht nur so
 1539 bewegt ne

Bei diesem Vergleich werden die Migrantinnen von Renate pauschal erhöht und somit wiederum nicht in ihrer Differenziertheit wahrgenommen. Renate greift hier indirekt auf die Konstruktion der Helferinnen aus dem Aufnahmeland (deren Diversität ebenfalls verwischt wird) und der hilfebedürftigen Migrantinnen zurück, wobei sie erneut die Herkunft als zentrale Differenzkategorie heranzieht. Isabella veranschaulicht am Beispiel Theresas, die in Deutschland Lesen und Schreiben gelernt habe, dass sich die Bildungsunterschiede im Aufnahmeland reduzieren ließen und führt aus, alle Gruppenmitglieder hätten politische Interessen, lesen die Zeitung und sie setzten sich während ihrer Treffen mit aktuellen politischen Themen auseinander. Nachdem sie explizit verdeutlichte, dieses träfe auf die Teilnehmerinnen aus allen Herkunftsländern in ihrer Gruppe zu, hebt sie die Erfahrungsdimension Geschlecht hervor, indem sie betont, die Interessen ihrer Gruppenmitglieder gingen über deren Tätigkeiten als Mütter, Hausfrauen und ihre Berufsarbeit weit hinaus. Damit bemüht sie eine andere Perspektive als die einer Helferin und drückt ihre Anerkennung besonders gegenüber den politischen Interessen der anderen Mitglieder ihrer Gruppe aus. Sie veranschaulicht in dieser Sequenz aus der Perspektive eines Gruppenmitgliedes unter ‚Gleichen‘ dass dieses Interesse die Grundlage ihrer gemeinsamen Gespräche sei.

1578 Isabella: ~ aber auch über verschiedene Interesse und verschiedene
 1579 Meinung dafür haben über die Thematik. Aber da wissen alle darüber eh
 1580 was. Das ist das Wichtigste. Und wenn ei- eine sacht zum Beispiel
 1581 türkische Fraue sacht: Ja i denke so und so und wenn man dann mal
 1582 überleget ehm so und so. Vielleicht hat sie auch recht. Oder eh wenn ja es
 1583 sind die anderen Meinungen da nich unbedingt nur eine. I meine man
 1584 braucht nich unbedingt das Gleiche zu denken aber man denkt schon wenn
 1585 die andere die andere Meinung hat. Auch wo man geboren ist. Das prägt
 1586 natürlich eh unheimlich. Weil wir eh meiste von uns haben die Kindheit
 1587 und die Jungend woanders verbracht also eh dadurch hat man diese ganze
 1588 Zeit geprägt. Un man kommt hier und am Anfang is neu alles aber trotzdem
 1589 es gibt diese Hintergründe.

Isabellas ‚Wir‘ umfasst in dieser Sequenz alle Mitglieder ihrer Gruppe. Sie bringt zum Ausdruck, ihre unterschiedlichen Meinungen seien durch ihre Jugend, die sie in anderen Ländern verbrachten, geprägt. Hier verweist sie wiederum auf die Heterogenität durch ihre Herkunft. Einerseits sei alles anders und neu für sie in Deutschland, andererseits blieben ihre Hintergründe virulent, was auf unterschiedliche konjunktive Erfahrungsräume verweist, die, so kann hier interpretiert werden, die Haltungen und Sichtweisen der Teilnehmerinnen aus den verschiedenen Herkunftsländern beeinflussen. An Hand dieser Passage veranschaulicht sich, wie die Diskutantinnen einen gemeinsamen kollektiven Rahmen ihrer Gruppe erarbeiten, indem sie sich mit ihren

unterschiedlichen, durch ihre Hintergründe geprägten Orientierungen auseinander setzen. Die Sequenz weist ebenfalls darauf hin, dass es dazu kommt, solche herkunftsbezogenen Orientierungen zu reflektieren und im Sinne von Bildungsprozessen zu transformieren. Aus diesem Blickwinkel thematisiert auch Renate, welchen Gewinn sie aus dieser Gruppe zieht.

- 1590 Renate: Das macht's für uns Deutsche ja so spannend ehm. Und eh das
1591 festzustellen und kennen zu lernen ist unheimlich interessant. Deine eigene
1592 Weltsicht wird dadurch verändert ne. Ich stell mich leichter in Frage meine
1593 Verhaltensweise. Is eindeutig ich wär find ich sehr viel starrer als wen n ich
1594 die Ausländer nich gehabt hätte und so viel damit zu tun hätte. Ist ganz
1595 eindeutig.
1596
1597 Isabella: Und das ist das Glück. Die Frau das hier sind sehr tolerante
1598 Frauen. Haben eine weltweite Sicht. Die verreisen. Die versuchen andere
1599 Sprache eh zu lernen oder die meisten sprechen ein andere Sprache auch
1600 also das ist eh viel interessanter natürlich
1601
1602 Renate: ~ und wir sind eh wir sind allesamt würde ich mal sagen auch
1603 mutiger geworden dadurch ne das ist ne gute Basis. Oder kann man das
1604 nich sagen sich mehr zuzutrauen auch also ich denk schon
1605
1606 Isabella: ~ und das ist normal.

Renate bezieht sich in ihrer validierenden Elaboration zunächst auf die kollektive Ebene und drückt aus, dass die Auseinandersetzungen mit der Perspektivenvielfalt, die durch die Erfahrungshintergründe der Frauen aus unterschiedlichen Ländern geprägt sei, für alle Frauen eine Bereicherung darstellten. Hier zeigt sich erneut eine reziproke Beziehungsstruktur. Die Art und Weise, wie Renate ihre persönliche Veränderung beschreibt, deutet darauf hin, dass die Prozesse der Auseinandersetzung mit anderen Sichtweisen eine Praxisform darstellen, die durch die Heterogenität der Gruppe auf Kontinuität angelegt ist. Isabella verweist auf die ‚Weltoffenheit‘ der Frauen und veranschaulicht am Beispiel der Sprachen, welche Lernanregungen die gemeinsame Praxis bereit hält. Renate ist Teil der Gruppe, als ‚*Gleiche unter Gleichen*‘, sie schließt in dieser Passage alle ein, wenn sie betont, diese Prozesse stärkten letztlich alle Frauen.

Isabella hebt in ihrer abschließenden Konklusion die ‚Selbstverständlichkeit‘ dieser Prozesse hervor. In dieser letzten Passage dokumentiert sich wiederum, wie die Frauen miteinander eine Praxis herstellen, durch die sie miteinander verbunden sind, indem sie sich mit ihren persönlichen Erfahrungen und Sichtweisen auseinandersetzen.

5.3.9 Zusammenfassung zum Orientierungsrahmen der Gruppe

„Internationale Frauengruppe“

In dieser Gruppe findet sich im Vergleich zu allen anderen eine maximale Konzentration von Heterogenitätsdimensionen. Die Teilnehmerinnen gehören unterschiedlichen Altersgruppen an, entstammen verschiedenen Herkunftsländern und differenten Bildungsmilieus, darüber hinaus unterscheiden sie sich maximal hinsichtlich der Dauer ihrer Zugehörigkeit zur Gruppe und ihrer Position innerhalb der Initiative. Vor diesem Hintergrund konnten unterschiedliche, sich teils überlagernde konjunktive Erfahrungsräume rekonstruiert werden, die sich auch in den verschiedensten *„Wir-Konstellationen“* während des Gesprächs dokumentierten. Alle Gruppenmitglieder teilten die Erfahrungsdimension Geschlecht und es kann von einem konjunktiven Erfahrungsraum ausgegangen werden, der sich auf die gemeinsame Gruppenpraxis bezieht. Diese gemeinsame Erfahrungsdimension, so veranschaulichte sich ebenfalls, bedurfte immer wieder einer reflexiven *„Vergewisserung“*, etwa durch gemeinsame Reisen in die Herkunftsländer der Teilnehmerinnen oder die Auseinandersetzung mit politischen Fragen während der Gruppentreffen. Diese Themen wurden auch in den Fokussierungsmetaphern bearbeitet, was auf deren existentielle Bedeutung für diese Gruppe verweist. Der Umgang mit Heterogenität war in diesen Passagen von Orientierungen geleitet, die Verschiedenheit der sozialen Schicksale emotional mit zu vollziehen und anzuerkennen. Hier ließen sich Orientierungstransformationen rekonstruieren, die als Bildungsprozesse zu charakterisieren sind und die sich auf die Erfahrungsdimensionen Herkunft, Geschlecht und Bildungsmilieu beziehen lassen. Diese Prozesse korrespondierten mit einer Differenzierung der unterschiedlichen Heterogenitätsdimensionen.

Deutlich wurde auch, dass die Initiatorinnen der Gruppe durch altersbezogene, milieubezogene und herkunftslandbezogene Konjunktionen miteinander verbunden waren, hinzu kommt die geteilte Erfahrungsdimension hinsichtlich ihrer Position innerhalb der Gruppe. Die anderen Gruppenmitglieder, so konnte rekonstruiert werden, teilten diese ineinander verwobenen Erfahrungsdimensionen jeweils nur partiell. Nicht zuletzt diese Konstellation konstituierte und festigte die Hierarchie und das Machtgefüge in dieser Gruppe. Hinzukommt, dass die handlungsleitenden Orientierungen der Initiatorinnen darauf ausgerichtet waren, den Gruppenmitgliedern mit Migrationshintergrund zu helfen und von rigiden Geschlechterverhältnissen in deren Familien ausgingen. Diese Orientierungen des Helfen-Wollens erwiesen sich als hierarchiekonstituierend, weil sie die Migrantinnen als

hilfebedürftig und die Initiatorinnen als Helferinnen darstellten. Diese habituellen Übereinstimmungen von Renate und Isolde wurden grundsätzlich auch von Isabella und Maria mitgetragen, die jedoch einer anderen Altersgruppe angehörten. Eine Konkurrenz unter den vier Gruppenmitgliedern deutete sich hinsichtlich der Positionierungen innerhalb der Gruppe an. Das Machtgefüge der Gruppe, so konnte ebenfalls rekonstruiert werden, wurde durch einen normativ von den Initiatorinnen vorgegebenen vereinheitlichenden Umgang mit Diversität indirekt immer wieder gestärkt. In dieser Gruppe veranschaulichte sich die Verwobenheit von Orientierungen des Helfens und der Konstruktion von Hierarchie. Zur gemeinsam getragenen Alltagspraxis dieser Gruppe gehörte andererseits auch, sich mit den Lebensthemen von Frauen aus unterschiedlichen Herkunftsländern auseinander zu setzen. Das Changieren zwischen beinahe widersprüchlich anmutenden Orientierungen kann als typisch für diese Gruppe bezeichnet werden. So zerfiel das Kollektive ‚*Wir*‘ der Gruppe immer wieder in unterschiedliche ‚*Wir-Gruppen*‘ und dieser Wechsel ging mit den jeweiligen Perspektiven der Initiatorinnen auf die Gruppe einher, deren Ambivalenz sich in ihrer Positionierung als informelle Gruppenleiterinnen und andererseits als ‚*Frauen unter Frauen*‘ ausdrückte.

Das ‚*Wir*‘ von Isolde und Renate als Initiatorinnen stärkte sich daran, dass sie die ‚*ausländischen Frauen*‘ als unterdrückt und hilfebedürftig ansehen, wie sie wiederholt zum Ausdruck brachten. Die durch sie vorgegebene normative Rahmung des Gruppengeschehens wurde zu einem großen Teil von den anderen Gruppenmitgliedern mitgetragen. Das ‚*Wir*‘ der Binnengruppe von Maria, Isabella, Isolde und Renate stärkte sich im Verlauf des Gesprächs immer wieder daran, dass es in ihrer Gruppe ‚gemütlich‘ zu gehen solle und sie darin übereinstimmten, ihre Alltagsprobleme miteinander ‚unter Frauen‘ besprechen zu wollen. Isabella war in diesem Binnenkreis die einzige Migrantin. Martha, Theresa und Natascha standen eher am Rand der Gruppe, ihre Themen wurden selten aufgegriffen. Martha verwies darauf, durch die Reisen neue Bezüge kennen gelernt zu haben, für Theresa ging es möglicherweise um eine soziale Zugehörigkeit, die ihr die Gruppe seit vielen Jahren kontinuierlich anbietet, Natascha lebte erst kurze Zeit in Deutschland und stand, wie sie ausdrückte, vor der Herausforderung, dieses Land zu verstehen. Alle Muster koexistierten nebeneinander und wiesen auf unterschiedliche Erfahrungsdimensionen hin.

In ihren Abgrenzungen gegenüber der gemischtgeschlechtlichen Ausrichtung des Vereins IUA betonten Renate und Isolde ein gemeinsames ‚*Wir*‘ der Frauengruppe, in das sie

eingebunden waren. Es zeichnete sich ab, dass die Norm für ein ‚adäquates‘ Geschlechterverhältnis durch die Initiatorinnen vorgegeben worden war und mit herkunftsbezogenen Differenzierungen einherging, die hierarchiekonstituierend waren. Hinsichtlich des Umgangs mit diesen Unterschieden konnte ein homologes Muster rekonstruiert werden, bei dem sich die Initiatorinnen, aber auch Isabella und Maria, gegenüber den Gruppenmitgliedern mit türkischem Migrationshintergrund als beobachtende Expertinnen positionierten, die deren Entwicklungsprozesse verfolgten und implizit als Erfolge ihrer Praxis bewerteten. Dieses Handlungsmuster wurde an Hand von theoretischen Konstruktionen immer wieder bestätigt, wobei die Konstruktionen durch Verallgemeinerungen hergestellt und zum Aufhänger von Stereotypisierungen und Stigmatisierungen wurden und die konkreten persönlichen Schicksale und Erfahrungen der betroffenen Gruppenteilnehmerinnen aus dem Blick gerieten. Dieser Modus der Herstellung sozialer Differenz durch verallgemeinernde Zuschreibungen, zieht sich durch das gesamte Interview. Dieses Muster und die damit einhergehenden Ausgrenzungen verstärkten sich noch, so konnte rekonstruiert werden, wenn die Heterogenitätsdimensionen Bildungsmilieu und ökonomische Lage als herkunftsbezogene oder gar kulturelle Unterschiede wahrgenommen werden. Einerseits sollten diese Unterschiede in der Gruppe nicht sichtbar werden, damit sich die Migrantinnen nicht diskriminiert fühlten, andererseits führte gerade diese normative Orientierung zu latenten Diskriminierungen. Der Wechsel zwischen einem hierarchisch - ausgrenzenden Umgang mit Unterschiedlichkeit und der Anerkennung von Verschieden-Sein korrespondierte in dieser Initiative mit der Anerkennung sozialer Unterschiede. Bildungsprozesse konnten rekonstruiert werden, wenn sich alle Akteurinnen auf einer Ebene als Gruppenmitglieder bewegten und sich mit ihren unterschiedlichen Sichtweisen auseinandersetzten.

5.4 Verschieden-Sein vor dem Hintergrund tragfähiger Gemeinsamkeit: Die Gruppe ‚Seifenblase‘

Die Geschichte der integrativen Kindertagesstätte ‚Seifenblase‘ lässt sich bis ins Jahr 1983 zurückverfolgen. Aus verschiedenen Spielgruppen entstand diese Elterninitiative mit dem Ziel, ein ganztägiges Betreuungsangebot für behinderte und nichtbehinderte Kinder im Alter zwischen drei und sechs Jahren zu schaffen. Im Jahr 1984 wurde sie in die Rechtsform des Vereins überführt. Zum Kindergarten gehören 15 Kinder, drei Erzieherinnen, eine Praktikantin, eine Hauswirtschafterin und zum Zeitpunkt der Befragung 24 Eltern. Im 14-tägigen Rhythmus findet ein pädagogischer und ein organisatorischer Elternabend statt. Die Eltern wählen jährlich aus ihrem Kreis den Vorstand. Seit 1989 stehen dem Kindergarten die heutigen Räumlichkeiten zur Verfügung. In diesem Jahr erhielt der Verein auch die Anerkennung der freien Trägerschaft nach dem Jugendwohlfahrtsgesetz.

Die Gruppendiskussion war knapp 60 Minuten lang und fand vor Beginn eines organisatorischen Elternabends, im November 2003, in den Räumen des Kindergartens statt. Am Gespräch nahmen acht Mütter, zwei Väter sowie drei Erzieherinnen teil. Ihr Altersspektrum lag zwischen 28 und 42 Jahren, das Durchschnittsalter betrug 38,5 Jahre. Die Namen und Orte wurden anonymisiert indem sie durch fiktive Angaben ersetzt wurden. Die präsentierten Personenangaben wurden mittels eines Fragebogens erhoben und mit den protokollierten Inhaltsangaben aus der Vorstellungsrunde ergänzt. Am Gespräch nahmen die folgenden Mitglieder der Initiative teil:

Eltern:

Anne: ist 34 Jahre alt, von Beruf Friseurin und in Teilzeit berufstätig. Sie ist verheiratet (mit Björn) und hat zwei Kinder im Alter von vier und neun Jahren. Ihr jüngeres Kind geht seit drei Monaten in die ‚Seifenblase‘, das ältere war ebenfalls in dieser Einrichtung.

Björn: ist 36 Jahre alt, von Beruf Netzwerkadministrator, verheiratet mit Anne.

Christa: ist 34 Jahre und als kaufmännische Angestellte berufstätig. Sie ist verheiratet und hat zwei Kinder im Alter von fünf und drei Jahren, die beide in die ‚Seifenblase‘ gehen.

Heinz: ist 35 Jahre alt, als Diplomingenieur in der Raumplanung berufstätig. Er ist verheiratet und hat zwei Kinder im Alter von zwei und vier Jahren. Sein ältestes Kind geht seit einem Jahr in die ‚Seifenblase‘, seit drei Monaten ist er im Vorstand der Elterninitiative.

Ina: ist 33 Jahre alt, Floristikmeisterin und arbeitslos. Sie ist ledig und hat zwei Kinder im Alter von drei und zwei Jahren. Ihr älteres Kind geht seit drei Monaten in die ‚Seifenblase‘.

Katja: ist 30 Jahre alt und Studentin der Sozialen Arbeit. Sie ist verheiratet und hat drei Kinder im Alter von drei, fünf und sechs Jahren. Zwei ihrer Kinder gehen in die ‚Seifenblase‘, als Mutter ist sie seit vier Jahren hier involviert. Seit zwei Jahren ist sie die 1. Vorsitzende der Elterninitiative.

Katrin: ist 42 Jahre alt und kaufmännische Angestellte im Erziehungsurlaub. Sie ist verheiratet und hat drei Kinder im Alter von zwei, drei und sechs Jahren. Ihr dreijähriges Kind geht seit drei Monaten in diese Einrichtung.

Nadine: ist 35 Jahre und als Diplomsozialarbeiterin berufstätig. Sie ist ledig und hat zwei Kinder im Alter von zwei und fünf Jahren. Seit drei Monaten geht ihr älteres Kind in die ‚Seifenblase‘, sie ist Beisitzerin im Vorstand.

Sabine: ist 42 Jahre alt und berufstätig als Sozialarbeiterin. Sie ist verheiratet und drei Kinder im Alter von drei, fünf und sechs Jahren. Ihr jüngstes Kind geht in die ‚Seifenblase‘, als Mutter ist sie hier seit vier Jahren involviert. Sie kennt die Elterninitiative bereits aus der Gründungszeit.

Steffi: ist 36 Jahre alt und berufstätig als Diplombibliothekarin. Sie ist verheiratet und hat drei Kinder im Alter von sechs, fünf und zwei Jahren. Ihr mittleres Kind geht in die ‚Seifenblase‘, als Mutter ist sie hier seit vier Jahren involviert.

Erzieherinnen:

Jana: ist 28 Jahre und Diplomsozialpädagogin im Anerkennungsjahr. Sie ist als Berufspraktikantin seit drei Monaten in der Einrichtung tätig.

Julia: ist 36 Jahre und als Erzieherin seit 1 ¼ Jahr und im Rahmen einer Mutterschaftsvertretung in der Einrichtung tätig.

Nicole: ist 40 Jahre alt und seit einem Jahr als Leiterin in der Einrichtung tätig.

5.4.1 Überblick: Gesprächsverlauf und zentrale Themen

Das Treffen mit der Gruppe war durch die 1. Vorsitzende vermittelt worden. Die Eltern empfingen die Interviewerinnen freundlich, es wurden Kekse und Tee gereicht. Da es mit dieser Gruppe im Vorfeld Beratungskontakte gegeben hatte, erläuterte die Interviewerin ihre Rolle als Forscherin und verdeutlichte den Unterschied zu den vorausgegangenen Beratungen. In den zum Zeitpunkt der Befragung zwei Jahre zurückliegenden Beratungen waren Konflikte zwischen den Eltern und dem Kindergartenteam bearbeitet worden, Fragen der Entscheidungsfindung erörtert und die Organisationsstruktur des Kindergartens reflektiert worden. Anders als bei den Beratungen üblich, war der Gesprächsverlauf während der Gruppendiskussion sehr diszipliniert. Die Eltern reflektierten ihr Engagement auf einem teilweise recht abstraktem Niveau. Sie vermittelten den Eindruck, sich auf dieses Gespräch gut vorbereitet zu haben. Andererseits äußerten die Teilnehmer dieser Gruppe am meisten Scheu vor dem Sprechen ins Mikrofon. Nachdem dieses von einer Teilnehmerin vor Beginn der Gruppendiskussion angesprochen worden war, stimmte ein großer Teil der

Gruppe mit ihr überein. Insbesondere die Eltern, die noch nicht lange zur Initiative gehörten, waren im Nachhinein von dem gemeinsamen Gespräch sehr angetan, weil sie dadurch einen Einblick in die Geschichte erhalten hatten. Die Eingangsfrage nach der Geschichte und dem Selbstverständnis der Gruppe löste eine sehr ernsthafte Diskussion aus. Die Diskutanten thematisierten zunächst die Geschichte der Initiative und setzen sich dann mit der Frage auseinander, was die besondere Qualität ihrer Einrichtung im Vergleich zu anderen Kindergärten ausmacht. Dieses und auch das Oberthema ‚*Die Merkmale und Vorteile einer Elterninitiative*‘ wurden von den Mitgliedern der Initiative initiiert. Auf Grund einer Nachfrage der Interviewerin sprachen die Gesprächsteilnehmenden über ihre Unterschiede und Gemeinsamkeiten, im Anschluss reflektierten sie zurückliegende Konflikte. Das Oberthema ‚*Die schwierigen Zeiten*‘ entwickelte sich selbstläufig, im Anschluss sprachen sie kurz über das Auswahlverfahren hinzukommender Eltern und Kinder. In dieser Gruppendiskussion finden sich vergleichsweise lange Redebeiträge. Die 1. Vorsitzende der Initiative nahm dabei eine exponierte Rolle ein und ermunterte auch andere Eltern zu Redebeiträgen. Es entstand der Eindruck, dass sie von den anderen Eltern autorisiert war, den Kindergarten konzeptionell darzustellen.

5.4.2 Die Entwicklung der Initiative

Nach dem Grundreiz wurde die (nicht allen Teilnehmenden bekannte) Entstehungsgeschichte der Initiative thematisiert.

- 23 I: Dankeschön. Dann möchte ich sie jetzt bitten ehm etwas über
 24 Geschichte ihrer Elterninitiative und zum Selbstverständnis der
 25 Seifenblase zu erzählen.
 26
 27 Sabine: Ich kann ein bisschen was erzählen aus der Gründungszeit. Das
 28 war Anfang der Achtziger da war viel mit Selbsthilfe. Da haben sich eh
 29 Eltern also ich hab's kennen gelernt dadurch dass es Mitstudenten von
 30 mir waren. Und eh Eltern haben sich zusammengefunden an der FH
 31 damals eh die eigentlich alle Schwierigkeiten hatten ihre Kinder
 32 unterzubringen und unter anderem waren da auch behinderte Kinder bei.
 33 Und eh zu der Zeit waren Kinder mit eh eh Down-Syndrom eh ganz ganz
 34 schwierig in öffentliche Einrichtungen zu bringen in der Regel wurden
 35 die damals auch noch abgelehnt. Und eh diese Eltern haben sich erst mal
 36 auf privater Ebene getroffen. Also kennen gelernt als Studenten als eh
 37 Kommilitonen () privat getroffen privat ausgeholfen gegenseitig () und
 38 ham dann eh damals aber beschlossen diesen Verein zu gründen und das
 39 Ganze wirklich auf eh ja fundamentale Füße zu stellen. Zu sagen wir
 40 sind ne Einrichtung ne integrative Einrichtung zu schaffen und haben
 41 sich dann halt angefangen so durch die Behörden zu arbeiten eh in

42 Erfahrung zu bringen eh wie eh konzeptionell das aufgebaut werden
43 muss () damals mit dem paritätischen Wohlfahrtsverband Kontakt
44 aufgenommen () na ja und so im Laufe der Zeit eh ist dieser Verein
45 entstanden aus ja ich glaube damals zu Gründungszeiten auch nicht ne
46 ich meine mit weniger Kindern angefangen aber ich will mich jetzt nicht
47 festlegen. Ja () unheimlich motivierte Studenten Anfang der achtziger
48 Jahre ganz viel Ideen ganz viel Vorstellungen und das ist gewachsen also
49 das ist zusammengewachsen aus so einem Kern von Freunden. Leuten
50 die sich kennen. Bekannten die dazu kamen.

Sabine bringt in einer Proposition zum Ausdruck, dass sie den Kindergarten bereits aus der Anfangszeit kennt. Sie berichtet, es waren Mitstudenten von ihr, die den Kindergarten 1984 gründeten. Hier wird deutlich, wie sie mit der Gründungszeit persönlich verbunden ist und sich in diesem Punkt von den anderen Eltern unterscheidet. Mit der Formulierung „Das war Anfang der Achtziger da war viel mit Selbsthilfe“ (Z. 28) weist sie darauf hin, in der Gründungszeit der Initiative war das Thema Selbsthilfe (in der sozialen Arbeit) en Vogue. Sie beschreibt die erste Entwicklung der Gruppe aus einer professionellen Perspektive und führt dann aus, die Gründung des Kindergartens sei der Not der studierenden Eltern geschuldet gewesen, ihre Kinder während der Studienzeit unterzubringen. In einer Zwischenkonklusion fasst sie zusammen, zu dieser Zeit sei es sehr schwierig gewesen, für Kinder mit dem Down-Syndrom eine qualitativ gute und integrative Betreuung zu finden. (Z. 31 ff) Es liegt nahe, dass die Initiative entstand, um eine akute Problemlage der betroffenen Eltern abzuwenden. In ihrer Anschlussproposition beschreibt Sabine das Hintergrundmilieu der Eltern, die in dieser Zeit wie sie Studierende der Sozialen Arbeit waren. (Vgl. Z. 36)

Sabine zeichnet die Entwicklung der Initiative an Hand des klassischen Selbsthilfeprinzips nach. Zunächst trafen sich die Eltern im privaten Rahmen, um sich bei der Betreuung ihrer Kinder zu entlasten, dann gründeten sie eine Elterninitiative. Mit der Metapher den Verein „auf eh ja fundamentale Füße zu stellen“ (Z. 39) drückt Sabine aus, hier wurde von den Gründungseltern mit durchdachten Handlungsschritten eine beständige Einrichtung geschaffen, was sie bewunderns- und anerkennenswert findet. Nachdem sie die einzelnen Etappen bis zur Entstehung des integrativen Kindergartens nachgezeichnet hat, fasst Sabine in ihrer Konklusion zusammen, es waren „unheimlich motivierte Studenten“ (Z. 47), die sich „Anfang der achtziger Jahre“ (Z. 48) mit „ganz viel Ideen ganz viel Vorstellungen“ (Z. 48) zusammenschlossen. Die erste Entwicklung der Initiative wird von ihr nicht an Hand einzelner Personen

nachgezeichnet, vielmehr betont sie das Milieu, aus dem die ‚*Seifenblase*‘ hervorging. Sabines bildhafte Sprache verweist auf ihre große Identifikation damit. Sie fasst zusammen, es sei etwas „zusammen gewachsen aus so aus einem Kern von Freunden“. (Z. 50)

In dieser Sequenz verdeutlicht sich, sie hat zwar die Gründungszeit des Kindergartens nicht selbst miterlebt, aber sie ist mit den Gründungseltern über die Erfahrung des Studierens in derselben Zeit und desselben Studienfachs verbunden und teilt mit ihnen einen konjunktiven Erfahrungsraum, der sich auf dieses gemeinsame Erleben in dieser Zeit bezieht. In ihren Erzählungen wird das Hintergrundmilieu lebendig, das diesen Kindergarten hervorgebracht hat und dem sie sich selber zugehörig fühlt. Ihr Changieren zwischen einer professionellen Perspektive und einer persönlichen Sicht auf die Dinge deutet auf die enge Verwobenheit dieser beiden Dimensionen in dem damaligen studentischen Milieu hin. Im Anschluss beschreibt Sabine, wie sie (einige Jahre später) mit ihren Kindern in die ‚*Seifenblase*‘ kam. Nach einer längeren Gesprächspause ergreift Katja das Wort und zeichnet die Entwicklung der Kita aus ihrer Perspektive nach.

68 Katja: Ja also über die Geschichte kann ich jetzt natürlich nicht so viel
69 sagen weil ich damals da noch nicht studiert hab@ wobei ich auch auf
70 Grund meiner meiner Tätigkeit eh eh als Vorstandsmitglied da in einige
71 Sachen Einblick gekriecht hab weil sie vieles auch noch einfach ehm im
72 Keller steht. Es ist immer alles schön abgeheftet worden und dann @(..)@
73 kann man auch noch irgendwie die Telefonrechnung aus dem Gründerjahr
74 nachgucken. Und ehm dann weiß ich auch das die halt irgendwie erst mal
75 nur ein Zimmer zur Verfügung hatten und eine eh Erzieherin nur und
76 danach halt von der Stadt dann im Grunde das Angebot gekriecht haben
77 diese Räumlichkeiten hier zu nutzen. Und das die auch dann im Grunde
78 von Anfang an hier in diesen Räumlichkeiten waren und die dann so
79 umgebaut haben selber (2).

Katja weist in ihrer Proposition darauf hin, sie kenne die Geschichte der Initiative nicht durch ihre persönliche Erfahrung und berichtet lachend, sie habe damals noch nicht studiert. (Vgl. Z. 69) Einerseits bezieht sich auf den Altersunterschied zu Sabine, andererseits weist sie implizit darauf hin, dass sie später (dasselbe Studienfach am selben Ort) studierte. Sie bringt zum Ausdruck, dass sie zwar nicht dabei war, sich jedoch in die Anfangszeit hineinversetzen und sich mit den von Sabine ausgedrückten Orientierungen identifizieren könne. Diese Interaktionssequenz deutet darauf hin, sie teilt mit Sabine einen konjunktiven Erfahrungsraum, der auf ihren strukturidentischen Erfahrungen des Studiums der Sozialen Arbeit beruht. Indem Katja sich als

Vorstandsmitglied der Elterninitiative einführt und darauf hinweist, sie habe vor diesem Hintergrund Einblick in die Akten im Keller genommen, schließt sie nahtlos an Sabines Orientierung an, die Gründungseltern hätten den Verein auf fundamentale Füße gestellt. (Vgl. z. 39) Sie drückt aus, die Entwicklung dieses Fundaments sei auch aktuell nachvollziehbar und für die gegenwärtige Praxis von Bedeutung sei. (Vgl. Z. 68 ff) Lachend hebt sie hervor, selbst die Telefonrechnungen seien abgeheftet worden und verweist damit auf die korrekte Ausführung der administrativen Anforderungen für eine öffentliche Förderung. Hier dokumentiert sich Katjas Anerkennung gegenüber den Gründungseltern, die diesen Anforderungen in professioneller Art und Weise nachkamen und es deutet sich ein positionsbezogener konjunktiver Erfahrungsraum mit den Initiatoren an.

Katjas wertschätzende Haltung korrespondiert mit der von Sabine genutzten Metapher, die Gründer hätten die Einrichtung auf ‚fundamentale Füße‘ (vgl. Z. 39) gestellt. Ihre bildhafte, lebendige Sprache verdeutlicht ihre Identifikation mit der Handlungspraxis der Initiative in der Entstehungszeit. Bereits in dieser Sequenz wird deutlich, dass sich Sabine und Katja von den anderen Mitgliedern der Elterngruppe unterscheiden, was mit ihren beruflichen Hintergründen und der Position innerhalb der Elterngruppe einher geht. Es zeichnet sich ein Modus des Umgangs mit Heterogenität ab, bei dem die beruflichen Hintergründe der Eltern in die Kindergartenpraxis einfließen. Sowohl in der Art und Weise, wie Sabine die Entstehung der Initiative präsentiert, als auch in Katjas Stil der Auseinandersetzung mit der Anfangszeit zeichnet sich eine ernsthaft-reflektierende Gesprächsperformance ab, die mit der als konzeptionell durchdacht dargestellten anfänglichen Handlungspraxis der Initiative übereinstimmt.

In dieser Interaktionssequenz veranschaulicht sich auch, dass es eine Vorlaufphase gab, in der sich die Eltern im privaten Umfeld trafen und bei der Kinderbetreuung unterstützten. Wie bei der Gruppe ‚*Paparunde*‘ (vgl. Kapitel 5.6) stand die Bewältigung einer akuten Problemsituation und somit ein *Um-zu-Motiv* im Vordergrund. Der bisherige Gesprächsverlauf verweist jedoch auch darauf, dass sich diese Praxis entwickelte, weil die Gründergeneration über diese Erfahrungen und das damit korrespondierende Professionswissen verfügten. Die *Weil-Motive* des Handelns (vgl. Kapitel 4 dieser Arbeit) konstituieren sich, wie auch bereits an Hand der Gruppe

„*Ibbenbürener Revivalband*“ (vgl. Kapitel 5.2) deutlich wurde, aus der Zugehörigkeit zu einem bestimmten Milieu und den damit verbundenen konjunktiven Erfahrungsräumen. Die Elterninitiative „*Seifenblase*“ bearbeitete in ihrer Anfangsphase eine Problemlage, für die noch keine zufrieden stellenden gesellschaftlichen Antworten bereitstanden. Die fundamentale Übereinstimmung der Eltern bezieht sich auf ihre gemeinsam geteilte Erfahrungsdimension Studierende der Sozialen Arbeit zu sein und ihre damit einhergehenden professionellen Kompetenzen sowie ihre durch das Studentenmilieu stimulierten freundschaftlichen Beziehungen. Hier findet sich eine Parallele zur Gruppe „*Ibbenbürener Revivalband*“, (vgl. Kapitel 5.2) bei der die Entwicklung der gemeinsamen Handlungspraxis ebenfalls mit engen freundschaftlichen Beziehungen einherging, die mit dem Hintergrundmilieu der Akteure korrespondierten. Die „*Fraueninitiative Mittelstadt*“ (vgl. Kapitel 5.1) veranschaulichte bereits zu Gesprächsbeginn ihre Identifikation mit der Frauenbewegung. Bei der „*Internationalen Frauengruppe*“ (vgl. Kapitel 5.3) ließ sich ein Hintergrundmilieu rekonstruieren, dass sich auf die kommunale „*Ausländerarbeit*“ bezieht. Allerdings entstand diese Gruppe während der Familienseminare in Abgrenzung gegenüber der gemischtgeschlechtlichen Praxis. In der folgenden Passage beschreibt Katja das integrative Konzept ihrer Einrichtung und initiiert damit das Oberthema „*Die Besonderheiten der ‚Seifenblase‘*“.

79
80 Ja integrativ ist
81 auch war die Einrichtung von Anfang an. Weil ja wie sie schon sagte wie
82 gesacht weil Gründungsmitglieder schon behinderte Kinder hatten und
83 hier natürlich mit (2) das gestaltet haben ehm und die ganze Zeit auch
84 ununterbrochen gewesen und eh (2) war lange Zeit auch die einzige
85 integrative Einrichtung in Lemgo. Das weiß ich. Und das ist jetzt in der in
86 den letzten Jahren natürlich sich anders entwickelt dass jetzt schon im
87 Grunde auf Grund von finanziellen Schwierigkeiten im Grunde fast jeder
88 Kindergarten eh anbietet eh Integration hier in Lemgo. Aber ehm () dass
89 die deswegen ja nicht automatisch sofort alle integrative Kindergärten sind
90 nur weil sie das Angebot machen. Und es ist sogar auch so das muss ich
91 jetzt einfach mal sagen es auch andere Kindergärten gibt die offensichtlich
92 nicht geeignet sind weil du ja gewechselt bist sogar obwohl der andere
93 Kindergarten
94 Ina: ~ ja der ist mittlerweile auch integrativ ja

Katja hatte den Bezug zur Geschichte des Kindergartens bereits an Hand ihrer Schilderung über die Akten im Keller und die räumliche Situation der Kita hergestellt. In dieser Sequenz verknüpft sie die konzeptionelle Ebene mit der zeitlichen Genese des Kindergartens, indem sie betont, der „*Seifenblase*“ habe von Beginn an ein integratives pädagogisches Konzept zu Grunde gelegen. Sie entwickelt einen negativen Gegenhorizont zu anderen Kindergärten, die inzwischen auch das Label ‚integrativ‘

bemühen und bringt aus einer professionellen Perspektive zum Ausdruck, ihre Kita verdiene auf Grund der langjährigen pädagogischen Erfahrung das Label ‚*integrativ*‘ weil damit ein hoher Qualitätsstandart verbunden sei, die anderen Einrichtungen sähen sich eher auf Grund finanzieller Erwägungen zu einer Öffnung genötigt. Damit betont sie wiederum die professionelle Kompetenz ihrer Elterninitiative. Es veranschaulicht sich, wie Katja ihre Rolle als Vorstandsmitglied ausfüllt, indem sie die Verantwortung für die Darstellung der ‚*Seifenblase*‘ übernimmt und dabei ihre Professionalität einbringt. Sie stellt den Bezug zur Geschichte der Einrichtung her, formuliert einen konzeptionellen Anspruch und bezieht Ina als Mutter eines behinderten Kindes mit einer rhetorischen Frage in das Gespräch ein. (Vgl. Z. 91) Ina bestätigt Katjas Argumentation an Hand ihrer persönlichen Erfahrung und fasst anschließend zusammen: „Hier gehören die behinderten Kinder einfach dazu.“ (Z. 106) Damit hebt sie hervor, in der ‚*Seifenblase*‘ seien die behinderten Kinder (anders als in dem von ihrem Kind zuvor besuchten Regelkindergarten) besser in den gemeinsamen Alltag mit den anderen Kindern integriert.

Als weiteres Qualitätsmerkmal führt Katja die Gruppengröße der ‚*Seifenblase*‘ an. (Vgl. Z. 113 ff) Sie hält es für einen großen Vorteil ihrer Einrichtung, dass sie auf Grund der räumlichen Gegebenheiten nicht mehr Kinder aufnehmen können. Sie kommt erneut auf die Gründungseltern zurück und reflektiert lachend, sie würde ihnen auch zutrauen, diesen Aspekt bereits im Vorhinein bedacht zu haben. (Vgl. Z. 119 ff) Katjas Anerkennung gegenüber den Gründungseltern, so wird deutlich, beruht auch darauf, dass sie deren Praxis für konzeptionell durchdacht und geplant hält. Ihre Identifikation mit der Anfangspraxis veranschaulicht sich in der Art und Weise ihrer Bezugnahme auf diese Zeit, durch die sie eine qualitative und zeitliche Kontinuität herstellt. Mit einer Transposition, in der sie beschreibt, für ihre persönliche Entscheidung sei jedoch weniger der integrative Ansatz als das Kriterium ‚Elterninitiative‘ ausschlaggebend gewesen, eröffnet Katja das Oberthema ‚*Die Vorteile und Merkmale einer Elterninitiative*‘. (Vgl. Z.128)

5.4.3 Der familiäre Charakter der Initiative

Ina bestätigt, in einer Elterninitiative sei es „anders“ (Z. 132) als im städtischen Kindergarten. Katja beschreibt, welche positiven Aspekte sie in ihrer Mitarbeit in der

Elterninitiative für sich sieht: Sie kann sich einbringen, ihre Meinung ist wichtig und wird angehört und sie erhält viele Informationen. Einen weiteren Vorteil gegenüber anderen Einrichtungen sieht sie darin, dass der Kindergarten und das Zuhause nicht voneinander abgeschottete Lebensbereiche seien. (Vgl. Z. 145) Katjas inhaltliche Argumentation und auch ihr Duktus verweisen auf ihren professionellen Hintergrund und ihre hohe Identifikation mit der pädagogischen Praxis des Kindergartens. Sabine schließt nahtlos an Katjas Darstellung an und spinnt den Faden weiter:

- 149 Sabine: Ich ergänz das mal so ein bisschen aus meiner Sicht: Für mich war sehr
150 wichtig dass es ehm hier schon fast familiären Charakter hat. Und dass es hier also
151 nicht nur für uns als Eltern wesentlich einfacher ist den Kontakt miteinander zu
152 haben nicht nur mit den Kindern ehm also mit den anderen Kindern jetzt nicht nur
153 meinen eigenen.

Sabine bringt zum Ausdruck, ihr sei es wichtig, dass die Eltern und die Kinder es leicht haben, miteinander in Kontakt zu kommen. Dieses hält sie für eine Voraussetzung, damit sich intensive Freundschaften entwickeln können. (Vgl. Z. 155) Mit der Metapher ‚*familiärer Charakter*‘ bezieht sie sich auf die Größe der Einrichtung, die es mit sich bringt, dass sich alle Eltern und Kinder untereinander kennen und im Alltag der Kita zu begegnen. Sabine verdeutlicht an Hand eines negativen Gegenhorizontes gegenüber Kindergärten „wo die morgens eben hingebacht werden abgegeben und mittags genauso wieder an der Tür abgeholt“ (Z. 164) ihre Orientierung, dass sie anonymere Beziehungen für wenig förderlich hält und argumentiert, die Kinder fühlten sich in der ‚*Seifenblase*‘ wohl und gut aufgehoben „mehr wie sich zuhause fühlen“.(Z. 162) Hier sei der Rahmen überschaubar, die Eltern stünden untereinander in Kontakt und sie seien in den Kindergartenalltag involviert. Sie stimmt mit Katjas Überlegung überein, das Zuhause und der Kindergarten sollten keine voneinander abgeschotteten Lebensbereiche sein. (Vgl. Z. 145) Die Orientierungsfigur ‚*familiärer Charakter*‘ korrespondiert mit dem von Sabine gezeichneten Bild der Anfangsphase, das durch freundschaftliche Beziehungen unter den Eltern und durch die Verwobenheit ihrer professioneller Perspektiven mit den persönlichen Bezügen geprägt ist.

Bislang waren ausschließlich Katja und Sabine und mit einer kurzen Passage Ina aktiv in das Gespräch involviert. Es besteht jedoch eine spannungsfreie, konzentrierte und wohlwollende Gesprächsatmosphäre, die darauf hindeutet, die anderen Eltern können sich mit den von Katja und Sabine ausgedrückten Orientierungen identifizieren. Es wird deutlich, sie gestehen ihnen die Darstellung ihrer gemeinsamen Praxis zu und respektieren sie in den ausgeübten Positionen, was auch auf die Anerkennung ihrer

beruflichen Hintergründe schließen lässt. Sabine und Katja stellen eine Homologie zu den Orientierungen der Gründungseltern her. Dieses ist möglich (obwohl sie die Anfangsphase der ‚Seifenblase‘ nicht aus eigenem Erleben kennen) weil sie, wie herausgearbeitet wurde, über strukturidentische Erfahrungen mit den Gründungseltern verfügen, die sich auf das Milieu ihres beruflichen Hintergrundes beziehen.

Ging es in Sabines Argumentation zunächst um das Wohlbefinden der Kinder (vgl. Z. 166) verschiebt sich ihr Fokus nun dahin, dass sie bei einer „null acht fünfzehn Einrichtung“ (Z. 168) ein schlechtes Gewissen hätte, ihre Kinder während ihrer Berufstätigkeit abzugeben. Bei der ‚Seifenblase‘ hingegen habe sie viel mehr Einblick in die alltägliche Praxis. An diesem Punkt erweitert sich ‚blitzartig‘ der Kreis der Gesprächsteilnehmerinnen, was darauf verweist, dass Sabine einen Aspekt angesprochen hat, der die anderen Eltern emotional tangiert. Steffi ergänzt, es sei ein Vorteil, dass die Kinder den ganzen Tag miteinander verbringen und nicht am Nachmittag eine kleine Restgruppe von wechselnden Betreuern betreut wird:

- 200 Und das is auch n n großer Vorteil gerade wenn man seine Kinder in ne Tagedstätte
201 gibt dass hat man trotzdem dann kein schlechtes Gewissen haben muss weil man
202 den ganzen Tag arbeiten geht

Auch Steffi setzt sich mit ihrem schlechten Gewissen hinsichtlich ihrer Berufstätigkeit auseinander und stimmt mit Sabines Orientierung überein. Nadine hebt hervor, der „familiären Charakter“ (Z. 207) schaffe für ihren Sohn einen verbindlichen Rahmen. Sie verdeutlicht ihre Orientierung ebenfalls an Hand eines negativen Gegenhorizontes zu einem öffentlichen Kindergarten, den sie vormals angesehen hat. Dieser große Rahmen sei ihr für ihren Sohn nicht verbindlich genug gewesen, deshalb habe sie sich ganz bewusst für die ‚Seifenblase‘ entschieden.

Deutlich wird, die Diskutierenden stimmen hinsichtlich der Orientierungsfigur ‚familiäre Charakter‘ überein. Sie bringen zum Ausdruck, durch diesen Rahmen werde die Entwicklung der Kinder gefördert, den Eltern möglich, Einfluss auf die Praxis des Kindergartens zu nehmen und sie würden von einem schlechten Gewissen auf Grund ihrer Berufstätigkeit entlastet. Die Metapher ‚familiärer Charakter‘ beschreibt eine zentrale Orientierungsfigur dieser Elterngruppe, die kollektiv getragen wird. Das dokumentiert sich auch daran, dass die anderen Orientierungsaspekte immer wieder auf diese Rahmenkomponente bezogen werden. Der ‚familiäre Charakter‘ der ‚Seifenblase‘ wurde als Gegenhorizont zur Kinderbetreuung in großen Einrichtungen herangezogen,

mit denen anonymere Beziehungen zwischen Eltern und Kindern und weniger Möglichkeiten der Einflussnahme durch die Eltern verbunden werden. An der ‚Seifenblase‘ werden die personelle und räumliche Überschaubarkeit, die personelle Ausstattung, die es möglich macht, dass sich die Erzieherinnen ausführlich mit den Kindern beschäftigen (vgl. Z. 106) und Möglichkeiten der Einflussnahme der Eltern als positiv bewertet. Diese Orientierung korrespondiert mit der pädagogischen Konzeption der ‚Seifenblase‘, durch einen überschaubaren Rahmen zu ermöglichen, dass unterschiedliche Kinder ihren (Kindergarten) - Alltag miteinander erleben und aneinander Anteil nehmen können. Im alltäglichen Zusammensein, so beschreibt Ina, sei das ‚Anders sein‘ der behinderten Kinder eine Selbstverständlichkeit, (vgl. Z. 106) wie, so kann hier interpretiert werden, (im positiven Sinne) in einer Familie. Auf einen souveränen Umgang mit dieser Diversität verweist auch die Sequenz ab Zeile 79 ff, in der Katja auf die langjährigen und kontinuierlichen Erfahrungen der ‚Seifenblase‘ mit einem integrativen Ansatz verweist.

In der folgenden Passage beschreibt Katja einen weiteren Vorteil des ‚familiären Charakters‘ der ‚Seifenblase‘:

231 dass es
 232 natürlich dann auch zu den 15 Kindern nur 15 Eltern gibt und das man da auch
 233 nen ganz anderen Kontakt kriecht. Und sich so was wie Freundschaften
 234 entwickeln

Heinz validiert und erzählt, er habe dieselbe Erfahrung gemacht:

244 Und hatten auch eigentlich nicht drüber nachgedacht dass das für mich und eh für
 245 Petra also bedeutet dass wir auch Leute kennen lernen und das finden find ich also
 246 jedenfalls sehr positiv auch ehm vor allen Dingen weil wir auch noch gar nicht so
 247 lange in Lemgo leben

In dieser Sequenz wird die bisherige Grundorientierung beibehalten und um den Aspekt erweitert, auch für die Elterngruppe sei der ‚familiäre Charakter‘ der Einrichtung von Vorteil. Die Eltern, die der Initiative gegenwärtig angehören, präsentieren sich als eigene Gruppe, in der sich Freundschaften (vgl. Z. 234) entwickeln, was eine Homologie zur Anfangszeit darstellt. (Vgl. Z. 49) Die Diskutierenden, so stellt sich sukzessive heraus, teilen einen konjunktiven Erfahrungsraum miteinander, der sich auf ihre gegenwärtige kollektive Praxis als Elterngruppe bezieht. Nadine konkretisiert die gemeinsame Orientierung an Hand eines weiteren Aspektes:

260 Einfach auch unterschiedliche Erziehungseinflüsse unterschiedliche
 261 Erziehungsstile einfach auch zu leben () mitzubekommen eh ehm sich da
 262 auszutauschen das find ich ehm () gut () richtig gut und das ist auch sehr

263 spannend (3). Also wir haben viel größeren Einblick auch in so andere
264 Lebenswelten als das mhm meiner Meinung nach in einem dieser schon genannten
265 Kindergärten

Wiederum wird der Gegenhorizont zu öffentlichen Einrichtungen bemüht. Nadine artikuliert, es gäbe unterschiedliche Erziehungsstile der Eltern. Ihre Beschreibung im professionellen Duktus, sie könnten ‚*Einblicke in andere Lebenswelten*‘ gewinnen, weist auf heterogene Milieuhintergründe innerhalb der Elterngruppe hin. Nadine bewertet es positiv, sich mit den Sichtweisen der anderen Eltern auseinanderzusetzen. In der folgenden Sequenz veranschaulicht sich an Hand des Gesprächsverlaufs, wie die Mitglieder dieser Elterngruppe mit ihrer Verschiedenheit umgehen. Christa, die bereits vor Beginn der Gruppendiskussion thematisierte, es fiele ihr sehr schwer, vor einem eingeschalteten Mikrofon zu sprechen, setzt zeitgleich mit Katja zu einem Redebeitrag an.

267 Katja: ~ und bei mir war das auch jetzt hier die Möglichkeit zu haben sich damit zu
268 beschäftigen. Christa wolltest du was sagen gerade?
269
270 Christa: @(..)@ @neiiin@
271
272 Katja: ~ ich dachte du hattest rübergeguckt.
273
274 Christa: @mhm nein nein@

Katja schließt mit einer Anschlussproposition an Nadines Ausführung an und realisiert dann, dass Christa ebenfalls etwas sagen wollte. Ihre Nachfrage beinhaltet eine auffordernde Nuance. Damit steht Christa im Mittelpunkt, die lachend, sehr betont und sehr laut antwortet, was auf ihr Lampenfieber verweist. Indem Katja in ihrer Antwort nicht auf Christas persönliche Befindlichkeit eingeht, sondern ihre persönliche Irritation anspricht, bleibt der Fokus auf den Inhalt des Gesprächs gerichtet und Christa zieht sich lachend zurück. Es liegt nahe, dass sie auf Grund ihres Lampenfiebers nicht das Wort ergreift und - so veranschaulichte sich - sie wurde damit von den anderen Gesprächsteilnehmenden respektiert, ohne den Versuch, auf sie einzuwirken. Katja und Christa gehen in dieser Sequenz in einer Art und Weise miteinander um, die einerseits auf eine Vertrautheit zwischen ihnen verweist und andererseits verdeutlicht, wie sie ihre Verschiedenheit respektieren.

Katja spricht an, es habe ihr viel bedeutet, an der Überarbeitung des pädagogischen Konzepts der ‚*Seifenblase*‘ mitzuarbeiten.

277 Das hat bei mir auch unheimlich viel Interesse geweckt also ich hab mich da ganz
278 eh ziemlich viel mit beschäftigt ehm ja und durch diese Möglichkeiten die ich da
279 hatte.

In dieser Sequenz zeigt sich, wie Katjas persönlicher Lernprozess mit der Möglichkeit korrespondierte, ihren professionellen Hintergrund in die Elternarbeit einzubringen. An Hand eines negativen Gegenhorizonts zu anderen Kindergärten, „hätte ich wahrscheinlich mir das angeguckt“ (Z. 281) „und mir zuhause alleine meine Gedanken machen können.“ (Z. 286) argumentiert sie, in einem anderen Kindergarten sei sie vermutlich auf die Rolle einer passiven Zuschauerin zurückgeworfen gewesen, was von den anderen Diskutanten bestätigt wird. Dem stellt sie die Praxis in der ‚*Seifenblase*‘ entgegen:

289 das ist hier halt ne andere Möglichkeit. Weil man sich dann wirklich
290 zusammensetzen kann und kann halt konstruktiv was raus entwickeln auch wenn
291 die Eltern mit ihrem Kind Schwierigkeiten haben zum Beispiel.

Katja beschreibt, wie sich ihr (professionelles) Lernen in einem kollektiven Rahmen entfaltet. Sie macht sich nicht alleine ‚ihre Gedanken‘, sondern sie setzt sich mit anderen Eltern zusammen und überarbeitet mit ihnen gemeinsam das Kindergartenkonzept. In dieser Gruppe wurden dann pädagogische Probleme reflektiert und Lösungsansätze entwickelt. (Vgl. Z. 289) Katja verweist auf eine Umgangspraxis der Elterngruppe, durch die sich die Mitglieder der Initiative einerseits wechselseitig unterstützen und andererseits im Zuge dieser Prozesse persönliche Lernanregungen erhalten. Sie drückt aus, ihre Motivation sich einzubringen sei eng mit den Möglichkeiten verbunden, in der ‚*Seifenblase*‘ gestaltend Einfluss zu nehmen. Die Orientierungsfigur ‚*familiärer Charakter*‘ wird homolog beibehalten und aus verschiedenen Perspektiven veranschaulicht.

5.4.4 Konflikte in der ‚*Seifenblase*‘

Im Anschluss thematisiert Nicole aus ihrer Position als Kitaleiterin, was ihr die Arbeit in einer Elterninitiative bedeutet:

293 Nicole: Ja das seh ich ja so in der Rolle eh eh als Pädagogin eh auch als
294 großen Vorteil. Also einfach so zu sehen eben ich hab hier die
295 Möglichkeit irgendwie durch diesen regen Austausch also das heißt die
296 Möglichkeit eh auch mal so über den eigenen Tellerrand zu gucken.
297 Aber ich mein auch ich bin jetzt schon einige Jahre im Geschäft. Ich
298 hatte bevor ich hier angefangen hab zu arbeiten schon eh zehn Jahre
299 auch in ner Elterninitiative in Essen gearbeitet und da is das eh auch
300 ganz ähnlich gelaufen. Ehm und eh man hat ja man is einfach irgendwie
301 so eingespielt. Auf sich selbst irgendwie auch auf andere Leute

302 irgendwie weil eh dadurch dass man viel wieder mit anderen Leuten zu
 303 tun hat irgendwie aber auch immer wieder eh gefordert wird irgendwie
 304 weil Bedürfnisse halt bei 15 Leuten auch fünfzehn Mal unterschiedlich
 305 geartet sind irgendwie. Ehm wird man auch immer wieder animiert so
 306 seine eigenen mhm Sichtweisen auch noch nen Stück weit zu
 307 überdenken
 308
 309 W: ~ mhm
 310
 311 Nicole: ~ deswegen werde ich wahrscheinlich auch nie was anderes
 312 machen als in so ner Initiative zu arbeiten @befürchte ich@
 313
 314 G: @(3)@
 315
 316 Nicole: Ja das finde ich auch son bisschen das empfinde ich aber
 317 eigentlich jedes Mal so
 318
 319 Katja: ~ was?
 320
 321 Christa: @(.)@
 322
 323 Nicole: ~ ach so Tschuldigung
 324
 325 Christa: ~ @nee@ es ist gut fang eh rede weiter @(.)@

Nicole positioniert sich als Professionelle, die von den unterschiedlichen Sichtweisen der Eltern profitiert, weil sie dadurch immer wieder gefordert wird, ihre eigenen Ansichten zu reflektieren. Sie hebt ihre Erfahrungen in der Arbeit mit einer Elterninitiative in einer anderen Stadt hervor. Implizit drückt sie aus, dass sie über zureichende fachliche Kompetenzen verfügt, mit Elterngruppen zusammenzuarbeiten. (Vgl. Z. 300) Sie beschreibt ihre Erfahrungen: durch die unterschiedlichen Bedürfnisse und Sichtweisen der Eltern wurde sie angeregt, über ihre Perspektive nachzudenken und sie bewertet diese Prozesse positiv. Einerseits weist sie auf ihre persönlichen Lernprozesse hin, andererseits bringt sie ihre Zustimmung zur Orientierungsfigur der Elterngruppe dem ‚*familiären Charakter*‘ zum Ausdruck. Nicole führt aus, sie wolle aus diesem Grund immer in einer Elterninitiative arbeiten. Ihre lachend hervorgebrachte Zwischenkonklusion (vgl. Z. 312) kann auch als vorsichtiger Hinweis auf diesbezügliche Probleme interpretiert werden. Das anschließende, lang anhaltende kollektive Lachen signalisiert wiederum die Zustimmung der anderen Diskutanten und weist darauf hin, Nicoles Erfahrungen hinsichtlich der Heterogenität der Gruppe werden von den Eltern geteilt.

Nicole wird von Katja in ihren weiteren Ausführungen unterbrochen, indem Katja die Nachfrage „Was?“ (Z. 319) an Christa richtet. Katja hierarchisiert die Situation, indem

sie einerseits signalisiert, Christa zu unterstützen und andererseits die Priorität der Redebeiträge festlegt. Christa antwortet mit lautem Lachen, Nicole entschuldigt sich und will Christa das Wort überlassen. Hier, so kann interpretiert werden, beugt sie sich der Autorität des Vorstands. Christa beendet die Metakommunikation mit „@nee@ es ist gut fang eh rede weiter @(.>@“ (Z. 325) Ihr Bemühen, das Wort zu ergreifen und ihr Rückzug vollziehen sich im selben Muster wie in der Passage zuvor. (Vgl. Z. 265 ff) Die Interaktionen von Christa und Katja lösen bei den anderen Gruppenmitgliedern ein Lachen aus, das sich vermutlich auf das sich wiederholende Muster bezieht: Christa setzt zu einem Redebeitrag an und ein anderer Gesprächsteilnehmer kommt ihr zuvor. Katja versucht, ihr das Wort zu erteilen, woraufhin Christa sich lachend zurückzieht. Sie lacht, so kann interpretiert werden, aus Unsicherheit vor einem laufende Mikrophon zu sprechen und weil ihr die Erfahrung, an einer (per Tonträger dokumentierten) Gruppendiskussion teilzunehmen, unvertraut ist. Mit ihrem Lachen kommuniziert sie ihren Prozess. Die anderen lachen sie nicht aus, sondern sie lachen mit ihr über diese Situation, in der sie das Zepter über die Entscheidung, zu reden oder auch nicht, in der Hand behält. Das Gespräch, an dem sich inzwischen fast alle Anwesenden beteiligt haben, ist lebhafter geworden, es wird mehr gelacht und die anfänglich sehr konzentrierte und manchmal etwas angestrenzte Atmosphäre wirkt nun gelöst und entspannt. In der folgenden Sequenz setzen sich die Gesprächsteilnehmenden mit den Schattenseiten ihrer Initiative auseinander. Nicole spricht vorsichtig an, die Nähe untereinander und die „private Form“ (Z. 332) könne auch konflikträftig sein. Sie schließt damit implizit an die Darstellung ihrer professionellen Kompetenz in der vorausgegangenen Sequenz an. Nachdem sie ihre Identifikation mit der Orientierungsfigur *familiärer Charakter*‘ ausgedrückt hat spricht sie nun das damit einhergehende Risikopotential an. Julia schließt an „obwohl das jetzt teilweise so ziemlich anstrengend war fand ich das ne“ (Z. 335) womit sie sehr vorsichtig auf die zurückliegenden Konflikte zwischen den Eltern und dem Kindergartenteam zu sprechen kommt, die zu einem Personalwechsel führten. Katja spricht Christa an: „Ja“, (Z. 338) die anderen Gesprächsteilnehmer/innen lachen. Julia ist verunsichert und sagt lachend: „@ich verallgemeinere auch mal so@“ (Z. 342) Damit entschärft sie ihre zuvor geäußerte Meinung und es hat den Anschein, dass die Eltern nicht besonders an der Perspektive der Erzieherinnen interessiert sind.

Sabine greift das Thema der zurückliegenden Konflikte mit einer sehr langen, allgemeinen und theoretisierenden Ausführung auf, wodurch sich der potentiell konflikthafte Aspekt in Julias Äußerung verflüchtigt. Hier veranschaulicht sich, wie in dieser Gruppe durch das theoretische Reflektieren mit retrospectivem Erklärungsangebot potentielle Konfliktsituationen entschärft werden. Sabine argumentiert, die zurückliegenden Konflikte seien auf einer sachlichen und nicht auf einer persönlichen Ebene ausgetragen worden. Sie schränkt dann ein, „im Groben“ (Z.357) sei der sachlich fachliche Charakter gewahrt worden und reflektiert weiter:

358 Das is () eh ne ganz ganz schwierige Kiste wenn man so
359 eh ja so eng verflochten ist wie das gibt es in anderen Einrichtungen in dieser Form
360 nicht.

Mit der Metapher ‚*ganz schwierige Kiste*‘ veranschaulicht sie beinahe beschwörend, wie groß die Anforderungen für die beteiligten Eltern sind. Der ‚*familiäre Charakter*‘ der Einrichtung, so wird deutlich, impliziert eben auch, dass sie in das Alltagsgeschehen in der Kita eingewoben sind und sich auf den unterschiedlichen Ebenen einbringen müssen. (Vgl. Z.361 ff) Sabine drückt aus, so kann an Hand des Diskursverlaufs interpretiert werden, diese Herausforderungen seien am Besten durch eine ‚*theoretisch-argumentative und indirekte Steuerung*‘ der Kita zu bewältigen. Sabine formuliert an Hand eines negativen Gegenhorizontes zu Einrichtungen, die großen Trägern unterstellt sind, die Orientierung, dass die Eltern dort zwar nicht solchen anstrengenden ‚*Verflechtungen*‘ ausgesetzt seien, aber auch keinen Einfluss auf das Geschehen hätten. Indirekt thematisiert sie die Machtfrage zwischen Team und Eltern, wobei, wie sich an Hand des Diskursverlaufs dokumentiert, der Meinung der Erzieherinnen bislang wenig Bedeutung zugemessen wurde. Sabine verweist auf die zahlreichen Elterndienste und resümiert, sie finde es „eigentlich gut“, (Z. 378) aber manchmal auch „schwierig“, (Z. 378) wie es in der ‚*Seifenblase*‘ zu ginge. Als Beispiel bemüht sie die zurückliegenden Personalentscheidungen und fasst in einer Konklusion zusammen „aber wächst man mit“. (Z. 384) Sie argumentiert, es stelle für die Eltern eine hohe Anforderung dar, den Elterndiensten nachzukommen und sich in Konfliktsituationen zu positionieren, dieses Engagement lohne sich jedoch, weil sie auf den Kindergarten Einfluss nehmen könnten. Mit der Metapher ‚*aber man wächst mit*‘ verweist sie auf einen Entwicklungsprozess der Elterngruppe, der sich in der Bewältigung der zurückliegenden Probleme manifestiert und den sie aus der Retrospektive positiv bewertet.

In der folgenden Passage (Z. 389-423) thematisieren die Gruppenmitglieder, welche Schwierigkeiten sich aus den jährlich wechselnden Eltern-Kind- Konstellationen in der Kita ergeben. Einerseits müssen sich die Beteiligten jedes Jahr neu zusammenfinden, andererseits, so Sabine, könnten sie nicht immer „wieder bei den Wurzeln anfangen“. (Z. 405) Deutlich wird, einerseits erachtet sie es für wichtig, die Kita in einen kontinuierlichen Rahmen zu stellen, in dem die Vorstellungen aus der Anfangszeit erhalten bleiben, andererseits sei diese Kontinuität nicht ohne Weiteres zu gewährleisten. Katja betont, problematisch sei, dass gerade die Wurzeln fehlten und bestimmte Themen immer wieder neu verhandelt werden müssten. Sie bemüht die alten Protokolle und elaboriert lachend, bei den Elternabenden ginge es immer wieder um dieselben Themen wie „das pünktliches Bringen um Neun“ (Z. 409) oder „den Gartendienst“ (Z. 410). Sie nutzt die Metapher „Generationenwechsel“, (Z.416) der neue Aushandlungsprozesse verlange und bewirke, „dass man viele Dinge immer wieder neu machen muss“ (Z. 416) Einerseits weist sie darauf hin, die Kontinuität der Initiative zu wahren sei ein mühsames Unterfangen, andererseits bringt Katja zum Ausdruck, die Kita bewege sich in einer kontinuierlichen Praxis, bei der die relevanten Themen der Elterngruppe konstant sind.

5.4.5 ‚Man wächst da so rein‘

Nach einer kurzen Pause fordert Katja Christa auf: „Jetzt du Christa“ (Z.418) Christa ergreift diesmal das Wort und erzählt ihre Geschichte. „Ja also für mich war das damals schon sehr wichtig. Ich brauchte einfach erst mal einen Integrationsplatz.“ (Z. 422) Ihre Motivation war zunächst der Not geschuldet, eine Kindergartenbetreuung für ihren behinderten Sohn sicher zu stellen. Sie kam auf „irgendwelchen Wegen“ (Z. 425) und durch eine Empfehlung (vgl. Z. 428) zur ‚*Seifenblase*‘, deren Ansatz sie „vorher nicht so richtig kannte“. (Z. 427) Sie berichtet, dass sie zuvor eigentlich gar nicht wusste, was eine Elterninitiative bedeutet.

430 Kam dann hier rein war sehr
431 familiär wurd auch sehr familiär begrüßt fand ich **ganz toll** und habe gleich
432 gesagt das is es.

In dieser Passage wird deutlich, sich in einer Elterninitiative zu engagieren entsprach keineswegs ihrer bisherigen Lebenseinstellung. Sie sei zufällig ‚*da hinein geraten*‘ und blieb, weil sie und ihr Sohn sich in der Atmosphäre der ‚*Seifensblase*‘ spontan wohl fühlten. Sie grenzt sich von dem öffentlichen Kindergarten, den sie zuvor ausprobierte

ab, weil die Gruppen größer waren, was ihren Sohn überforderte. Sie hält positiv dagegen, dass sie „dieses Familiäre und auch halt mit den Eltern das Verbinden“ (Z. 440) von Beginn an gut gefiel und fasst zusammen, sich hier eine bessere Förderung als in einem großen Kindergarten für ihren Sohn zu erhoffen. (Vgl. Z. 442) Die folgende Fokussierungsmetapher dokumentiert, wie sie in die Elterninitiative hineingewachsen ist.

443 Und daher bin ich
444 doch schon ganz schön positiv überrascht dafür dass ich überhaupt nichts
445 mit Elterninitiativen zu tun haben wollte muss ich auch zugeben. Is nich
446 mein Ding weil ich einfach eine bin so ne wie die so was eigentlich nich
447 so braucht ne so
448
449 G: @ (4) @
450
451 Christa: @ aber mittlerweile @ wächst man da mit rein man wird irgendwie
452 mitgezogen find ich eigentlich so okay ne und ich kenn das dann nich so
453 aber gut find ich dass dieses Familiäre halt.
454
455 G: @ (.) @
456
457 Katja: Du bist jetzt auch im Vorstand ne
458
459 Christa: @ (.) @ @ ja genau @
460
461 Sabine: das eh hättest du auch nich so gedacht ne
462
463 Christa: ~ ne um Gottes Willen. Nein das war alles für mich viel zu hoch
464 und ich dachte ich komm doch nich zu jedem Elternabend war jeder
465 Gedanke daran du musst doch nich kommen aber eben mittlerweile is das
466 einfach so. Ich find es einfach
467
468 Björn: ~ das ist wie ne Ehe
469
470 Christa: Ne @ (.) @
471
472 G: @ (3) @
473
474 Katja: ~ und gerade du kommst nach jedem Elternabend mit Kaffeetrinken
475 @ es ist doch ganz nett geworden @
476
477 Christa: ~ das sag ich ja also ich find es also sehr schön also mit so ner
478 Elterninitiative doch schon zu arbeiten is schon ne Erfahrung wert. Sag ich
479 einfach mal auch für die Kinder @ jetzt hör doch mal auf @ ich red hier nie
480 wieder
481
482 W: ~ @ das ist schön ich brauch das eigentlich nich so @
483
484 G: @ (.) @
485
486 M: Ja.
487
488 G: @ (.) @

Christa zeigt sich im Nachhinein positiv überrascht, weil sie eigentlich überhaupt nichts mit einer Elterninitiative zu tun haben wollte und begründet diese Haltung mit einer theoretisch argumentativen Elaboration. Sie bringt ihr Selbstkonzept zum Ausdruck, eigentlich „so etwas“ (Z. 447) nicht zu brauchen. Damit meint sie, so kann interpretiert werden, den intensiven Austausch mit den andern Eltern in diesem Rahmen. Sie spricht eine Ebene an, die sie zuvor nicht kannte und demzufolge auch nicht als förderlich für sich antizipieren konnte. Nahe liegt, sie kann nicht auf zurückliegende vergleichbare Erfahrungen zurückgreifen. Christas Beschreibung verweist auf eine Haltung, die durch konjunktive Erfahrungshintergründe in einem anderen Milieu geprägt ist. Diese Differenz manifestiert sich auch in ihrem Erzählstil. Christas emotionaler und spontaner Duktus unterscheidet sich grundlegend von den bislang präsentierten Reflexionen. Es hat den Anschein, nach langem Anlauf ist ein Redeschwall aus ihr heraus gebrochen.

Einerseits korrespondiert das kollektive und lang anhaltende Lachen der Gruppe mit diesem Kontrast, andererseits deutet sich an, es handelt sich insofern um einen kollektiven Prozess, als Christas Erfahrungen auch von anderen Mitgliedern der Elterngruppe geteilt werden. Mit der lachend vorgetragenen Differenzierung „aber mittlerweile“ (Z. 451) veranschaulicht sie einen Wandlungsprozess, der auf die Transformation ihrer bisherigen Orientierungen verweist. Sie exemplifiziert dieses in Form einer Beschreibung: Sie ist hineingewachsen und mitgezogen worden, was sie im Nachhinein positiv bewertet. (Vgl. Z. 453) Sie drückt aus, dass sie das Neue nicht antizipieren konnte, aber auf Grund des ‚*Familiären*‘ die nächsten Schritte wagte. In dieser Sequenz veranschaulicht sich der Prozess einer reflexiven Relationierung ihrer bisherigen Lebensorientierungen, in Zuge dessen sie sich sukzessive in die Praxis der ‚*Seifenblase*‘ einbringt. Auch diese Passage endet mit einem kollektiven Lachen, was darauf verweist, Christas Erfahrungen werden geteilt.

Katja hebt mit ihrer Anschlussproposition (vgl. Z. 457) das Ausmaß von Christas Orientierungsveränderungen hervor, indem sie auf die verantwortliche Position verweist, die Christa inzwischen im Kindergarten wahrnimmt. In dieser Sequenz dokumentiert sich, Katja und Christa teilen einen positionsbezogenen konjunktiven Erfahrungsraum miteinander, der sich auf ihre gegenwärtige Vorstandsarbeit bezieht

und der sich mit dem konjunktiven Erfahrungsraum überlagert, den sie mit den anderen Eltern der ‚*Seifenblase*‘ teilen. Christa validiert lachend und Sabine verweist in einem pädagogischen Duktus wiederum auf Christas Entwicklungsprozess. Christa greift dieses auf und beschreibt die Differenz zwischen früher und heute. Die Differenz macht sie nicht an einer Erweiterung ihres Wissens, sondern an ihrer veränderten Haltung fest. Hier dokumentiert sich ein grundlegender Orientierungswandel im Sinne eines spontanen Bildungsprozesses. Mit der Metapher „mittlerweile is das einfach so“ (Z. 466) weist sie darauf hin, die neue Praxis sei ihr zu einer Selbstverständlichkeit geworden und sie sei in diese Prozesse hineingewachsen. Björns bildhafte Beschreibung ‚*das ist wie eine Ehe*‘ (vgl. Z. 468) betont erneut den Beziehungsaspekt dieser Entwicklung und signalisiert etwas Dauerhaftes. Christas lachende Verneinung weist darauf hin, es geht ihr um etwas anderes.

Mit dem Bild ‚*des netten Kaffeetrinkens nach den Elternabenden*‘ (vgl. Z. 474) betont auch Katja den Beziehungsaspekt, was wiederum mit der Grundorientierung der Initiative korrespondiert, ihr ‚*familiärer Charakter*‘ sei förderlich für Kinder und Eltern. Christa greift diesen Aspekt in ihrer Konklusion zunächst auf, (Z. 477) erweitert ihn jedoch, in dem sie auf das Zusammenarbeiten in der Elterninitiative verweist. Diese Begriffswahl deutet auf ihr Engagement in der Vorstandsarbeit und auf einen Erfahrungsgewinn, der wiederum erst vor dem Hintergrund des Kollektiven und des ‚*familiären Charakters*‘ der Initiative möglich wurde und der über eine Teilnahmemitgliedschaft hinausreicht.

Christa vertritt im Anschluss die Haltung, die Erfahrung einer Elterninitiative anzugehören, sei auch für die Kinder wertvoll. (Vgl. Z. 477) In der sich anschließenden Metakommunikation dokumentiert sich einerseits ihre Erleichterung darüber, sich ‚trotz Mikrofon‘ an dem Gespräch zu beteiligen, andererseits jedoch auch, dass es ihr nach wie vor unvertraut ist, in einem solchen Rahmen zu sprechen. In der mit Gelächter gerahmten Wiederholung von Christas Anfangsorientierung zeichnet sich nochmals ab, es handelt sich hier um einen kollektiven Prozess reflexiver Orientierungsrelativierungen, der nicht nur von Christa getragen wird, sondern die Elterngruppe als kollektive Erfahrungsdimension impliziert. In ihrer diese Passage abschließenden Konklusion (Z. 490) fasst sie noch mal zusammen, dass sich ihre Orientierungen verändert haben. Im weiteren Verlauf flacht das Gespräch etwas ab. Die Diskutierenden grenzen sich erneut von öffentlichen Einrichtungen ab und bestätigen

die Orientierung, sie könnten sich in der ‚*Seifenblase*‘ stärker einbringen und die Entscheidung für diese Elterninitiative dokumentiere ihr besonderes Interesse am Kindergartenleben ihrer Kinder.

5.4.6 Gemeinsamkeiten und Unterschiede

Aus der Nachfrage der Interviewerin, wie die Gruppenmitglieder ihre Unterschiedlichkeiten und Gemeinsamkeiten beschreiben würden, entwickelt sich das Oberthema ‚*Die Eltern und ihr Kontakt untereinander*‘. Nadine eröffnet das Thema mit einer Proposition, in der sie auf die unterschiedlichen Familienstrukturen verweist. Sie veranschaulicht an Hand einer exemplifizierenden Beschreibung die verschiedenen beruflichen Hintergründe der Eltern. Implizit verweist sie darauf, es gibt unterschiedliche soziale Hintergründe der Eltern. Sie fächert auf, es gäbe Familien, in denen beide Eltern berufstätig sind und Familien, wo beide Eltern zuhause sind. Im Anschluss reflektiert sie, ihre Gemeinsamkeit bestehe darin, dass sich alle Eltern trotz dieser Unterschiede für die ‚*Seifenblase*‘ entschieden haben und sich hier einbringen. Katja bearbeitet diese Orientierung weiter, indem sie ausführt, die Hälfte der Eltern hätten einen pädagogischen Hintergrund, dass sei „denk ich mehr als der Durchschnitt der @Bevölkerung@.“ (Z. 556) Sie erzählt lachend eine ironisierende Geschichte über die ‚Pädagogeneltern‘, die bei der Gartenarbeit nicht „die Hecke schneiden“ (Z. 563) könnten. In ihrer (selbstironisierenden) Geschichte wertet sie die handwerklich arbeitenden Eltern auf, indem sie deren Fähigkeiten Anerkennung zollt und die ‚Pädagogeneltern‘ ab. Über diese Geschichte lachen alle, was als Zustimmung gedeutet werden kann. Einerseits widerspricht dieses der bisherigen Praxis der Eltern während dieser Gruppendiskussion, andererseits veranschaulicht sich eine Wertschätzung gegenüber den praktisch handwerklichen Aufgaben. Deutlich wird, wie die unterschiedlichen beruflichen Hintergründe der Eltern in die Alltagspraxis der Initiative hineinwirken, was als Enaktierung der Orientierungen angesehen werden kann. In der folgenden Passage wird die Bedeutung der verschiedenen Milieuhintergründe der Eltern weiterbearbeitet.

572 Steffi: Aber mittlerweile ham wir eigentlich glaub ich jetzt ne
573 ziemlich gute Mischung auch so von Berufen und ehm auch
574 Lebenseinstellungen. Auch durchaus unterschiedlichster Art und auch
575 ehm Auffassungen mhm wie man seine Kinder erzieht eh sind das (.).
576 Also das ist nicht unbedingt immer das man einer Meinung ist. Also
577 ehm das eine ist sich festzulegen wie im Kindergarten gearbeitet wird

578 und ne andere Sache wie ich's zuhause mit meinen Kindern umgehe
579 und eh da gibt es durchaus auch unterschiedliche Meinungen dazu wie
580 das eh zuhause weitergeht

Steffi bestätigt zunächst die zuvor entfaltete Orientierung, in dem sie darauf hinweist, es gäbe eine „gute Mischung“ (Z. 573) von Berufen und Lebensauffassungen in der Initiative. Sie bewertet diese Unterschiede positiv. Deutlich wird, sie erachtet es als wichtig, dass sich die Eltern trotz unterschiedlicher Meinungen im Kindergarten auf eine Linie festlegen, sie geht jedoch auf Grund der Heterogenität der Elterngruppe nicht davon aus, dass diese Linie auch zuhause fortgesetzt wird. Sie bringt zum Ausdruck, dieses sollte den Eltern anheim gestellt bleiben. Katja teilt diese Meinung nicht im vollen Umfang. Sie erzählt ein Beispiel, wie sich Eltern ihrer Initiative für ein anderes Kind verantwortlich fühlten und über den Tellerrand der eigenen Familie hinaus Einfluss nahmen. Anlässlich der Frage der Einschulung eines „Stichtagskindes“ (Z. 586) trafen sich Erzieherinnen und Eltern:

589 so um über dieses Thema uns jetzt gegenseitig weiterzubilden und so und
590 ehm auch vielleicht teilweise erst mal gegen dem Willen der @betroffenen
591 Mutter@.

Katja beschreibt eine Situation, in der sich Eltern und Erzieherinnen mit der Frage der Einschulung eines Kindergartenkindes auseinandersetzten, obwohl die Mutter dieses gar nicht wünschte. Indem Katja diese Treffen ironisch mit dem Terminus ‚weiterbilden‘ (vgl. Z. 589) belegt, drückt sie ihre damit verbundenen Ambivalenzen aus. Die anderen Eltern lachen zustimmend, was darauf hindeutet, dass sie ein weitergehendes Wissen miteinander teilen, Katja zustimmen und diese Geschichte einen von ihnen als positiv bewerteten Ausgang nahm.

An Hand dieses Beispiels dokumentiert sich eine weitere Facette des ‚familiären Charakters‘ der ‚Seifenblase‘. Die Frage der Einschulung wird zwar letztendlich als eine Entscheidung der betroffenen Eltern betrachtet. Wie sich jedoch in dieser Interaktionssequenz dokumentiert, bewegt sie auch die Erzieherinnen und die anderen Eltern. Mit der Differenzierung ‚Die haben sich verantwortlich gefühlt ihr das doch mal erklärt zu haben‘ (Z. 599) bringt Katja zum Ausdruck, es sei den Mitgliedern dieser Initiative nicht gleichgültig, welche Entscheidungen die Eltern bezüglich ihrer Kinder fällen und dass sie solche Differenzen miteinander thematisieren. Es wird deutlich, ‚wie es zuhause weitergeht‘ kann durchaus Gegenstand der Diskussionen in der Kita werden. Nadine ergänzt, es sei legitim und wichtig, sich mit anderen Meinungen

681 Man kann sich
682 hier sehr schlecht raushalten was ich gut finde. Ne man muss jetzt nicht eh
683 schwarz oder weiß man muss hier nicht in Extreme gehen aber ne Position
684 finden muss man.

Sie drückt aus, die Mitglieder der Elterngruppe könnten nicht nur Einfluss nehmen, sondern sie müssten auch Verantwortung übernehmen, weil ihnen die wichtigen Entscheidungen nicht abgenommen werden. Sie beschreibt diese gemeinsamen Prozesse als ergebnisoffen und anstrengend. (Vgl. Z. 725) Deutlich wird, dass die von Katja erfahrene Unterstützung der anderen Eltern aus Sabines Sicht wiederum auf den ‚familiären Charakter‘ der Einrichtung zurückzuführen ist:

685 Ob das nun immer das Richtige ist (
686) das Gelbe vom Ei steht auf einem ganz anderen Blatt aber () da wir haben
687 uns wahrscheinlich deswegen auch über die Jahre immer sehr schwer getan.
688 Ne das war eh es fällt hier auch nicht einfach ne Entscheidung auf aus dem
689 blauen Dunst.

Katja reflektiert, die zurückliegenden Konflikte seien darin begründet gewesen „zu gucken wer ehm hat jetzt denn auch im Grunde was zu sagen.“ (Z. 702) Es sei um einen ‚Kompetenzkonflikt‘ (vgl. Z. 703) gegangen, bei dem das Verhältnis zwischen Eltern und dem Team neu ausgelotet wurde. Sie drückt aus, dass es einen Machtkampf zwischen dem Team und den Eltern gegeben habe, der aus ihrer Sicht erfolgreich bewältigt werden konnte, weil ihr die anderen Eltern zur Seite standen.

705 Ehm das hat sich
706 aber schon also meines Empfindens eh ziemlich gut aufgelöst () alles (). Weil ich
707 also einfach weil wir jetzt bessere Leute haben @(..)@ natürlich als wir vorher
708 hatten.

Katja spricht aus einer Leitungsperspektive und führt die Verbesserung der Beziehungen zwischen den Erzieherinnen und den Eltern auf die bessere Qualifikation des gegenwärtigen Teams zurück. Indem sie einen pädagogischen Duktus bemüht, verweist sie implizit auf ihren professionellen Hintergrund. Erleichtert fährt sie fort, es habe auch mit dem gegenwärtigen Team Meinungsverschiedenheiten gegeben, aber die Situation habe sich im Vergleich zu früheren Zeiten verändert:

711 Da war ne Möglichkeit eh zu sprechen und das ist
712 glaub ich das Wichtigste und das war auch das Hauptproblem dass das vorher nicht
713 ging oder wie siehst du das?
714

Katja spricht Sabine direkt an, was als Hinweis interpretiert werden kann, dass ihr die Sichtweise von Sabine wichtig ist und dass sie um die Anerkennung ihrer Position wirbt. In dieser Sequenz wird deutlich, wie sie ihre mit ihrer Vorstandsposition einhergehenden Erfahrungen zurück bindet und somit die anderen Eltern ‚ins Boot‘

holt. Andererseits dokumentiert sich, wie sich die Verbindung zwischen Katja und Sabine und ihre professionellen Hintergründe auf das Machtgefüge in der Initiative auswirken, indem die Erzieherinnen eine schwache Position haben. Sabine bestätigt Katja: Die Eltern stünden auch in Konfliktsituation, die sie als negativ empfinden, nicht alleine da. (Vgl. Z. 715) Sie vertritt, es gäbe zwar klar umrissene Differenzierungen hinsichtlich ihrer Aufgaben und Positionen, aber letztlich werde die Ausübung der Ämter durch die anderen Eltern auf der Beziehungsebene mitgetragen, unterstützt und gefördert.

Angeregt durch eine Nachfrage der Interviewerin, wurde im Anschluss über zurückliegende Austritte von Eltern diskutiert. Am Ende der Passage fasst Katja zusammen, sie kenne dieses jedoch nicht aus eigenem Erleben, in den letzten vier Jahren hätten sich die Eltern immer wieder zusammengerauft. Im Anschluss wird resümiert, es sei kein großes Problem, Eltern für handwerkliche Aktionen zu gewinnen. (Vgl. Z. 818) Am Ende des Gesprächs geht es um das Aufnahmeprocedere neuer Mitglieder. Hier würde im Vorfeld geprüft, ob ein wirkliches Interesse der Eltern an der Zusammenarbeit in der Initiative bestünde, es ginge nicht nur um die Frage, ob die Kinder ‚passen‘. Deutlich wird auch, dass diese Auswahlprozesse nicht, wie in der Kita ‚Sandkasten‘ (vgl. Kapitel 5.5) an den Vorstand delegiert wurden, sondern alle Eltern eingebunden sind. Hier bestätigen sich nochmals die rekonstruierten Orientierungen hinsichtlich des Umgangs mit Heterogenität.

5.4.7 Zusammenfassung zum Orientierungsrahmen der Gruppe ‚Seifenblase‘

Als wesentliche Rahmenkomponente dieser Gruppe ließ sich die Orientierungsfigur eines ‚familiären Charakters‘ des Kindergartens rekonstruieren. Diese Metapher wurde einerseits zur Veranschaulichung der Nahräumigkeit und Überschaubarkeit der Einrichtung herangezogen, andererseits ließ sich an Hand des Gesprächsverlaufs rekonstruieren, dass diese Orientierungsfigur auch für den Umgang der Eltern miteinander relevant war. Es zeichnete sich eine homologe Grundorientierung von der Gründergeneration bis zur gegenwärtigen Elterngruppe ab, die dem ‚familiären Charakter‘ der ‚Seifenblase‘ eine große Bedeutung zumaß und die kollektiv getragen wurde. Dieses dokumentierte sich auch daran, dass andere Orientierungsaspekte immer

wieder auf diese Rahmenkomponente bezogen wurden. Die angesprochenen Themen wurden homolog in einem ernsthaft reflektierenden Modus bearbeitet.

An Hand der Gruppendiskussion veranschaulichte sich eine hohe Identifikation der gegenwärtigen Elterngruppe mit den Vorstellungen der Gründungseltern, denen zuerkannt wurde, durch ihre Initiative ein stabiles und konzeptionell durchdachtes Fundament für eine in der Kommune neue integrative pädagogische Kindergartenpraxis geschaffen zu haben. Damit beschritten sie pädagogisches Neuland, weil es zur Gründungszeit der ‚*Seifenblase*‘ noch nicht üblich war, behinderte und nichtbehinderte Kinder gemeinsam zu betreuen. Diese Orientierungen aus ihrer Anfangszeit sind in der Gruppe auch deshalb lebendig, weil eine der zum Zeitpunkt der Befragung beteiligten Mütter mit den Gründungseltern einen konjunktiven Erfahrungsraum teilte, der sich auf das damalige studentische Milieu bezog. Dieses Milieu, so zeichnete sich ab, war durch eine enge Verwobenheit pädagogischer Professionalität, selbstorganisierter Praxis und Freundschaftsbeziehungen charakterisiert. Diese Grundüberzeugungen dokumentierten sich auch in der gegenwärtigen Orientierungsfigur ‚*familiärer Charakter*‘. So erachteten die Eltern die Entwicklung von freundschaftlichen Beziehungen untereinander als eine wesentliche Facette ihrer gemeinsamen Praxis und es dokumentierte sich eine habituelle Übereinstimmung der Eltern, sich bei der Bewältigung des Eltern-Seins auf unterschiedlichsten Ebenen zu unterstützen. Die Metapher ‚*familiärer Charakter*‘ wurde immer wieder als Gegenhorizont zu einer Kinderbetreuung in einer großen Einrichtung herangezogen, mit der anonymere Beziehungen und weniger Möglichkeiten der Einflussnahme durch die Eltern antizipiert wurden. Darüber hinaus verwies diese Orientierung auf eine ethische Qualität im Sinne eines ‚*Füreinander-da-Seins*‘, die implizierte das ‚*Anders-Sein*‘ der behinderten Kinder als alltagsweltliche Selbstverständlichkeit in den Kindergartenalltag einzubinden.

Die Diskutierenden waren durch einen konjunktiven Erfahrungsraum miteinander verbunden, der sich auf ihre Mitgliedschaft in dieser Elterngruppe bezog. Darauf verwies auch die wechselseitige Unterstützung bei der Bewältigung der Aufgaben und Ämter in der Initiative. Deutlich wurde, die Eltern konnten sich in dieser kleinen Einrichtung nicht aus den relevanten Fragen heraushalten, sondern sie mussten sich einbringen und positionieren. Als relevante Heterogenitätsdimensionen konnten das Alter, die Position innerhalb des Vereins und die beruflichen Hintergründe der Eltern

rekonstruiert werden. Als homologer Modus des Umgangs mit Heterogenität dokumentierte sich, dass unterschiedliche Sichtweisen für die Klärung der jeweils eigenen Perspektiven genutzt wurden, um gemeinsame Entscheidungen gerungen werden musste und die Erfahrungen mit der Verschiedenheit der Eltern zumeist positiv bewertet wurden. Einerseits wurde das Anders-Sein einander zugestanden, andererseits gab es einen gemeinsamen, verbindlichen Rahmen, der jedoch immer wieder aktualisiert werden musste. In Bezug auf die altersbezogene wie auch auf die positionsbezogene Diversität der Eltern verwiesen die handlungsleitenden Orientierungen darauf, diese Differenzen anzuerkennen und offensiv damit umzugehen. Die Mitarbeit der Eltern auf den unterschiedlichen Ebenen der Initiative und das Einbringen ihrer beruflichen Hintergrunderfahrungen kann als Enaktierung dieser Orientierungen in die Handlungspraxis angesehen werden. Die rekonstruierten fundamentalen Bildungsprozesse gingen mit der Transformation von Orientierungen einher, die sich auf die unterschiedlichen beruflichen Hintergründe und die damit einhergehenden konjunktiven Erfahrungsräume bezogen.

An Hand des Gesprächsverlaufs ließ sich eine deutliche Dominanz von Katja und Sabine rekonstruieren. Sie teilten einen konjunktiven Erfahrungsraum miteinander, der sich auf ihr berufliches Hintergrundmilieu bezog. Dominanzen von Teilgruppen mit gemeinsamen konjunktiven Hintergründen konnten bislang in allen Gruppen herausgearbeitet werden. Bei der *„Ibbenbürener Revivalband“* war es die *„Lehrerfraktion“*, wobei Günter, Klaus und Michael hier auch den gemeinsamen Erfahrungsraum des Zusammenlebens in der Wohngemeinschaft miteinander teilten. In der *„Internationalen Frauengruppe“* konnte eine deutliche Dominanz von Isolde und Renate rekonstruiert werden, die die Erfahrungsdimensionen Alter, Bildungsmilieu, Geschlecht, Position innerhalb der Gruppe und eine langjährige Gruppenzugehörigkeit miteinander teilten. In der Gruppe *„Seifenblase“* war die Machtkonstellation jedoch nicht wie in den zuvor genannten Gruppen auf Dauer angelegt. Hier gab es eine formell-strukturelle Regelung durch die jährlich stattfindenden Wahlen. Der Vorstand der Initiative bestand aus Eltern, die unterschiedlichen Berufsgruppen angehörten.

5.5 Herstellung sozialer Differenz im Spannungsfeld zwischen Harmonie und Rebellion: Die Gruppe ‚Sandkasten‘

Die Kindertagesstätte ‚Sandkasten‘ wurde 1983 durch eine Elterninitiative gegründet. Ziel war die Betreuung von Kindern unter drei Jahren. Es gelang den Eltern, ein Angebot für sechs Kinder zu etablieren, dass von der Kommune bezuschusst wurde. Die finanzielle Förderung wurde ab dem Jahr 2002 an die Bedingung geknüpft, dass sich die Kita erweitert, was auch eine räumliche Veränderung nötig machte. Der Kindergarten ‚residiert‘ nun in einer kleinen Jugendstilvilla am Stadtrand. Heute gehören 17 Kinder im Alter zwischen 1 und 6 Jahren und 25 Eltern zum *Sandkasten e.V.*. Sie werden von drei Erzieherinnen und vier Praktikantinnen betreut. Eine Hauswirtschafterin sorgt für das Mittagessen. Die Elternabende finden im 4-wöchigen Rhythmus statt, 1x jährlich wählen die Eltern aus ihrem Kreis den Vorstand der Initiative.

Der Kontakt zu der Elterninitiative entstand durch eine Mutter, die zuvor dem Vorstand angehört hatte. An der Gruppendiskussion nahm sie nicht teil. Für die Durchführung des Gesprächs wurde ein Treffen außerhalb der Elternabende verabredet, das nach etwa 2-monatigem Vorlauf im Mai 2005 in den Räumen der Kindertagesstätte stattfand. Die Diskussion, an der sich sechs Mütter und die Hauswirtschafterin beteiligten, war etwa 90 Minuten lang. Das Altersspektrum der Teilnehmerinnen lag zwischen 23 und 48 Jahren, ihr Durchschnittsalter betrug 35 Jahre. Die Mitglieder der Elterngruppe gehörten unterschiedlichen Altersgruppen an: Zwei der Diskutantinnen waren Studentinnen und etwas älter als 20 Jahre alt, die anderen waren zwischen 36 und 42 Jahre alt und berufstätig. Die genannten Namen und Orte wurden durch fiktive Angaben anonymisiert. Die Angaben zu den Personen wurden mittels eines Fragebogens erhoben und mit den protokollierten Inhaltsangaben aus der Vorstellungsrunde ergänzt. Die Interviewerin bat die Diskutierenden um eine kurze Vorstellungsrunde, bei der sie ihre Namen nennen, erzählen, seit wann sie in der Initiative aktiv sind und kurz ihre Aufgaben vorstellen:

Aga: ist 42 Jahre alt, diplomierte Biologin und berufstätig. Sie ist verheiratet und hat zwei Kinder, die 2 und 4 Jahre alt sind. Ihre beiden Söhne gehen in die Kita, der zweijährige seit drei Monaten, der vierjährige seit zwei Jahren.

Elke: ist 36 Jahre alt, von Beruf Lehrerin und arbeitet in Teilzeit. Sie ist verheiratet und hat drei Kinder im Alter von 7, 9 und 2 Jahren. Ihre zweijährige Tochter geht seit knapp einem Jahr in die Kita.

Kim: ist 23 Jahre alt und Studentin. Sie ist ledig und hat einen vierjährigen Sohn, der seit knapp zwei Jahren in die Kita geht.

Lena: ist 24 Jahre alt und Studentin. Sie ist ledig und hat einen 3 ½ Jahre alten Sohn, der seit knapp zwei Jahren in die Kita geht.

Tanja: ist 37 Jahre alt, Sozialarbeiterin und mit voller Stundenzahl berufstätig. Sie ist geschieden und hat einen 3 ½ Jahre alten Sohn der seit knapp zwei Jahren in die Kita geht. Seit ½ Jahr ist sie im Vorstand der Elterninitiative.

Tina: ist 36 Jahre alt, Sozialpädagogin und berufstätig. Sie ist ledig und hat eine Tochter im Alter von 4 ½ Jahren, die seit knapp drei Jahren in die Kita geht. Sie war vor zwei Jahren Mitglied des Vorstands und hat dieses Amt ein Jahr lang ausgefüllt.

Ursel: ist 48 Jahre alt und mit 20 Stunden pro Woche als Hauswirtschafterin in der Kita beschäftigt. Sie ist verheiratet und hat zwei Kinder im Alter von 18 und 24 Jahren.

5.5.1 Überblick: Gesprächsverlauf und zentrale Themen

Die Interviewerinnen wurden freundlich und aufgeschlossen empfangen. Im Verlauf des Gesprächs kamen die Teilnehmerinnen auf etwa ein Jahr zurückliegende Konflikte zurück. Auffallend war, dass sich die beiden Studentinnen, die bis dahin das Geschehen mit einer distanzierten Haltung beobachteten, erst zu diesem Zeitpunkt in das Gespräch einschalteten. Die Diskutantinnen vermittelten den Eindruck, sie könnten das Gespräch noch sehr lange fortsetzen. Das Gespräch weist über weite Strecken eine parallele Diskursorganisation mit ineinander verschachtelten Themen auf. In den Passagen, in denen die Teilnehmerinnen die zurückliegenden Konflikte bearbeiten, werden Divergenzen aufgeworfen. Dieses Thema ist darüber hinaus wiederholt Gegenstand der Fokussierungsmetaphern, hier handelte sich um ein Erlebniszentrum dieser Gruppe.

Nach der Eingangsfrage griffen die Diskutantinnen den Aspekt ‚*Geschichte der Kita*‘ kurz auf und thematisierten im Anschluss die mit der Umbruchsituation der Einrichtung einhergehenden räumlichen Veränderungen und die Aufstockung der Kinderzahl. Durch eine Nachfrage der Interviewerin entwickelte sich das Oberthema ‚*Unterschiede zu anderen Einrichtungen*‘, im Anschluss initiierten die Diskutantinnen das Oberthema ‚*Die besondere Qualität der Kita*‘. Die Frage nach den Unterschieden und Gemeinsamkeiten dieser Gruppe führte zur Reflektion der Elternabenden. Aus dieser Diskussion entwickelte sich das Oberthema ‚*Zugänge zu der Initiative*‘. Angeregt durch die Interviewerin sprachen die Diskutantinnen auch über die Gründe von Eltern, die Kita wieder zu verlassen. Die zurückliegenden Konflikte in der Initiative wurden im Anschluss thematisiert. Das Oberthema ‚*Aufgaben des Vorstands*‘ entwickelte sich selbstläufig.

danach ging es um die Altersunterschiede in der Elterngruppe und um Mütterfreundschaften. Am Ende des Gesprächs wurde das Oberthema ‚*Kindergarten früher - Kita heute*‘ durch die Diskutantinnen initiiert.

5.5.2 Die Geschichte der Initiative

Von den Anwesenden kannte niemand die Gründungsgeschichte der Kita aus eigenem Erleben. Nach dem Erzählimpuls rekonstruieren Tina und Tanja miteinander, was sie über die Entstehungsgeschichte der Initiative wissen.

- 14 I: Dankeschön. Ja dann möchte ich sie einfach bitten etwas über die Geschichte
15 und ehm das Selbstverständnis ihrer Kita zu erzählen.
16
- 17 Tina: Hatten wir 20-jähriges Jubiläum? Wann hatten wir das ?
18
- 19 Tanja: Im Sommer 2003. Also bevor offiziell Theo kam waren wir hier schon
20 eingeladen zu
21
- 22 Tina: ~ genau 20-jähriges Jubiläum und eh die Kita ist aber eben nicht hier in
23 diesen Räumlichkeiten groß geworden sondern die ist ungefähr 500 Meter weiter
24 die Straße runter in einer Souterrainwohnung groß geworden. Da bestand sie aus
25 einem Spielraum und aus einer ganz mini kleinen Küche und aus einem mini
26 kleinem Flur und aus einem mini kleinem Bad. Und ehm wir hatten zwar auch
27 einen ganz großen Garten (3) aber die Räumlichkeiten waren nur für sechs Kinder
28 vorgesehen. Die Kita bestand aus einer Erzieherin und wechselnden Jahrgängen
29 das war eben auch der Entstehungsgedanke. Kinder von eins bis drei und ehm das
30 ist entstanden aus eh der Situation, dass es keine guten Angebote für Kinder unter
31 drei gab. Das Gründungsmitglied war auf dem 20-jährigen Jubiläumsfeuerwerk.
32 Auf jeden Fall weil damals eh Eltern hier in der Umgebung ehm also die wollten
33 gerne vor dem Kindergarten ihre Kinder schon betreut haben und haben sich selbst
34 organisiert eben zu diesem Verein ehm Sandkasten e.V. Sie haben diese eh Gruppe
35 gegründet um eh ihre Kinder vor der vor der Kindergartenzeit eben schon mit
36 Gleichaltrigen zusammenzubringen. Und damals wurde das auch schon ehm von
37 der Stadt bezuschusst aber ehm irgendwie anders in ner anderen Form. Aber das
38 eh war schon also die Erzieherin ehm die war nicht auf Kosten der Eltern
39 eingestellt also da waren auch schon Zuschüsse da und ehm ja

Mit ihrer ersten Proposition (vgl. Z 17) lenkt Tina, die von den anwesenden Müttern am längsten zur Initiative gehört, das Gespräch auf das 20jährige Jubiläum der Kita. Tanja rekonstruiert mit ihr die Jahreszahl dieses Ereignisses. Das Thema ‚*20jähriges Jubiläum*‘ dient als Einstieg in Tinas Erzählung über die Geschichte der Kita. Sie beginnt mit einer Metapher „die Kita ist groß geworden“ (vgl. Z. 23/24) und spricht damit an, dass sich die Kita verändert hat. Sie beschreibt dieses wie einen Entwicklungsprozess, bei dem der Elterninitiative keine aktive oder initiiierende Rolle zukam. Ihre Beschreibung erinnert daran, wie vielleicht entfernte Verwandte die

Entwicklung von Kindern beschreiben, nachdem sie sie längere Zeit nicht gesehen haben. Nachdem die ehemalige räumliche Situation der Kita beschrieben war, berichtet Tina, dass anfänglich sechs Kinder im Alter zwischen 1 und 3 Jahren von einer Erzieherin betreut wurden. Tinas Erzählung über die Anfangszeit der Kita ‚Sandkasten‘ macht an den ehemaligen Räumen fest, die sie aus eigenem Erleben kennt. Die Motive der Gründungseltern sind ihr durch ein Gespräch mit einem Gründungsmitglied während des 20-jährigen Jubiläumsfestes präsent. Ihre lebendige Erzählung lässt darauf schließen, dass sie sich mit den Motiven der Gründungseltern identifizieren kann. Sie bemüht die Betreuungssituation für Kinder unter drei Jahren als negativen Gegenhorizont, um die Motive der Gründungseltern aus ihrer Sicht zu veranschaulichen. Weil es keine guten Angebote gegeben habe, schlossen sich die Eltern zusammen. An Hand ihrer Beschreibung wird die Orientierung deutlich, es sollte nicht nur um die Betreuung der Kinder gehen, sondern die Kinder sollten die Möglichkeit haben, bereits vor dem Kindergartenalter mit anderen zusammenzukommen. Dieses fördere die Entwicklung der Kinder, weil sie bereits im frühen Alter Erfahrungen mit Gleichaltrigen machen könnten. In ihrer Konklusion verweist sie auf die finanzielle Förderung durch die Kommune. Wie bei der Elterninitiative ‚Seifenblase‘ stand in der Entstehungsphase dieser Initiative ein *Um-zu-Motiv* im Vordergrund. Um ein Angebot für ihre Kinder unter drei Jahren zu initiieren, das mit ihren Ansprüchen übereinstimmt, organisierten sich die Eltern in einem Verein. Anders als bei dem Gespräch mit der Gruppe ‚Seifenblase‘ (Vgl. Kapitel 5.4) erschließen sich die *Weil-Motive* der Gründungseltern der Initiative in dieser Phase nur fragmentarisch. Die Hinweise, dass die Eltern ein ‚gutes‘ Betreuungsangebot für ihre Kinder etablieren wollten, verweist auf Orientierungen, eine Bildungs- und Entwicklungsförderung hervorzuheben, was mit einem diesbezüglichen Bildungsmilieu korrespondiert. Durch Elkes Nachfrage angeregt, beschreibt Tina die Übergangszeit der Kita, die sie aus eigenem Erleben kennt.

41 Elke: ~ aber wer das ins Rollen gebracht hat mit diesem Umzug und der eh

42

43 Tina: ~ durch die Stadt

44

45 Tanja: ~ und die hat darauf gepocht ehm dass der Bedarf größer ist also die

46 Anfrage war ja größer und dann gab's diesen Umzug ich meine 2003

47

48 Tina: ~ also wir sind umgezogen 2002. Oktober 2002 sind wir umgezogen in diese

49 schöne Villa hier. Und der Anstoß war ehm die Stadt selber. Also die Stadt selber

50 hat gesagt eh ihr seid ehm jetzt schon seit 18 Jahren oder seit 19 Jahren jetzt diese

51 kleine Gruppe. Der Bedarf in der Stadt Frechen an Plätzen unter drei Jahren ist

52 erstens größer und eben auch an Kindergartenplätzen der Bedarf ist gestiegen und

53 ehm wir können euch in dieser Gruppe so weiter eigentlich nicht mehr
54 bezuschussen. Ihr müsst euch vergrößern und ehm dann können wir euch
55 weiterhin eben mitfinanzieren. Und es war sehr schwierig neue Räumlichkeiten zu
56 finden weil eigentlich ehm doch ehm erstaunlicherweise die ehm Menschen hier in
57 Frechen eh nicht so gerne neben einer Kita wohnen wollen. In der Bauerstr. bei
58 einer der Mütter hier ehm die jetzt ihren Sohn auch hier hat da war eine Anfrage
59 halt von dem vorherigen Eltern die halt auch nach neu- neuen Räumlichkeiten
60 gesucht haben. Da hat ein Nachbar ganz vehement ehm Aktionen gegen die Kita
61 gemacht. Weil der Garten an den von denen ganz klar angegrenzt hat. Aber dann
62 ging eben auch wieder über persönliche Verbindungen das ehm eine Mutter die
63 damals hier im Vorstand war diese Räumlichkeiten hier aufgetan hat und diesen
64 Vermieter ehm dieser Villa eben kannte. So sind wir dann an diese
65 Räumlichkeiten gekommen.(4) Das ging dann weiter das ehm wir ehm die ganzen
66 Umbaugelder und ehm die ganzen ehm ja was eben kindgerecht sein musste
67 kindertagesstättengerecht sein musste eh das musste alles aus der Eigeninitiative
68 der Eltern erfolgen.

Elkes Nachfrage, die als Transposition bezeichnet werden kann, initiiert das Unterthema *„Die Vergrößerung der Kita“*. Die Erweiterung der Kita, so wird deutlich, ging nicht von der Elterngruppe aus. Tina benennt zunächst den Termin des Umzugs der Kita, der von ihr verwandte Terminus „schöne Villa“ (Z. 49) verweist auf ihre Identifikation mit dem neuen Domizil. Sie berichtet, diese Entwicklung sei der Kommunalverwaltung geschuldet, die im anderen Fall die finanzielle Förderung der Kita eingestellt hätte. Ihre lebendige Schilderung des mühevollen Weges zu den neuen Räumen, die sie mit dem Beispiel eines klagenden Nachbarn veranschaulicht, verweist auf ihre Identifikation mit dem damaligen Elternengagement. Der bisherige Gesprächsverlauf legt nahe, dass Tina mit dieser Elterngruppe einen konjunktiven Erfahrungsraum teilt, der sich auf die gemeinsame Bewältigung der Herausforderungen in dieser Zeit bezieht. Mit ihren Ausführungen bringt sie zum Ausdruck, der Kita seien diese schönen Räumlichkeiten nicht in den Schoß gefallen. Nach einer Zwischenkonklusion (Z. 64) veranschaulicht sie die Anstrengungen, die der Umbau der Villa mit sich brachte. Sie ist offensichtlich stolz auf die Leistungen, die die Elterngruppe in dieser Zeit erbracht hat. Diese Sequenz verweist darauf, dass die Orientierung der Gründungseltern, einerseits eine anspruchsvolle Betreuung für ihre Kinder zu präferieren und andererseits bereit zu sein, dafür Anstrengungen in Kauf zu nehmen, auch in dieser Elterngeneration lebendig ist.

In Zeile 68 wird die Elterngruppe erstmalig positionsbezogen differenziert, indem Tina von einer Übergangsphase zwischen dem alten und dem neuen Vorstand berichtet. Implizit weist sie darauf hin, dass die räumlichen und strukturellen Veränderungen die ehemaligen Vorstände stark gefordert haben. Im Folgenden rekonstruieren neben Tina und Tanja auch Elke, Ursel und Aga, wie sich die Kita verändert hat. Sie beschreiben

diese Veränderungen, die vom Altersspektrum über die Öffnungszeiten bis hin zum Personalschlüssel reichen, ohne Bedauern. In dieser lebendigen Sequenz ergänzen sie sich wechselseitig. Die beiden jüngeren Mütter Kim und Lena beobachten das Geschehen mit einer distanzierten Haltung. Nach dieser selbstläufigen Phase, in der sie die strukturellen Rahmungen der Kita detailliert beschrieben, entsteht eine längere Pause. Die Interviewerin fragt die Diskutantinnen, wie es kommt, dass sie sich für diese Kita entschieden haben und initiiert damit das Oberthema ‚*Unterschiede zu anderen Einrichtungen*‘.

5.5.3 Warum sich die Eltern für die Kita ‚*Sandkasten*‘ entschieden

Elke ergreift als erste das Wort.

142 Elke: Also ich denk mal das ((*räuspern*)) ehm wir uns schon sehr
143 bewusst entschieden haben unsere Kinder hierher zu geben und dafür
144 auch ne Menge Wege in Kauf zu nehmen und ehm ganz funktioneller
145 Art. Dass wir halt unsere unter dreijährigen Kinder besser
146 untergebracht und betreut wissen wollen wie auch immer. Aber ich
147 denk mal auch dass wir diese besondere Atmosphäre hier sehr
148 schätzen.

Elke spricht in der Mehrzahl. Hier kann interpretiert werden, sie beansprucht auch die anderen Eltern zu repräsentieren. Sie äußert die Orientierung, Eltern, die ihre Kinder in diese Kita bringen, seien bereit, für eine gute Kinderbetreuung große Anstrengungen in Kauf zu nehmen. Damit bringt sie eine Differenz gegenüber anderen Eltern zum Ausdruck. Die Kitaeltern erscheinen als positiver Gegenhorizont, die einen höheren qualitativen Anspruch ‚besser untergebracht und betreut‘ (Z. 145) haben, als es den öffentlichen Angeboten entspricht. Die verallgemeinernde Redewendung ‚wie auch immer‘ (Z. 145) die sie ihrer Erklärung hinzufügt, deutet darauf hin, sie spricht zuvor ein für sie ‚heikles‘ Thema an, dass sie an dieser Stelle nicht konkretisieren möchte. Mit der Metapher ‚besondere Atmosphäre‘ (Z. 146) bezieht sie sich auf das Klima in der Kita ‚*Sandkasten*‘. Sie drückt aus, die Eltern, die sich hier zusammengefunden haben, sind nicht mit einem Standardangebot zu frieden. Diese Orientierung korrespondiert mit den von Tina geäußerten Vorstellungen der Gründungseltern. Auch ihnen ging es nicht nur um die Betreuung, sondern auch explizit um die Förderung der Entwicklung der Kinder.

Die von Elke entfaltete Orientierungsfigur ‚*besondere Atmosphäre*‘ wird im Folgenden weiter präzisiert. Aga berichtet, sie habe sich zuvor ebenfalls in einer anderen Kita

umgesehen, die ihr in ihren weiteren Ausführungen als negativer Gegenhorizont dient. In ihrer Elaboration beschreibt sie zunächst, sie habe die Kita ganztägig bezahlen müssen, obwohl sie ein derart umfassendes Betreuungsangebot gar nicht in Anspruch nehmen wollte. Im Anschluss verschiebt sich ihr Fokus: Sie fühle sich auf Grund der Sozialstruktur in der Kita ‚Sandkasten‘ besser aufgehoben.

162 Da war natürlich auch ne ganz andere Struktur bei den Kindern. Das hört sich jetzt
163 vielleicht ein bisschen blöd an aber das hat mir einfach nicht gefallen ne also jetzt
164 auch die Struktur eh der Gruppe da ne.

Sie spricht damit (wie bereits zuvor Elke) ein für sie ‚heikles‘ Thema an. Ihre Artikulation verweist auf eine mögliche Ambivalenz, bei der ihre Abgrenzung zwar ihrer inneren Überzeugung folgt, diese jedoch nicht unbedingt mit ihren nach außen vertretenen sozialen Vorstellungen übereinstimmt. Ihre Entscheidung für die Kita ‚Sandkasten‘ begründet sie auch damit, dass sie sich hier einbringen und mit ‚gleich gesinnten Eltern ein gemeinsames Ziel verfolgen kann‘. (Vgl. Z.170) Diese Passage dokumentiert eine Übereinstimmung von Elke und Aga in Bezug auf ihre Motive, sich der Kita anzuschließen. Sie wollen einen Betreuungsplatz für ihre Kinder, der sich vom Standardangebot abhebt und gewährleistet, dass ihre Kinder hier nicht mit Milieuunterschieden konfrontiert werden und sie wünschen eine Atmosphäre, in der sich die Kinder und die Eltern miteinander wohl fühlen. Die Kita erscheint hier als abgeschirmter, harmonischer Raum, in dem sich Kinder und Eltern begegnen, deren soziales Milieu übereinstimmt und die einen auf dieses Milieu bezogenen konjunkativen Erfahrungsraum miteinander teilen. Ursel entfaltet mit einer Proposition das Unterthema ‚Das Engagement der Eltern in der Kita‘. (Z. 174)

174 Ursel: Das ist auch wirklich etwas was mich hier in der Kita immer wieder erstaunt.
175 Wie engagiert die Eltern sind. Wir hatten ja jetzt vor vier Wochen da hatten wir
176 ne Aktion da waren fast alle Eltern da oder waren sogar alle ich weiß nich
177
178 Aga: ~ ich war nicht da
179
180 Tina: ~ ich auch nicht
181
182 G: @().@
183
184 Aga: Das war schon sehr erstaunlich
185
186 Tanja: ~ das eh gilt wohl eher für die eh Frauen die hier Vorstandstätigkeit machen
187 eh oder gemacht haben (1). Das ist schon sehr erstaunlich
188
189 Aga: ~ aber sie werden auch nicht dazu gezwungen
190

- 191 G: @(.)@
 192
 193 Tina: ~ ja ich denk
 194
 195 Aga: ~ also so ein bisschen anschieben muss man vielleicht den einen oder anderen
 196 mal aber es klappt ja trotzdem.

Ursel entwirft ein idealistisch (geschöntes?) Bild vom Elternengagement in der Initiative. Aga und Tina korrigieren dieses ganz spontan, indem sie ausführen, an dieser Elternaktion nicht beteiligt gewesen zu sein. Ihre Reaktion wird mit einem kollektiven Lachen beantwortet. Die Mütter schätzen ihr persönliches Engagement anders ein als Ursel, andererseits bestätigt Aga, die von Ursel angesprochene Elternaktion sei erstaunlich gewesen. Sie wird von Tanja unterbrochen, die anerkennend differenziert, die Vorstandsarbeit erfordere ein besonders Maß an Engagement. Agas ironische Anschlussproposition wertet dieses ein wenig ab, indem sie hervorhebt, die Eltern würde dazu nicht gezwungen, einige müssten nur ein wenig ‚*angeschoben werden*‘. Das gemeinsame Lachen der Diskutantinnen deutet auf ein Hintergrundwissen, dass sich in dieser Sequenz für Außenstehende nicht erschließt, andererseits, so legt die Diskursorganisation nahe, handelt es sich um ein brisantes Thema. Tanja, die seit kurzer Zeit dem Vorstand angehört, verfolgt das Thema weiter.

- 199 Tanja: Also ich find es gibt immer mal Phasen wo ich denke: ba hasse dat
 200 hasse dir das jetzt so vorgestellt. So Elterninitiative und mitarbeiten. Ja klar
 201 will ich und is mir auch wichtig isses mir auch. Aber ich merk auch manchmal
 202 schon das ich da ein bisschen an meine Grenzen komme ne weil ich auch so
 203 viel rum organisieren muss und eh da geht schon ziemlich viel Zeit bei drauf.
 204 Andererseits bin ich froh darüber Theo fühlt sich hier sehr wohl mein Sohn.
 205 Und ich hab damals nen Platz gebraucht wo ich ihn unterbringen konnte weil
 206 ich arbeiten musste und er halt noch keine drei Jahre alt war. Ich denk jetzt
 207 erst mal es steht nich an das ich irgendwie die Stadt verlasse oder meinen Job
 208 wechsele und das ich einfach froh bin zu wissen das der hier bleiben kann und
 209 nicht mit drei wieder wechseln muss. Also wenn ich mir jetzt so vorzustellen
 210 der kommt einfach in so ne städtische Einrichtung irgendwie hundert Kinder a
 211 vier Gruppen ne könnte ich jetzt so nich so drauf. Also da nehm ich unterm
 212 Strich doch eher in Kauf das ich hier im Moment mehr Zeit verbringe aber
 213 auch das Gefühl habe das es einfach ja gut ist und richtig ist

In Tanjas exemplifizierender Elaboration schimmert ihre soziale Situation als alleinstehende Mutter durch. Sie äußert, sie nähme die Anforderungen der Vorstandsarbeit in Kauf, weil sie (im besonderen Maß) auf einen guten Betreuungsplatz für ihren Sohn angewiesen ist. Sie präsentiert ihr Engagement als Investition in eine gute und kontinuierliche Kinderbetreuung für ihren Sohn. Ihre Orientierung stimmt mit der zuvor von Elke und Aga entfalteten insofern überein, als sie ebenfalls die Bedeutung einer qualitativ anspruchsvollen Kinderbetreuung hervorhebt. Sie betont jedoch nicht so

stark die Bedeutung einer Übereinstimmung des sozialen Milieus der Eltern. In der anschließenden Elaboration berichtet Aga, ihre Haltung gegenüber Elterninitiativen habe sich geändert. (Z. 215 ff) Ehemals wollte sie ihr Kind ohne zuviel eigenes Engagement betreuen lassen. Mit der öffentlichen Einrichtung, die sie zuvor mit ihrem älteren Sohn ausprobierte, sei sie jedoch sehr unzufrieden gewesen. Sie beschreibt ihre Erfahrungen in der Kita ‚Sandkasten‘ als positiven Gegenhorizont. Hier fühlt sie sich wohl, ihr Kind ist gut aufgehoben, (vgl. Z. 229) sie hat Austausch mit anderen Eltern und kann Einfluss nehmen. Tina und Tanja weisen einander ergänzend darauf hin, dass in der städtischen Kita die Elternabende nur 2xjährlich stattfinden. Aga bemüht die andere Kita wiederum als negativen Gegenhorizont und grenzt sich von dortigen Eltern ab:

246 Da gabs auch noch Sonderöffnungszeiten die warn halt dann bis 17 Uhr da
247 von morgens um 7. Von 7 bis 17 Uhr das Kind da und eh da hatte ich
248 irgendwie das Gefühl **bloß weg und abends wiederholen vorm Fernseher**
249 **parken und dann eh schnell irgendwie abfüttern und ins Bett.** Damit man
250 damit keine Arbeit hat und genau so warn die Kinder dann auch ne. Da gab’s
251 also nen ganz anderen ehm Umgang nen ganz anderen ehm ganz anderen
252 **Jargon** unter den Kindern.

Aga distanziert sich von der rauen Atmosphäre in der städtischen Kita. Diese Distanzierung impliziert eine abwertende Haltung gegenüber Eltern, die sich ihrer Meinung nach zu wenig Mühe machen. Dieses kann als Abgrenzung gegenüber einem anderen sozialen Milieu interpretiert werden, das als negativer Gegenhorizont herangezogen wird. Im Einklang mit den zuvor aufgeworfenen Orientierungen (vgl. Z. 170) drückt sie aus, ihr sei an einer harmonische Atmosphäre unter den Kindern und an einem Austausch mit Eltern, die ‚auf ihrer Wellenlänge‘ liegen, sehr gelegen. Die Gemeinsamkeit der am Gespräch Beteiligten wird in dieser Passage durch die Abgrenzung nach außen hergestellt.

Elke schließt mit einem langen Gesprächsbeitrag an und führt mittels einer exemplifizierenden Erzählung aus, wie in einem Regelkindergarten wenig einfühlsam mit ihrer Tochter umgegangen wurde. Die beteiligten Mütter validieren in dieser Interaktionssequenz ihre bereits in Z. 161 ff zum Ausdruck gebrachte Orientierung, dass sie einen Betreuungsplatz für ihre Kinder wünschen, der sich positiv vom Standardangebot abhebt und bearbeiten diese insofern weiter, als sie die von Elke aufgeworfene Orientierungsfigur „besondere Atmosphäre der Kita“ (vgl. Z. 146) inhaltlich präzisieren. Aga, Elke, Tina und Tanja entwickeln eine Gesprächspraxis, die auf einen

geteilten konjunktiven Erfahrungsraum verweist. Sie teilen die Orientierung miteinander, in dieser Kita eine gute Kinderbetreuung zu finden, die sich positiv von öffentlichen Einrichtungen absetzt und in der eine ‚besondere Atmosphäre‘ besteht. Diese zeichnet sich dadurch aus, hier mit anderen Eltern auf ‚einer Wellenlänge zu liegen‘, sich einbringen zu können und ihre Kinder hier gut aufgehoben zu wissen. Die Diskutantinnen grenzen sich von Eltern mit anderen Milieuhintergründen ab und betonen implizit ihre Exklusivität. Kim und Lena haben sich bislang nicht an dem Gespräch beteiligt sondern beobachten das Geschehen mit einer Körperhaltung, die auf eine kritische Distanz schließen lässt. Es kann jedoch von gemeinsam getragenen Grundorientierungen ausgegangen werden, weil es bislang keinen Widerspruch von Kim und Lena gab.

Mit einer Proposition eröffnet Ursel das Oberthema ‚Die besondere Qualität der Kita‘. (Z. 305) Sie kündigt an, den anderen ihre Eindrücke schildern zu wollen, weil sie mehr Zeit in der Kita zubringt als die Mütter. Implizit verweist sie auf ihre positionsbezogene Perspektive als Mitglied des Kitateams. Sie schließt unmittelbar an Elkes Redebeitrag an, der die pädagogische Orientierung des Regelkindergartens, den ihre Tochter besuchte, thematisiert. Ursel berichtet, ihre Kinder seien früher ebenfalls in einen öffentlichen Kindergarten gegangen. (Vgl. Z. 307) Damit verweist sie auf ihre strukturidentische Erfahrung des ‚Mutter-Seins‘ mit den anderen Teilnehmerinnen und bringt zum Ausdruck, sich in die Mütter gut einfühlen zu können. Mit hoher emotionaler Beteiligung lobt sie die Leitungskompetenz der neuen Kitaleiterin und macht das an dem liebevollen Ton fest, der in die Kita Einzug gehalten habe. Sie erzählt, sie arbeite deshalb gerne hier, weil mit jedem Kind ganz vernünftig geredet werde. (Vgl. Z. 317) Die Orientierungsfigur ‚besondere Atmosphäre der Kita‘ wird aus Ursels positionsbezogener Perspektive weiterbearbeitet. Sie bringt zum Ausdruck, die Art und Weise der liebevollen Zuwendung der Kindergartenleiterin und des Teams führe dazu, dass in der Kita eine harmonische Atmosphäre herrscht.

In der folgenden Passage würdigen Tina und Aga Ursels persönlichen Beitrag zur warmherzigen Atmosphäre in der Kita. Ursel reagiert nun nicht mehr als Teammitglied sondern als ‚erfahrene‘ Mutter. Sie nimmt gegenüber den anderen Diskutantinnen die Rolle einer Beobachterin oder älteren Freundin ein:

- 346 Dass ihr wirklich mit nem ganz ruhigen Gewissen nach Hause gehen könnt also
347 mein Kind is hier einfach erstklassig aufgehoben. Das ist **einfach toll**.

Ursels in dieser Konklusion zusammengefasste Orientierung korrespondiert mit den zuvor geäußerten. Vor dem Hintergrund ihrer strukturidentischen Erfahrung des ‚Mutter-Seins‘ spricht Ursel das (vermeintlich) schlechte Gewissen der anderen Mütter an. Ihre metaphorisch hoch geladenen Begriffe ‚*erstklassig*‘, ‚*einfach toll*‘ stimmen mit der Orientierungsfigur einer exklusiven Kinderbetreuung überein. Sie bringt in dieser Passage erneut ihre Bewunderung gegenüber den pädagogischen Leistungen der Erzieherinnen und insbesondere der Leiterin zum Ausdruck, die nach ihrer Meinung die Grundlage für den liebevollen Ton in der Kita bilden. Aus ihrer Perspektive malt sie ein sehr harmonisches und ein wenig verklärt anmutendes Bild vom Alltag in der Kita. Unter Bezug auf das durch Ursel entfaltete Bild der alltäglichen Praxis in der Kita hebt Aga deren Bedeutung für die jüngsten Kinder hervor: „Das merkt man auch besonders den ganz Kleinen an“ (Z. 352) Sie drückt ihre Übereinstimmung mit dem von Ursel entworfenen Bild aus, indem sie die positive Resonanz am Beispiel ihres kleinen Sohnes veranschaulicht, der ohne längere Eingewöhnungszeit gerne in die Kita gehe. Ursel erzählt anschließend in einem lebendigen und emotionalen Modus weitere Beispiele, um zu veranschaulichen, wie auf Grund des Umgangsstils der Erzieherinnen mit den Kindern wiederum unter den Kindern eine liebevolle und aggressionsarme Atmosphäre herrsche. (Vgl. Z. 380 ff)

Elke weist darauf hin, zuhause seien die Kinder auch anders. Diese Äußerung kann als Hinweis auf ihre Skepsis gegenüber dem von Ursel entworfenem harmonischen Bild interpretiert werden. Ursel betont in ihrer Antwort, in der sie zusammenfasst, ihre Kinder seien zuhause auch anders gewesen (vgl. Z. 399) ihre Erfahrung als Mutter und unterstreicht somit ihre Sicht auf die Kita. In einer Anschlussproposition drückt Aga ihre Bewunderung gegenüber der Kitaleiterin aus: „Also ich bin auch nich immer so eh also ich bewundere ja Maria. Sie hat ihre Art so“. (Z. 401) Sie stellt das Verhalten der Kitaleiterin als positiven Gegenhorizont zu ihrem Verhalten dar und exemplifiziert, ihr gelänge es nicht immer so gut, ihre Wut unter Kontrolle zu halten: „Ne also ich wär lieber so wie Maria so dass ich das immer so unter Kontrolle hätte“ (Z. 421) Hier veranschaulicht sich, sie idealisiert das Verhalten der Kitaleiterin und sie stimmt mit Ursel überein. Ursel erklärt an Aga gerichtet, ihre Ungeduld sei bei dem geringen Altersunterschied ihrer Kinder nicht verwunderlich und präsentiert sich wiederum als erfahrene Mutter.

konflikthaften Vorstandswechsels an und thematisiert anschließend, wie sich die Eltern nicht einigen konnten, ob im Kindergarten Englischunterricht erteilt werden solle oder nicht. Tanja vertritt in ihrer antithetischen Differenzierung die Meinung, dass zwar die Elternabende zum Thema Englischunterricht sehr zäh gewesen seien, doch anders als Elke sei sie der Auffassung, die meisten Elternabende seien produktiv und eröffneten den Eltern die Möglichkeit, miteinander im Gespräch zu bleiben, ihre Meinung zu vertreten und ihre Vorstellungen einzubringen. (Vgl. Z. 506) Aga vertritt die Auffassung, die Eltern der Kita seien in ihren grundsätzlichen Überzeugungen nicht kontrovers eingestellt:

514 Jedenfalls dass hier so der ehm das Level auf dem die Leute sich bewegen also so
 515 auch ehm was wollte ich jetzt sagen. Eh hört sich so doof an ne aber das meine ich
 516 schon irgendwo. Dass das schon ziemlich ähnlich ist also da gibt's keine so
 517 gravierenden Unterschiede ne.

Zur Veranschaulichung ihrer Meinung zieht Aga einen negativen Gegenhorizont zu den Eltern des öffentlichen Kindergartens heran. Sie konstruiert ein Beispiel, das verdeutlichen soll, dort gäbe es Eltern, deren Orientierungen mit denen in dieser Gruppe gänzlich unvereinbar seien:

518 Dass da Leute sind sach
 519 mal wie die würden sagen: Englischunterricht. Piepst bei dir noch? Eh tickts bei dir
 520 noch ganz sauber? Ne ne und Geld dafür ausgeben. Du hast se wohl nich mehr alle
 521 ne. Das kost ja sowieso schon alles so viel ne.

Kontrastiv stellt sie ein Bild von den Eltern der Kita ‚Sandkasten‘ daneben. Hier gäbe es vielleicht Leute, die sagen:

522 Ich hätte das gerne für
 523 mein Kind aber ich kann's nicht bezahlen. Das ist schon irgendwo so eine Ebene
 524 auf der wir uns alle miteinander bewegen.

In dieser Sequenz dokumentiert sich Agas Sicht, es geht in der Kita ‚Sandkasten‘ nicht um eine grundsätzliche Unvereinbarkeit der Orientierungen der Eltern, sondern um unterschiedliche Meinungen. Aga exemplifiziert dieses an Hand einer weiteren Situation, in der die Eltern nicht einer Meinung waren und sie die unterschiedlichen „Blickwinkel“ (Z. 536) als „Bereicherung“ (Z. 537) empfand.

524 Von daher find ich die Unterschiede
 525 gar nicht so ehm gravierend. Dass da mal ehm so Besonderheiten sind ne
 526 dass jemand vielleicht ehm irgendwas nicht so gut findet was andere
 527 überhaupt nicht stört oder so. Das hatten wir ja letzts. Die Diskussion
 528 männlicher Praktikant oder nicht eh. Ich fand dass da durchaus auch ehm für
 529 mich interessant erst mal zu hören

Aga bringt zum Ausdruck, die Unterschiede zwischen den Eltern seien nicht gravierend, sie stimmten in den grundsätzlichen Fragen überein. Auf diesem Boden, so kann hier interpretiert werden, findet sie die unterschiedlichen Sichtweisen nicht störend, sondern eher bereichernd. Diese Orientierung veranschaulicht sie an Hand des Beispiels einer Diskussion um die Frage, ob sie männliche Praktikanten annehmen sollten. An Hand dieses Beispiels wird deutlich, dass es hier nicht um generelle Fragen unterschiedlicher Lebensorientierungen geht. Implizit harmonisiert sie in dieser Sequenz die von Elke mit aller Vorsicht angesprochenen konfliktreichen Auseinandersetzungen während des Vorstandswechsels und auch die unterschiedlichen Sichtweisen von Tanja und Elke auf diese Zeit. Hier zeichnen sich Prozesse ab, Sichtweisen anderer Eltern wahrzunehmen und anzuerkennen, die sich innerhalb der gegebenen Lebensorientierung bewegen. Nachdem Aga ihre Elaboration mit der Konklusion „So heterogen ist das gar nicht.“ (Z. 537) beendet hat, bearbeiten Elke, Aga, Tanja und Tina in einer Passage mit hoher kollektiver Übereinstimmung die von Aga zum Ausdruck gebrachte Orientierung weiter. Die von Elke angesprochenen ‚*Auffälligkeiten*‘ (vgl. Z. 464) der Eltern sind (vorerst) ‚vom Tisch‘.

- 540 Elke: Ne ich will noch mal auf diese Englischgeschichte eh darauf zurück
541 kommen um das daran vielleicht zu verdeutlichen. Also es waren eigentlich
542 fast alle Eltern der Meinung dass man durchaus Englischunterricht eh
543 einführen könnte. Nur der Weg auf den konnten wir uns letztendlich nicht
544 einigen. Es gab zwei Elternpaare die das nicht so wichtig fanden. Also das
545 eine Elternpaar weil der ehm Vater Engländer ist und es gab nur ein ehm
546 Elternpaar die ehm die für uns glaub ich alle etwas @erstaunlich reagiert
547 haben@.
548
549 G: @(.)@
550
551 Aga: Das find ich auch spannend.
552
553 G: @(.)@
554
555 Elke: Ja. So aber das Eigenwillige ist man muss nicht drüber reden ne. Und
556 das hat einfach unter Umständen ehm das ergibt sich schon aus der Selektion
557 bei der Auswahl der Eltern
558
559 Aga: ~ ja das stimmt. Die sind schon irgendwie so eh so handverlesen
560 sozusagen.
561
562 Tanja: Genau.
563
564 Tina: Ich meine da steckst du aber nie drin ne.
565
566 Aga: Ja das stimmt natürlich ne. Vor allen Dingen ehm so diese Tatsache das
567 ja viele auch erst mal um den Platz zu kriegen alles sagen würden was hier
568 gern gehört werden wird
569

570 Tina: ~ ja natürlich was erwartet wird ne
571
572 Aga: ~ ja ja natürlich auch Elternarbeit kein Problem. Und wenn's dann halt
573 darum geht ja jetzt hast du gar nichts getan. Was muss ich denn da jetzt
574 machen. Wo tatsächlich dann ehm die Gefahr besteht das sich Leute so da
575 verbiegen erst mal und dann irgendwann sagen ne jetzt kriegt mein Kind
576 irgendwo anders nen Platz.

Elke führt am Beispiel des Englischunterrichts aus, dass die Eltern nicht grundsätzlich anderer Meinung sind. Sie drückt damit ihre Zustimmung mit der zuvor von Aga geäußerten Orientierung (*so unterschiedlich ist das hier gar nicht*) aus. In ihrer anschließenden Differenzierung verweist sie lachend auf ein Elternpaar, deren Reaktion sie alle erstaunt habe. (Vgl. Z. 546) Das kollektive Lachen signalisiert ebenso wie Agas Äußerung (vgl. Z. 550) die Zustimmung der anderen Diskutantinnen. Sie stimmen darin überein, sich an diesem Punkt ohne weitere Worte zu verstehen. Hier deutet sich erneut an, sie teilen einen konjunktiven Erfahrungsraum miteinander, der sich auf ihr soziales Hintergrundmilieu bezieht. In ihrer anschließenden Elaboration (vgl. Z.554) begründet Elke diese Übereinstimmung mit der Selektion bei der Auswahl der Eltern.

Diese Passage verweist auf die kollektive Orientierung der Eltern, ihre Kinder bereits früh durch gezielte Angebote und Förderung auf gesellschaftliche Bildungsansprüche vorzubereiten. Mit der Metapher „handverlesen“ (Z. 558) unterstreicht Aga ihren Anspruch auf Exklusivität und drückt aus, die Mitgliedschaft in dieser Initiative ist nicht voraussetzungslos. Tanja validiert und Tina weist mit ihrer Differenzierung darauf hin, auch das Auswahlverfahren könne jedoch nicht garantieren, dass die Eltern ‚wirklich passen‘ und sich nicht nur den Anschein geben. Aga und Tina entwickeln miteinander die Überlegung, der Bedarf nach einem Betreuungsplatz für Kinder unter drei Jahren könne auch zu einer Anpassung der Eltern an die durch sie antizipierten Erwartungen der Initiative führen. Die bereits in den vorausgegangenen Passagen deutlich gewordene gemeinsame Orientierung der beteiligten Mütter wird in ihren Grundzügen beibehalten. In dieser Passage entfalten sie ihre Gemeinsamkeit an Hand einer misstrauisch konnotierten Abgrenzung gegenüber anderen Eltern, die ‚draußen‘ stehen. Damit betonen sie erneut ihre ‚Exklusivität‘, denn sie gehören ja bereits zum Kreis der „Handverlesenen“ (Z. 558) Mitglieder der Kita. Sie verlagern die Differenz nach außen, in dem sie theoretische Konstruktionen über die Orientierungen derjenigen Eltern entwickeln, die sich vielleicht um einen Kitaplatz bewerben könnten und von denen sie sich distanzieren.

Im Anschluss an diese Passage entwickelt sich selbstläufig das Oberthema ‚Zugänge zur Kita‘. Nachdem Aga ihr Misstrauen mit weiteren theoretischen Überlegungen unterlegt hat, betont sie, Wert darauf zu legen, dass die Eltern den Betreuungsplatz nicht wechseln, wenn ihre Kinder drei Jahre alt sind. Anschließend rekonstruieren die Mütter ihr Wissen über die Vergabemodalitäten der Kitaplätze. Wie hier deutlich wird, (anders als in der Initiative ‚Seifenblase‘ (Vgl. Kapitel 5.4)) bewegen sich diese Informationen in einem eher spekulativen Bereich. Elke und Aga rekonstruieren ihren Weg in die Kita. Es zeichnet sich ab, dass Tina und Tanja vor dem Hintergrund ihrer Vorstandsarbeit weitergehende Informationen zum Auswahlprocedere haben. Diese Obliegenheit gehört in der Kita ‚Sandkasten‘ zu den Aufgaben des Vorstands. Hier zeichnet sich eine weitere positionsbezogene Differenzierung innerhalb dieser Gruppe ab. Tina und Tanja heben hervor, die Erweiterung des Altersspektrums der Kitakinder sei derzeit eine wichtige Priorität bei der Vergabe der freien Plätze. Die Passage endet mit einer Konklusion von Tanja, in der sie zusammenfasst, es sei ein wichtiges Auswahlkriterium zu entscheiden, ob die Eltern in die Gruppe passen. (Vgl. Z. 717) In diesem Gesprächsabschnitt veranschaulicht sich an Hand der Diskursorganisation und der Bearbeitung des Themas, wie sich Aga, Elke, Tina und Tanja aufeinander ‚einschwingen‘. In der Passage Z. 348 ff entwickelten sie miteinander ein Bild von einem harmonischen Kitaalltag. Deutlich wird (wie bereits in Zeile 246 ff), wie die am Gespräch Beteiligten ihre Gemeinsamkeit durch Konstruktionen von anderen Eltern herstellen, die nicht zur Kita gehören. Sie verlagern die Differenz nach außen und zeichnen ein weitestgehend konfliktfreies Bild ihrer internen Praxis.

5.5.5 Zurückliegende Konflikte

Nach einer längeren Gesprächspause fragt die Interviewerin, ob es in der Vergangenheit auch Konflikte mit Eltern gegeben habe, die in Folge dessen aus der Initiative ausgetreten seien. (Vgl. Z. 720) Es entsteht eine lebendige Diskussion, an der sich erstmalig auch Kim und Lena beteiligen. Die Passage beginnt mit einem gemeinsamen Lachen. Tina berichtet, dass unzufriedene Eltern in der Regel erst austreten, wenn ihre Kinder drei Jahre alt sind und in einen anderen Kindergarten gehen können. Damit verweist sie auf das rare Angebot von Betreuungsplätzen für Kinder unter drei Jahren. Elke, Aga und Tina verständigen sich, unlängst habe es eine ‚Geschichte mit den

Zwillingen’ gegeben, deren Eltern die Initiative verließen, ohne konkret zu werden. Auf einer verallgemeinernden Ebene begründet Tina den Austritt von Eltern damit, dass sie sich vielleicht befreundeten Elternpaaren anschließen könnten. (Vgl. Z. 746) Kim legt dar, in diesem konkreten Fall sei es jedoch anders gewesen. (Vgl. Z. 760) Tina stimmt ihr zu und gemeinsam rekonstruieren Kim, Tina, Tanja und Aga, wie sich diese Geschichte zugetragen hat. Wie bereits in den Passage zuvor (vgl. Z. 570, Z. 520) wurde zunächst eine abstrakte Konstruktion entwickelt, um das Verhalten anderer Eltern zu erklären. An dieser Stelle ging es um das Verhalten eines Elternpaares, das nicht mehr zur Kita gehört. Kim ist hier erstmalig in das Gespräch involviert, es ist ihr wichtig, so kann interpretiert werden, diese Situation zu klären. Sie beteiligt sich, indem sie eine Antithese zu Tinas Erklärung entwickelt. Kims Einwand, der die bislang geäußerten grundlegenden Orientierungen nicht in Frage stellt, wurde von den anderen Müttern aufgegriffen. In Folge setzten sich die Diskutantinnen in einer sehr differenzierten und einfühlsamen Art und Weise mit den möglichen Motiven dieser Eltern auseinander, die Kita zu verlassen. Diese Sequenz endet mit einer zustimmenden Zusammenfassung von Kim, in der sie sich auf die Auseinandersetzung mit den Motiven der ausgetretenen Eltern bezieht und die insofern einen synthetischen Gehalt hat. Hier findet sich ein Beispiel, wie durch Kims andere Sichtweise ein Realitätsbezug hergestellt wurde, der die beschriebene Art und Weise, sich mit den Motiven der ausgetretenen Eltern auseinander zu setzen, initiierte.

Aga initiiert ein neues Unterthema, indem sie ausführt, in dieser Gruppe gäbe es niemanden „mit dem ich überhaupt nicht klar komme.“ (Z. 795) Hiermit präsentiert sie wiederum das Bild einer harmonischen Elterngruppe und greift auf die Einschätzung zurück, unter den Eltern bestünden keine grundsätzlichen Differenzen. Elke validiert, die anderen lachen zustimmend. Lena beteiligt sich erstmals an dem Gespräch, indem sie hierzu einen Widerspruch artikuliert, der in einem divergenten Diskursverlauf bearbeitet wird :

- 805 Lena: Und ich fand schon dass es auch Zeiten gab wo es hier ziemlich ehm ja
806 das Klima gar nich so schön war so. Auch wenn man eigentlich denkt alle
807 verstehen sich ja so einigermaßen und jeder ist so ganz nett. Denkt man. Und
808 dann kommt dann dass das vielleicht doch alles gar nich so is. Das fand ich also
809 als dieser Vorstandswechsel war. Also vorher fand ich das echt sehr extrem.
810 Also ich krieg ja nich so viel mit hier weil ich immer nur kurz hier bin und so
811 aber das was ich da mitgekriegt hab fand ich ja schon teilweise sehr schlimm.
812
813 Aga: Ich hab das gar nich so ich hab das gar nich so extrem empfunden ne. Das
814 war eh das empfindet glaub ich auch jeder ein bisschen anders. Ich weiß zum

815 Beispiel von Elisabeth das immer so. Da das ist so ne dieses. Sie hatte mir
 816 manchmal so das Gefühl vermittelt das es son bisschen zwanghaft harmoniert
 817 wird. Das hier irgendwie harmonisch sein und nich so viel **Gerede** und nich so
 818 viel diskutieren und so. Ne und **klar** der eine hat eben halt so nen Tonfall der
 819 andere nen anderen und ehm das kommt manchmal nicht. Das passt halt einfach
 820 manchmal nicht so gut zusammen ne das ist klar. Das man dann manchmal
 821 denkt was will diejenige jetzt eigentlich von mir ne. Ich hab der ja gar nichts
 822 getan oder greift die mich jetzt an oder will die mir jetzt irgendwie Druck
 823 machen oder so und vielleicht ist das gar nicht so

Lena stellt sich selbst in die Position der Beobachterin, dieselbe Rolle, die sie im bisherigen Gesprächsverlauf einnahm. Mit ihrer Proposition widerspricht sie Aga und bringt zum Ausdruck, dass die Atmosphäre in der Kita in der zurückliegenden Zeit anders war als von Aga beschrieben: „Gar nich so schön“ (Z. 806) In der anschließenden theoretisch argumentativen Elaboration (Z. 806) stellt sie die harmonische Oberfläche der Gruppe in Frage. Sie bezieht sich auf die bereits durch Elke angesprochene konfliktreiche Zeit des letzten Vorstandswechsels. (Vgl. Z. 473) Lena bringt zum Ausdruck, die Eltern seien in dieser Zeit „sehr extrem“ (Z. 810) und „teilweise sehr schlimm“ (Z. 811) miteinander umgegangen. Mit diesen Metaphern drückt sie Entsetzen, Befremden und Verunsicherung gegenüber der Umgangspraxis innerhalb der Elterngruppe aus. Sie positioniert sich selbst als randständige Beobachterin der Szenerie. (Vgl. Z. 809) Implizit stellt sie die von Aga geäußerte Orientierung, unter den Eltern bestünden keine grundsätzlichen Differenzen, die auch von Tina, Tanja, Elke und Ursel geteilt wird, (vgl. Z. 538 ff) in Frage. Aga bearbeitet das Thema mit einer Anschlussproposition weiter, in der sie ausdrückt, Lenas Empfindungen nicht zu teilen. Sie harmonisiert und relativiert, indem sie beschwichtigend die unterschiedlichen Temperamente der Eltern als mögliche Begründung für Lenas Beobachtungen heranzieht. Sie wirft hier eine Divergenz auf, in der sie Lenas Kritik in Frage stellt, ohne sich wirklich auf sie zu beziehen. In dieser Sequenz redet Aga an Lena vorbei. Lena differenziert daraufhin ihre Orientierung (Z. 825) und veranschaulicht, wie die verschiedenen Elterngruppen „falsch“ (Z. 827) miteinander umgingen.

825 Lena: ~ ich mein dass halt auch nicht das mir gegenüber jemand irgendwas
 826 gesagt hat sondern dass ich einfach mitbekommen hab wie eine Gruppe über
 827 andere geredet hat und so das fand ich halt nicht eh muss ich sagen also es war
 828 irgendwie also auch viel falsch irgendwie
 829
 830 Ursel: ~ das war aber auch viel das war aber auch für uns eh halt sehr schwer
 831
 832 Lena: ~ Man wusste nicht was los ist irgendwie keiner rückte so richtig raus.
 833 Dann kam auf einmal irgendwas und dann saßen wir da so. Was ist hier
 834 passiert und so. Also das fand ich schon irgendwie. Das hätte auch irgendwie n

835 bisschen ehm. Denn man hatte immer das Gefühl hat alles muss hier so super
836 offen sein und wir reden über alles aber im Endeffekt war's überhaupt nicht so
837 sondern es ist ganz viel so hinterrücks abgelaufen
838
839 Aga: ~ das war hab ich überhaupt nicht so empfunden hab ich auch nicht
840 mitgekriegt

Lenas Differenzierung impliziert, die unterschiedlich positionierten Elterngruppen sind zwar oberflächlich nett zueinander, aber sie gehen ihre grundsätzlichen Konflikte nicht offen an, sondern sie schließen sich in Fraktionen zusammen und konstruieren Theorien über das Verhalten der anderen. Lena unterstreicht ihre zuvor entfaltete Meinung, die Harmonie in der Elterngruppe bestehe nur an der Oberfläche. Ihre Artikulation in kurzen Halbsätzen deutet auf die Brisanz des möglicherweise tabuisierten Themas hin. Ursel bestätigt diese Beobachtung implizit, indem sie darauf hinweist, dass es „auch für uns eh halt sehr schwer“ (Z. 830) war. Sie positioniert sich in dieser Sequenz als Teammitglied. In Zeile 832 wiederholt Lena ihre Einschätzung, indem sie den Anspruch der Elterngruppe als Programmatik beschreibt, die im Umgang miteinander nicht umgesetzt werde. Während sich Ursel (wie an Hand der nächsten Passage noch deutlicher wird) auf eine Konfliktebene zwischen dem Team und den Eltern bezieht, beschreibt Lena den Umgang der Eltern untereinander und bringt ihre Enttäuschung darüber zum Ausdruck. Mit der Bemerkung, sie habe das „überhaupt“ (Z.839) nicht so empfunden, stellt Aga die Beobachtung von Lena in Frage. (Vgl. Z. 839) Ursel beschreibt, es sei besonders „für uns die hier arbeiteten ne“ (Z. 842) schwierig gewesen und verweist damit auf ihre Position als Mitarbeiterin.

842 Ursel: ~ die Situation war schon schwierig und insbesondere auch für uns die hier
843 arbeiteten ne. Das war schon sehr schwer. Aber es hat auch damit zu tun erst ne andere
844 Leitung. Wir müssen uns ja auch irgendwie immer finden. Dann ging ne Erzieherin
845 dann kam ne neue und eh ich glaube das sehr viel auch über Missverständnisse gelaufen
846 ist. Man hätte das eher ansprechen müssen. Entweder wir auch oder eben auch die
847 Eltern insbesondere und das ist glaub ich irgendwie son bisschen eh schief gelaufen.
848 Ehm das war auch für uns hart die Zeit. Also das wir auch manchmal nicht wussten wie
849 sind die so also mehr wie so ne Frontenbildung. Die Front gegen die. Aber ehm im
850 Moment hab ich so das Gefühl dass sich das hier gefunden hat. Dass das nicht mehr so
851 gegenseitig geht oder: der hat **das gesagt** oder **der hat das gesagt** oder so. Ich glaube
852 dass das zur Ruhe gekommen ist jetzt. Also das war schon extrem. Das finde ich auch
853 so wie du. Das war für uns auch nicht einfach
854
855 Elke: ~ aber ich finde das war auch ehrlich gesagt sehr extrem
856
857 Ursel: ~ also ich auch. Aber jetzt als sie das sagte kam das auch richtig wieder hoch.
858 Als sie das jetzt sachte **stimmt**. Eh das war schon ne schlimme Zeit
859
860 Aga: ~ ich hab das gar nicht so mitgekriegt

Ursel leitet das Thema auf eine andere Ebene. Lena hatte das Verhältnis der Eltern untereinander angesprochen, deren Harmonie bestehe lediglich an der Oberfläche. Sie stellte damit die grundsätzliche Übereinstimmung der Eltern implizit in Frage. Ursel verlagert das Geschehen auf die Konfliktebene zwischen dem Team und (wie zu vermuten ist) dem ehemaligen Vorstand. In ihrer theoretisch argumentativen Elaboration (vgl. Z. 843) beschreibt sie den Wechsel der Kitaleitung und einer Erzieherin in einer Art und Weise, die auf ihre distanzierte Haltung zu diesen Geschehnissen verweist. Sie positioniert sich nicht deutlich sondern problematisiert, dass sich das Team neu aufeinander einstellen musste. Sie führt die Kündigung einer Erzieherin auf Missverständnisse zurück und bringt zum Ausdruck, dieser Personalwechsel wäre zu vermeiden gewesen, wenn die Eltern die Probleme eher angesprochen hätten. Dieses kann als Hinweis auf einen Modus der Konstruktion von konflikthafter Sichtweisen in Kleingruppen verstanden werden, die sich voneinander abgrenzen.

Einerseits harmonisiert Ursel das Geschehen, andererseits drückt sie mit der Metapher „Frontenbildung“ (Z. 850) aus, dass sich hier verhärtete Positionen gegenüber standen. Eine Frontenbildung verweist auf einen Kriegszustand mit entsprechenden Gegnerschaften. Ihrer Meinung nach hätten sich jedoch die Umgangsweisen geändert und der Konflikt sei zur Ruhe gekommen. (Vgl. Z. 852) Anschließend bezieht sie sich zustimmend auf Lena: „Das finde ich auch so wie du“ (Z. 853) Hier bezieht sie sich, so kann interpretiert werden, auf die konflikthafte Atmosphäre in der Kita. Lena hat ihre Sicht auf die Eltern untereinander thematisiert, Ursel auf das Verhältnis von Team und Vorstand. Mit ihrer Zustimmung greift Elke ihre bereits in Zeile 467 entwickelte Orientierung wieder auf, die Elterngruppe sei während der Zeit des Vorstandswechsels „auffällig“ (Z. 467) gewesen. Ursel fasst in ihrer Zwischenkonklusion zusammen, (vgl. Z. 858) ihr gehen die Konflikte noch immer nach und sie würden wieder lebendig, wenn sie daran erinnert wird. Im Anschluss führt Aga aus, sie habe „das gar nicht so mitgekriegt“ (Z. 861) Einerseits stellt sie damit Lenas Beobachtungen nicht mehr grundsätzlich in Frage, andererseits bringt sie zum Ausdruck, sie sei in dieses Geschehen nicht involviert gewesen. Ursel fasst in einer Konklusion, die dieses Thema (vorerst) beendet, bedauernd zusammen, beide Seiten seien an diesem Konfliktgeschehen beteiligt gewesen. Mit ihrer Begründung „wir sind alle halt nur Menschen“ (Z. 865) äußert sie eine fatalistische Haltung gegenüber diesen Prozessen.

Sie präsentiert sich nicht als Person, die diesen Prozess mitgestaltet hat, sondern als ‚Opfer der Verhältnisse‘.

Aus der Art und Weise, wie die zurückliegenden Konflikte thematisiert werden, erschließt sich für Außenstehende lediglich rudimentär, worum es eigentlich ging. Die stark emotional geladenen Metaphern wie „echt sehr extrem“ (Z. 809), „auch viel falsch irgendwie“ (Z.828), „viel so hinterrücks“ (Z.837), „wie so ne Frontenbildung“ (Z. 850) deuten darauf hin, dass dieses Geschehen nach wie vor mit starken Gefühlen verbunden ist. In dieser Diskurssequenz beteiligten sich Lena, die das Thema ansprach und eine Beobachterinnenposition einnahm, Ursel als Mitarbeiterin, Elke als zu diesem Zeitpunkt neu in die Elterngruppe gekommene Beobachterin und Aga als Mitglied der Elterngruppe, die „das gar nicht so mitgekriegt“ (Z. 861) hat. Kim, Tina und Tanja beteiligten sich nicht. Das Thema wurde sehr vorsichtig behandelt und in der Vergangenheit belassen. Dieser Umgang deutet darauf hin, dass die Diskutantinnen bislang keine miteinander geteilte Haltung zu dem konflikthaften Geschehen gefunden haben und dieses nach wie vor brisant ist. Lenas In-Frage-Stellen der zuvor aufgeworfenen und geteilten Orientierung, unter den Eltern beständen keine grundlegenden Differenzen, wurde nicht aufgegriffen und weiterbearbeitet, thematisiert wurde auf einem eher allgemeinem Level die konflikthafte Atmosphäre in der Kita und die Konfliktlinie zwischen dem Team und ehemaligen Vorstand.

Das zuvor entfaltete Bild von der gegenwärtigen Harmonie in der Kita wird nicht in Frage gestellt, weil die Kindergartenleitung, die Erzieherin und der ehemalige Vorstand nicht mehr im Amt sind. Elke thematisiert die zurückliegenden Konflikte (zwischen dem Kita-Team und dem ehemaligen Vorstand) aus einer weiteren Perspektive. (Vgl. Z. 869 ff) Sie setzt sich mit der Vorstandsarbeit auseinander und hebt die hohen Anforderungen an die Eltern hervor, die damit verbunden sind. Sie verweist auf die unterschiedlichen Rollen als Arbeitgeber, als Organisatoren und als Elternteile und vertritt die Meinung, die Eltern könnten diesen komplexen und vielschichtigen Anforderungen nicht gerecht werden. Sie bringt die Orientierung zum Ausdruck, es stelle insbesondere in Krisenzeiten für die Eltern eine Überforderung dar, Vorstandsaufgaben wahrzunehmen, weil sie in diese konflikthaften Prozesse emotional involviert sind, und - auf Grund des kontinuierlichen Wechsels in diesem Amt - nicht an Hand ihrer Erfahrungen sukzessive in diese Aufgaben hineinwachsen könnten.

Ursel betont, dass ein „vernünftiger“ (Z. 899) Umgang zwischen Vorstand und Team wichtig sei und problematisiert im Anschluss ihre persönliche Situation. Sie bringt zum Ausdruck, froh darüber zu sein, inzwischen die Lösung gefunden zu haben, dass nicht mehr alle Eltern ihr gegenüber „was zu sagen“ (Z. 909) haben, sondern jetzt die Leitung dazwischen geschaltet sei. Aga entwirft ein weiteres Lösungsmodell, sie würde beim Elternabend ansprechen, wenn sie etwa mit der Ernährung nicht einverstanden sei. Hier wird eine gemeinsame Suche nach Lösungsmodellen erkennbar, die die potentielle Konfliktlinie zwischen dem Kita -Team und den Eltern entschärfen. Ursel erzählt von einem Konflikt mit einem Vater, der sie sehr gekränkt habe. Sie fühlte sich in ihren Kompetenzen nicht anerkannt und in Frage gestellt. Elke weist vermittelnd darauf hin, hier seien nicht Ursels Fähigkeiten in Frage gestellt worden, sondern ihrer Meinung nach sei es um eine konzeptionelle Frage gegangen, mit der sich die Eltern auseinandersetzen sollten. Elke konstituiert ein hierarchisches Verhältnis gegenüber Ursel, in dem sie die Rolle der vermittelnd Erklärenden übernimmt. Elke, Aga und Tina arbeiten weiter daran, wie man derartige Fragen bearbeiten könne und versuchen ein praktisches Handlungsmodell für die Beteiligung der Eltern zu entwickeln, während für Ursel ihre persönlichen Kränkungen im Vordergrund stehen. Aga, Elke, Tina und Tanja pendeln sich auf die gemeinsam geteilte Orientierung ein, inzwischen eine gute Struktur für die Gestaltung der Kommunikation zwischen Eltern und Team gefunden zu haben, indem sie darauf achten, dass die Eltern ihre Anliegen mit der Leitung besprechen. (Vgl. Z. 1065) Aga fasst das in einer Zwischenkonklusion zusammen: „ ~ und der muss auch eingehalten werden ne. Distanzen müssen da auch irgendwie gewahrt bleiben“. (Z. 1070) An diesem Punkt stimmt auch Ursel mit ihnen überein. Sie teilen die Orientierung, das potentielle Konfliktfeld zwischen Team und Eltern sei mit strukturbezogenen Lösungen zu entlasten und zu entemotionalisieren. Die in dieser Passage gezeichneten Bilder von der Kita bewegen sich dicht an der Alltagsrealität und drücken die unterschiedlichen, positionsbezogenen Sichtweisen der Diskutantinnen aus.

Aga wendet sich in dieser Phase des Gesprächs an Lena und fragt, ob sie die Situation unter den Eltern derzeit „entspannter“ (Z. 1080) finde. Einerseits signalisiert sie Interesse an Lenas Position, andererseits hat ihre Nachfrage einen rhetorischen Anklang, weil sie damit bereits ihre Meinung zum Ausdruck bringt. (Vgl. Z. 1079) Lena berichtet, sie habe in letzter Zeit wenig mitbekommen und könne nicht abschätzen, wie die derzeitige Situation sei. (Vgl. Z. 1088) Lena bleibt in ihrer Positionierung vage, was sich als

Abgrenzung interpretieren lässt, sich in Agas Bild einbinden zu lassen. Die Sichtweisen der Diskutantinnen bleiben hier unverbunden nebeneinander stehen. Diese Passage endet damit, dass Aga zusammenfasst: „Aber ich glaube das hat sich irgendwie gelegt so die Wogen haben sich jetzt ein bisschen geglättet“ (Z. 1095) und Ursel validiert. Diese Orientierung korrespondiert mit ihrem harmonischen Bild vom Alltag in der Kita. (Vgl. Z. 442) Kim und Lena gehören beide einer anderen Generation an, als die anderen am Gespräch beteiligten Mütter. Ihr In-Frage-Stellen des harmonischen Bildes der Kita hat eine rebellische Dimension. Einerseits wurde ein Prozess angestoßen, der dazu führte, das emotional hoch brisante aber hintergründige Thema ‚*Kitateam und ehemaliger Vorstand*‘ zu reflektieren. Auf Grund Kims Intervention wurden die Beziehungen innerhalb der Elterngruppe hinsichtlich des ausgeschiedenen Elternpaares reflektiert. (Vgl. Z. 760) Andererseits wurde die durch Lena In-Frage gestellte Orientierung der Eltern, in wichtigen Fragen überein zu stimmen, bislang nicht weiter bearbeitet. Kim und Lena haben sich nach dieser Gesprächsphase wieder in eine beobachtende Haltung zurückgezogen.

5.5.6 Die Bearbeitung zurückliegender Krisen

In der folgenden Passage veranschaulichen sich die Konfliktszenarien um den Vorstandswechsel aus der Perspektive der Mütter. Tina fasst die konfliktreiche Zeit mit der Metapher „Umbruchzeiten“ (Z. 1098) zusammen. Damit verweist sie auf eine Übergangszeit mit großen Veränderungen, die nicht nahtlos sondern reibungsvoll verliefen. Sie elaboriert, in dieser Zeit habe gerade ein Vorstandswechsel stattgefunden und greift auf Elkes Erklärungsmodell zurück, die Eltern müssten in solche Aufgaben erst hineinwachsen. Tanja stimmt zu und beschreibt, wie es dazu kam, dass sie sich an dem „emotional hochbrisanten“ (Z. 1112) Elternabend unter Druck bereit fand, die Vorstandsarbeit zu übernehmen.

1116 Tanja: ~ dieser Abend eh. Wo wir noch die Supervisorin hier hatten oder
 1117 Mediatorin im Vorfeld. Und dann die neue Wahl gemacht haben und es ging auf
 1118 12 zu oder ich weiß nicht. Es war jedenfalls dann nach 23 Uhr und dieser vierte
 1119 Posten nicht besetzt war. Und ich mich unter ne das geht dann ja auf meine
 1120 Person und irgendwie gedacht hab. Das geht nicht. Die Kita ist nicht mehr
 1121 existent. Wir können uns nicht noch mal vertagen. Ich brauche diesen Platz für
 1122 mein Kind. Ok ich mache es und ich habe mich innerlich total geärgert. Weil ich
 1123 mich da reingedrängelt gefühlt hab. Aber letztendlich hab ich's nicht ausgesessen
 1124 und dachte auch das ist auch albern ne

In dieser Passage dokumentiert sich einerseits Tanjas persönliche Not und andererseits, wie bedrohlich die zurückliegenden Konfliktszenarien für die weitere Existenz der Kita waren. Tanja bringt ihr Angewiesen-Sein auf einen Betreuungsplatz für ihren Sohn zum Ausdruck und ihre Befürchtung, die Kita könnte sich auflösen, wenn sich unter den Eltern niemand findet, der den vakanten Vorstandsposten übernimmt. Die anderen Mitglieder der Initiative, die die Situation „ausgesessen“ (Z. 1123) haben, erscheinen hier als negativer Gegenhorizont. Es dokumentiert sich Tanjas Ärger auf sich selbst und implizit auf die anderen Mitglieder der Elterngruppe. Indem sie berichtet, sie habe sich aus ihrer Not heraus in diese Position hineindrängen lassen, beschreibt sie sich in einer Opfersituation. Implizit bringt sie ihre Klage gegenüber den anderen Eltern zum Ausdruck, ihre Situation ausgenutzt zu haben. Indem sie darauf hinweist, sie habe die Situation nicht ausgesessen und das Verhalten der anderen als „albern“ (Z. 1124) charakterisiert, grenzt sie sich entschieden ab. Die emotional stark geladene Passage mündet in einer Fokussierungsmetapher, die auf ein Zentrum des gemeinsamen Erlebens dieser Gruppe verweist.

- 1126 Aga: ~ und das hätte du hättest echt nur noch zwei Minuten warten müssen dann
 1127 wär's an dir vorbeigegangen
 1128
 1129 Tanja: ~ is jetzt egal is egal weil einmal is man ja dran
 1130
 1131 Tina: ~ das glaub ich nicht an dem Abend an dem Abend nicht ohne Not
 1132
 1133 Aga: ~ ne die hatten mich ja auch fast so weit. Und ich hab gedacht: nein du
 1134 machst das nicht. Ich hab immer gedacht: nein du machst das nicht. Du machst das
 1135 nicht. Du machst das nicht
 1136
 1137 Tanja: ~ **ich war stockensauer und dieser Druck**
 1138
 1139 Aga: ~ du hast ja noch genug Zeit noch zwei Minuten dann hätte ich
 1140
 1141 Tanja: ~ diese Runde. **Dann ganz zum Schluss.** Jetzt sollte jeder noch mal sagen
 1142 warum er meint dass er diesen Job nicht machen kann. Und jeder hat für sich noch
 1143 mal begründet. **Und ich war fuchsteufelswild**
 1144
 1145 Aga: ~ und ich hab dann immer gesagt: ich bin noch so lange hier. Ich kann das
 1146 immer noch machen. Hab dann ja auch gesagt: ich bin auch noch mal dazu bereit.
 1147 Aber jetzt jetzt im Moment geht's einfach nicht ne und ()
 1148
 1149 Tanja: Als ich nach Hause gekommen bin hab ich zu mir gesagt: Tanja was bist du
 1150 bescheuert.
 1151
 1152 G: ~ @(.)@
 1153
 1154 Tanja: Was hängst du dir hier eigentlich noch an die Backe. Ey wo willst du denn
 1155 das noch hinpacken
 1156

- 1157 Aga: ~ ich hab echt drei Kreuze gemacht hinterher dass du eh dass dass ich nen
1158 Moment länger ausgehalten hab
1159
1160 Tina: ~ na gut aber.

In ihrer Anschlussproposition reklamiert Aga legitimierend, sie wäre nur zwei Minuten später ebenfalls bereit gewesen, den vakante Vorstandsposten zu übernehmen. Sie drückt aus, sie fühlte sich ebenso wie Tanja stark involviert und hätte es auch nicht zugelassen, dass die weitere Existenz der Kita scheitert. Tanja erklärt, sich inzwischen mit dem Vorstandsamt arrangiert zu haben, weil jedes Mitglied der Initiative diese Aufgabe einmal wahrnehmen müsse. (Vgl. 1129) Einerseits grenzt sie sich so von den legitimatorischen Aspekten in Agas Äußerung ab, andererseits entemotionalisiert sie die Situation in dieser Interaktionssequenz. Tinas Differenzierung, so kann interpretiert werden, weist darauf hin, aus ihrer Sicht sei die Atmosphäre an diesem Abend so geladen gewesen, dass sich nur unter allergrößter Not jemand zur Vorstandsarbeit bereit erklären könnte. Damit bestätigt sie, sie habe die Situation ähnlich empfunden wie Tanja und stimmt ihr implizit zu, ihre persönliche Not sei ausgenutzt worden.

In ihrer folgenden Elaboration erklärt Aga, wie sie es persönlich schaffte, dem Druck in dieser Situation nicht nachzugeben. (Vgl. Z. 1133) Tanja bringt in der anschließenden Differenzierung erneut ihre Wut zum Ausdruck. Bereits in der Passage zuvor hat sie an Hand eines negativen Gegenhorizonts ihrer Verärgerung gegenüber denjenigen Mitgliedern der Initiative ausgedrückt, die diese Situation „ausgesessen“ (Z. 1123) haben. Aga wiederholt, nur zwei Minuten später wäre auch sie bereit gewesen, dieses Amt zu übernehmen. Einerseits beschwichtigt sie die Situation, andererseits wird deutlich, Tina, Tanja und Aga stimmen in ihrer Wahrnehmung einer stark emotionalisierten Atmosphäre überein. Tanja und Aga tauschen sich über ihre Gefühle in dieser Situation aus. Tanja veranschaulicht, (vgl. Z. 1141) was sie so sehr in Wut versetzte. In der Abschlussrunde legitimierten die anderen Eltern nochmals ihre Gründe, warum sie das Amt nicht übernommen hatten. Ihre Beschreibung „jeder hat für sich“ (Z. 1142) kann dahingehend interpretiert werden, dass die Mitglieder der Elterngruppe auf ihre individuelle Situation zurückgeworfen waren und in dieser Situation der Zusammenhalt der Gruppe und die Existenz der Kita gefährdet war. Hier schimmert auch durch, Tanja fühlte sich in ihrer persönlichen Not, aus der heraus sie sich zur Übernahme dieses Amtes drängen ließ, von den anderen Eltern nicht ‚gesehen‘. Ihr Ärger, so wird deutlich, beruht auch darauf, dass sie sich auf Grund ihrer persönlichen

Situation überfordert fühlte, das Amt zu diesem Zeitpunkt zu übernehmen, andererseits jedoch auf den Betreuungsplatz für ihren Sohn existentiell angewiesen war.

Aga veranschaulicht, wie sie sich in der angespannten Situation darin bestärkte, dem Druck nicht nachzugeben. (Vgl. Z. 1146) Aga und Tanja schildern im Anschluss, wie sie sich zuhause mit der belastenden Situation auseinandersetzen. Tanja ärgerte sich und fragte sich, wie sie das schaffen solle, Aga hat „drei Kreuze gemacht“. (Z. 1157) Ihre Schilderungen haben den Anklang eines bitteren Wettstreits gegen ein Amt. Die Diskutantinnen präsentieren sich in dieser Sequenz nicht als Mitglieder einer Elterngruppe, die in der gestaltenden Mitverantwortung stehen, sondern als individualisierte Opfer, die einem an sie herangetragenen Druck ausgesetzt sind. Dies deutet darauf hin, dass der Erhalt der Elterngruppe in dieser Situation ernsthaft in Frage gestellt war und demzufolge die Gruppenmitglieder nur unter Druck bereit waren, ein Vorstandsamt zu übernehmen. Bereits zu Beginn des Gesprächs, in Tinas Erzählung über die Veränderung der Kita, dokumentierte sich die Orientierung, dass die Vorstandsarbeit hohe Anforderungen an die Eltern stelle und manchmal überfordernd sei. (Vgl. 68 ff) Diese Orientierung finden wir auch in der Passage, als Elke die möglichen Hintergründe der Konflikte aus der jüngeren Vergangenheit thematisiert. (Vgl. Z. 869 ff) In dieser Passage wird die emotionale Belastung der Eltern deutlich, die in dieser Gruppe an die Vorstandsarbeit gekoppelt ist. Im Vergleich mit der Gruppe ‚Seifenblase‘, (vgl. Kapitel 5.4) deren Eltern ebenfalls eine Personalveränderung bewältigt haben, zeichnet sich in dieser Initiative ein anderer Modus des Umgangs mit Konflikten ab. In der Gruppe ‚Seifenblase‘ hatte der Vorstand alle Eltern in diesen Prozess einbezogen und sie haben die Entscheidungen gemeinsam getragen. Sie präsentierten die Vorstandsarbeit als Möglichkeit, Lernerfahrungen zu machen und mit den anderen Eltern gemeinsam auf die Gestaltung des Kindergartenalltags einzuwirken. In den stark emotional geladenen Passagen dieser Gruppendiskussion schimmern Erfahrungen auf, die sich mit ‚nackter Not und Ohnmacht‘ beschreiben lassen.

Die Diskutantinnen reflektieren im Anschluss, wie es eigentlich zu dieser aufgeladenen Situation gekommen war. An Hand metaphorisch dichter Erzählungen wird die „heiß gewordene Stimmung“ (vgl. Z. 1193) im Vorfeld dieses Vorstandswechsels veranschaulicht. Tanja berichtet von Konflikten zwischen Vorstand und Team, bei denen die anderen Eltern keinen Einblick hatten: „Was da jetzt wirklich war intern im Vorstand und im Team hier. Das da war man irgendwie außen vor“. (Z. 1201) Sie empfand

die Übernahme des Vorstandsamtes als „Bürde“, (Z. 1207) weil sie nicht wusste „was für sach ich mal Leichen liegen da im @Keller@“. (Z.1208) Auf Grund der positionsbezogenen Differenzierungen innerhalb der Elterngruppe kommt es, so kann interpretiert werden, zu unterschiedlichen konjunktiven Erfahrungsräumen. Es gab die Elterngruppe des Vorstands und ihre Perspektive auf die Situation in der Kita und es gab die Elterngruppe außerhalb des Vorstands, die in diese Prozesse nicht eingebunden waren. Im weiteren Gesprächsverlauf thematisieren die Mütter selbstläufig und lebendig an Hand Tanjas und Tinas Erfahrungen die verschiedenen Dimensionen der Vorstandsarbeit. (Vgl. Z. 1215 ff)

In dieser Passage beteiligen sich Aga, Tina, Tanja und später auch Elke am Gespräch. In ihren gemeinsamen Überlegungen eruieren sie, wie die Vorstandsarbeit so gestaltet werden kann, dass sie nicht zu einer „schweren Bürde“ (Z. 1207) für die beteiligten Eltern wird. Hier dokumentiert sich ihre Suche nach Lösungsmodellen, diese Heterogenitätsdimensionen produktiv zu bearbeiten und es zeichnen sich Orientierungstransformationen ab, die auf Bildungsprozesse hindeuten. Kim und Lena, die diese Prozesse initiierten, haben sich wieder zurückgezogen. Die älteren Mütter entwickeln miteinander eine Gesprächspraxis, in der sie sich aufeinander beziehen, unterstützend ergänzen und gemeinsam getragene Positionen beziehen. Die Performance der Gruppe stimmt mit den präsentierten Inhalten überein. Seitdem durch Lenas Anstoß die Konflikte aus der jüngeren Vergangenheit ‚auf den Tisch‘ kamen, pendelt sich das Gespräch auf die Bearbeitung konkreter, persönlicher Erfahrungen ein. Diese Veränderung wurde initiiert, indem Lena die präsentierte Harmonie in Frage gestellt hat. Allerdings ist den Diskutantinnen dieses nicht bewusst und es gibt auch keinen Anhaltspunkt dafür, dass sie Lenas eingebrachte Sichtweise würdigen. Hier finden wir einen maximalen Kontrast zur Praxis der Gruppe ‚*Ibbenbürener Revivalband*‘, (vgl. Kapitel 5.2) die das Mitwirken von Thomas, der ebenfalls deutlich jünger ist als die anderen Musiker, ausdrücklich als bereichernd anerkennen, weil er auf Grund seines Alters andere Kompetenzen und Perspektiven einbringt.

5.5.7 Mütterfreundschaften

Die Interviewerin stellt fest, dass es ein recht breites Altersspektrum in der Initiative gibt und spricht damit das Generationenverhältnis an.

- 1415 Aga: ~ da sind die Küken die anderen sind alle älter
 1416
 1417 G: ~ @(.)@
 1418
 1419 Elke: Wir @fühlen uns nicht so alt@
 1420
 1421 Tanja: ~ unproblematisch also ist jetzt meine Meinung
 1422
 1423 Lena: Also für uns ist es so nicht so schwer sag ich mal weil wir zu
 1424 mehreren sind
 1425
 1426 Ursel: ~ ich fall ja völlig aus der Rolle @(.)@
 1427
 1428 Aga: Wie alt bist Du?
 1429
 1430 Kim: 23
 1431
 1432 Ursel: Das ist ja noch jung

Aga greift das Thema mit einer Proposition auf, in der sie Lena und Kim eine Minoritätenposition zuweist. Die Metapher „Küken“ (Z. 1415) signalisiert wenig Wertschätzung gegenüber den Erfahrungen von Kim und Lena. Aga drückt damit aus, wir anderen sind eine altershomogene Gruppe, Kim und Lena gehören nicht dazu. ‚Küken‘ nimmt man nicht ernst, die müssen erstmal groß werden. Elke setzt sich lachend mit ihrem eigenen Alter auseinander und Tanja validiert Agas Orientierung mit dem Zusatz, der Altersunterschied sei nicht problematisch. Dieses impliziert einerseits, sie hält ihn auch nicht für bereichernd, andererseits distanziert sie sich damit von Agas Abwertung. Lenas Differenzierung (vgl. Z. 1423) enthält zwei unterschiedliche Aspekte. Zum Einen widerspricht sie Tanja, indem sie zum Ausdruck bringt, dass sie die Altersdifferenz eigentlich schon problematisch findet, zum Anderen schränkt sie diese Orientierung ein, weil sie nicht alleine in der Position der Jüngeren ist. Dieses verweist auf einen mit anderen jüngeren Müttern geteilten altersbezogenen konjunktiven Erfahrungsraum. Lena wird von Ursel unterbrochen, die lachend ihr eigenes Alter anspricht und überhaupt nicht auf Lena eingeht. Aga (vgl. Z. 1428) betont einen anderen Aspekt, indem sie Kim nach ihrem Alter fragt und Ursel greift dieses kommentierend auf. Sie veranschaulicht den großen Altersunterschied zwischen Kim und sich. Mit einer weiteren Differenzierung kommt Lena auf ihr Thema zurück. (Vgl. Z. 1432)

- 1433 Lena: Obwohl ich manchmal schon das Jugendalter. Das das hört sich jetzt so
 1434 negativ an aber das ist schon so ne das war früher noch mehr als jetzt. Aber das ist
 1435 schon so ne Gruppe von @alten@ Eltern jetzt nicht im Sinne von. Aber einfach

1436 wo man das Gefühl hat so die kennen sich irgendwie schon und die ham mehr so
 1437 gemeinsame ja Bekannte oder Interessen oder wie auch immer. Das ich manchmal
 1438 so das Gefühl hatte dass ich vielleicht nicht ja nich ganz so ernst genommen werde
 1439 wie andere oder so. Weil ich halt jünger bin aber das ist ja auch nicht so dass ich
 1440 mich deswegen irgendwie schlecht gefühlt hätte oder
 1441
 1442 Aga: ~ du bist jetzt 23 ne ?
 1443
 1444 Lena: 25
 1445
 1446 G : ~ @(.)@
 1447
 1448 Aga: 25 na ja guck mal. Das sind jetzt fast zwanzig Jahre Unterschied. Ich bin 42.
 1449 Das ist ganz klar das da auch schon irgendwie ehm was dazwischen also nicht grad
 1450 Welten ne aber da sind einfach andere ehm Interessen im Vordergrund und so bei.
 1451 Jetzt traf sich das manchmal wie so wie mit der Uni oder so dass wir da mal
 1452 irgendwie mal was gemeinsam haben. Aber sonst is es ja einfach so dass man
 1453 wirklich sacht das is ne. Wir können uns bestimmt nett unterhalten und so ne aber
 1454 wir werden bestimmt nicht zusammen irgendwie abends ehm tanzen gehen oder so
 1455 ne. Also vielleicht treffen wir uns mal irgendwo @zufällig@ aber das ist einfach
 1456 ne andere Generation. Aber deswegen hab ich nich immer also ich hab nich das
 1457 Gefühl das ich ne Mutter oder nen Vater der viel jünger ist dann nicht ernst
 1458 nehmen kann oder so
 1459
 1460 Tanja: ~ mhm.

Mit dem Terminus „das Jugendalter“ (Z. 1434) bringt Lena zum Ausdruck, sich manchmal auf Grund ihres Alters von den anderen Eltern nicht ernst genommen zu fühlen. Genau diese Praxis dokumentiert sich auch in dieser Gesprächspassage. In ihrer exemplifizierenden Elaboration verweist Lena auf eine Gruppe älterer Eltern, in deren Netzwerke sie nicht eingebunden ist. Dieses bringt sie jedoch auch nicht bedauernd hervor. Aga fragt sie nach ihrem Alter und verweist in ihrer anschließenden Elaboration auf den Altersunterschied zwischen ihnen, der fast 20 Jahre beträgt. Sie spricht damit die Generationendifferenz explizit an. Implizit drückt sie aus, dass sie wenig Berührungspunkte miteinander haben. Mit der Metapher „nett unterhalten und so“ (Z. 1454) drückt sie aus, wenn überhaupt, gäbe es nur oberflächliche Berührungspunkte zwischen ihnen, was als Signal von Desinteresse und Abwehr interpretiert werden kann. Ihre Überlegung „sie habe nicht das Gefühl dass sie jüngere Eltern nicht annehmen könne“ (vgl. 1457) erscheint an dieser Stelle legitimatorisch und enthält keineswegs die persönliche Botschaft, Lena ernst zu nehmen oder Interesse an ihren Vorstellungen und Meinungen zu haben. Hier bestätigt sich, dass es in der Gruppe der Eltern Teilgruppen gibt, die unterschiedliche altersbezogene konjunktive Erfahrungsräume miteinander teilen. Deutlich wird auch, es gibt kaum eine Verbindung zwischen diesen

unterschiedlichen Gruppen. Diese Tendenz dokumentiert sich im bisherigen Gesprächsverlauf ebenso, wie die Dominanz der älteren Mütter.

In der nächsten Interaktionssequenz bestätigen sich Aga, Tina, Tanja und Elke in ihrer Meinung, auch das „Temperament“ (Z. 1466) spiele „grad auch bei den Jüngeren“ (Z. 1468) „ne Rolle“ (Z. 1466). Einerseits entfalten die älteren Mütter kollektiv ihre Sicht auf die Jüngeren, andererseits wehren sie Lenas eingebrachte Perspektive ab, die sie indessen durch ihre Praxis in diesem Gespräch bestätigen. Nachdem Ursel Kim gefragt hat, ob sie ein anderes Gefühl habe als Lena, weil sie ihren Sohn ja zu einer anderen Zeit bringt und abholt (vgl. Z. 1489) führt Kim aus, dass es zwar Austausch gäbe aber „aber man redet auch nicht so viel“. (Z. 1496) Auch hier setzt sich das zuvor beschriebene Muster in einem homologen Modus fort. Aga rechtfertigt, unabhängig vom Alter mit manchen Müttern mehr und mit anderen weniger Gesprächsstoff zu haben. (Vgl. Z. 1505) Tanja, Tina und Aga erörtern weitere Gründe, warum es manchmal zum Austausch kommt und manchmal nicht. Die Performance der Gruppe gestaltet sich in der Abschlussphase des Gesprächs ähnlich wie zu Beginn. Die älteren Mütter entwickeln miteinander eine gemeinsame Gesprächspraxis, Kim und Lena ziehen sich wieder zurück und beobachten das Geschehen mit Skepsis. Hier dokumentiert sich ein Nebeneinander dieser beiden Gruppen, die kaum Berührungspunkte miteinander haben, in einem Modus der Abwehr der dominierenden Gruppe der älteren Mütter und des Rückzugs der Jüngeren. Die Auseinandersetzung mit dieser Heterogenität wird abgewehrt. Das Gespräch endet mit einem anerkennenden Kompliment an das Team, das Elke gegenüber Ursel ausspricht.

5.5.8 Zusammenfassung zum Orientierungsrahmen der Gruppe

„Sandkasten“

In dieser Gruppe teilen die Diskutantinnen einen konjunktiven Erfahrungsraum miteinander, der sich auf ihr soziales Hintergrundmilieu bezieht. Homolog zur Orientierung der Gründungseltern ging es auch der gegenwärtigen Elterngeneration darum, ihre Kinder nicht nur betreut zu wissen. Sie wollten kein ‚Standardangebot‘ sondern eine gute Entwicklungsförderung ihrer Kinder in einem sozial homogenen Milieu. Dafür waren sie auch bereit, besondere Anstrengungen auf sich zu nehmen. Vor dem Hintergrund dieser gemeinsamen Orientierung ließen sich Lernprozesse rekonstruieren, die als Erweiterung der Sichtweisen innerhalb des Rahmens dieser

Orientierungen zu beschreiben sind. In dieser Initiative zeichneten sich zwei relevante Heterogenitätsdimensionen ab. Rekonstruiert werden konnten unterschiedliche konjunktive Erfahrungsräume, die sich auf die Alterszugehörigkeit der Akteurinnen bezogen und positionsbezogene Differenzierungen. Das Geschehen während der Gruppendiskussion wurde überwiegend durch die älteren Mütter dominiert, die miteinander das Bild einer exklusiven und harmonischen Kita konstruierten, wobei sie ihre Gemeinsamkeiten durch die Abgrenzung und die Konstruktion sozialer Differenz nach außen, insbesondere gegenüber Eltern aus anderen Bildungsschichten herstellten, die sie zum Teil stark abwerteten und im Zuge dessen ihre eigene Exklusivität implizit herausstellten.

Es dokumentierte sich ein Nebeneinander der Teilnehmerinnen aus den verschiedenen Altersgruppen in einem Modus der Abwehr der dominierenden älteren Mütter und des Rückzuges der Jüngeren. Die beiden jüngeren Mütter stellten den milieubezogenen Orientierungsaspekt der Initiative nicht in Frage, jedoch die auf die Harmonie in der Kita bezogenen Konstruktionen. Die ‚Rebellion‘ der jüngeren Mütter leitete einen größeren Realitätsbezug im Verlauf des folgenden Gesprächs ein und es kam zur Bearbeitung zurückliegender Konflikte. Insbesondere nach Lenas In-Frage-Stellen des von den älteren Teilnehmerinnen gemeinsam konstruierten Bildes eines harmonischen Alltags in der Kita wurden positionsbezogene Differenzenerfahrungen in einer Art und Weise reflektiert, die auf Orientierungstransformation im Sinne von Bildungsprozessen hindeuten. Im Zuge der Bearbeitung der internen Differenz innerhalb der Elterngruppe nahmen die Diskriminierungen gegenüber den nicht zur Kita gehörenden Eltern ab. Organisationales Lernen, so konnte herausgearbeitet werden, korrespondierte in dieser Entwicklungsphase der Initiative mit der Entwicklung struktureller Lösungen, die das potentielle Konfliktfeld zwischen Eltern und Kitateam entemotionalisieren und entlasten sollen. Die interne Heterogenitätsdimension Alter wurde nicht bearbeitet, das Muster der Abwehr gegenüber den Sichtweisen der jüngeren Mütter setzte sich immer wieder durch, insbesondere wenn diese nicht bereit waren, ihre Orientierungen an die von den älteren Gruppenmitgliedern hergestellten Rahmungen anzupassen. Hier findet sich ein maximaler Kontrast zur Praxis der Gruppe ‚*Ibbenbürener Revivalband*‘ (vgl. Kapitel 5.2) und eine Homologie zu Orientierungen der Teilnehmerinnen der ‚*Fraueninitiative Mittelstadt*‘ (vgl. Kapitel 5.1).

5.6 Umgang mit Diversität im Modus der Vereinheitlichung: Die Gruppe ‚Paparunde‘

Die Gruppe ‚Paparunde‘ entstand 1996 und ist auf kommunaler Ebene als eingetragener Verein organisiert. Sie gehört einem bundesweiten Dachverband an, der 1998 entstand. Die Gruppe setzte sich zum Zeitpunkt der Befragung aus ‚einem harten Kern‘ von zehn Personen zusammen und hat insgesamt 35 Mitglieder. Diese sind in der Regel ‚Scheidungskväter‘, die sich bezüglich ihres Umgangsrechtes mit ihren Kindern nach der elterlichen Trennung ungerecht behandelt fühlen. Die Gruppe trifft sich zu einem monatlichen Stammtisch, bei dem allgemeine Informationen ausgetauscht werden. Darüber hinaus findet 1x monatlich ein offener Abend statt, an dem Vereinsmitglieder und Betroffene ihre Situation schildern und sich wechselseitig beraten. Ebenfalls im monatlichen Rhythmus finden gemeinsame Frühstücke statt, 1x jährlich treffen sich Väter und Kinder zu einer Kanufahrt. Nach Absprache beteiligen sich die Gruppenmitglieder an Aktionen, die ihrer Öffentlichkeitsarbeit dienen sollen, wie zum Beispiel an kommunalen Selbsthilfetagen und sie wirken bei bundesweiten Aktionen mit, die vom Dachverband organisiert werden.

Der Kontakt zu dieser Gruppe entstand über den 1. Vorsitzenden, der sehr aufgeschlossen auf die Anfrage der Interviewerin reagierte. Er erhoffte sich, durch die Beteiligung an der Gruppendiskussion das öffentliche Interesse an den Anliegen der Initiative und des Dachverbandes zu vergrößern. Das Gespräch kam kurzfristig zu Stande. Es fand im Juni 2005 während eines Stammtischtreffens in einem kommunalen Bürgerzentrum statt. Die Gruppendiskussion war etwa 60 Minuten lang, es nahmen 5 Väter im Alter zwischen 43 und 49 Jahren daran teil. Das Durchschnittsalter der Diskutanten lag zum Zeitpunkt der Befragung bei 46 Jahren.

Die im Folgenden genannten Namen und Orte wurden durch fiktive Angaben anonymisiert. Die Personenangaben wurden mittels eines Fragebogens erhoben und mit den protokollierten Inhaltsangaben aus der Vorstellungsrunde der Gruppendiskussion ergänzt. Die Interviewerin bat auch in dieser Gruppe darum, dass sich die Akteure kurz vorstellen, indem sie ihre Namen nennen, erzählen, seit wann sie in der Initiative aktiv sind und welche Aufgaben sie dort wahrnehmen. Die Diskutanten wichen von den vorgegebenen Kategorien ab, indem sie nach ihren Namen die Zahl ihrer Kinder und

deren Alter nannten und im Anschluss erzählten, warum sie sich dieser Gruppe angeschlossen haben. Dieses kann als Hinweis interpretiert werden, dass die von den Gruppenmitgliedern hervorgehobenen Dimensionen die existentiell bedeutsamen in dieser Initiative sind. Die Berufe der Gesprächsteilnehmer wurden an Hand der Angaben in den Fragebögen ergänzt.

Franz: ist 49 Jahre alt und hat einen fünf Jahre alte Sohn. Er nimmt zum dritten Mal an einem Treffen dieser Initiative teil und ‚kennt die Leute kaum‘. Von Beruf ist er Diplomingenieur.

Mark: ist 43 Jahre alt und lebt in einer ‚Patchworkfamilie‘. Er hat zwei leibliche Kinder und zwei ‚nicht leibliche‘ Kinder die 13, 11, 8 und 3 Jahre alt sind. Er ist der Vorsitzende des Vereins, darüber hinaus engagiert in der Elternpflegschaft. Zum Zeitpunkt der Befragung ist er Hausmann.

Mike: ist 48 Jahre alt und hat drei Kinder im Alter von 3, 4, und 6 Jahren. Seit 1 ½ Jahren ist er Mitglied der Gruppe. Er wollte mit seinen Kindern nach der Trennung weiter zusammenleben. Die gerichtlichen Auseinandersetzungen hat er jedoch ohne Revisionsmöglichkeit verloren. Von Beruf ist er Diplomingenieur.

Stefan: ist 43 Jahre alt und hat eine sechsjährige Tochter. Sein erster Kontakt zur Gruppe liegt 1 ½ Jahren zurück. Ihm wurde vorübergehend der Umgang mit seiner Tochter verwehrt. Seit drei Monaten ist er Vereinsmitglied, vor acht Wochen übernahm er die Öffentlichkeitsarbeit der Gruppe. Sein Beruf ist Lehrer.

Walter: ist 46 Jahre alt und hat drei Kinder, die 10, 12 und 14 Jahre alt sind. Seit 6 ½ Jahren ‚kämpfe‘ er um den Kontakt zu seinen Kindern. Seit dieser Zeit ist er Mitglied dieser Initiative. Er bezeichnet sich als ‚Störenfried‘, der auf Grund des Verhaltens der Mutter seit 6 ½ Jahren einen gestörten Kontakt zu seinen Kindern habe. Von Beruf ist er Kommunikationselektroniker.

5.6.1 Überblick: Gesprächsverlauf und zentrale Themen

Die Interviewerinnen wurden freundlich und aufgeschlossen empfangen. Das Treffen der Gruppe fand erstmalig in einem kommunalen Bürgerzentrum statt. Zur verabredeten Uhrzeit waren noch nicht alle erwarteten Teilnehmer da, die Anwesenden machten sich mit den neuen Räumlichkeiten vertraut, stellten interessierte Nachfragen zum Dissertationsvorhaben der Interviewerin und sprachen über ihre Beteiligung an einem kommunalen Selbsthilfetag, der kurze Zeit nach dem Interview stattfinden sollte.

Nach dem Erzählimpuls rekonstruierten die Diskutanten, seit wann ihre Gruppe besteht und thematisierten im Anschluss ihr Selbstverständnis, wobei sie sich auf die Programmatik des Dachverbandes bezogen. Daraus entwickelten sich in rascher Folge die Oberthemen: ‚Beschwerden des Trennungsvater-Seins‘; ‚Eigentlich müsste jetzt die Emanzipation der Männer kommen‘; ‚Aktivitäten der Gruppe‘; ‚Mitgliedschaft‘; ‚Die

Strukturen von Ortsgruppe und Dachverband ; *Unterschriftensammlung für den Petitionsausschuss des Bundestages* ; *Als Vater im Kindergarten abgestempelt* ; *Die Aktion des Bundesverbands schafft Öffentlichkeit* ; *Die Ungerechtigkeit, dass der Verband der Mütter Zuschüsse bekommt und die ‚Paparunde‘ nicht* und *Heute werden die Männer unterdrückt*. Wie ein roter Faden zogen sich die Darstellungen der persönlichen Leidenserfahrungen in verallgemeinernder und theoretisierender Form durch diese Themen. Die Atmosphäre wirkte im Vergleich zu anderen Gruppen energielos. Das Oberthema *Die Erfolge der Gruppe* entstand durch eine Nachfrage der Interviewerin, nach kurzer Zeit entwickelte sich daraus das Oberthema *Unterhaltzahlende Väter und unterhaltsäumige Mütter*. Zwei weitere Themen *Die Vorhaben der Gruppe* und *Unterschiede und Kontroversen* wurden durch die Nachfragen der Interviewerin initiiert. Am Ende des Gesprächs wandten sich die Gesprächsteilnehmer kurz dem Thema *Soll zum Stammtisch weiter öffentlich eingeladen werden* zu.

Die Diskursorganisation folgte vorrangig einem parallelen Modus, es gab zahlreiche ineinander verschachtelte Themen und Beispiele. In der gesamten Gruppendiskussion weisen zwei Fokussierungsmetaphern auf die kollektiv geteilten Erlebniszentren der Teilnehmer hin. In Ersterer thematisieren die Diskutanten, wie die Kinder eines Gruppenmitgliedes bei einer öffentlichen Aktion der Initiative Flyer verteilen, in der Zweiten veranschaulicht sich, wie sich die Akteure unterstützen, um anderen Vätern ein Zusammensein mit ihren Kindern zu ermöglichen.

5.6.2 Das Selbstverständnis der Initiative

Das aufgezeichnete Gespräch beginnt mit dem Erzählimpuls. Die Geschichte der Gruppe wird in diesem Gespräch nur am Rande erörtert. Die Diskutanten verständigen sich kurz über die zeitliche Entwicklung und ziehen keine persönlichen Erinnerungen oder Geschichten, die sie durch die Erzählungen anderer kennen, heran. Das anschließende Oberthema *Selbstverständnis der Gruppe* ist ebenfalls dem Erzählimpuls geschuldet. Die Akteure beziehen sich auf die Programmatik des Dachverbandes, die sie an Hand persönlicher Erfahrungen veranschaulichen. Der Diskursverlauf ist theoretisch argumentierend und beschreibend.

- 22 I: Ja dann ehm möchte ich sie bitten etwas zur Geschichte und auch zum
 23 Selbstverständnis ihrer Gruppe hier zu erzählen.
 24
- 25 Walter: Also ehm also ab die Geschichte ist jetzt wirklich sehr schwierig weil jetzt
 26 eben halt nicht die die Leute die die die Gründungsmitglieder jetzt eben nicht mit
 27 dabei sind
 28
- 29 Mark: ~ aber ich glaub die Papparunde gibt's glaub ich seit 96 und seit 98 ist glaub
 30 ich eh der Bundesverband gegründet worden.
 31
- 32 Walter: Als ich dabei getreten bin ich bin ja 98 dabei getreten und da war sie
 33 schon. Also unsere Gruppe ist 1996 ungefähr entstanden. Ich kann's wirklich nicht
 34 genau sagen. Also das Selbstverständnis der Gruppe ist im Prinzip eh der
 35 Untertitel des Dachverbands würde ich jetzt sagen. Allen Kindern beide Eltern das
 36 ist also unser Motto im Prinzip auch (3) sagt eigentlich alles aus.
 37
- 38 Mark: Also es ist ja so das eh der eine Elternteil meistens ist es ja dann der Vater
 39 die eh nur alle 14 Tage sieht. Das ist einfach eh denk ich zu wenig für die Kinder
 40 weil sie ja beide Eltern brauchen.
 41
- 42 Walter: ~ der Alltag wird überhaupt nicht gelebt
 43
- 44 Mark: ~ richtig und eh die Väter wollen auch den Alltag mit den Kindern erleben
 45 und an deren Leben teilhaben.

Die ‚Paparunde‘ ist die einzige Gruppe des untersuchten Samples, die nicht versucht, die Geschichte ihrer Initiative zu rekonstruieren. In der Musikgruppe und den Frauengruppen war die Geschichte der Gruppe aus eigenem Erleben präsent. In beiden Elterngruppen wurde die Geschichte durch die Identifikation der Diskutierenden mit den Orientierungen der Gründungseltern lebendig. In der ‚Paparunde‘ vertritt Walter in seiner Eingangsproposition implizit die Meinung, die Geschichte der Gruppe könne nur von den Gründungsmitgliedern der Initiative extrapoliert werden, die jedoch bei dem Gespräch nicht zu gegen waren. Dieses kann als erster Hinweis auf eine unverbindliche Praxis hinsichtlich der Teilnahme an den Gruppentreffen interpretiert werden. Mark bezieht sich in seiner Anschlussproposition auf den Zeitpunkt der Gründung des Bundesverbandes, der somit gleich zu Beginn des Gesprächs eingeführt wird. Dieses weist auf dessen Bedeutung in der Alltagspraxis der Initiative hin. Die Gruppe ‚Internationale Frauengruppe‘ (vgl. Kapitel 5.3) gehört ebenfalls einer Dachorganisation an, bezog sich jedoch erst darauf, nachdem die eigene Geschichte exploriert war. Walter beendet das Oberthema ‚Die Geschichte der Gruppe‘ mit einer Konklusion, (vgl. Z. 33) in der er den Gründungszeitpunkt ihrer Initiative benennt. Seine Zusammenfassung „Ich kann's wirklich nicht genau sagen.“ (Z. 33) lässt sich dahingehend interpretieren, es geht ihm nicht darum, persönlich nuancierte Geschichten zu erzählen, sondern argumentativ ‚gesicherte‘ Aspekte darzustellen.

In seiner anschließenden Proposition (vgl. Z. 34 ff) beschreibt er das Selbstverständnis ihrer Gruppe analog zu dem Untertitel des Dachverbandes. Einerseits deutet dieses wiederum auf die enge Verbindung zwischen der lokalen Initiative und dem Dachverband hin, andererseits dokumentiert sich, dass sich die lokalen Akteure nicht als Einzelschicksale verstehen, sondern sich in einen übergreifenden Zusammenhang einbinden. Bereits in dieser Passage zeichnet sich ein Modus des Umgangs mit Heterogenität ab, der darauf basiert, nicht die Verschiedenheit der Schicksale, sondern die Vereinheitlichung der Erfahrungen der Akteure hervor zu heben. Das Label des Dachverbandes, auf das sich Walter bezieht, lautet „Allen Kindern beide Eltern“. (Z. 35) Mark differenziert, indem er darauf hinweist, die Väter könnten ihre Kinder in den meisten Fällen lediglich in einem 14-tägigem Rhythmus sehen. Damit betont er die Perspektive der Väter, erst im Anschluss hebt er hervor, dass sei zu wenig Zeit für die Kinder. In Zeile 42 drückt Walter mittels einer theoretisch argumentativen Elaboration aus, das Zusammensein mit den Kindern sei nicht lang genug, um an ihrem Alltag teilzuhaben. Mark bestätigt dieses und betont in seiner Zusammenfassung wiederum das Interesse der Väter. In dieser Sequenz, die das zentrale Anliegen der Mitglieder dieser Initiative veranschaulicht, deutet sich an, dass die Interessen der Väter und der Kinder als ineinander verwoben wahrgenommen und dargestellt werden. Stefan führt im Anschluss aus, sein Hauptanliegen sei es, die Probleme der Scheidungsväter in der Öffentlichkeit bekannt zu machen.

47 Stefan: Also ich bin dem Verein beigetreten zu meiner Intention. Eben erst mal
48 möchte ich dass das bekannt und publik wird in der Öffentlichkeit. Dass das mehr in
49 die Öffentlichkeit kommt unsere unsere Schwierigkeiten die wir haben. Da hab ich
50 mein Hauptanliegen. Deswegen bin ich auch beigetreten und das andere ist
51 natürlich man stützt sich gegenseitig mit den Sorgen die man hat. Man stützt sich ja
52 gegenseitig die Probleme sind teilweise ähnlich gelagert. Mal verschärft. Da kann
53 man natürlich sich stützen

54
55 Walter: Man steht nicht alleine da.

56
57 Stefan: Man steht nicht alleine da und das ist wichtig Wenn man jemanden hat zum
58 Austausch. Und was ich manchmal so erlebt habe war heftigst

59
60 Mike: ~ es ist ja immer Probleme wenn sie eh sag mal im Bekanntenkreis ihre
61 Geschichte erzählen ne die Bekannten haben ganz andere Sorgen. Also man kann
62 den Leuten das einmal sagen oder zweimal dann wollen sie's nicht mehr hören

63
64 Walter: ~ richtig

65
66 Mike: ~ man hat hier die Möglichkeit mal sich auszutauschen weil das
67 gleichgerecht gleiche Probleme sind und da ist Verständnis hier. Da haben sie halt
68 nicht na gut und Bekannte hören sich das dann mal an sagen ja ja aber ne eigentlich

- 69 doch die Mutter oder wie ist das denn jetzt bei dir und dann eh soll man sich
70 einfügen weil das ist nicht gesellschaftskonform. Das ist ein Tabuthema
71
72 Walter: ~ das bringt
73
74 Mike: ~ das der Vater die Kinder haben will.

Stefans Proposition verdeutlicht, er geht davon aus, die Schwierigkeiten der Trennungsväter seien in der Öffentlichkeit nur unzulänglich bekannt und er möchte sich engagieren, um diese Situation zu verändern. Sein Wunsch, ihre Probleme in die öffentliche (gesellschaftliche) Diskussion einzubringen, bleibt unwidersprochen. Im Anschluss beschreibt er die Alltagspraxis der Gruppe. Es geht darum, sich bei ähnlich gelagerten Problemlagen wechselseitig beizustehen. Stefan entfaltet die klassische Programmatik der Selbsthilfebewegung. Die Betroffenen unterstützen sich und gehen mit ihren Problemen in die Öffentlichkeit, um auf diesem Weg gesellschaftliche Diskurse zu initiieren und Veränderungen herbeizuführen. Diese Initiative entstand also, um eine (von den Akteuren empfundene) akute Problemsituation zu bearbeiten, für die es noch keine gesellschaftlichen Antworten gibt, die die Betroffenen zufrieden stellen. Somit steht ein *Um-zu-Motiv* im Vordergrund, das darauf zielt, die Bedingungen der Scheidungsväter zu verbessern. In dieser Sequenz drückt Stefan aus, die Trennungserfahrungen der Einzelnen führten zu ähnlichen Erfahrungen und genau deshalb könnten sie sich unterstützen. Es zeichnet sich ab, die Gruppenmitglieder teilen einen konjunktiven Erfahrungsraum miteinander, der auf ihren strukturidentischen Erfahrungen des Trennungsvater-Seins beruht, was auch durch Walters Validierung (vgl. Z. 55) und Stefans anschließender Reformulierung (vgl. Z. 57) verdeutlicht wird. Mit der Metapher „heftigst“ (Z. 58) unterstreicht Stefan einerseits die emotionale Brisanz seiner persönlichen Leiderfahrungen, andererseits verschiebt er sie auf eine allgemeine und undifferenzierte Ebene. Mike validiert und vereinheitlicht Stefans persönliche Erfahrung im Zuge seiner anschließenden exemplifizierenden Elaboration, indem er wiederum auf einer allgemeinen Ebene von Problemen spricht, (vgl. Z. 60) aber nicht weiter auf Stefans konkrete und persönliche Erfahrung eingeht, die in dieser Gesprächspassage durch den stark emotional geladenen Begriff ‚heftig‘ aufscheint.

Der Bekanntenkreis (der verallgemeinernd dargestellt wird und somit mit dem gesellschaftlichen Umfeld gleichgesetzt werden kann) wird in Mikes Elaboration als negativer Gegenhorizont herangezogen. (Vgl. Z. 68) Er bringt zum Ausdruck, einerseits könnten die Erfahrungen der Trennungsväter außerhalb ihrer Gruppe nicht zureichend

exploriert werden und andererseits veranschauliche die abwehrende Haltung gegenüber den Anliegen der Väter eine gesellschaftliche Norm, die impliziert, das Zusammenleben der Kinder mit den Müttern sei die gesellschaftskonforme Lösung. Als positiven Gegenhorizont entwirft Mike die Handlungspraxis ihrer Gruppe, in der sie sich durch ihre Gespräche unterstützen. Er zeichnet zwei unterschiedliche Erfahrungsdimensionen nach ‚in der Gruppe‘ und ‚außerhalb der Gruppe‘, die unverbunden (nahezu unversöhnlich) nebeneinander stehen. Hier deutet sich eine Sphärendifferenz an, die sich aus der Sicht der Akteure wie folgt darstellt: In der Sphäre der Gruppe erfahren sie Verständnis, in der Sphäre außerhalb der Gruppe müssen sie sich verteidigen und ihre Interessen vertreten. An diesem Punkt zeichnet sich eine Parallele zur Gruppe ‚Internationale Frauengruppe‘ ab. An Hand dieser Gruppendiskussion ließ sich ebenfalls eine Sphärendifferenz rekonstruieren, die mit der Orientierung einherging, die geschlechterseparierte Praxis der Initiative gegenüber dem Verein IUA rechtfertigen und verteidigen zu müssen.

In dieser Passage wiederholt sich das Muster, persönliche Erfahrungen zu verallgemeinern und sie damit zu vereinheitlichen. Mike thematisiert seine Erfahrungen, in dem er sie bereits zu Beginn seiner Exemplifizierung in einen verallgemeinernden Rahmen stellt und beansprucht damit ihre strukturelle Gültigkeit. Die von ihm verwandte Metapher „Tabuthema“ (Z. 70) pointiert diesen Aspekt. Der Begriff verweist auf etwas, was zwar viele Menschen erleben, das jedoch nicht (öffentlich) thematisiert wird, weil damit gesellschaftliche Regeln oder Konventionen, die als unantastbar gelten, in Frage gestellt werden. Die Diskutanten entwerfen ein Bild von ihrer Gruppe, bei dem sie sich nach außen gegen als ungerecht empfundene gesellschaftliche Konventionen auflehnen und innerhalb ihres Zusammenseins die ‚Wunden lecken‘, die sie sich im Zuge ihrer ‚Rebellion‘ zugezogen haben. Die Orientierung, ihr Verständnis für das erlebte Leid der anderen Trennungsväter beruhe auf ihren „gleichen“ (Z. 67) (also strukturidentischen) Erfahrungen wird beibehalten und um den Aspekt erweitert, ihre Anliegen seien zwar berechtigt, aber derzeit nicht gesellschaftskonform.

5.6.3 Die Nöte der Trennungsväter

In der folgenden Passage initiiert Walter das Oberthema ‚Die Beschwerden des Trennungsvater-Seins‘.

76 Walter: Das bringen aber die Medien mit sich und das ist die Sache. Wo du
 77 Öffentlichkeitsarbeit sagst eh das ist mir auch sehr wichtig. Das eben halt nicht nur
 78 unser Verein jetzt bekannt wird sondern dass es bekannt wird dass es eben sehr sehr
 79 viele Väter gibt die sich einsetzen für ihre Kinder und eben nicht die Väter sind die in
 80 den Medien stehen. In den Medien stehen die Väter die haben ihre Familien verlassen
 81 die zahlen keinen Unterhalt
 82
 83 Franz: ~ und trinken und prügeln
 84
 85 Walter: ~ das kommt noch dazu. Deswegen haben sie ja ihre Familien verlassen. Und
 86 ehm die armen Mütter mit ihren Kindern. Bei mir eben halt die arme Mutter mit den
 87 drei Kindern. Ich habs selbst gehört ehm die muss alles ausbaden. Dass diese Mütter
 88 aber im Prinzip auf eigene eh auf eigenen Wunsch diese Sache gewählt haben ne und
 89 es ist nicht nur bei mir nicht so gewesen das ich sie vor die Tür gesetzt hab. Ich hab
 90 vier Jahre so ich hab vier Jahre um meine Familie gekämpft. Es hatte keinen Sinn
 91 mehr. Nur so schwer wie das ist wenn man ne Paartrennung hat. Das muss man nicht
 92 noch schlimmer machen in dem man die Kinder als Machtmittel missbraucht und das
 93 wird in den meisten Fällen gemacht und das ist eben halt die Sache die in die
 94 Öffentlichkeit muss

Walter signalisiert seine Zustimmung mit der von Mike geäußerten Orientierung und bearbeitet sie insofern weiter, als er auf die Rolle der Medien verweist. (Vgl. Z. 76) Er argumentiert, ihre Öffentlichkeitsarbeit habe nicht nur das Ziel, ihren Verein bekannt zu machen, sondern auch zu verdeutlichen, „dass es eben sehr sehr viele Väter gibt die sich einsetzen für ihre Kinder“. (Z. 78) Er polarisiert, indem er auf die Medien verweist, die ein einseitig negatives Bild von den Vätern zeichnen, bei dem sie ihre Familien verlassen, keinen Unterhalt zahlen und (wie Franz polemisch zuspitzt) „trinken und prügeln“. (Z. 83) Einerseits inszenieren die Diskutanten eine Dramaturgie, bei der die Väter zu Opfern diskriminierender Darstellungen in den Medien werden, andererseits konstruiert Walter in Abgrenzung dazu einen (ideal-)vereinheitlichten Entwurf von Trennungsvätern, die sich für ihre Kinder einsetzen. (Vgl. Z. 79)

Im Anschluss (Z. 85 ff) greift Walter Franz' Polemik auf und thematisiert die Mütter. Er exemplifiziert seine persönliche Erfahrung und drückt aus, die Mütter würden (an der Wahrheit vorbei) in eine Opferrolle gerückt. (Vgl. Z. 86/87) Walter pendelt zwischen einer verallgemeinernd abstrahierenden und damit vereinheitlichenden Darstellung seiner persönlichen Erfahrung: „Dass diese Mütter aber im Prinzip“ (Z. 88) und einer emotional geladenen Präsentation seiner Trennungserlebnisse und damit verbundener Ungerechtigkeiten, die er wiederum verallgemeinert und damit ausdrückt, sein Schicksal sein kein Einzelschicksal. Durch diese Art und Weise der Darstellung schwimmt Walters individuelle und persönlich (vermutlich leidvolle) Geschichte zu einem abstrakten Konstrukt. (Vgl. Z. 91/92) Er unterstellt, die meisten Frauen

missbrauchten die Kinder als Machtmittel und erschwerten damit die Paartrennung für die Väter. Diese Passage endet mit Walters Zusammenfassung, dieses Problem gehöre in die Medien. Damit hebt er sein Anliegen hervor, der Öffentlichkeit ein Bild von Vätern zu präsentieren, die sich für ihre Kinder einsetzen. (Vgl. Z. 78 ff) Er möchte die Erfahrungen derjenigen Väter öffentlich darstellen, die sich mehr Umgang mit ihren Kindern wünschen, dieses jedoch nicht realisieren können. Er drückt aus, nicht die Mütter (wie in der Öffentlichkeit fälschlich dargestellt) sondern die Väter seien die Opfer der Situation und würden zu Unrecht diskriminiert. In der anschließenden Passage (Z. 96 -150) stellen Walter und Mike ihre Erfahrungen dar, das beschriebene Muster der Selbstpräsentation setzt sich im weiteren Gesprächsverlauf fort: Das eigene Trennungserleben wird zu einer theoretischen Konstruktion, die aus verallgemeinerten Erfahrungen abgeleitet wird. Hierbei werden unterschiedlichste Feindbilder herangezogen, (Medien [vgl. Z. 76], Mütter [vgl. Z. 86], Gesellschaft [vgl. Z. 70], Öffentlichkeit [vgl. Z. 49], Richter [vgl. Z. 124]) die die Außenwelt repräsentieren. Die Diskutanten klagen über Erfahrungen, die sie als Unrecht empfinden.

In dieser Initiative zeichnet sich ein homologes Muster im Umgang mit Heterogenität ab, das auf der Vereinheitlichung der Erfahrungen beruht und die Bearbeitung von Differenz durch die Konstruktion von Feindbildern nach außen verlagert. Die bislang präsentierten Erfahrungen vollzogen sich außerhalb der Gruppe, ihnen kommt jedoch insofern eine kollektive Bedeutung zu, als es sich hier um strukturidentische Erfahrungen handelt, die die Gruppenmitglieder miteinander teilen. Die bislang beschriebene Handlungspraxis der Gruppe ‚*Paparunde*‘, sich einander die Sorgen zu erzählen und zuzuhören hat, wie sich an Hand des Gesprächsverlaufs veranschaulicht, einen eher bestätigenden als differenzierenden Charakter. Die Orientierung, es bestehe eine ‚*Übereinstimmung in der Erfahrung von Diskriminierungen*‘ so zeichnet sich ab, stellt den substantiellen Boden für diese Handlungspraxis dar. Die Performance der Gruppe stimmt mit den präsentierten Inhalten überein, der Diskurs ist beschreibend und theoretisch argumentierend.

Im weiteren Gesprächsverlauf initiiert Stefan das Oberthema ‚*Eigentlich müsste jetzt die Emanzipation der Männer kommen*‘. Er problematisiert, die Kinder würden in den ersten zehn Lebensjahren fast ausschließlich von Frauen erzogen. (Vgl. Z. 152, ff) Im Anschluss differenziert er, durch sein Engagement in dieser Initiative darauf hinwirken

zu wollen, das diesbezügliche Bewusstsein der Menschen zu verändern. In dieser Sequenz zeichnet sich etwas Neues ab, indem Stefan formuliert, zu welchen gesellschaftlichen Veränderungen er beitragen möchte, ohne Bezug auf eine persönliche Erfahrung zu nehmen und sie zu verallgemeinern. Er führt den Begriff „Männeridentität“ (Z. 161) ein und formuliert indirekt das Anliegen, sich mit der „Rolle der Männer“ (Z.161) auseinander zu setzen. Dieses weist über den bislang gezeigten Modus der Erfahrungsbearbeitung durch wechselseitige Bestätigung insofern hinaus, als es impliziert, geschlechtsbezogene Orientierungen zu reflektieren. Einerseits stimmt ihm Walter auf einer verbalen Ebene zu, indem er auf die ausstehende Emanzipation der Männer verweist, andererseits leitet er das Gespräch wieder in einen klagenden (und selbstbestätigenden) Modus über. (Vgl. Z. 169)

Mike greift das Thema ‚*Emanzipation der Männer*‘ auf, indem er von seiner Erfahrung mit der Gleichstellungsbeauftragten in seinem Heimatort berichtet. Sie hatte ihn unterstützt, Räume für eine Väterveranstaltung zu bekommen, wollte aber vermeiden, so Mike, dass dieses öffentlich bekannt würde. Mike weist darauf hin, sie habe betont, ihr Titel sei ‚Gleichstellungsbeauftragte für Frauen‘ und vor diesem Hintergrund, so Mikes Analyse, befürchtete sie Probleme, wenn sie sich in ihrer Funktion auch für Männerprobleme einsetzt. In Folge bestätigen sich Mike und Walter, dass dieses eine strukturelle Ungerechtigkeit gegenüber den Männern sei. Im Anschluss thematisiert Mike, wie sein Vater-Sein durch die Trennung erzwungen, verändert wurde.

206 viele von uns sind sag ich mal erzogen worden ja ja oder sozialisiert in den
207 siebziger Jahren mit dem klaren Bild der Gleichberechtigung und ehm spätestens
208 bei der Scheidung wollen wir das auch so und wollen das auch möchten auch
209 gleichberechtigt
210
211 Walter: ~ natürlich
212
213 Mike: ~ ich habe die Kinder auch selbst nachts gewickelt auch getröstet weil meine
214 Frau auch psychische Probleme hatte. Sie konnte es nicht aushalten wenn die
215 Kinder nachts schriegen dann hab ich das halt gemacht. Das war okay aber das man
216 mir die Kinder wegnehmen kann nur weil sie die Scheidung will ist etwas das ich
217 nicht akzeptieren kann. Wir sind eigentlich in der viktorianischen Zeit in dem
218 Augenblick wo die Scheidung ansteht. Und da ist das so da kriegt man dann Panik
219 und eh da muss man sich sagen lassen: Was wollen sie eigentlich und ja das
220 Experiment Papa das machen wir hier nicht. Das is unbegreiflich
221
222 Walter: ~ Experiment Papa klar. Uns bleibt arbeiten zahlen und um die Kinder
223 kämpfen.

Mit seinem Hinweis auf die 70er Jahre weist Mike darauf hin, dass sie (die Väter in dieser Gruppe/ die Väter im Dachverband/ die Väter seiner Generation allgemein) nicht

mehr mit traditionellen Vorstellungen über Geschlechterverhältnisse aufgewachsen seien, sondern davon ausgingen, Frauen und Männer seien gleichberechtigt und hätten somit gleiche Rechte und Pflichten. Mit seiner emotional geladenen Differenzierung drückt Mike aus, die gängige Praxis sei jedoch im Falle einer Scheidung diskriminierend gegenüber den Vätern. In der folgenden Elaboration veranschaulicht er diese Orientierung an Hand seines persönlichen Beispiels. Mike stellt dar, auf Grund einer psychischen Erkrankung seiner Frau habe er eine sehr nahe Beziehung zu seinen Kindern aufgebaut. Er drückt aus, ihm sei die nahe Beziehung zu seinen Kindern sehr wichtig. Mit dem Terminus „Kinder wegnehmen“ (Z. 216) beschreibt er den Verlust seiner Kinder als ungerechte und gewaltsam erlebte Intervention von außen, auf die er keinen Einfluss hatte.

Mike erlebt es als Ungerechtigkeit, so wird deutlich, dass er sich auf Grund der Erkrankung seiner Frau, einerseits nachts um seine Kinder kümmerte, ihm andererseits jedoch die Kinder ‚weggenommen‘ wurden, weil seine Frau sich von ihm trennte. Hier lässt sich interpretieren, er ist der Meinung, die Erkrankung seiner Frau sei bei dieser Entscheidung nicht berücksichtigt worden. Er bringt zum Ausdruck, er fühlt sich diskriminiert, weil die Entscheidung seiner Frau, sich von ihm scheiden zu lassen, zur Trennung von seinen Kindern führte, ohne Berücksichtigung der nahen Vaterbeziehung. Dieses führt er darauf zurück, dass den Vätern bei Trennungen nicht die gleichen Rechte wie den Müttern zugestanden würden. Mit der Metapher „viktorianische Zeit“ (Z. 217) verweist er auf erstarrte gesellschaftliche Strukturen, die nicht mit seinen Vorstellungen von der Geschlechtergerechtigkeit korrespondieren. Mike drückt seine Ohnmacht gegenüber der ablehnenden familiengerichtlichen Entscheidung aus, die mit dem Terminus „Experiment Papa“ (Z. 220) veranschaulicht werden sollte. Mit seiner fatalistisch nuancierten Konklusion bestätigt Walter Mikes Erfahrungen als geschlechtsbezogene Diskriminierung und stellt sie durch eine Verallgemeinerung wiederum in einen vereinheitlichenden Rahmen. Hier dokumentiert sich, wie sich die Erfahrung des Trennungsvater-Seins mit einem geschlechtsbezogenen konjunktiven Erfahrungsraum überlagert.

Im Anschluss an diese Sequenz wird die Handlungspraxis der Gruppe weiter aufgefächert. Mark initiiert das Oberthema ‚*Die Aktivitäten der Gruppe*‘. (Vgl. Z. 225) Er berichtet, dass sich die Gruppenmitglieder bei Bedarf beim Abholen ihrer Kinder und

bei Terminen mit dem Jugendamt begleiten. Darüber hinaus unternehmen sie Kanufahrten mit ihren Kindern, treffen sich zu ‚Väterfrühstücken‘ und veranstalten einmal monatlich offene Abende, bei denen sie über ihre Probleme reden. Hierzu sind auch betroffene Väter eingeladen, die noch nicht Mitglied ihres Vereins sind.

5.6.4 Unterschiedliche Orientierungen

Franz initiiert das Oberthema ‚*Mitgliedschaft*‘ indem er, während Mark und Mike das Aktivitätenspektrum ihrer Gruppe auffächern, spontan darauf hinweist, er sei noch kein Vereinsmitglied. (Vgl. Z. 240) Die folgende Passage gibt einen Einblick in die Gestaltung der Alltagspraxis dieser Gruppe.

- 240 Franz: ~ ich bin auch noch nicht Mitglied.
241
242 Mike: Bist du nicht?
243
244 Franz: Nein.
245
246 Walter: Muss man nicht sein.
247
248 Mike:@(.)@
249
250 Franz: Man hat mich noch nicht gefragt. Ich habe überhaupt keine Information
251 gekriegt.
252
253 Stefan: Du kannst dich aber
254
255 Franz: ~ ich hab ja noch nicht mal die Adressen aus Frankfurt.
256
257 Stefan: Die kannst du ja aus dem Internet dir runterladen
258
259 Franz: ~ ja?
260
261 Stefan: Aber ich werd noch mal nachhaken was da los ist.
262
263 Mark: Funktioniert das überhaupt wieder?
264
265 Stefan: Also in unserer Gruppe weiß ich nicht. Ich glaube nicht aber die
266 Hauptgeschäftsstelle funktioniert also
267
268 Walter: ~ ja ich glaub schon
269
270 Mike: Also ich wollte noch sagen dass man ehm dass die Gruppen auch für sich
271 sind ehm sehr unterschiedlich ne. Hier geht’s mehr so dieses dieses sich gegenseitig
272 stützen ist der Schwerpunkt hier. Die Gruppen die Ortsgruppen machen halt eh ganz
273 verschiedene Sachen
274
275 Stefan: ~ das wird sich hier bei uns noch ändern @(.)@
276
277 Mark: ~ Vorsicht.

278

279 Mike: Die Ortsgruppen oder jede Gruppe du hast nun mal keine klaren Vorgaben

280 was man jetzt wirklich da machen soll. Also die Ortsgruppen sind autonom. Jede

Die Äußerung von Franz hinsichtlich seiner Mitgliedschaft wird von Mike unmittelbar mit einer (wie das Abhören der Bänder belegt) ironischen Frage beantwortet, die auf seine Irritation und Überraschung hindeutet. Mit seiner Wiederholung (Z. 244) drückt Franz aus, er unterscheide sich von den anderen durch den Status seiner Zugehörigkeit. Walters Antwort (Z. 246) und Mikes zustimmendes Lachen signalisieren, sie erachten diese Differenz als unerheblich, womit sie Franz implizit in ihre Gruppe einbeziehen. In seiner Anschlussproposition (Z. 250) legt Franz dar, warum er noch nicht Mitglied dieser Initiative ist. Er drückt aus, er fühle sich mit seinen Anliegen, als neuer Interessent informiert zu werden, von den anderen nicht zureichend wahrgenommen. In Zeile 255 verstärkt er dieses, indem er darauf hinweist, er wisse auch nicht, wie er sich über den Dachverband informieren könne. Stefan bietet ihm Hilfestellung an und Mark (Z. 263) verlagert das Gespräch auf die Internetpräsenz ihrer Gruppe und des Dachverbands. Die Gruppenmitglieder bearbeiten das Anliegen von Franz, indem sie auf die Internetpräsentation des Dachverbandes verweisen. Hier dokumentiert sich, wie sehr sich die Mitglieder der Initiative durch die Außendarstellung des Dachverbandes repräsentiert fühlen. Erst im Anschluss hebt Mike das Besondere ihrer Gruppe hervor. Mit seiner Proposition (Z. 270) verweist er zunächst auf den Dachverband und beschreibt die Praxis ihrer Gruppe, indem er darauf Bezug nimmt und als ihr Hauptanliegen darstellt, dass sich die Mitglieder gegenseitig unterstützen.

Stefan drückt aus, (vgl. Z. 275) diese Orientierung zumindest nicht im vollen Umfang zu teilen und signalisiert, er wolle die Praxis der Gruppe verändern. Er wird von Mark gebremst, der Terminus „Vorsicht“ (Z. 277) drückt eine Warnung aus. In dieser Passage deuten sich unterschiedliche Vorstellungen über die weitere Entwicklung der Initiative an, die sich bereits zu Beginn des Gesprächs abzeichneten. (Vgl. Z. 47 ff) Hier betonte Stefan, sein Hauptanliegen sei es, die Probleme der Scheidungsväter öffentlich zu machen, die Praxis, sich bei der Bewältigung der Sorgen zu unterstützen nannte er mit nachgeordneter Priorität. Eine weitere Sequenz (Z. 152 ff) veranschaulicht, dass Stefan geschlechtsbezogene Orientierungen reflektieren möchte und (so deutet sich an) damit keine positive Resonanz bei den anderen Gruppenmitgliedern auslöst.

Die unterschiedlichen Positionen werden auch in dieser Sequenz nicht weiter thematisiert, sondern bleiben unscharf und unverbunden nebeneinander stehen. Beide Beispiele dieser Sequenz (bei Franz ging es um den Mitgliederstatus, bei Stefan um den Wunsch, die Handlungspraxis zu verändern) veranschaulichen eine Orientierung im Umgang mit Diversität, die auf einer Vereinheitlichung und nicht auf einer reflexiven Bearbeitung unterschiedlicher Vorstellungen beruht. Mike geht überhaupt nicht auf Stefans Absichtserklärung ein, sondern fährt unbeirrt fort, die Autonomie der Ortsgruppen und ihren Bezug zum Dachverband zu erläutern, womit er dem Ansinnen von Franz nach weiteren Informationen gerecht wird.

In der folgenden Passage (Z. 311-361) veranschaulicht sich, wie Stefan die Handlungspraxis der Gruppe verändern möchte. Er informiert die anderen Gruppenmitglieder über eine Unterschriftenaktion des Dachverbandes und plädiert dafür, sich daran zu beteiligen. Er hat die Beteiligung der anderen bereits vorbereitet, indem er zuvor kopierte Listen verteilt. Gleichzeitig besprechen die Teilnehmer das Sammeln der Unterschriften, informieren sich über die Aktion und diskutieren die politischen Hintergründe. Das Gespräch ist nun sehr lebendig, was vermutlich damit zusammenhängt, dass es nicht mehr um ihre Programmatik, sondern um eine konkrete Aktion geht, die auf einer handlungspraktischen Ebene erörtert wird. Walter, Mark und Mike stimmen der Beteiligung an der Aktion zu und Stefan tritt als Initiator auf, der (auf den ersten Blick) von den anderen Gruppenmitgliedern in dieser Position akzeptiert wird. Sichtbar wird wiederum, wie die Initiativen des Bundesverbandes in die alltägliche Praxis der Gruppe hineinwirken. Die Gruppenmitglieder beteiligen sich an bundesweiten Aktionen, die sie den lokalen Bedingungen anpassen und binden sich somit in den Gesamtzusammenhang ein, der ihnen vom Bundesverband angeboten wird. Das präsentierte Organisationsmuster folgt dem Modus ‚*top-down*‘. Nachdem Stefan vorgeschlagen hat, die Unterschriftensammlung in Kindergärten und Jugendämtern auszulegen, wird er von Mike unterbrochen:

365 Mike: ~ da musste aber mit Sonnenbrille reingehen. Also im Kindergarten war
366 auch so ne Erfahrung. Erst waren sie total reserviert wenn ich die Kinder abgeholt
367 habe und dann stehen sie als Vater da der ja von der Frau erst mal auch dargestellt
368 wird. Wie auch immer und dann sind sie erst mal abgestempelt. Im alten
369 Kindergarten ging es eigentlich immer aber im neuen Kindergarten da haben sie
370 ziemlich abgeblockt.

Mike bezieht sich auf Stefans Vorschlag, in den Kindergärten Unterschriften zu sammeln, indem er seine persönliche Situation thematisiert und eine verallgemeinernde

Bemerkung voranstellt. (Vgl. Z. 365) Er signalisiert, dieser Weg sei für ihn nicht Erfolg versprechend, weil er auf Grund des Verhaltens seiner Frau im Kindergarten nicht gut angesehen sei. Er hat Stefan nicht direkt widersprochen, als dieser sein Ansinnen, die Gruppe zu verändern äußerte, in der konkreten Praxis trägt er dieses jedoch nicht mit. Hier finden sich Hinweise auf hintergründig unterschiedliche Orientierungen der Akteure, die in die Praxis der Gruppe hineinwirken. Stefan möchte mit der Gruppe mehr Öffentlichkeit herstellen, (vgl. Z. 49) er möchte die Handlungspraxis der Gruppe verändern (vgl. Z. 275) und er engagiert sich für ihre Beteiligung an der Unterschriftenaktion. Mike hat zuvor vertreten, in dieser Gruppe ginge es darum, sich wechselseitig zu unterstützen. (Vgl. Z. 272) In dieser Passage thematisiert er seine persönliche Geschichte während Stefan versucht, die Unterschriftenaktion zu organisieren. Damit unterbricht er diesen Prozess und lenkt die Aufmerksamkeit auf seine persönliche Situation, ein Modus, der mit seiner Orientierung korrespondiert. Am Ende dieser Sequenz nehmen Mike, Walter und Franz zwar Listen mit, es erfolgten jedoch keine weiteren konkreten Verabredungen.

Im Folgenden sprechen die Diskutanten wechselnde Themen oberflächlich an, was ebenfalls auf hintergründige Differenzen hindeutet. Am Gespräch beteiligen sich Mark, Stefan, Walter und Mike. Mike berichtet zunächst über weitere Aktionen des Bundesverbandes. Dieses Thema wird von Stefan aufgegriffen, der deren Bedeutung für die betroffenen Väter hervorhebt. Mark schließt mit der Argumentation an, es sei wichtig, mit diesen Aktionen öffentliche Aufmerksamkeit zu erzielen. Im Anschluss betont Stefan, die vom Bundesverband geleistete Arbeit sei ehrenamtlich. Walter schließt nach eigenen Worten eine These zur Freiwilligkeit an. (Vgl. Z. 391) Er thematisiert polemisch den ‚*Verband der Alleinerziehenden*‘. Zunächst unterstellt er, Väter hätten dort eine Alibifunktion und begründet dieses mit persönlichen Erfahrungen, auf die er nicht weiter eingeht. Nun führt er aus, dieser Verein habe allein in ihrer Stadt (Mark fügt die Zahl 1½ hinzu) hauptamtliche Kräfte, die mit öffentlichen Mitteln finanziert würden und darüber hinaus ein Büro mit mehreren Räumen. Die nahtlose Ergänzung durch Mark wirkt eingespielt, was darauf hindeutet, dass es sich um ein Beispiel mit agitatorischem Gehalt handelt, dass bereits in anderen Zusammenhängen bemüht wurde. Walter fährt mit seinen Ausführungen fort:

405 Die Paparunde schafft so was nicht weil solche
406 Regelungen nicht da sind. Für Väter gibt es solche Sachen nicht. Also von
407 Gleichberechtigung ist da überhaupt nicht die Rede

Indem Walter einen negativen Gegenhorizont zum ‚*Verband der Alleinerziehenden*‘ spannt, der in seinen Augen die Interessen der Mütter vertritt, hebt er hervor, die Scheidungsväter würden auch auf der Ebene ihres Interessenzusammenschlusses schlechter behandelt als die Mütter. An dieser Passage beteiligen sich alle Teilnehmer, ihre zuvor aufscheinenden unterschiedlichen Meinungen sind in den Hintergrund getreten. Die tragende Orientierung dieser Gruppe, so zeichnet sich immer deutlicher ab, besteht in der Überzeugung, die Trennungsväter werden von einer feindlich gesinnten Außenwelt diskriminiert. Es handelt sich um ein homologes Muster, dass in verschiedenen Variationen immer wieder zum Ausdruck gebracht wird. Diese Grundorientierung wird in den folgenden Passagen an Hand der Themen (‚*Väter haben keine Lobby*‘, ‚*die Pastoren unterstützen eher die Mütter*‘, ‚*Heute werden die Männer unterdrückt und Väter erst recht*‘) immer wieder bestätigt.

In der folgenden Passage veranschaulicht sich erneut, wie die Gruppenmitglieder interne Differenzen zurückstellen.

- 445 Walter: Ja früher wurden die Frauen unterdrückt die Mütter unterdrückt. Heute werden
446 die Väter unterdrückt.
447
448 Stefan: Darum geht’s mir gar nicht. Mir geht’s darum dass die Kinder ihre Väter haben
449 weil’s denen gut tut.
450
451 Walter: Das als Erstes mal aber das resultiert ja daraus
452
453 Mike: ~ stimmt
454
455 Stefan: ~ ja ja klar
456
457 Walter: Das ist es ja. Denn wenn einer unterdrückt wird wer hat den Schaden die Kinder.
458
459 Mike: Der andere kann machen was er will. Das kennst du selber an der Frau
460
461 Walter: ~ die Kinder werden als Machtmittel missbraucht
462
463 Stefan: ~ würd mich da mal rausnehmen
464
465 Walter: ~ gut.

Walter fasst in Zeile 445 die zuvor geäußerte Orientierung zusammen. Stefan differenziert, ihm gehe es um das Wohl der Kinder. Mit dem Hinweis auf den Zusammenhang von Unterdrückung und Kindeswohl versucht Walter, die aufkeimende Differenz zwischen ihnen aufzulösen. Mike und Stefan validieren. In Zeile 457 und 460 veranschaulicht sich, wie Mike und Walter in ihren Realitätskonstruktionen aufeinander eingespielt sind und sich im ‚fliegenden Wechsel‘ bestätigen. Solche Konstruktionen, so

ist zu vermuten, gehören zu ihrer Alltagspraxis. Es hat den Anschein, an Hand dieser Konstruktionen vergewissern sich die Gruppenmitglieder im Prozess ihrer gemeinsamen Erfahrungsinzenierungen. Walter argumentiert in Zeile 457, die Kinder trügen den Schaden davon, wenn ein Elternteil unterdrückt werde. Diese Meinung wird von Stefan geteilt. Mike drückt aus, die Unterdrückung gehe mit der Ohnmachtserfahrung der Väter einher, ihren Kindern nicht helfen zu können. Mit der direkt an Stefan gerichteten Äußerung „Das kennst du selber an der Frau“ (Z. 460) appelliert er an Stefan, so kann interpretiert werden, durch das Teilen dieser Sichtweise Gemeinsamkeit herzustellen. Er schreibt den Frauen eine ungeheure Macht zu, indem er von ‚der Frau‘ spricht drückt er implizit aus, Macht auszuüben und die Väter und Kinder zu unterdrücken, sei ein genereller ‚Wesenszug‘ weiblich-menschlicher Lebewesen. Walter stimmt zu, in dem er die These, die Mütter missbrauchten die Kinder als Machtmittel als generelle Handlungsstrategie in den Raum stellt. Stefan signalisiert einerseits, er wolle sich nicht in diese geschlechtsbezogenen Konstruktionen einbringen, (vgl. Z. 464) andererseits bringt er zum Ausdruck, den anderen dieses Verhalten jedoch zuzugestehen.

Die anderen Gesprächsteilnehmer zeigen kein Interesse, Stefans Position deutlicher zu erfassen und sich damit auseinander zu setzen. Es veranschaulicht sich, wie in dieser Initiative unterschiedliche Positionen verschwommen nebeneinander stehen bleiben. Somit kommt es, wie an Hand der bisher gezeigten Praxis deutlich wird, nicht dazu, sich mit den unterschiedlichen Orientierungen reflexiv auseinander zu setzen. Im Vergleich mit der ‚*Fraueninitiative Mittelstadt*‘ (vgl. Kapitel 5.1) verweist (eine!) Sequenz auf eine Homologie. Eine innerhalb der Frauengruppe aufgeworfene Orientierungsdifferenz wurde von den Diskutantinnen nicht bearbeitet, sondern nach außen verlagert, indem den Männern die Machtposition zugewiesen wurde, in die Frauengruppe hineinwirken zu können. Ähnliche Konstruktionen ließen sich auch bei der Gruppe ‚*Internationale Frauengruppe*‘ (vgl. Kapitel 5.3) rekonstruieren, die sich ebenfalls auf die Männer bezogen, die als mächtig dargestellt wurden. Zumindest partiell sind diese drei Gruppen darauf ausgerichtet, durch Abgrenzung eine geschlechterseparierte Praxis zu entwickeln, die sich durch allgemeine, zumeist mit Macht korrespondierenden Konstruktion über die jeweils anderen, also ‚*die Frauen*‘ oder ‚*die Männer*‘ legitimiert.

Mike berichtet anschließend über den Fall eines türkischstämmigen Vaters, den der Bundesverband beim Europäischen Gerichtshof unterstützte, im Anschluss thematisieren die Diskutanten weitere Fälle, die ebenfalls vom Europäischen Gerichtshof entschieden wurden. (Vgl. Z. 468 ff) Durch diese Darstellung wird wiederum die gemeinsame Interessenlage der Akteure hervorgehoben. Nach einer Gesprächspause fragt die Interviewerin nach den größten Erfolgen der Gruppe. (Vgl. Z. 525) Stefan führt aus, er gehöre erst seit einigen Wochen zur Gruppe. Mark berichtet von seinem persönlichen Erfolg: Ohne die Unterstützung der Initiative würde er nicht mit seinen Kindern zusammen leben können. Mike lenkt das Gespräch auf eine allgemeine Ebene zurück. Er führt Beispiele an, wie mit Hilfe des Dachverbandes Väter bei der Wahrnehmung ihrer Interessen unterstützt wurden:

545 In Düsseldorf war ein Vater der ehm
546 wo die Frau von Düsseldorf nach Leipzig ziehen wollte und dann hat er dann
547 auch mit der Paparunde erreicht mit den Leuten und entsprechender Hilfe das
548 zunächst ne einstweilige Verfügung ergangen ist dass die Mutter nicht eh
549 einfach so wegziehen darf. Also sie muss jetzt erst ne gerichtliche
550 Entscheidung abwarten und die eh der Richter entscheidet ob die Mutter das
551 Kind mitnehmen oder ob das Kind dann nicht besser bei der Oma und Opa
552 und dem Vater dann auch aufgehoben ist.

Mike veranschaulicht in dieser Sequenz, dass er es als Erfolg ihres Verbandes ansieht, wenn Gerichtsentscheide erfochten werden, die die Interessen der Väter auch gegen die der Mütter durchsetzen. Wie dieses betonen auch die anderen Beispiele, dass solche Erfolge errungen wurden, weil sich die Akteure bei ihren Kämpfen unterstützten. Ihre Gegnerinnen sind die Mütter ihrer Kinder. Keines der bislang präsentierten Beispiele deutet darauf hin, durch eine vermittelnde Haltung oder auf Grund einer reflexiven Erfahrungsbearbeitung zu positiven Ergebnissen gekommen zu sein.

5.6.5 Die Beteiligung am ‚Brückentag‘

Nach einer Gesprächspause bittet die Interviewerin die Teilnehmer etwas über ihre weiteren Vorhaben zu erzählen. (Vgl. Z. 613) Stefan ergreift das Wort und stellt sein Hauptanliegen dar, „die Öffentlichkeit darauf aufmerksam zu machen was in dieser Gesellschaft möglicherweise schief läuft“. (Z. 616) Er begibt sich wiederum in die Rolle des Initiators und äußert den Wunsch, mit den anderen über Aktionen zu sprechen, durch die sie ihren Bekanntheitsgrad erweitern könnten. Bevor das Thema aufgegriffen werden kann, spricht Stefan eine vorausgegangene Aktion der Gruppe an, mit der er nicht zufrieden ist. Er leitet dieses mit dem Hinweis darauf ein, erst kurze Zeit zur

Gruppe zu gehören (Vgl. Z. 625) was darauf hindeutet, er nähert sich dem Thema mit großer Vorsicht.

- 626 Ich frag mich warum zum Brückentag
627 keiner da ist also wir sollen dann später zu viert gewesen sein oder so.
628
629 Mike: Das war letztes Jahr ganz anders.
630
631 Stefan: Warum ist das so. Also ich bin ja auch nicht immer da. Das soll kein
632 Vorwurf sein an die die nicht da waren. Solls ja nicht sein aber die Frage ist wenn
633 mal so was ansteht warum wir's nicht gemeinsam ziehen.
634
635 Walter: Ja ich kann's von mir nur sagen ich
636
637 Stefan: ~ ist kein Vorwurf sondern ne Frage
638
639 Walter: ~ ne soll auch keine Entschuldigung sein. Es ist einfach Tatsache dass ich
640 die letzten zwei drei Wochen psychisch total unten bin was auch eben halt sehr viel
641 mit dieser Situation zu tun hat und da bin ich dann nicht in der Lage
642
643 Stefan: ~ alles klar
644
645 Walter: ~ so was zu machen und da bin ich kein Einzelfall wiederum. Weil das geht
646 vielen Vätern so. Es ist ja nicht nur dass sie wie es vorhin gesagt wurde auch
647 arbeiten müssen und das eben alles nebenbei machen. Diese Initiative eben halt für
648 unsere Kinder. Sondern eh es ist ja auch ein total hoher psychischer Druck dahinter.
649 Man hat jedes mal die Angst die Kinder werden einem entfremdet und eh man sieht
650 sie nie wieder. Auch psychischer Natur manchmal auch und das zehrt auch an den
651 Nerven ist doch klar
652
653 Mark: ~ ja ist auch so dass gerade Papawochenende war. Jetzt auch die Kinder
654 wenn ein Vater der nur Samstag Sonntag alle vierzehn Tage

Stefan spricht die Beteiligung der Gruppe beim letzten Brückentag mittels einer Frage an, in der seine Unzufriedenheit darüber mitschwingt. Mikes Antwort (vgl. Z. 629) hat einen legitimatorischen Anstrich. In seiner Anschlussproposition wirft Stefan widersprüchliche Akzente auf. Einerseits so Stefan, wolle er aus der geringen Beteiligung keinen Vorwurf machen, andererseits spricht er dieser Aktion eine besondere Bedeutung zu „wenn mal so was ansteht“ (Z. 632) und wirft mit der Metapher „gemeinsam ziehen“ (633) die Frage nach der kollektiven Verbindlichkeit in dieser Gruppe auf. Seine Elaboration hat, pointiert durch die genannte Metapher, einen agitatorischen und kämpferischen Anklang. Das Sprachbild ‚gemeinsam ziehen‘ könnte ebenso zur Motivation einer Fußballmannschaft herangezogen werden. Es symbolisiert, etwas kollektiv und mit vereinten Kräften zu bewegen, dem sich die Einzelnen (im Rahmen der jeweiligen Verabredung) unterstellen und dem sie ihre persönlichen Interessen unterordnen. Sein Anliegen verweist auch auf den Wunsch, mit den anderen Gruppenmitgliedern eine verbindliche Handlungspraxis entwickeln zu wollen, die auf

die Sphäre außerhalb ihrer Gruppe bezogen ist. Das gemeinsame Erleben der Akteure bezieht sich bislang überwiegend auf die Gruppentreffen. Stefan spricht in dieser Sequenz eine Dimension an, die sich auf das gemeinsame Erleben außerhalb der Gruppentreffen bezieht. Walter antwortet, indem er seine persönliche Situation darstellt. (Vgl. Z. 635) Stefan wiederholt, es handele sich um eine Frage und nicht um einen Vorwurf, (vgl. Z. 637) was als nachgeordnetes Interesse an Walters persönlicher Situation interpretiert werden kann, was sich auch an Hand seiner Validierung (Z. 643) veranschaulicht. Indirekt drückt er aus, er verstehe Walter, ihm reichten seine Informationen aus und er wolle jetzt nicht auf Walters persönliches Leid eingehen. Walter beginnt seine Elaboration (Z. 639) mit dem Hinweis, er habe sich nicht entschuldigen wollen und bezieht sich damit auf Stefans Differenzierung. (Vgl. Z. 637) Im Anschluss thematisiert Walter wiederum seine persönliche Situation, was mit der von Mike aufgeworfenen Orientierung übereinstimmt, (vgl. Z. 272) sich innerhalb der Gruppe wechselseitig zu unterstützen. Dieses kann als Hinweis interpretiert werden, dass Walter mit dem Ansinnen von Stefan, die Handlungspraxis der Gruppe zu verändern, ebenfalls nicht übereinstimmt. Ihre vermutlich unterschiedlichen Vorstellungen im Hinblick auf die weitere Entwicklung ihrer Initiative bleiben jedoch, wie bereits in den Passagen zuvor, (vgl. Z. 464, vgl. Z. 277) unverbunden nebeneinander stehen. Walter erklärt, er sei nicht beim Brückentag gewesen, weil es ihm in den letzten Wochen psychisch sehr schlecht ging, was er „mit dieser Situation“ (Z. 641) begründet. Er sei „dann nicht in der Lage () so etwas zu machen“. (Z. 645) Einerseits spricht er sehr offen über seine Befindlichkeit, was mit der gemeinsamen Vorstellung korrespondiert, sich in der Gruppe wechselseitig zu stützen. Andererseits bringt er mit dem fatalistischen Verweis auf die (aus seiner Sicht diese Situation determinierenden) Gründe zum Ausdruck, es liege nicht in seiner Macht, seine persönliche Situation zu verändern. In Zeile 645 ff veranschaulicht sich, wie er sein Schicksal kollektiviert: Weil es vielen anderen Vätern auch so gehe, so drückt er aus, sei es nicht verwunderlich, dass „diese Situation“ (Z. 641) auch ihn belaste. Er erlebt seine Situation als etwas ‚*Schicksalhaftes*‘, dem man nicht entgehen kann. Hier bestätigt sich das Muster, Erfahrungen zu vereinheitlichen. Durch diese Kollektivierung verbindet er sich einerseits mit den anderen Vätern, andererseits verharrt er in seiner Vorstellung, die nicht darauf ausgelegt ist, (wie der bisherige Gesprächsverlauf dokumentiert) andere Wege im Umgang mit diesen Erfahrungen aufzuspüren. Anschließend veranschaulicht Walter seine Situation, (vgl. Z. 646 ff) und drückt aus, ihn überfordere insbesondere die

Sorge, seine Kinder würden ihm entfremdet. Mark drückt sein Verständnis aus, führt das Gespräch jedoch auf das von Stefan initiierte Thema zurück, (vgl. Z. 653) indem er die geringe Beteiligung durch die Gruppenmitglieder an der Aktion mit dem „Papawochenende“ (Z. 653) legitimiert.

Stefan beschreibt in der folgenden Sequenz bildhaft seinen Wunsch nach einer zukünftig stärkeren Beteiligung. (Vgl. Z. 658) Walter argumentiert, die Aktionen dürften sich nicht mit den ‚Papawochenenden‘ überschneiden. Seine persönliche Begründung für sein Fernbleiben ist in den Hintergrund gerückt. Er bringt hier zum Ausdruck, die Mütter seien zu unflexibel, um die Wochenenden mit den Vätern zu tauschen. (Vgl. Z. 675) Die unterschiedlichen Vorstellungen hinsichtlich der zukünftigen Ausrichtung der Initiative traten in den Hintergrund, als Walter die Unflexibilität der Mütter heranzog, um zu legitimieren, es gäbe wenig Spielraum, die Gruppe in Stefans Sinne zu verändern. Die interne Differenz wird auch in dieser Sequenz nach außen verlagert. Am Ende der Passage verständigen sich Mark, Mike und Walter auf die gemeinsam getragene Theorie, es hätte mehr Beteiligung durch die anderen Gruppenmitglieder gegeben, wäre an diesem Wochenende kein ‚Papawochenende‘ gewesen. (Vgl. Z. 691) Diese Sequenz veranschaulicht nochmals die Orientierung, dass sich die Akteure nur in einem geringen Maß auf eine verbindliche Praxis, die über die Gruppentreffen hinausgeht, einlassen wollen. Stefans Wünsche nach einer höheren kollektiven Verbindlichkeit wurden mit Erklärungskonstruktionen abgewehrt, die sich auf die schwierige persönliche Situation der Gruppenmitglieder und im Anschluss auf die bereits mehrfach als Feinbild bemühten Mütter bezogen.

5.6.6 Der gemeinsame Boden

Die folgende Passage thematisiert das gemeinsame Erleben mit Kindern und kann als Fokussierungsmetapher angesehen werden.

- 712 Mark: ~ meine waren diesmal ja auch dabei
713
714 Stefan: ~ ja was ich erstaunlich fand die Aktion machte ihnen Spaß.
715
716 Mark: Die die Kurze die hat hat sich die Flyer genommen und hat die verteilt @und
717 keiner ist die Flyer so schnell losgeworden wie die Kurze@.
718
719 Walter: Ja natürlich. Aber das darf die Mutter nicht sehen ne.
720

721 Mark: Nein.
722
723 Walter: Um Gottes Willen: Der gebraucht das Kind hier für seine Kampagne.
724
725 Mark: Die hatten einen Heiden Spaß.
726
727 Walter: Natürlich.
728
729 Mike: Das ist wie in Berlin bei der Demo. Da sind auch Kinder dabei. Die waren dann
730 links und rechts die verteilen Zettel da und liefen mitten auf der Straße. Die
731 demonstrieren mit in Berlin und die Kinder rennen dann links und rechts und verteilen
732 Zettel und haben Spaß dran.
733
734 Mark: Ja die hatten Spaß. Für die war das schon ein Erlebnis.

Nachdem Walter ausführte, seine Kinder seien inzwischen in einem Alter, in dem ihnen die Beteiligung an öffentlichen Aktionen vielleicht auch Spaß machen würde, erzählt Mark, seine Kinder seien unlängst dabei gewesen. Mark erfreut sich an dem gemeinsamen Erlebnis und erzählt lachend, wie seine kleine Tochter Flyer der Initiative verteilte und damit erfolgreich war. Walter zieht die Mutter der Kinder als negativen Gegenhorizont heran. (Vgl. Z. 719) Mark erzählt ein Erlebnis mit seinen Kindern, bei dem sie miteinander Spaß hatten. Walter verweist in seiner Gedankenkonstruktion darauf hin, dass die Mutter von Marks Kindern damit keineswegs einverstanden wäre. Mark stimmt zu. Das von Mark erzählte Erlebnis bekommt durch Walters Äußerung eine andere Nuance. Wenn die Mütter nicht real involviert sind, so veranschaulicht sich, werden sie gedanklich als Bedrohung herangezogen. In seiner anschließenden Elaboration entfaltet Walter eine Konstruktion, die denjenigen Aspekt des gemeinsamen Erlebens von Mark und seinen Kindern betont, der eine Gegnerschaft zu den Müttern hervorhebt. (Vgl. 723) Mark geht nicht weiter auf Walters Gedankenkonstruktion ein, sondern kommt auf sein konkretes Erlebnis mit seinen Kindern zurück (vgl. Z. 725) und betont, welchen Spaß sie daran hatten. Walters Validierung (vgl. Z. 727) und Mikes anschließende Elaboration (vgl. Z. 729) weisen eine Homologie mit der von Walter in Zeile 723 ausgedrückten Orientierung auf, die eine Gegnerschaft zu den Müttern der Kinder impliziert und schieben in den Vordergrund, wie sich die Kinder im Rahmen einer Kampagne ihrer Väter engagieren. Marks Konklusion (Z. 734) betont wiederum den Aspekt, dass seine Kinder an diesem Tag schöne Erlebnisse hatten. (Vgl. Z. 734) Das erste Mal in diesem Gespräch berichtet ein Gruppenmitglied von ganz konkreten gemeinsamen Erlebnissen mit seinen Kindern, die sich auf die Phase nach der elterlichen Trennung beziehen. Hervorgehoben wird dabei, mit den Kindern für ihre Interessen einzutreten.

In den Passagen zuvor wurde bereits deutlich, wie die Kämpfe der Akteure um die Kinder mit denen gegen die Mütter einher gehen. Diese werden, wie sich auch in dieser Passage veranschaulicht, als negativer Gegenhorizont herangezogen, an Hand dessen die Gesprächsteilnehmer ihre Verlusterfahrungen veranschaulichen. In ihrer Programmatik formulieren die Diskutanten keine explizite Gegnerschaft zu den Müttern, sondern stellen den Wunsch der Kinder nach beiden Eltern in den Mittelpunkt. Nahe liegt, mit ihren verallgemeinernden Konstruktionen (vgl. Z. 76, Z. 91, Z. 365, Z. 545) nähren sie eher die Dynamik der elterlichen Kämpfe gegeneinander und es zeichnen sich unversöhnliche Interessengegensätze ab. (Vgl. Z. 86, Z. 217, Z. 460) Das ausgewertete Material weist auf die Dynamik der zurückliegenden Paarbeziehungen als stimulierenden Aspekt für die Auseinandersetzungen auf der Elternebene hin. (Vgl. Z. 213) Bislang wurden in diesem Gespräch keine Strategien präsentiert, die auf eine Entwicklung von Lösungsansätzen zielen, im Zuge derer bisherige Orientierungen reflektiert und gegebenenfalls modifiziert werden.

Stefan kommt im weiteren Verlauf des Gesprächs auf sein Anliegen zurück, öffentlich wirksame Aktionen zu entwickeln und fragt in die Runde, was sie tun könnten. (Vgl. Z. 736) Mike schlägt medienwirksame Aktionen vor, die nicht abschreckend wirken. Durch eine Nachfrage von Franz entwickelt sich das Thema nicht weiter, sondern Mark berichtet nun, ihre Gruppe bestünde derzeit aus 35 Mitgliedern. Franz zeigt sich hinsichtlich dieser Zahl irritiert. Stefan stimmt ihm zu, indem er berichtet, er habe bislang lediglich 8 Mitglieder kennen gelernt. (Vgl. Z. 747) Walter legitimiert, in anderen Vereinen seien höchstens 50% der Mitglieder zum harten Kern zu zählen, im Vergleich stünden sie sogar gut da. Der Außenblick von Franz wird von Walter mit einer legitimatorischen Erklärung abgewehrt. Walter drückt homolog die Orientierung aus, die Gruppe solle sich nicht verändern. Franz Intervention hätte auch einen Anlass geboten, die bestehende Praxis zu reflektieren und gegebenenfalls zu modifizieren. An Franz adressiert wiederholen die Gruppenmitglieder das Spektrum ihrer Aktivitäten. Auf Grund seiner Frage nach der Beteiligung wird die Anzahl der Teilnehmenden eruiert. Franz resümiert in einer Zwischenkonklusion: „Also da waren Leute da die heute oder am Wochenende eben halt nicht da sind.“ (Z. 793) In dieser Passage veranschaulicht sich eine sehr unverbindliche Praxis, die vermutlich dem niedrigschwelligen Zugang zu dieser Gruppe geschuldet ist. Die Diskutanten stimmen darin überein, dass das

Kriterium Scheidungsvater zu sein ausreicht, um sich anzuschließen. Standen zu Beginn dieser Sequenz legitimatorische Aspekte im Vordergrund, wird inzwischen mit Stolz auf die Praxis der Gruppe verwiesen.

Im Zuge der Überlegungen, wer alles zur Gruppe gehört, hebt Walter hervor, auch die Frau eines nicht anwesenden Teilnehmers sei Mitglied ihres Vereins. (Vgl. Z. 816) Das Geschlechterverhältnis wird im Folgenden versöhnlicher thematisiert, an Hand dieser Passage dokumentiert sich, Frauen sind nicht generell auf Grund ihrer Geschlechtszugehörigkeit ausgeschlossen. Indem Walter ausdrückt, sie seien bereit, auch Frauen zu unterstützen, hebt er implizit hervor, ihre konflikthaften Auseinandersetzungen bezögen sich auf diejenigen Frauen, (Mütter ihrer Kinder) die nicht zu einem kooperativem Verhalten bereit seien. Sie legitimieren, so kann interpretiert werden, ihre bestehende Praxis durch eine ‚Ausnahmeregelung‘. Hier zeigt sich eine Parallele zur ‚Ibbenbürener Revivalband‘. Die zwei Frauen, die einmal zum Rand der Gruppe gehörten, waren die Freundin beziehungsweise die Schwester eines Bandmitglieds. In den beiden untersuchten Männergruppen sind die Frauen nicht (wie im umgekehrten Fall in den Frauengruppen) generell auf Grund ihrer Geschlechtszugehörigkeit ausgeschlossen, andererseits dokumentiert sich an Hand der konkreten Praxis, dass es sich um Vergemeinschaftungsformen von Männern handelt, die darauf angelegt sind, die Erfahrungsdimension Geschlecht in einem homogenen Umfeld zu inszenieren. Walter geht weiter auf das Geschlechterverhältnis ein, indem er lachend erzählt, sie versuchten „keine Unterschiede zu machen“. (Z. 822) Es ist zu vermuten, er bezieht sich mit dieser Metapher auf das ‚Kultbuch‘ der Frauenbewegung, in dem Alice Schwarzer ‚den kleinen Unterschied und seine großen Folgen‘ thematisiert und bemüht dieses als impliziten Gegenhorizont. Er drückt aus, die Differenz zwischen Frauen und Männern sollte sich in ihrer Alltagspraxis möglichst nicht abzeichnen. Sie bemühten sich deshalb, betroffene Frauen und Männer gleich zu behandeln. Indirekt stellt er den Erfolg dieses programmatischen Anliegens jedoch in Frage, indem er einschränkend von einem Einzelfall spricht, (vgl. Z. 826) bei dem einer Mutter „die Kinder genommen“ (Z. 824) wurden, die sie im Rahmen eines offenen Abends beraten hätten.

In der folgenden Passage entwickeln die Diskutanten eine Idee zur Gestaltung einer öffentlichkeitswirksamen Aktion und berichten praxisnah, wie sie sich im vergangenen Jahr am Selbsthilfetag beteiligten. Sie veranschaulichen ihre Aktivitäten nun auf einer

praktischen Ebene, ohne wie zuvor in einen theoretisierenden Modus zu verfallen und ihre persönlichen Erfahrungen zu verallgemeinern. Hierbei beziehen sie sich nun auf den miteinander geteilten konjunktiven Erfahrungsraum ihrer Gruppe, sie thematisieren ihr gemeinsames Erleben. In diesen Passagen veranschaulichen sie ihre wechselseitigen Alltagshilfen im Zuge dessen verdeutlichen sich ihre kollektiv geteilten Orientierungen. So berichtet Mike von einer Aktion des Bundesverbandes, an der sie sich beteiligten. Sie sieht vor, für Väter, die lange Anreisen in Kauf nehmen müssen, um ihre Kinder zu besuchen, Schlafplätze zur Verfügung stellen. Diese Passage mündet in einer Fokussierungsmetapher, in der die Teilnehmer erstmalig während des Gesprächs miteinander lachen. Nachdem Mike erzählt hat, dass sie einander auch die Wohnungen für die Treffen mit den Kindern zur Verfügung stellen, pointiert Stefan mit Ironie:

- 861 Stefan: @Es sei denn es käme so eine Horde wie bei dir.
862
863 Mike: @Wie hättest du mich nicht rein gelassen?
864
865 Mark: @Natürlich lassen wir ihn rein nur ehm@
866
867 Stefan: ~ bei dieser Horde ne das ist ja asozial nein @(.).@.
868
869 Mike: Ich durfte nicht.
870
871 Mark: @Du durftest nicht@.
872
873 Mike: Ich durfte nicht.
874
875 Mark: Drei Kinder ne @aber du brauchst keine Angst haben der kommt nicht@
876
877 G: @(2)@
878
879 Walter. Die Horde hatten wir doch bei dem Frühstück auch. Ne das da ne
880 Ehemalige sachte da wäre ne Horde Männer ne.
881
882 Mike: Ja das war dann auch so das ich ehm habe meine Frau gefragt wie ist es an
883 dem Sonntag. Normal sind meine Kinder Freitag früh bis Samstag Mittag bei mir
884 ehm und ob sie an dem Sonntag bei mir sein dürfen weil Väterfrühstück bei mir ist.
885 Und ja da sachte meine Frau sachte nur sie sehe nicht ein dass sie die Kinder mir
886 geben würde wenn eine Horde wildfremder Männer bei mir zugegen wär (2)
887 deswegen.

In dieser Sequenz entwickeln Stefan, Mike und Mark ironisierend eine kleine Geschichte miteinander, in die sich Walter später ebenfalls einbindet. (Vgl. Z. 879) Sie fokussieren den kollektiven Aspekt ihrer Erfahrungen, der sie miteinander verbindet. Lachend imaginieren sie, wie es wohl wäre, wenn Mike mit seinen drei kleinen Kindern ein solches Angebot nutzen wollte. Sie beziehen sich indirekt auf ein gemeinsames Erlebnis mit Mikes Kindern, auf das sie jedoch nicht weiter eingehen. Stefan wechselt

von der Ebene ihrer Gruppe auf eine imaginierte Situation und unterstreicht damit seinen ironischen Anklang. Mit der emotional positiv konnotierten Metapher ‚Horde‘ beschreibt Stefan die Lebendigkeit von Mikes Kindern. Implizit weist er darauf hin, dass das Bereitstellen der Wohnung für andere Trennungsväter auch damit einhergeht, Großmütigkeit zu zeigen. Er drückt aus, es sei ihnen so wichtig, andere Väter bei ihrem Zusammensein mit ihren Kindern zu unterstützen, dass sie bereit sind, dafür auch persönliche ‚Opfer‘ zu erbringen.

In dieser Sequenz veranschaulicht sich die existentiell tragende Orientierung dieser Gruppe und der darüber hinaus reichenden Väterbewegung, mit der sich die lokalen Akteure eng verbunden fühlen. Mike hebt diese Orientierung durch seine lachend-ironischen Rückfrage hervor. (Vgl. Z. 863) Implizit enthält diese Frage eine Vergewisserung, was von Mark pointiert wird. (Vgl. Z. 865) Er verstellt seine Stimme (wie das Abhören der Bänder belegt) und spricht sehr nuanciert. Er signalisiert damit, nicht als Mark zu sprechen, sondern als eine imaginäre Person, die ihre gemeinsame Orientierung nicht teilt. Er drückt aus, jemand anderes würde nicht bereit sein, Mike und seinen Kindern die Wohnung zur Verfügung zu stellen. Damit verstärkt er die Orientierung, dass sich die Väter untereinander ganz praxisnah unterstützen, um mit ihren Kindern zusammen sein zu können. Stefan pointiert diesen Aspekt, in dem er (ebenfalls ironisch) eine gegenläufige Orientierung entfaltet. (Vgl. Z. 867) Mike und Mark betonen mit ihrem Wortspiel (vgl. Z. 869-873) eine fiktive Ebene, bevor Mark in seiner Konklusion auf die Ebene ihrer Gruppe zurückkommt. Lachend beteuert er, Stefan brauche keine Angst zu haben, dass Mike kommt. (Vgl. Z. 875) Diese Passage endet mit einem längeren kollektiven Lachen. Die Diskutanten verständigten sich in dieser Sequenz auf den Kern ihrer kollektiv geteilten Orientierungen. Einerseits heben sie (vor dem Hintergrund ihrer strukturidentischen Erfahrungen) ihre Solidarität unter Vätern hervor, andererseits geht es um ihre kollektiven Aktionen, die veranschaulichen, wie sie ihre Orientierungen in ihre Handlungspraxis enactieren.

Im Anschluss akzentuieren die Gesprächsteilnehmer eine andere Nuance dieser Geschichte. Indem Walter darauf hinweist, der Terminus „Horde“ (Z. 879) sei von einer „Ehemaligen“ (Z. 879) genutzt worden, hebt er erneut die Mütter als negativen Gegenhorizont hervor. Mit der anschließenden Exemplifizierung (Z. 882) valdiert Mike Walters Proposition. Hier zeichnet sich wiederum ein homologes Muster ab. Wenn die

Diskutanten das Zusammensein mit ihren Kindern direkt oder indirekt thematisieren, ziehen sie die Mütter als negativen Gegenhorizont heran, die als Gegnerinnen dieser Szenerie ins Bild gerückt werden. (Vgl. Z. 719) Es handelt sich ebenfalls um kollektiv geteilte Orientierungen, die auf ihre strukturidentischen Erfahrungen bezogen sind.

5.6.7 Unterschiede und Gemeinsamkeiten

Die Interviewerin fragt die Diskutanten, wie sie ihre Unterschiedlichkeit beschreiben würden.

- 895 Mike: Also es gibt natürlich eh es gibt welche die sagen es liegt vor allem an den
896 Richtern. Also die Richter sind die Schuldigen oder eh werden als Ursache des
897 Unglücks gesehen. Ich finde das eigentlich so nicht ne das ist ein gesellschaftliches
898 Problem
899
900 Stefan: ~ ja.
901
902 Mike: Und die Richter sind eigentlich nur sind ein Spiegelbild der Gesellschaft.
903 Also sie meinen im Sinne der Gesellschaft zu entscheiden und ehm da gibt's zum
904 Beispiel Unterschiede in dieser Richtung oder ja auch die Vorgehensweise also ich
905 weiß Rolf und Karl sehen das anders ne das kann man ruhig so sagen.
906
907 Stefan: Er klang letztens er klang letztens ziemlich aggressiv. Ich weiß nicht was
908 ihn so gefrustet hat. Es war also als wir auf dem Brückentag zusammen waren also
909 es klang nicht sehr freundlich. Wir müssten vor Gericht diese Virusstange aufbauen
910 richtig heftig.
911
912 Mike: Ja?
913
914 Stefan: Ja ich dachte so hupps das hab ich ihm gar nicht zugetraut. Richtig super
915 gefrustet.

Mike erklärt, sie hätten unterschiedliche Meinungen dazu, wer an der bedauernswerten Situation vieler Scheidungsväter schuld sei. Er positioniert sich, indem er diese Situation als gesellschaftliches Problem beschreibt. Die verschiedenen Ansichten der Akteure können somit nebeneinander stehen bleiben. Übereinstimmend werden diese Erfahrungen als Schicksalsschläge wahrgenommen, die von außen kommen. Unterschiedliche Meinungen unter den Gruppenmitgliedern gibt es hinsichtlich der ‚Verursacher von außen‘. Mike verweist auf zwei nicht anwesende Gruppenmitglieder die, so drückt er aus, radikalere Haltungen als die anderen Gruppenmitglieder verträten. In einer exemplifizierenden Elaboration veranschaulicht Stefan deren Unterschiedlichkeit. (Vgl. Z. 907 ff) Deutlich wird, das Unterscheidungskriterium ist das Ausmaß einer ‚aggressiven Ladung‘, mit der sie ihre Interessen verfolgen. Mit der Metapher „gefrustet“ (Z. 908, Z.915) bringt Stefan zum Ausdruck, die Aggressivität

Mike drückt mit seiner das Thema beendenden Konklusion aus, es handele sich in ihrer Gruppe um Meinungsverschiedenheiten und nicht um unterschiedliche Orientierungen. Mit dem Sprachbild „die gibt es in jeder Gruppe mal mehr mal weniger“ (Z. 931) beschreibt er diese Prozesse aus einer souveränen anmutenden Perspektive wie einen nicht verwunderlichen Zustand, der sich von selbst erledige, wenn sich die diesbezüglichen gesellschaftlichen Verhältnisse ändern. Diese Orientierung korrespondiert mit dem Muster der Akteure, ihre Unterschiedlichkeit nebeneinander stehen zu lassen und Differenzen zu Gunsten der Vereinheitlichung ihrer Schicksale nach außen zu verlagern. Am Ende des Gesprächs initiiert Walter das Oberthema ‚*Soll zum Stammtisch weiter öffentlich eingeladen werden?*‘ Er bringt zum Ausdruck, es störe, an diesen Abenden immer Probleme zu bearbeiten und es fehle ihm, mit den anderen einfach mal „über das Wetter (zu) reden ne über was Banales“ (Z. 948) Er drückt damit seinen Wunsch nach einer informellen Vergemeinschaftung aus, bei der alltagsweltliche Erfahrungen thematisiert werden.

5.6.8 Zusammenfassung zum Orientierungsrahmen der Gruppe ‚Paparunde‘

Dem Umgang mit Heterogenität lag in dieser Initiative eine Orientierung zu Grunde, die darauf beruhte, die Schicksale und (leidvollen) Erfahrungen der Akteure zu vereinheitlichen. Die Gruppenmitglieder waren primär durch einen konjunktiven Erfahrungsraum miteinander verbunden, der sich auf ihre strukturidentische Erfahrung des Trennungsvater-Seins bezog. An Hand einiger Sequenzen konnte eine Überlagerung dieses Erfahrungsraums mit einer geschlechtsbezogenen Konjunktion rekonstruiert werden. Die Handlungspraxis der lokalen Gruppe basierte darauf, dass sich die Akteure einander ihre Sorgen erzählten, zuhörten und ein Forum hatten, die empfundenen Ungerechtigkeiten immer wieder zu thematisieren. (Vgl. Z. 52-67) Deutlich wurde, es gab in dieser Gruppe eine recht unverbindliche Praxis und einen niedrigschwelligen Zugang. Die Diskutanten waren sich darin einig, das Kriterium Scheidungsvater zu sein, reiche aus, um sich der Initiative anzuschließen. Ein weiteres zentrales Anliegen der Teilnehmer, das mit den Aktionen des zwei Jahre nach der Gründung dieser Initiative entstandenen Dachverbandes eng verbunden war, bestand darin, die Probleme von Trennungsvätern in die öffentliche (gesellschaftliche) Diskussion zu bringen. An Hand mehrerer Passagen konnte rekonstruiert werden, dass sich die Akteure mit ihren Problemen in der Gesellschaft allein gelassen fühlten. Im Vergleich mit den Gruppen ‚*Fraueninitiative Mittelstadt*‘ (vgl. Kapitel 5.1) und ‚*Ibbenbürener Revivalband*‘ (vgl. Kapitel 5.3) deutete sich

hinsichtlich der 1. Phase der Entwicklung dieser Initiativen eine Parallele an. Diese Gruppen entwickelten sich ebenfalls aus einer Handlungspraxis heraus, die einerseits eng mit ihrem jeweiligen (Szene-)Hintergrundmilieu verwoben war und andererseits durch eine offene und weitestgehend unverbindliche Struktur gekennzeichnet war. Eine strukturelle Rahmung gab es zunächst nur (wie auch zum Zeitpunkt der Befragung) bei der Gruppe ‚*Paparunde*‘ hinsichtlich des Ortes und des Zeitpunkts der Gruppentreffen. Aus dieser offenen Form entwickelten sich sukzessive konkretere Vorhaben, wie sie in der gegenwärtigen Praxis der Band und des Cafés der Fraueninitiative zum Ausdruck kommen. Bei der Gruppe ‚*Paparunde*‘, deren Akteure sich im Verlauf des Gesprächs immer wieder auf den Dachverband und auch darüber hinaus auf andere Initiativen betroffener Väter bezogen, ist dieser Hintergrund, der in den Dokumenten auch als ‚*Selbsthilfe-Bewegung der Väter*‘ beschrieben wird, bedeutsamer Bestandteil ihrer Praxis, von dem zum Beispiel die Impulse ausgehen, wie die gesellschaftlichen und politischen Interessen der Akteure vertreten werden sollen.

An Hand der Gruppendiskussion konnte eine Sphärendifferenz hinsichtlich der handlungsleitenden Orientierungen dieser Gruppe rekonstruiert werden. Eine habituelle Übereinstimmung dokumentierte sich an Hand der immer wieder durch Theorien und verallgemeinernde Konstruktionen aktualisierten Vorstellung, die Trennungsväter würden von einer feindlich gesinnten Außenwelt diskriminiert. Dieses homologe Muster wurde in zahlreichen Variationen bestätigt. In der ‚*Sphäre außerhalb der Gruppe*‘ verstanden sich die Akteure als eine Art Notgemeinschaft, die mit dem Rücken zur Wand stehend für ihre Interessen kämpfen muss. Als Enaktierungen dieser Orientierungen können die nach außen gerichteten gemeinsamen Aktionen verstanden werden. In der ‚*Sphäre innerhalb der Gruppe beziehungsweise der Bewegung*‘ dokumentierte sich die Orientierung zusammen zu halten, sich immer wieder aufzurichten und zu ermutigen. Diese Orientierungen werden in die Handlungspraxis enaktiert, indem der Gruppe die Aufgabe zukam, die Wunden ‚zu lecken‘, die sich die Akteure bei den (zumeist individuellen) Kämpfen mit der ‚*feindlichen Außenwelt*‘ (Medien [vgl. Z. 76], Mütter [vgl. Z. 86], Gesellschaft [vgl. Z. 70], Öffentlichkeit [vgl. Z. 49], Richter [vgl. Z. 124]) zugezogen hatten. Die präsentierten Handlungspraxen der Gruppe verwiesen auf einen bestätigenden und nicht auf einen differenzierenden Charakter im Umgang mit diesen Orientierungen. Er erfolgte in einer Art und Weise, bei der eine Vereinheitlichung der unterschiedlichen Schicksale, eine Verallgemeinerung der erlebten leidvollen Erfahrungen und eine wechselseitige Bestätigung zu Grunde liegt. Als weitere

Übereinstimmung konnte rekonstruiert werden, dass es den Akteuren der Väterbewegung (in einem solidarischen Sinne) wichtig war, dass andere Väter mit ihren Kindern zusammen sein können und sie bereit waren, sich für diese gelebte Form von wechselseitiger Anteilnahme über den Tellerrand der eigenen Gruppe hinaus auch persönlich einzubringen.

Im Umgang mit Heterogenität zeichnete sich also ein homologes Muster ab, bei dem die Akteure ihre interne Differenz durch Verallgemeinerungen vereinheitlichten und die Bearbeitung von Differenz durch die Konstruktion von Feindbildern nach außen verlagerten. Im Kontakt mit der Umwelt zeichnete sich ebenfalls eine Homologie ab: hier kann von einer Herstellung sozialer Differenz gegenüber den Müttern gesprochen werden, die auf Verallgemeinerungen, Stereotypisierungen und Stigmatisierungen beruhte. In der Gruppe zeichneten sich zwei relevante Heterogenitätsdimensionen ab: zum Einen dokumentierte sich eine interne Differenzierung hinsichtlich der Radikalität, mit der die persönlichen Anliegen vertreten wurden. Diese Verschiedenheit gestanden sich die Akteure einander zu, radikalen Positionen wurde insofern Verständnis entgegengebracht, als sie jeweils mit einem besonders schweren persönlichen Schicksal in Beziehung gesetzt wurden. Zum Anderen dokumentierten sich unterschiedliche Positionen in der Gruppe zur Weiterentwicklung der Handlungspraxis der Initiative. Im Umgang damit zeichneten sich ambivalente Muster ab, die einerseits als indirekte Strategien des Unterlaufens von Veränderungsimpulsen zu beschreiben sind und andererseits wiederum dem Modus folgten, unterschiedliche Vorstellungen nicht zu differenzieren sondern zu vereinheitlichen. Vor diesem Hintergrund ließen sich in dieser Gruppe keine Bildungsprozesse im Sinne fundamentaler Orientierungstransformationen rekonstruieren. Es zeichneten sich Lernprozesse ab, im Sinne einer Bestätigung der bisherigen Orientierungen und einem Kennen Lernen weiterer Möglichkeiten, sich zur ‚Wehr‘ zu setzen.

6. Empirische Befunde: Darstellung der Ergebnisse

In diesem Kapitel werden die zentralen Befunde der vorliegenden Studie zusammengefasst. Dieses vor dem Hintergrund der in den Kapiteln 1-3 dargestellten theoretischen Diskurse, die das Thema der empirisch-rekonstruktiven Analyse umrahmen. Die Empirie dieser Arbeit verfolgt das Ziel, handlungsleitende Orientierungen herauszuarbeiten, die dem Umgang mit Heterogenität in den untersuchten Initiativen zu Grunde liegen und zu rekonstruieren, ob und inwieweit diese Modi mit Prozessen der Wissenstransformation der Akteure korrespondieren. Die in den Falldarstellungen ausführlich dargestellte empirische Analyse richtete sich darauf, auf der Grundlage der dokumentarischen Methode, (vgl. Bohnsack 2003a) die für die untersuchten Gruppen jeweils charakteristischen konjunktiven Orientierungen zu rekonstruieren, die deren Handlungspraxen zu Grunde liegen.

Die Rekonstruktion der Praxis alltäglichen Handelns jenseits und unterhalb zweckrationaler Motive und Intentionen, die mit der von Giddens beschriebenen Ebene des praktischen Bewusstseins korrespondiert, (vgl. Giddens 1997) setzt einen validen empirisch-methodischen Zugang zur Handlungspraxis voraus. Durch die Unterscheidung zwischen dem theoretischen Wissen der Akteure und einem handlungspraktischen, inkorporierten Wissen eröffnet die dokumentarische Methode einen Zugang zu den *Weil-Motiven* des Handelns und erschließt auch diejenigen Sinnschichten, die von den Akteuren selbst nicht ohne weiteres zu explizieren sind und die auf die Seinsverbundenheit des Wissens (vgl. Mannheim 1995) verweisen. Somit können existenzielle Erfahrungshintergründe der Gruppen und Akteure empirisch erschlossen werden. Vor diesem Hintergrund wurden die kollektiven Habitusformen rekonstruiert, die dem Umgang mit Heterogenität zu Grunde liegen, wie auch die damit korrespondierenden Lern- und Bildungsprozesse, die ebenfalls als kollektive Produktionen verstanden werden. (Vgl. Kapitel 3.3.2 und 3.3.3)

Ziel der vorliegenden Studie ist es, auf dieser Folie einen Beitrag zu leisten, das bislang in der Forschung weitestgehend unbearbeitete Feld des Umgangs mit Heterogenität und seine Bedeutung für Lern- und Bildungsprozesse in bürgerschaftlichen Initiativen zu erhellen, wobei diese als alltagsweltlich strukturierte Lernkontexte (vgl. Schäffter 1998) in den Blick genommen werden. Die empirische Rekonstruktion von Lern- und

Bildungsprozessen schließt an die von Marotzki (vgl. Marotzki 1990) angeregte Unterscheidung von Lern- und Bildungsprozessen an. Damit wird es möglich, zwischen Prozessen einer (zumeist bestätigenden) Wissensakkumulation und grundlegenden Transformationen von Lebensorientierungen zu unterscheiden. In dieser Studie blieben individuelle Lernverläufe, die etwa an Hand biographischer Interviews rekonstruiert werden können (vgl. Nohl 2006a) weitestgehend unerschlossen, gleichwohl schließt sie an diese qualitativ empirischen Analysen der Bildungsforschung an, indem sie ein Verständnis von „Bildung als Subjektivierung durch die Transformation von Lebensorientierungen“ (ebd. 11) zu Grunde legt. Vor diesem Hintergrund wurden kollektive Bildungsprozesse fokussiert, die auf der Transformation konjunktiver Orientierungen basieren. (Vgl. Schäffer 2003a) Hierbei zeichnete sich Perspektivität, (vgl. Prengel 1997) also die in Kapitel 1.3.2 theoretisch hergeleitete soziale Gebundenheit von Perspektiven, als konjunktiv basierter Erfahrungshintergrund ab, der die Wahrnehmung von und den Umgang mit Heterogenität fundiert.

In Kapitel 6.1 werden die habituellen Muster des Umgangs mit Heterogenität zunächst zusammenfassend dargestellt, im Anschluss werden die rekonstruierten Modi sinngenetisch differenziert und die in den untersuchten Initiativen relevanten Heterogenitätsdimensionen dargestellt. In Kapitel 6.2 werden die empirischen Befunde aus einer soziogenetischen Perspektive erörtert. Der Zusammenhang der rekonstruierten Modi des Umgangs mit Heterogenität mit Lern- und Bildungsprozessen wird in Kapitel 6.3. ausgeführt.

6.1 Habituelle Muster des Umgangs mit Heterogenität

Ein zentrales Ergebnis der empirischen Analyse dieser Studie besteht darin, dass sich in den untersuchten Initiativen zwar unterschiedliche Facetten des Umgangs mit Diversität abzeichneten, in Bezug auf die handlungsleitenden Grundorientierungen sich jedoch für die jeweiligen Gruppen typische Muster rekonstruieren ließen, die als habituelle Formen des Umgangs mit Heterogenität dargestellt werden. So wurde deutlich, dass die Mitglieder der untersuchten Gruppen in verschiedene und sich teils überlagernde konjunktive Erfahrungsräume eingebunden waren, die sich in ihren unterschiedlichen Perspektiven abbildeten und zu Differenzerfahrungen führen konnten. Darüber hinaus beruhen die rekonstruierten Differenzerfahrungen auch darauf, dass angesprochene

Themen nicht an die konjunktiven Erfahrungen anderer Gruppenmitglieder angeschlossen werden konnten und nicht aufgegriffen wurden. An Hand der Gruppendiskussionen ließ sich rekonstruieren, welche Dimensionen von Verschieden-Sein in den jeweiligen Initiativen relevant waren. Bei den empirischen Analysen erwies es sich als sinnvoll, zwischen personenbezogenen Erfahrungsdimensionen (konkret dem Geschlecht, dem Alter sowie dem Berufs- und dem Bildungsmilieu, der Herkunft oder einem Migrationshintergrund sowie der ökonomischen Lage) und konjunktiven Erfahrungsdimensionen, die sich auf das gemeinsame Erleben in den Initiativen bezogen, (etwa der Vorstandsarbeit) zu differenzieren¹¹⁰. (Vgl. Kapitel 4.3) Damit waren die handlungsleitenden Orientierungen der Mitglieder der Initiativen, die ihrem Umgang mit Heterogenität zu Grunde liegen, auch dahingehend zu unterscheiden, ob sie sich auf den Umgang der Akteure miteinander, also innerhalb der Gruppen oder mit der Umwelt bezogen. (Vgl. Kapitel 4.3) Diese Dimensionen, die ich im Folgenden als empirisch rekonstruierte Heterogenitätsdimensionen der Initiativen bezeichne, unterschieden sich in den untersuchten Gruppen, so ein weiteres Ergebnis dieser Studie. Dieser Befund deutet auf die Problematik, die Kategorien, an Hand derer Heterogenität beschrieben werden soll, im Vorhinein einzugrenzen, wie es etwa bei einigen Ansätzen der Intersektionellen Analyse geschieht. (Vgl. Kapitel 1.3, vgl. Kubisch 2007)

Ebenso konnten die Muster des Umgangs mit denjenigen Heterogenitätsdimensionen, die sich in mehreren Initiativen abzeichneten, von Gruppe zu Gruppe verschieden sein. Letztlich unterschieden sich innerhalb einiger Gruppen auch die Orientierungen, die deren Umgang mit den verschiedenen Heterogenitätsdimensionen, etwa dem Alter oder dem Bildungsmilieu, zu Grunde lagen. Jedoch schälten sich in jeder Initiative ‚dominante‘ Orientierungsmuster heraus, die von den Akteuren in den unterschiedlichen Entwicklungsstadien und Praxisformen der Gruppen immer wieder bemüht wurden und die im Folgenden als handlungsleitende Grundorientierungen beschrieben werden. In der folgenden Zusammenfassung werden die habituellen Formen des Umgangs mit Heterogenität zunächst fallbezogen erörtert. An Hand dieser Analysen ließen sich die in

¹¹⁰ Die Unterscheidung von organisations- und personenbezogenen Differenzierungen ist Gegenstand einer empirische Studie zur Herstellung sozialer Differenz in Wohlfahrtsorganisationen Kubisch rekonstruiert hier an Hand von Gruppendiskussionen mit Mitarbeiterteams die Entwicklung organisationskultureller Muster der habituellen Konstruktion sozialer Differenz. (Vgl. Kubisch 2007)

Kapitel 6.1.2 dargestellten Grundmuster des Umgangs mit Diversität identifizieren, im Anschluss werden die empirisch rekonstruierten Heterogenitätsdimensionen der Initiativen aufgefächert.

6.1.1 Zusammenfassung der habituellen Formen des Umgangs mit Heterogenität

1. Der Umgang mit Heterogenität bewegte sich in der Gruppe ‚*Fraueninitiative Mittelstadt*‘ in einem Spannungsfeld zwischen einer ‚subversiven Anderswelt‘- die Akteurinnen konnten in der Zeit des Moratoriums ihrer Gruppe ihre spontane Praxis kaum mit eigenen Begriffen belegen - und einem hohen Ethos der Selbstverpflichtung, nachdem ihnen die In-Besitz-Nahme eigener Räume als Ausdruck ihrer weiblichen Vergemeinschaftungsform gelang. Der Zusammenhalt der Gruppe basierte auf dem kollektiven Ziel, die Existenz des gemeinsam getragenen Frauencafes zu sichern. Die Akteurinnen folgten in den verschiedenen Epochen einem homologen Modus des Umgangs mit Heterogenität, bei dem sie ihre Unterschiedlichkeit respektierten, würdigten, nutzten und wie ein Patchwork nebeneinander stellten, um ihre kollektive weibliche Praxis sukzessive weiterzuentwickeln. Die Enaktierungen dieser Orientierungen erfolgten auf einer ganz handlungspraktischen Ebene, bei der im Zuge des praktischen Zusammenarbeitens das Cafe Gestalt annahm und weiterentwickelt wurde. Die Mitglieder der zwölfköpfigen Vorstandsgruppe dieser Initiative gehörten bis auf eine Ausnahme derselben Altersgruppe an. Sie haben die Entwicklung ihrer Initiative miteinander erlebt und im Zuge dieser gemeinsamen Wegstrecke wichtige existentielle Erfahrungen geteilt, die sie auch freundschaftlich miteinander verbanden. Innerhalb der Gruppe zeichnete sich eine positionsbezogene Differenzierung ab, es gab drei Vorstandsvorsitzende, deren Funktion an ein politisches Mandat im Stadtrat gekoppelt war. Die aufgaben- und positionsbezogenen Differenzierungen wurden in dieser Gruppe positiv konnotiert, die einzelnen Akteurinnen wurden mit ihren unterschiedlichen Aufgabenfeldern hervorgehoben und ihre Kompetenzen wurden anerkannt. Ein eher ambivalentes Verhältnis gab es im Umgang mit altersbezogener Diversität. Einerseits bestand die Vorstellung, jüngere Frauen einzubinden, andererseits war die Orientierung leitend, die jüngeren Frauen sollten das Geschaffene fortführen. In der Gruppendiskussion finden sich zahlreiche Passagen, die das Generationenverhältnis thematisierten und die darauf hindeuten, dass sich hier erste Prozesse einer reflexiven Relativierung abzeichneten. Bei der Bearbeitung des Generationenthemas wurde bei

sich andeutenden Orientierungsdifferenzen auch darauf zurückgegriffen, diese internen Differenzen nach außen zu verlagern. In diesem Fall wurden die außen stehenden Männer mittels einer rituellen Konklusion als mächtig konstruiert und damit die weitere interne Bearbeitung der sich abzeichnenden unterschiedlichen Orientierungen beendet. Im Vergleich mit den anderen untersuchten Gruppen war dieser Modus des Umgangs mit Diversität jedoch nicht vorrangig.

2. Die habituelle Übereinstimmung der Gruppe *„Ibbenbürener Revivalband“* dokumentierte sich in den homologen Orientierungen der Akteure, die veranschaulichen, dass das Musik-Machen den existentielle Kern ihres gemeinsamen Erlebens bildet. Die Inszenierungen der persönlichen Performance der einzelnen Bandmitglieder sind Ausdruck ihrer kollektiven Lebensgefühle und auch von Freundschaftsbeziehungen anzusehen, die sie - im Prozess des Zusammenspiels - situativ generierten und aktualisierten. Durch die verschiedenen Entwicklungsstadien dieser Gruppe zog sich homolog ein Muster im Umgang mit Heterogenität, bei der die Nonkonformität und die individuelle Verschiedenheit der einzelnen Musiker (wie bei einem Auftritt durch unterschiedliche Soli) vor dem kollektiven Hintergrund der Band inszeniert wurde. Über diese primäre konjunktive Erfahrungsdimension des Musik-Machens hinaus zeichnete sich in dieser Gruppe die gemeinsame Erfahrungsdimension Geschlecht ab. Ein großer Teil der heutigen Band fühlte sich dem Wohngemeinschaftsmilieu der Studentenbewegung und der damit korrespondierenden ‚Alternativ-Szene‘ verbunden, aus dem die Band entstanden war. Als weitere konjunktiv geteilte Erfahrungsdimension ließ sich der berufliche Hintergrund (Lehrer) von drei Bandmitgliedern rekonstruieren, darüber hinaus dokumentierte sich in dieser Gruppe eine als relevant erachtete Altersdifferenz. Diese Diversitätsdimensionen wurden ebenso wie die Kompetenzfelder der Einzelnen hervorgehoben und positiv konnotiert, was insbesondere für den Umgang mit der Altersdifferenz gilt. Andererseits zeichnete sich im Umgang mit konfliktträchtigen Themen, die sich etwa aus unterschiedlichen beruflichen Milieuzugehörigkeiten ergeben, ein Modus ab, die unterschiedlichen Positionen zwar zu benennen, sie jedoch durch Ironisierungen zu entschärfen.

3. Bei der Gruppe *„Internationale Frauengruppe“* konnte das Changieren zwischen unterschiedlichen Orientierungen als für diese Gruppe typisch rekonstruiert werden. Im

Vergleich mit den anderen Gruppen dokumentierte sich hier eine maximale Konzentration von Heterogenitätsdimensionen: Die beteiligten Frauen unterschieden sich hinsichtlich ihrer Herkunft, ihres Alters, der Dauer ihrer Gruppenzugehörigkeit, des Bildungsmilieus und ihrer ökonomischen Lage. Die Akteurinnen dieser Initiative hatten im Alltag also vielfältigste Binnenintegrationsleistungen zu leisten, was sie nur zum Teil durch eine reflexive Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen konjunktiven Orientierungen vollzogen. Andererseits wurde die Praxis der Gruppe durch implizite, nicht formell legitimierte Hierarchien und normative Setzungen der Initiatorinnen gerahmt. Die geteilte Erfahrungsdimension, die sich auf die kollektive weibliche Gruppenpraxis bezog, bedurfte - so wurde deutlich - immer wieder einer reflexiven Vergewisserung, etwa durch gemeinsame Reisen in die Herkunftsländer der Gruppenteilnehmerinnen. Bei diesen Aktivitäten zeichnete sich eine Homologie von Orientierungen ab, die Verschiedenheit der sozialen Schicksale der Gruppenmitglieder emotional mitzuvollziehen und anzuerkennen. In diesem Zusammenhang wurde die Entwicklung von Freundschaftsbeziehungen thematisiert und als positive Erfahrung bewertet.

Dieses kollektive ‚*Wir*‘ zerfiel jedoch immer wieder in unterschiedliche ‚*Wir-Gruppen*‘, was - so ließ sich rekonstruieren -, mit der Rollenambivalenz der Initiatorinnen einherging, sich einerseits als ‚*Frauen unter Frauen*‘ zu verstehen und andererseits als informelle Gruppenleiterinnen zu positionieren. In diesen Sequenzen dokumentierten sich Orientierungen, Frauen mit Migrationshintergrund als unterdrückt anzusehen, die der Hilfe bedürfen. Diese Passagen dokumentierten ein homologes Muster der Konstruktion von sozialer Differenz in Form von ethnischbezogenen Stereotypisierungen, insbesondere gegenüber aus der Türkei stammenden Gruppenmitgliedern. Im Zuge dieser Prozesse positionierten sich die deutschen Initiatorinnen der Gruppe als Expertinnen, die Entwicklungsprozesse der Frauen mit Migrationshintergrund auf einem verallgemeinernden Niveau bewerteten. Die Konstitution der Hierarchie in dieser Gruppe war eng mit diesen Prozessen verwoben. Zur Untermauerung der Bilder über dominante Geschlechterverhältnisse in Migrantenfamilien wurden die außerhalb der Gruppe stehenden Männer herangezogen, denen innerfamiliäre Machtpositionen zugesprochen wurden und denen am besten, so die deutlich gewordenen Orientierungen, mit subversiven Strategien zu begegnen sei. Die Rekonstruktion ergab, dass die Norm für ein ‚adäquates‘ Geschlechterverhältnis

durch die Initiatorinnen vorgegeben wurde. Zur Konstruktion sozialer Differenz kam es auch, wenn die sich abzeichnenden Heterogenitätsdimensionen, wie etwa das Bildungsmilieu, die ökonomische Lage und die Herkunft nicht in ihrer Differenziertheit, sondern als verwobene Attributierungen wahrgenommen wurden.

4. Als zentrale Orientierungsfigur der Gruppe ‚*Seifenblase*‘ konnte das von den Mitgliedern der Elterngruppe immer wieder bemühte Bild des *familiären Charakters* des integrativen Kindergartens rekonstruiert werden. Deutlich wurde eine hohe Identifikation mit den Vorstellungen der Gründungseltern und die Anerkennung ihrer Leistung, die Kita konzeptionell und organisational auf ein tragfähiges Fundament gestellt zu haben. Die Orientierungsfigur *familiärer Charakter* verwies auf eine Überschaubarkeit der Einrichtung und die Entwicklung von Freundschaften unter den Eltern. In dieser Gruppe standen die persönlichen Beziehungen im Vordergrund. So konnten auch habituelle Übereinstimmungen rekonstruiert werden, die sich auf eine gemeinsame Bewältigung des Eltern-Seins bezogen. Im Umgang mit Heterogenität folgten die Mitglieder der Elterngruppe der Haltung ihre Unterschiedlichkeit positiv zu bewerten, Anders-Sein einander zuzugestehen und sich reflektierend damit auseinander zu setzen. Die unterschiedlichen Sichtweisen wurden für die Klärung der jeweils eigenen Perspektiven genutzt - andererseits dokumentierte sich ein gemeinsamer verbindlicher Rahmen, der sich auf die Praxis der Kita bezog und der jedoch durch die jährlichen Wechsel von Eltern und Kindern immer wieder neu zu aktualisieren war. Die Mitglieder der Initiative hoben hervor, sich bei wichtigen Fragen und Entscheidungen einzubringen und zu positionieren. Als Zentrifugalkraft dieser Gruppe wirkte, so ließ sich herausarbeiten, dass sich die Eltern als eigene Gruppe verstanden und sie die Erfahrung gemacht hatten, sich bei zurückliegenden Konflikten mit dem Kitateam aufeinander verlassen zu können. In der Gruppe ließen sich relevante positionsbedingte Differenzierungen, etwa durch die Vorstandsarbeit rekonstruieren und darüber hinaus unterschiedliche berufliche Milieus. Im Umgang mit diesen Heterogenitätsdimensionen war die Orientierung leitend, diese Unterschiedlichkeiten als Bereicherung der gemeinsamen Praxis anzuerkennen, allerdings ließ sich an Hand des Umgang mit den Mitgliedern des Kitateams rekonstruieren, dass diese innerhalb des Machtgefüges der Initiative eine schwache Position einnehmen.

5. Homolog zur Orientierung der Gründungseltern ging es auch den zum Zeitpunkt der Untersuchung involvierten Eltern der Gruppe ‚*Sandkasten*‘ darum, ihren Kindern eine

gute Entwicklungsförderung in einem sozial homogenen Milieu zukommen zu lassen. Dafür nahmen sie Elterndienste, längere Anfahrtswege und höhere Betreuungskosten in Kauf. Diese Grundorientierung ließ sich als gemeinsamer Rahmen der Elterngruppe rekonstruieren. In dieser Gruppe klang immer wieder an, dass die Eltern die Betreuungssituation für ihre unter dreijährigen Kinder als unzureichend erachteten und sich vor diesem Hintergrund gezwungen sahen, das Angebot der Kita zu sichern. Diese Orientierung wurde deutlich, als die Gesprächsteilnehmerinnen sich mit der durch die Förderentscheidung der Kommune auferlegten Erweiterung der Kita auseinandersetzten und auch in denjenigen Sequenzen, in denen es um die Übernahme von Verantwortung im Rahmen der Vorstandsarbeit durch die Eltern ging. Als relevante Heterogenitätsdimensionen dokumentierten sich die Altersdifferenz (zwei Mütter waren Anfang zwanzig und Studentinnen, die anderen waren Akademikerinnen im Alter zwischen 36 und 42 Jahren) sowie aufgaben- und positionsbezogene Differenzierungen zum Beispiel bei der Vorstandsarbeit. Die älteren Gesprächsteilnehmerinnen zeigten sich zunächst bemüht, ihre Gemeinsamkeit durch die Konstruktion eines harmonischen Bildes vom Alltag der Kita herzustellen, was mit Abgrenzungen gegenüber Eltern aus anderen Bildungsmilieus und gegenüber Eltern, die nicht zur Kita gehörten, einherging. Dabei kam es zur Konstruktion sozialer Differenz durch Stereotypisierungen und Stigmatisierungen gegenüber den außenstehenden Eltern, insbesondere aus anderen Bildungsmilieus. Nachdem die jüngeren Mütter die Konstrukte des harmonischen Alltags in der Kita in Frage gestellt hatten, wurden zurückliegende Konflikte innerhalb der Elterngruppe sowie zwischen dem ehemaligen Vorstand und dem Kitateam bearbeitet. Im Zuge dieser Prozesse zeichneten sich Orientierungsveränderungen der Eltern gegenüber der Vorstandsarbeit ab, die zuvor in erster Linie als Bürde wahrgenommen worden war. Die Gesprächsteilnehmerinnen generierten Lösungsansätze, im Rahmen derer sie Entlastungsstrukturen zur Entemotionalisierung der Konfliktfelder entwickelten. Im Umgang mit der Heterogenitätsdimension Alter verdeutlichte sich, dass die unterschiedlichen Perspektiven der Teilnehmerinnen unverbunden nebeneinander stehen blieben, in einem Modus der Dominanz der älteren Mütter und des Rückzugs der jüngeren Mütter.

6. Der Umgang mit Heterogenität erfolgte in der Gruppe ‚*Paparunde*‘ homolog in einem Modus der Vereinheitlichung der unterschiedlichen und teils leidvollen Erfahrungen der Akteure. Die gemeinsame Basis beruhte auf den strukturidentischen Erfahrungen des Trennungsvater-Seins der Teilnehmer, die als von außen kommende

‚Schicksalsschläge‘ wahrgenommen wurden. Die Mitglieder dieser Initiative fühlten sich mit ihren Problemen von der Gesellschaft alleingelassen und haben sich zusammengeschlossen, um ihre Anliegen gegenüber einer als feindlich erlebten Außenwelt zu vertreten. Die gemeinsame Überzeugung, einer feindlich gesinnten Außenwelt gegenüber zu stehen, wurde durch verallgemeinernde Konstruktionen und Theorien immer wieder bestätigt. In dieser Gruppe zeichnete sich eine deutliche Sphärendifferenz ab, die sich an Hand unterschiedlicher Orientierungen innerhalb der Gruppe und gegenüber der Außenwelt dokumentierte. Als handlungsleitende Orientierung ließ sich rekonstruieren, dass die Akteure die Überzeugung teilten, sich nach außen wehren zu müssen, was in ihrer Vorstellung nur gelingen konnte, wenn sie sich zusammenschlossen, sich innerhalb der Gruppe unterstützten und ihre Gemeinsamkeiten in den Vordergrund stellten. Als weiterer konjunktiver Erfahrungsraum konnte die Geschlechtszugehörigkeit rekonstruiert werden. Die Art und Weise der wechselseitigen Unterstützung verwies auf einen eher bestätigenden als differenzierenden Charakter. In dieser Gruppe ließen sich zwar aufgaben- und positionsbezogene Unterschiede rekonstruieren, die damit korrespondierenden Orientierungsdifferenzen wurden jedoch im Zuge verallgemeinernder Konstruktionen über eine als ‚feindlich‘ wahrgenommene Umwelt nach außen verlagert, der Umgang mit Differenz wurde von dieser Initiative also nach außen verlagert.

6.1.2 Sinngenetische Muster des Umgangs mit Heterogenität

In vier der sechs untersuchten Initiativen (*Fraueninitiative Mittelstadt*, *Ibbenbürener Revivalband*, *Seifenblase* und mit Ambivalenzen die *Internationale Frauengruppe*) dokumentierten sich handlungsleitende Grundorientierungen, die veranschaulichen, Heterogenität wurde von den Akteuren durchaus positiv konnotiert. Sie gingen davon aus, dass unterschiedliche Perspektiven und Fähigkeiten für die Weiterentwicklung der eigenen Handlungspraxis bereichernd sein können. Im Zuge der fallübergreifenden komparativen Analysen ließen sich im Sinne einer sinngenetischen Typisierung zwei Grundmuster im Umgang mit Diversität voneinander abgrenzen, die im Folgenden als Modi einer Abwehr der Auseinandersetzung mit Differenzerfahrungen durch Heterogenität und einer positiven Konnotation von Differenzerfahrungen durch Heterogenität aufgefächert werden.

1. Der Modus einer Abwehr der Auseinandersetzung mit Differenzerfahrungen durch Heterogenität, ging mit Orientierungen einher, die interne Differenz zu nivellieren: durch Stereotypisierungen und verallgemeinernden Zuschreibungen gegenüber Außenstehenden (*Paparunde, Internationale Frauengruppe, Fraueninitiative Mittelstadt, Sandkasten*), Harmonisierungen (*Paparunde, Fraueninitiative Mittelstadt, Sandkasten, Seifenblase*), Ironisierungen (*Ibbenbürener Revivalband, Seifenblase, Fraueninitiative Mittelstadt, Internationale Frauengruppe*), Verallgemeinerungen (*Paparunde, Internationale Frauengruppe*), Hierarchisierungen (*Seifenblase, Internationale Frauengruppe*), indem unterschiedliche Meinungen unverbunden nebeneinander stehen blieben (*Paparunde, Sandkasten*) und Vereinheitlichungen (*Paparunde*).

2. Der Modus einer positiven Konnotation von Differenzerfahrungen durch Heterogenität, ging mit Orientierungen einher, an den Sichtweisen und Perspektiven der anderen interessiert zu sein: durch das Wahrnehmen und Anerkennen von Heterogenität (*Fraueninitiative Mittelstadt, Ibbenbürener Revivalband, Seifenblase, Internationale Frauengruppe, Sandkasten*), durch Perspektivenübernahmen (*Paparunde, Seifenblase, Fraueninitiative Mittelstadt, Internationale Frauengruppe*), das Schärfen der eigenen Orientierungen und Haltungen an Hand differenter Vorstellungen (*Fraueninitiative Mittelstadt, Seifenblase, Internationale Frauengruppe, Sandkasten*), durch Positionierungen (*Ibbenbürener Revivalband, Fraueninitiative Mittelstadt, Seifenblase, Sandkasten*), in dem die unterschiedlichen Sichtweisen und Fähigkeiten auf einer ganz alltagspraktischen Ebene fruchtbar gemacht wurden (*Fraueninitiative Mittelstadt, Ibbenbürener Revivalband, Seifenblase*), durch ein Hervorheben und Stilisieren von persönlicher Individualität und Kompetenz (*Ibbenbürener Revivalband, Fraueninitiative Mittelstadt, Seifenblase*) und durch das Differenzieren der Überlagerungen unterschiedlicher Heterogenitätsdimensionen (*Internationale Frauengruppe*).

6.1.3 Relevante Heterogenitätsdimensionen in den untersuchten Initiativen

Im Zuge der Fallrekonstruktionen und Vergleiche veranschaulichte sich zunehmend, wie sich die unterschiedlichen konjunktiven Erfahrungsräume der Mitglieder einer Gruppe in verschiedenen Perspektiven und Praxisformen widerspiegelten, die sie in die

Initiativen einbrachten. Das Thema ‚Diversität‘ kam in den Gruppendiskussionen an die Oberfläche, wenn sich diese Unterschiede als relevante Heterogenitätsdimensionen abzeichneten. So verweist etwa die Metapher „Lehrerfraktion“ (vgl. Transkript der Gruppe ‚*Ibbenbürener Revivalband*‘, Z. 687) auf die Geschlossenheit und eine Dominanz dieser Kleingruppe und auf eine von ihren Mitgliedern geteilte Perspektive, die in das gemeinsame Handeln einfließt. Im Folgenden werden die in den untersuchten Initiativen angesprochenen Heterogenitätsdimensionen und die damit korrespondierenden Orientierungen aufgefächert.

1. Aufgaben- und positionsbezogene Differenzierungen

In allen untersuchten Gruppen schälten sich die aufgaben- und positionsbedingten Differenzierungen als empirisch relevante Heterogenitätsdimension heraus. Dieses Ergebnis weist auf die Bedeutung der Prozesse von Binnenstrukturierungen hin, die in den Initiativen nicht durch vorgegebene Strukturen und Hierarchien festgelegt werden, sondern im Rahmen interaktiver Aushandlungsprozesse von den Akteuren selbst zu gestalten sind.

Die Praxis der ‚*Internationalen Frauengruppe*‘ im Umgang mit aufgaben- und positionsbezogenen Differenzierungen kennzeichnete sich durch einen changierenden Modus. Einerseits gab es eine nicht formell legitimierte Hierarchie. Die Initiatorinnen der Gruppe positionierten sich als informelle Leiterinnen. Sie wurden in einigen Sequenzen von den anderen Mitgliedern der Initiative gestärkt, in anderen indirekt in Frage gestellt. Auf der formalen Ebene gab es eine Vorsitzende der Gruppe. Die Akteurinnen stimmten darin überein, dass deren Position für die Außenvertretung der Frauengruppe, etwa in der Vereinsarbeit mit den Männern relevant sei. In der Frage, welche Bedeutung diese Position nach Innen habe, zeichneten sich unterschiedliche Orientierungen ab. Diese Differenzen wurden im Zuge eines divergenten Diskurses auf einen anderen Schauplatz verlegt und mit einer rituellen Konklusion beendet. Die Frage der Macht wurde in dieser Gruppe durch subversive Strategien ausgetragen. Die aufgabenbezogenen Differenzierungen erfolgten primär auf der Beziehungsebene und weniger durch die Anerkennung von Kompetenz. Bei der Gruppe ‚*Ibbenbürener Revivalband*‘ erfolgte die Zuweisung von Aufgaben und Positionen ebenfalls nicht auf der Grundlage einer formalisierte Struktur sondern auf der Beziehungsebene. Allerdings

gingen damit explizite Anerkennungsverhältnisse einher, im Rahmen derer insbesondere die musikalischen Kompetenzen der Musiker hervorgehoben wurden.

Ein Modus der Anerkennung unterschiedlicher Positionen und Aufgaben war auch in der ‚*Fraueninitiative Mittelstadt*‘ handlungsleitend. In dieser Gruppe legitimierte sich die Positionierung der Vorstandsvorsitzenden nicht durch Wahlen, sondern auf Grund ihrer Funktion als Repräsentantinnen unterschiedlicher Parteien. Die Verteilung der Aufgaben innerhalb der Vorstandsgruppe erfolgte nach Neigung und Können. In den Gruppen ‚*Seifenblase*‘ und ‚*Sandkasten*‘ erfolgte die Vergabe der Vorstandspositionen durch jährlich stattfindende Wahlen. Diese Aufgaben wurden in der Gruppe ‚*Sandkasten*‘ vor dem Hintergrund der zurückliegenden Konflikte zunächst vorrangig als „Bürde“ und „Überforderung“ (vgl. Transkript Gruppe ‚*Sandkasten*‘, Z. 1207ff) wahrgenommen, was sich jedoch im Zuge der reflexiven Auseinandersetzung damit relativierte. In der Initiative ‚*Seifenblase*‘ ließen sich Orientierungen rekonstruieren, diese Aufgaben als selbstverständliche Aspekte des Engagements anzusehen, die mit Erfahrungsgewinnen und Lernprozessen korrespondierten, wobei positiv hervorgehoben wurde, sich bei der Wahrnehmung dieser Aufgaben auf die anderen Eltern verlassen zu können. In der Gruppe ‚*Paparunde*‘ wurden die Vorstandsaufgaben durch Wahlen vergeben, darüber hinaus zeichneten sich aufgaben- und positionsbezogene Differenzierungen auf der Grundlage von Neigungen und Interessen ab.

2. Alter und Generationenlagerung

Bei fünf Initiativen schälte sich das Alter und die Generationenlagerung der Akteure als weitere relevante Heterogenitätsdimension heraus. Es liegt nahe, dass diese Kategorie in Initiativen, die seit 20 und mehr Jahren bestehen, von wesentlicher Bedeutung war. Zum Einen sind mit den unterschiedlichen Generationenlagen andere soziale Perspektiven auf die Handlungspraxen der Gruppen verbunden, zum Anderen ging es um die Frage, ob und wie Menschen anderer Altersgruppen in die Handlungspraxis eingebunden werden konnten und sollten oder ob man lieber ‚unter sich bleiben‘ wollte. In der ‚*Fraueninitiative Mittelstadt*‘ wurde ein generationenbezogener konjunktiver Erfahrungsraum rekonstruiert. Die Frage der Öffnung der Vorstandsgruppen gegenüber jüngeren Frauen löste Ambivalenzen aus. Zwar sollten jüngere Frauen für das Engagement gewonnen werden, allerdings wollten die Akteurinnen ihr ‚Lebenswerk‘, das von ihnen geschaffene Cafe, durch das Einbeziehen der jüngeren Frauen absichern.

Es ging ihnen also primär um das Bewahren des Bestehenden. Das Altern wurde in dieser Gruppe einerseits mit dem Verlust von Energie assoziiert, aber auch mit dem Zugewinn an Macht. In der Gruppe ‚*Ibbenbürener Revivalband*‘ wurde das eigene Altern (in einem selbstironischen Modus) ebenfalls mit Verlusten assoziiert, die Perspektive eines hinzugekommenen jüngeren Bandmitglieds hingegen als Auflösung ‚bestehender Verkrustungen‘ positiv bewertet.

Bei der ‚*Internationalen Frauengruppe*‘ ließen sich im Umgang mit dieser Heterogenitätsdimension Orientierungen rekonstruieren, die mit dem Altern einhergehenden familiären Veränderungen als Verluste wahrzunehmen. Da die Handlungspraxis dieser Gruppe eng mit den persönlichen Lebensbereichen ihrer Mitglieder verwoben war, bezog sich diese Orientierung auch auf die gegenwärtige Gruppenpraxis. Andererseits wurde das Alter würdevoll hervorgehoben, wie es sich an Hand der Titulierung ‚Ehrenpräsidentin‘ dokumentiert. In dieser Gruppe trafen Frauen verschiedener Altersgruppen aufeinander. Es zeichneten sich unterschiedliche Perspektiven ab, die zur Weiterentwicklung der gemeinsamen Praxis genutzt werden konnten, wenn sie reflexiv bearbeitet wurden. In der Initiative ‚Seifenblase‘ wurde diese Heterogenitätsdimension relevant, weil eine der ‚älteren‘ Mütter mit der Gründergeneration der Kita durch gemeinsame Studienerfahrungen verbunden war. Sie brachte diese Erfahrungen in die gegenwärtige Praxis der Elterngruppe ein, was die anderen Gruppenmitglieder als Bereicherung erfuhren, weil hierdurch die Geschichte der Kita für sie lebendiger wurde. In der Gruppe ‚*Sandkasten*‘ zeichnete sich ein ‚Nebeneinander‘ der Teilnehmerinnen aus unterschiedlichen Altersgruppen ab, deren differente Orientierungen unverbunden nebeneinander stehen blieben. Während die Gruppe der älteren Mütter das Gespräch dominierte, zogen sich die jüngeren zurück. Lediglich in der Gruppe ‚*Paparunde*‘ wurde diese Differenz überhaupt nicht angesprochen.

3. *Unterschiedliche berufliche Milieus*

Die beruflichen Hintergründe der Akteure wurden in der Gruppe ‚*Paparunde*‘ gar nicht thematisiert, was mit der Orientierung ihrer Mitglieder einherging, die Probleme der Trennungsväter in den Mittelpunkt zu rücken. Bei der ‚*Internationalen Frauengruppe*‘ verschwammen sie, lediglich eine Teilnehmerin bezog ihren beruflichen Hintergrund in ihre persönliche Vorstellung ein. Hier konnte rekonstruiert werden, dass diese Praxis

mit der Orientierung korrespondierte, soziale Unterschiede nicht hervorzuheben, um andere Gruppenteilnehmerinnen nicht zu diskreditieren. Die (mit einer Ausnahme verrenteten) Akteurinnen der ‚*Fraueninitiative Mittelstadt*‘ hoben diese Dimension ebenfalls kaum hervor, andererseits jedoch beschrieben sie ihr Engagement an vielen Stellen mit aus der Arbeitswelt entlehnten Begriffen und es deutete sich an, dass ihre Tätigkeitsfelder zum Teil an ihre ehemaligen beruflichen Hintergründe anschlossen. Sie folgten der Orientierung, ihre Aufgabenbereiche hervorzuheben und damit verbundene persönliche Fähigkeiten auch positiv zu bewerten.

In der Gruppe ‚*Ibbenbürener Revivalband*‘ wurden die beruflichen Hintergründe der Bandmitglieder explizit hervorgehoben, mit bestimmten Haltungen, Orientierungen und Dominanzen in Bezug gesetzt und als Facetten der individuellen Performance der Musiker inszeniert. Die Gruppe ‚*Seifenblase*‘ folgte einem ähnlichen Modus des Umgangs mit dieser Heterogenitätsdimension. Hier wurden die unterschiedlichen Fähigkeiten von Handwerker- und Pädagogeneltern hervorgehoben und in die gemeinsame Praxis einbezogen. Nicht zuletzt weil sich die Eltern mit pädagogischen Berufen mit ihrer professionellen Kompetenz in den Alltag der Initiative einbrachten, zeichneten sich andererseits Auseinandersetzungen mit dem Team ab, die als „Kompetenzkonflikt“ (Transkript Gruppe ‚*Seifenblase*‘ Z. 703) beschrieben wurden. Bei der Initiative ‚*Sandkasten*‘ wurde diese Heterogenitätsdimension lebendig, wenn sich die am Gespräch beteiligte Hauswirtschafterin der Kita als Teammitglied positionierte und ihre spezifische Perspektive einbrachte.

4. Geschlecht

Während die Erfahrungsdimension Geschlecht in beiden Elterngruppen überhaupt nicht thematisiert wurde, zeichnete sich bei den Frauen- und Männergruppen ab (wenn auch mit unterschiedlicher Intensität), Geschlechterdifferenzen durch Stereotypisierungen, Stigmatisierungen und Zuschreibungen zu betonen und als ‚Feindbildkonstruktionen‘ zu aktualisieren. Die Erfahrungsdimension Geschlecht schälte sich als gemeinsamer ‚Fond‘ der ‚*Internationalen Frauengruppe*‘ heraus. Die Initiative konstituierte sich in Abgrenzung zur geschlechtsheterogenen Praxis früherer Familienseminare, die von einer kommunalen Initiative durchgeführt worden waren. Die Geschlechterbeziehungen wurden in dieser Gruppe auf einer persönlichen Ebene thematisiert, wobei die außerhalb stehenden Männer (mit Migrationshintergrund) in zahlreichen Sequenzen als mächtig

und als begrenzend für die Bewegungsfreiheit der Migrantinnen dargestellt wurden. Die Gruppe ‚*Paparunde*‘, die ihren Zusammenhalt immer wieder durch die Vereinheitlichung von Erfahrungen und an Hand von Stereotypisierungen herstellte, bemühte in zahlreichen Sequenzen die ‚*Mütter*‘ als Feindbild, denen sie dann eine herausgehobene Machtposition zugeschrieben. Es gibt nur wenige Sequenzen, in denen die gruppenmitglieder das Geschlechterverhältnis versöhnlicher thematisierten.

In den Gruppen ‚*Paparunde*‘ und ‚*Internationalen Frauengruppe*‘ zeichnete sich eine Sphärendifferenz ab. Im Umgang mit einer als feindlich erfahrenen Außenwelt verstanden sich die Mitglieder der Väterinitiative als Notgemeinschaft, die ihre legitimen Interessen (mit allen erdenklichen Mitteln) gegen eine Übermacht durchsetzen muss. Innerhalb der Gruppe folgten die gruppenmitglieder der Orientierung, es sei wichtig zusammenzuhalten und sich wechselseitig aufzurichten. Auch die Sphärendifferenz der ‚*Internationalen Frauengruppe*‘ kennzeichnete sich durch differente Orientierungen. Der Umgang innerhalb der Gruppe sollte ‚locker‘ gestaltet sein, also auf einer informellen Ebene stattfinden, wobei die persönlichen Beziehungen im Vordergrund stehen sollten. Im Rahmen der Vereinspraxis mit den Männern erachteten es die Frauen als wichtig, formal durch eine 1. Vorsitzende repräsentiert zu werden, die ihre Interessen vertritt. Beide Gruppen entwickelten immer wieder Bilder von einer Bedrohung durch eine (andersgeschlechtliche) Umwelt, die sich auf Männer mit Migrationshintergrund oder ‚die Mütter‘ bezogen. Im Unterschied zu den anderen geschlechtshomogenen Gruppen fanden sich in den Gruppendiskussionen mit diesen Initiativen wenig Hinweise darauf, dass ihr Engagement Anerkennung durch die Umwelt erfuhr.

Bei der ‚*Fraueninitiative Mittelstadt*‘ korrespondierte die Auseinandersetzung mit den Geschlechterverhältnissen ebenfalls mit der Frage von Macht. Auch hier wurden die außen stehenden Männer als mächtig konstruiert. Diese Konstruktion wurde zum Beispiel als rituelle Konklusion einer Interaktionssequenz herangezogen, in der sich differente Orientierungen auf Grund von Generationenperspektiven abzeichnen. Andererseits richteten sich die Orientierungen der Akteurinnen darauf, ihre kollektive weibliche Praxis als machtvoll wahrzunehmen. Die Orientierungen der ‚*Ibbenbürener Revivalband*‘ verwiesen auf eine gemeinsame Praxis des Musik-Machens als Praxis unter Männern, wobei Frauen als Freundin, Schwester oder als Publikum vorkamen.

Einige Passagen dokumentierten ironische Abgrenzungen „meine Frau denkt ich gehe zum Turnen“. (Vgl. Transkript *„Ibbenbürener Revivalband“*, Z. 712 ff) Frauen wurden als außerhalb der Band, am Rande stehend, wahrgenommen. Alle geschlechterseparierten Gruppen entwickelten ihre Praxis zum Teil in Abgrenzung gegenüber den jeweils verallgemeinerten ‚Anderen‘, also ‚den Männern‘ oder ‚den Frauen‘. Insbesondere in der Gruppe *„Paparunde“* korrespondierte das Muster der Konstruktionen sozialer Differenz durch Stereotypisierungen mit Zuschreibungen von Macht gegenüber den Müttern, was zur Legitimation der eigenen Praxis herangezogen wurde.

Beide Frauengruppen, so zeichnet sich als Gemeinsamkeit dieser Initiativen ab, zogen sich in der ersten Phase ihrer Entwicklung in einen von der Öffentlichkeit ‚abgeschirmten‘ Raum zurück. Im Gegensatz etwa zur *„Ibbenbürener Revivalband“*, die inmitten der damaligen ‚Szeneöffentlichkeit‘ ihren Raum einnahm, traf sich die *„Fraueninitiative Mittelstadt“* während ihres ‚Verpuppungsstadiums‘ im „Hinterstübchen in der Gastwirtschaft“, (Transkript *„Fraueninitiative Mittelstadt“*, Z. 73) die Internationale Frauengruppe suchte für ihre Treffen einen Termin aus, an dem das Begegnungszentrum, das den Raum zur Verfügung stellte, eigentlich geschlossen war. Die Akteurinnen beider Gruppen präsentierten als ‚verschworene Schwesternschaften‘, die sich ihren kollektiven Erfahrungszusammenhang durch unterschiedliche Strategien des Umgangs mit Macht und gegen die Interessen der Männer sichern mussten.

5. Bildungsmilieu

Die Heterogenitätsdimension Bildungsmilieu schälte sich in der *„Internationalen Frauengruppe“* als relevante Kategorie heraus. Es liegt nahe, dass in dieser Initiative Frauen mit unterschiedlichen Bildungschancen, Bildungsabschlüssen und Bildungserfahrungen aufeinander treffen. Das Spektrum reichte von einer ehemaligen Analphabetin, die erst in Deutschland lesen und schreiben lernte, bis zu den Initiatorinnen, die einem gehobenen Bildungsmilieu angehörten und einen diesbezüglichen konjunktiven Erfahrungsraum miteinander teilten. Der Umgang mit dieser Differenz war changierend. Die Initiatorinnen folgten der Orientierung, diese Unterschiede möglichst nicht zur Sprache zu bringen und ihr Niveau ‚runterzuschrauben‘ (vgl. Transkript *„Internationalen Frauengruppe“*, Z. 90 ff, Z. 1499 ff) um andere Teilnehmerinnen nicht zu diskreditieren. Dieser Orientierung wurde im Zuge eines antithetischen Diskursverlaufs entgegengehalten, dass die

Bildungsunterschiede in der Gruppe sichtbar seien und sich in der gemeinsamen Praxis auch widerspiegeln. In der synthetischen Bearbeitung dieser widersprüchlichen Orientierungen wurden die Unterschiede zu den weit auseinander klaffenden Bildungschancen der verschiedenen Frauen in Beziehung gesetzt. In der Gruppe ‚*Seifenblase*‘ wurden unterschiedliche Sichtweisen der Eltern vor dem Hintergrund ihrer verschiedenen beruflichen Hintergründe wahrgenommen. Die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Bildungsmilieus fand in der Gruppe ‚*Sandkasten*‘ in Form einer Abgrenzung nach außen gegenüber anderen Eltern statt, durch die das Bild einer harmonischen Übereinstimmung der Eltern in der Gruppe veranschaulicht werden sollte. In dieser Initiative schälte sich die Kategorie Bildungsmilieu als eine relevante Dimension für soziale Exklusion heraus.

6. *Ökonomische Ungleichheit*

Diese Kategorie wird in den theoretischen Ansätzen der Intersektionellen Analyse zumeist mit dem Terminus ‚Klasse‘ dargestellt, womit auf eine gesellschaftliche Strukturkategorie sozialer Ungleichheit verwiesen wird. (Vgl. Kubisch 2007) Dem wird kritisch entgegengehalten, dass mit dem ökonomischen Klassenmodell die Pluralisierung von Lebenslagen nicht berücksichtigt werden könne. Im Zuge der empirischen Analyse dieser Studie erwies es sich als notwendig, eine Kategorie zu finden, mit der die unterschiedlichen ökonomischen Ressourcen der Gruppenmitglieder beschrieben werden können, um sie als eigenständige Heterogenitätsdimension etwa von unterschiedlichen Bildungsmilieus oder beruflichen Hintergründen unterscheidbar zu machen. So veranschaulicht die Analyse der ‚*Internationalen Frauengruppe*‘, dass gerade das Vermengen dieser Differenzen mit anderen Heterogenitätsdimensionen, etwa der Herkunft, zu Stereotypisierungen und Diskriminierungen führte. Ich habe zur Differenzierung auf die Kategorie ‚ökonomische Ungleichheit‘ zurückgegriffen, um deutlich zu machen, dass es sich hier um eine ungleiche Verteilung wirtschaftlicher Güter und Einkommenssituationen handelt. Diese Dimension ist zwar mit anderen Heterogenitätsdimensionen verwoben, bedarf jedoch dennoch der Unterscheidbarkeit. Bei der ‚*Internationalen Frauengruppe*‘ wurden die ungleichen ökonomischen Ressourcen in zwei Sequenzen thematisiert. Bei der gemeinsamen Reise der Frauengruppe zu den portugiesischen Rückkehrerinnen waren die Akteurinnen mit der Armut portugiesischer Familien konfrontiert und begegneten dieser Situation mit

differenzierender Anteilnahme. In einer anderen Sequenz wurde der Umgang aus der Türkei stammender Frauen mit ‚Second-Hand-Kleidung‘ ethnisiert, ohne dass ihre wirtschaftliche Situation in Betracht gezogen wurde. (Vgl. Transkript ‚*Internationalen Frauengruppe*‘ 1444ff)

7. Herkunft/Migrationshintergrund

Diese Dimension wurde ebenfalls ausschließlich in der ‚*Internationalen Frauengruppe*‘ thematisiert. Der Umgang mit dieser Differenz war ambivalent. Einerseits wurden mit den unterschiedlichen Herkunftshintergründen einhergehende Perspektiven als Bereicherung für die gemeinsame Gruppenpraxis wahrgenommen, etwa bei der Diskussion tagespolitischer Ereignisse, andererseits wurden Frauen mit türkischem Migrationshintergrund häufig mit Stereotypisierungen behaftet, an Hand derer ein rigides Geschlechterverhältnis in Migrantenfamilien veranschaulicht werden sollte.

8. Dominanzen

Mit Ausnahme der Gruppe ‚*Paparunde*‘ zeichneten sich in allen untersuchten Gruppen Dominanzen von Teilgruppen ab, deren Mitglieder konjunktive Erfahrungshintergründe miteinander teilten. Die Gruppe ‚*Ibbenbürener Revivalband*‘ thematisierte die Dominanz der ‚Lehrerfraktion‘, die über diesen Erfahrungshintergrund hinaus durch das ehemalige Zusammenleben in einer Wohngemeinschaft verbunden ist. In der Gruppe ‚*Seifenblase*‘ zeichnete sich die Dominanz von zwei Gesprächsteilnehmerinnen ab, die über die strukturidentische Erfahrung eines studentisches Hintergrundmilieus verfügten. Bei der Initiative ‚*Sandkasten*‘ wurde das Gespräch durch die Gruppe der älteren Mütter dominiert. Die Initiatorinnen der ‚*Internationalen Frauengruppe*‘ zeigten sich durch die Erfahrungsdimensionen Alter, Bildungsmilieu, Geschlecht und Position in der Gruppe miteinander verbunden und dominierten das Geschehen in dieser Initiative.

6.2 Eine soziogenetische Perspektive auf die habituellen Orientierungen

Im Zuge der Auswertungen stellte sich die Frage, auf welche Erfahrungshintergründe die rekonstruierten Orientierungen verweisen, die den Umgang mit Heterogenität in den untersuchten Initiativen determinieren. Deutlich wurde, die untersuchten Gruppen lassen sich dahingehend unterscheiden, ob ihr Zusammenhalt stärker durch Wert- oder Zweckorientierungen fundiert ist. Auch hier gilt generell, der Kohäsion von Gruppen

liegt immer eine Mischung aus wert- und zweckorientierten Motiven der Akteure zu Grunde, die sich aus den jeweiligen *Um-zu-Motiven* und den *Weil-Motiven* des Handelns ergeben. (Vgl. Schütz 1974) Es ließen sich jedoch dominante Muster rekonstruieren, die darauf verweisen, dass der Zusammenhalt von zwei untersuchten Gruppen stärker auf ihren *Um-zu-Motiven* die der anderen hingegen stärker auf den *Weil-Motiven* ihres Handelns beruhte. Letztgenannte Initiativen zeigten sich dichter mit dem Milieu aus dem sie hervorgingen verwoben sind als die anderen. Im Zuge der fallübergreifenden Vergleiche schälte sich heraus, diejenigen Gruppen, deren Zentrifugalkräfte stärker auf Wert- als auf Zweckorientierungen beruhten, waren auch enger mit den Orientierungen ihres konstitutiven Milieus verflochten. Hier zeichnete sich an Hand der historischen Genese der Gruppen eine soziogenetische Perspektive ab, die am Anschluss dargestellt wird. Für deren Validierung im Sinne einer mehrdimensionalen soziogenetischen Typenbildung hätte es einer Erweiterung des Samples bedurft, was im Rahmen der vorliegenden Dissertationsarbeit nicht intendiert war, allerdings lassen sich die rekonstruierten Orientierungen derjenigen Gruppen, die ihre Wertorientierungen stärker betonten, zu einer soziogenetischen Perspektive verdichten, die auf der Entwicklungsdynamik der Initiativen basiert.

6.2.1 Wertorientierungen als Kräfte der Gruppenkohäsion:

Als Wertorientierungen sind Orientierungsmuster zusammenzufassen, die darauf ausgerichtet waren, dass die Akteure in wichtigen Lebensfragen übereinstimmten, sich freundschaftlich miteinander verbunden fühlten, zum Teil über das Engagement in den Initiativen hinausreichende Beziehungen miteinander pflegten und ihre Individualität und Persönlichkeit im Zusammenspiel mit anderen entfalten wollten. Dieses kann auf bereits bestehende geteilte konjunktive Orientierungen verweisen, die die Mitglieder der Gruppen teilten, bevor die Initiativen entstanden oder aber auch durch das gemeinsame Erleben in den Initiativen fundiert sein. Das wertorientierte Engagement verwies auf Erfahrungen, die eine existentielle Bedeutung für die Mitglieder der Initiativen hatten, die weit über die Bewältigung von Notsituationen hinausragten. Dieses dokumentierte sich an Hand der kollektiven Formen des Ausdrucks von Lebenssinns, die mit den jeweils existentiellen und emotionalen Erfahrungsdimensionen verwoben waren. Somit hatten die Handlungspraxen der Initiativen eine wichtige Orientierungsfunktion für die Akteure. Bei der ‚*Fraueninitiative Mittelstadt*‘, der ‚*Ibbenbürener Revivalband*‘, der

„*Internationalen Frauengruppe*“ und der Gruppe „*Seifenblase*“ wurden existentielle Beziehungsdimensionen aktualisiert, die auf eine miteinander gelebte alltagspraktische Kontinuität und Verlässlichkeit ausgerichtet waren. Als weitere Gemeinsamkeit dieser Gruppen ließ sich rekonstruieren, dass ihre Mitglieder im Zuge ihres Engagements existentiell bedeutsame Lebensprojekte (vgl. Pages 1974) realisierten und die Orientierung teilten, ihre Verschiedenheit für die eigene Handlungspraxis fruchtbar zu machen.

Bei der Rekonstruktion der historischen Genese der Gruppen veranschaulichte sich, die Entwicklungen der „*Fraueninitiative Mittelstadt*“, der „*Ibbenbürener Revivalband*“ und der Gruppe „*Seifenblase*“ (die zum Zeitpunkt der Befragung im Jahr 2003 seit 18, 25 und 20 Jahre bestanden) vollzogen sich vor den spezifischen Milieuhintergründen der jeweiligen sozialen Bewegungen, (vgl. Kapitel 5) die als konstitutiv für diese Initiativen anzusehen sind. Ihre Initiatoren waren emotional mit den sozialen Vorstellungen und Werten dieser Milieus verwoben. Bei der „*Internationalen Frauengruppe*“, die etwa 25 Jahre vor der Befragung im Jahr 2003 entstand, ließen sich ambivalente Orientierungen gegenüber dem konstitutiven Milieu rekonstruieren. Diese Gruppe entwickelte sich in Abgrenzung gegenüber der gemischtgeschlechtlichen Praxis zurückliegender Familienseminare, andererseits wäre sie ohne diese nicht entstanden. Die Frauengruppe, verstand sich als „Kind dieser Gesamtarbeit“ (Transkript „*Internationale Frauengruppe*“, Z. 272) war an einigen Punkten mit der kommunalen „Ausländerarbeit“ verwoben und auch durchaus mit deren Praxisformen (etwa dem gemeinsamen Reisen) identifiziert. (Vgl. Kapitel 5.3)

Die Handlungspraxen der Gruppen „*Fraueninitiative Mittelstadt*“ und „*Ibbenbürener Revivalband*“ waren offen strukturiert und erfolgten weitestgehend ungeplant und spontan. Festgelegt waren die Orte und Zeitpunkte der Treffen, die Teilnahme hingegen war beliebig. Bei den Treffen der heutigen „*Fraueninitiative Mittelstadt*“ ging es um ein Entdecken und Ausprobieren weiblicher Praxisformen, dabei veranschaulichten sich unterschiedliche weibliche Lebensentwürfe. Die handlungsleitenden Orientierungen in dieser Phase beruhten darauf, mit anderen Frauen eine spontane, gemeinsame Praxis zu entwickeln, das Verschieden-Sein zu entdecken, als kreatives Potential zu nutzen und die damit einhergehenden Entwicklungen überrascht und erfreut wahrzunehmen. Die Musiker trafen sich anfänglich zum „sessionmäßigen herumzwirbeln“, (vgl. Transkript

„*Ibbenbürener Revivalband*“, Z. 348) sie nutzten also das gemeinsame Musik-Machen um ihre habituellen Übereinstimmungen im situativen Zusammenspiel zu entdecken und auszudrücken.

Diese Vorlaufphase der Gruppenentwicklung, die ich als *„Phase eines spontanen und zweckfreien Entdeckens und Stilisierens habitueller Ausdrucksformen“* bezeichnen möchte, zeichnete sich auch in den Erzählungen der *„Internationalen Frauengruppe“* und der Gruppe *„Seifenblase“* ab. Letztere trafen sich im studentischen Milieu, waren freundschaftlich verbunden und unterstützten sich bei der Kinderbetreuung. Weil sich die Migrantinnen aus den gemischtgeschlechtlichen Praxisformen der *„Ausländerarbeit“* zurückzogen und ihnen die Frauen ohne Migrationshintergrund folgten, entstand während zurückliegender Familienseminare ebenfalls vollkommen ungeplant eine gemeinsame Praxis von Frauen aus unterschiedlichen Herkunftsländern und damit konstituierte sich ein kollektiver weiblicher Erfahrungsraum. Diese gelebten Praxisformen, die die habituellen Übereinstimmungen der Mitwirkenden ausdrückten, bildeten den kollektiven *„Fond“*, aus dem sich im Zuge des gemeinsamen Handelns sukzessive konkretere Bilder und Vorstellungen entwickelten, die zur Weiterentwicklung der Gruppen genutzt wurden. So *„entdeckten“* die Akteurinnen der späteren *„Internationalen Frauengruppe“* *„dann ist bei uns allen die Idee gekommen, wir könnten ja auch ne richtige Frauengruppe machen“*, (Transkript *„Internationalen Frauengruppe“*, Z. 212) die Musiker stellten fest, ihre Musik wurde anders und es kamen andere Instrumente hinzu (vgl. Kapitel 5.2) und die Mitglieder der *„Fraueninitiative Mittelstadt“* entwickelten im Zuge ihrer Stammtischtreffen erste Vorstellungen zu einem In-Besitz-Nehmen öffentlicher Räume und weiblicher Ästhetik, wie sich etwa an Hand der Metapher *„Plüschsofaideen“* (Transkript *„Fraueninitiative Mittelstadt“*, Z. 261) veranschaulicht.

In diesen Initiativen schälten sich die heutigen differenzierten und verbindlichen Handlungspraxen, die zum Teil sogar in institutionalisierte Formen übergegangen sind und einen Organisationsgrad mit formaler Mitgliedschaft erreicht haben, also erst nach einer längeren Zeit des gemeinsamen Experimentierens heraus. Dabei entwickelten die Akteure ihre spezifischen Vorstellungen und Ziele, die nach wie vor mit den konstituierenden Milieus verwoben sind, andererseits inzwischen auch durch das gemeinsame Erleben in den Gruppen fundiert sind. Diese Entwicklungen

dokumentierten sich in den Gruppendiskussionen an Hand derjenigen Passagen, in denen das ‚Wir‘ der Gesprächsteilnehmer/-innen nicht mehr auf das konstituierende Milieu, (etwa bei der ‚*Ibbenbürener Revivalband*‘ auf das Wohngemeinschaftsmilieu) sondern auf die jeweilige Gruppe, (in diesem Fall auf die Band und ihre Abgrenzungen nach außen) bezogen war. Bei der ‚*Fraueninitiative Mittelstadt*‘ verlagerte sich diese ‚Wir-Gruppe‘ im Zuge ihrer Weiterentwicklung zu einem Verein in die Vorstandsgruppe.

6.2.2 Zweckorientierungen als Kräfte der Gruppenkohäsion:

Der Zusammenhalt dieser Initiativen basierte auf Vorstellungen, sich zusammen zu schließen und zu organisieren, um spezifische Ziele einer Interessengruppe durchzusetzen oder eine Notlage beziehungsweise eine Problemsituation zu lösen. Das interaktive Gefüge der Gruppe beruhte weniger auf persönlichen Bindungen, die Kontakte waren stärker funktional ausgerichtet, als Mittel zum gemeinsamen Zweck. Die in den Gruppen ‚*Paparunde*‘ und ‚*Sandkasten*‘ rekonstruierten handlungsleitenden Grundorientierungen im Umgang mit Heterogenität waren stark auf eine Nivellierung von Diversität ausgerichtet. Die Abgrenzung nach außen erfolgte in beiden Initiativen durch Stereotypisierungen und Stigmatisierungen gegenüber Außenstehenden mit anderen Erfahrungshintergründen. In beiden Gruppen war die Handlungspraxis in erster Linie darauf ausgerichtet, persönliche Belastungen zu bewältigen. Als Motive zur Teilnahme an der Gruppendiskussion ließen sich in diesen beiden Initiativen Handlungsprobleme rekonstruieren. (Vgl. Ludwig 2000)

Die Akteure der 1996 gegründeten ‚*Paparunde*‘ wollten sich für ihre Rechte einsetzen. Der eng mit der lokalen Initiative verwobene Dachverband wurde in Anspruch genommen, um den Interessen eine größere politische und juristische Durchsetzungskraft zu verleihen. Die Orientierung, sich im Rahmen ihrer Treffen zu unterstützen, richtete sich vornehmlich auf das Ziel, die Kontaktmöglichkeiten zu den eigenen Kindern zu vergrößern. Die Teilnahme an der Initiative war in der Regel temporär begrenzt und darauf gerichtet, eine akute persönliche Notlage zu bewältigen, insofern hatte die Gruppe einen recht unverbindlichen Charakter. Ihre Mitglieder wählten sich nicht aus, sondern jeder ‚Betroffene‘ konnte mitmachen. Die Entwicklung konkreter Handlungsprojekte, in denen gemeinsame Wertorientierungen zum Ausdruck

kamen, ging vom Dachverband aus. Die in der lokalen Initiative rekonstruierten *Weil-Motive* des gemeinsamen Handelns bezogen sich auf die strukturidentischen Erfahrungen ihre Mitglieder Trennungsvater zu sein.

Die handlungsleitenden Orientierungen der 1983 gegründeten Elterngruppe ‚*Sandkasten*‘ waren darauf ausgerichtet, die Funktion des Kindergartens sicherzustellen. Die Geschichte dieser Initiative erschloss sich durch die Gruppendiskussion weit weniger umfassend als die der Gruppe ‚*Seifenblase*‘. Homolog mit der Gründergeneration der Elterninitiative ließ sich jedoch die Orientierung rekonstruieren, dass die heutigen Mitglieder der Initiative eine qualitativ gute Kinderbetreuung für die eigenen Kinder unter drei Jahren sicherstellen und mit „gleich gesinnten Eltern ein gemeinsames Ziel“ (Transkript Gruppe ‚*Sandkasten*‘, Z. 170) verfolgen wollten. Der Notwendigkeit, für die Kinder ein gutes Betreuungsangebot aufrecht zu erhalten, wurde höchste Priorität eingeräumt, dafür waren die Eltern auch bereit, die als Bürde empfundene Elternarbeit auf sich zu nehmen. In dieser Initiative stand ein möglichst reibungsloser Ablauf des Kitalltags im Vordergrund, in der Initiative ‚*Seifenblase*‘ war die gemeinsame Praxis sehr viel stärker dadurch fundiert, dass sich die Eltern eng miteinander verbunden fühlten. Zwar dokumentierten sich auch in der Gruppe ‚*Sandkasten*‘ freundschaftliche Beziehungen unter den Müttern, jedoch stellte dieses, anders als in der Initiative ‚*Seifenblase*‘, keine gemeinsam getragene Orientierung im Sinne eines organisationskulturellen Musters dar, möglichst tragfähige und verbindliche Beziehungen unter den Eltern herzustellen.

6.3 Lern- und Bildungsprozesse

Die in den Kapiteln 5.1 bis. 5.6 dargestellten habituellen Muster des Umgangs mit Heterogenität korrespondierten mit den Chancen der Mitglieder der untersuchten Gruppen, Lern- und Bildungsprozesse zu durchlaufen. Ein weiterer Befund dieser Studie lautet also, dass Unterschiedlichkeit in bürgerschaftlichen Initiativen nicht per se zu Bildungsprozessen führt. Vielmehr sind diese Prozesse auf spezifische Art und Weise mit den handlungsleitenden Orientierungen verwoben, die den Umgang mit Diversität in den untersuchten Gruppen fundierten.

An dieser Stelle erscheint es sinnvoll, zunächst noch einmal auf die in Kapitel 3.3.1 theoretisch hergeleitete Differenzierung zwischen Lern- und Bildungsprozessen zu verweisen. Zusammengefasst werden (im Anschluss an Marotzki, vgl. Marotzki 1990) unter Lernprozessen solche Prozesse verstanden, die auf ein ‚mehr an Wissen und Erfahrung‘ innerhalb der gegebenen Lebensorientierungen verweisen. Bildungsprozesse beruhen hingegen auf einer Transformation bisheriger Lebensorientierungen auf Grund konjunktiv basierter Differenzerfahrungen. (Vgl. auch Nohl 2006a, Schäffer 2003a) Im Zuge der empirischen Analysen wurde deutlich, dass sich eine weitere Differenzierung anbietet: Es erwies sich als sinnvoll, zwischen den in den Initiativen stattfindenden Bildungsprozessen und den Entwicklungsprozessen der Handlungspraxen zu unterscheiden. Im Folgenden Kapitel 6.3.1 wird zur Veranschaulichung zunächst fallbezogen zusammengefasst, wie die handlungsleitenden Orientierungen des Umgangs mit Heterogenität mit Lern- und Bildungsprozessen korrespondieren, bevor die Ergebnisse in Kapitel 6.3.2 fallübergreifend dargestellt werden.

6.3.1 Fallbezogene Zusammenfassung zu Lern- und Bildungsprozessen

1. In der Gruppe ‚*Fraueninitiative Mittelstadt*‘ wurde das Thema ‚*Lernen*‘ von den Diskutantinnen aus eigenem Impuls angesprochen. Die Akteurinnen präsentierten die Orientierung, dass sie durch ihre Verschiedenheit voneinander profitierten und veranschaulichten dieses an Hand unterschiedlicher Bereiche ihres Engagements. Sie differenzierten ‚das Soziale‘, ‚Sachliches‘ und ‚Praktisches‘ (vgl. Transkript ‚*Fraueninitiative Mittelstadt*‘, Z. 1498 ff) und unterschieden somit die verschiedenen Dimensionen ihrer Veränderungsprozesse. Diese Darstellungen korrespondierten mit den rekonstruierten handlungsleitenden Orientierungen dieser Gruppe, unterschiedliche Positionen und Sichtweisen auszudrücken und andere Perspektiven deutlich werden zu lassen. Fundamentale Orientierungstransformationen zeichneten sich vor dem Hintergrund eines anerkennenden Umgangs mit aufgaben- und positionsbezogenen Differenzierungen ab. So sprachen die Akteurinnen zum Beispiel an, dass sie durch die Perspektiven der Ratsfrauen „einen anderen Blick“ (Transkript ‚*Fraueninitiative Mittelstadt*‘, Z. 1504) auf die Dinge bekommen hätten, der auch für ihr Leben von Bedeutung sei. An anderer Stelle veranschaulichte eine Gesprächsteilnehmerin, sie würde inzwischen auch innerhalb ihrer Familie als machtvoll wahrgenommen. Die Mitglieder der Initiative verwiesen an Hand der Metapher „machvolle Weiber“

(Transkript ‚*Fraueninitiative Mittelstadt*, Z. 1348) auf Entwicklungsprozesse, im Zuge derer sie sich als zunehmend selbstbewusster und mächtiger erlebten. Diese korrespondierten einerseits mit ihren persönlichen und eigenverantwortlichen Aufgabenfeldern in der Initiative und andererseits mit der Art und Weise, wie sie ihr Verschieden-Sein nutzten, um für ihre gemeinsamen Interessen einzutreten. Die Interviewten verstanden sich als Vorstandsfrauen, die „ne richtige kleine Firma“ (Transkript ‚*Fraueninitiative Mittelstadt*‘, Z. 933) leiteten, was wiederum auch mit ihrem hohen Ethos zur Selbstverpflichtung korrespondierte. Die Diskutantinnen hoben ihre Organisationsmodelle ‚Arbeitskreis‘ und ‚Vorstandsarbeit am runden Tisch‘ hervor. Damit ging einher, dass sie die Probleme, die in den einzelnen Aufgabenfeldern entstanden waren, gemeinsam besprachen und dieses Vorgehen als spezifischen Ausdruck ihrer kollektiven weiblichen Handlungspraxis ansahen, womit sie sich einerseits von männlichen Praxisformen abgrenzten und andererseits zahlreiche Lernanregungen erhielten, weil sie sich hier mit Themen auseinandersetzen mussten, zu denen sie sonst kaum Zugang gefunden hätten.

In der Gruppendiskussion wurden unterschiedliche Facetten der Handlungspraxis dieser Initiative sichtbar: Es gab die offen strukturierte Anfangsphase am Stammtisch, die Initiatorinnen zeigten sich politisch versiert im Stadtrat, als etablierte Veranstalterinnen von Bildungsangeboten und als souveräne Frauengemeinschaft. Die grundlegende Orientierung der Gruppe, mit anderen Frauen eine gemeinsame Handlungspraxis zu entwickeln, wurde im Zuge der Zeit immer weiter ausdifferenziert. Dabei zeichnete es sich als homologes Muster ab, dass keine programmatischen Festlegungen im Vorhinein erfolgten, sondern ihre Ideen und Vorstellungen gemeinsam und spontan entwickelt wurden. Einerseits schufen sich die Diskutantinnen verbindliche Strukturen, die ihnen abforderten sich einzubringen, andererseits hoben sie vor diesem Hintergrund ihr Verschieden-Sein hervor. Insofern lassen sich Strukturierungsprozesse nachzeichnen, bei denen sich die jeweiligen Strukturen der Initiative als rekursive Produktionen von Praktiken abbilden (vgl. Giddens 1997) und es wurde deutlich, wie durch diese Strukturierungen ein reflexives Milieu (vgl. Kade 2001) entsteht.

2. Die ‚*Ibbenbürener Revivalband*‘ thematisierte, wie sie ihre kollektiven Musikproduktionen weiterentwickelte. Vor dem Hintergrund der gemeinsamen Orientierung der Musiker, dass ihre kollektive Praxis Ausdruck ihrer

Freundschaftsbeziehungen sei, zollten sie ihren unterschiedlichen Fähigkeiten ein hohes Maß an Anerkennung und setzten sie durch Inszenierungen in Szene, die die individuelle Nonkonformität der Akteure stilisierten. Lernprozesse stellten sich in dieser Gruppe als kollektive und kreative Prozesse dar und als wechselseitige Inspirationen für und durch die Gefühle der anderen. In dieser Gruppendiskussion dokumentierten sich insofern Darstellungen der Musiker, die mit dem in Kapitel 1.3.3 dargestellten, von Burow entworfenem Bild kreativer „Synergiegemeinschaften“ (Burow 2000, 34) korrespondieren. Prozesse im Zuge derer bisherige Lebensorientierungen auf Grund konjunktiv basierter Differenzerfahrungen transformiert wurden, zeichneten sich in dieser Gruppe im Umgang mit der Heterogenitätsdimension Alter ab. Die Bedeutung dieser Erfahrungsdimension zeigte sich an Hand der selbstironischen Art und Weise, in der das Älter-Werden thematisiert und als verlustreich beschrieben wurde. Das Hinzukommen des jüngeren Musikers Thomas zu der zuvor altershomogenen Gruppe wurde von den anderen Bandmitgliedern als Bereicherung erfahren. Er habe auf Grund seines Altersunterschiedes andere Sichtweisen eingebracht und zur Auflösung „verkrusteter Strukturen“ (vgl. Transkript ‚*Ibbenbürener Revivalband*‘, Z. 361) beigetragen. Die Rekonstruktion der Gruppendiskussion verdeutlichte, wie es den Akteuren gelang, ein existentielles Passungsverhältnis miteinander herzustellen. Vor diesem Hintergrund kam es zur Transformation von Orientierungen, die sich auf die als ‚eingefahren‘ erlebte gemeinsame Praxis bezogen, wie sich auch an Hand der Metapher „Elan rein gebracht“ (Transkript ‚*Ibbenbürener Revivalband*‘, Z. 363) veranschaulichte. Diese Transformationen dokumentierten sich einerseits als kollektive Prozesse und andererseits als Weiterentwicklung der Handlungspraxis Musik-Machen.

3. In der Gruppe ‚*Internationale Frauengruppe*‘ wurde das Thema ‚*Lernen*‘ in mehreren Passagen direkt oder indirekt angesprochen, wobei die verschiedenen ‚Wir-Gruppen‘ jeweils unterschiedliche Blickwinkel einnahmen. Den nicht anwesenden Frauen mit türkischem Migrationshintergrund wurden von den anderen Gruppenteilnehmerinnen Lernprozesse innerhalb der durchgeführten Frauenseminare unterstellt, jedoch beschrieb keine der anwesenden Teilnehmerinnen eigene Lernerfahrungen aus diesen Zusammenhängen. Dieses Muster korrespondierte mit den rekonstruierten Orientierungen des Helfens, die auf Deutungen als ‚Unselbstständige‘ (vgl. Schäffter 1998) gegenüber den Teilnehmerinnen mit türkischem Migrationshintergrund verweisen und auf damit einhergehende Stereotypisierungen

und Hierarchisierungen. (Vgl. Kapitel 5.3.) Auf der anderen Seite drückten zum Beispiel die Initiatorinnen indirekt aus, gegenüber den Frauen mit türkischem Migrationshintergrund andere Sichtweisen entwickelt zu haben („weil wir damals immer noch davon ausgegangen sind“. (Transkript ‚*Internationale Frauengruppe*‘, Z. 217) Allerdings dokumentierte sich an Hand der Rekonstruktionen, dass sich diese Orientierungen jedoch eher auf einer kommunikativen, also auf einer theoretischen Ebene bewegten. Auf der konjunktiven Ebene, also der des handlungsleitenden Wissens, dokumentierte sich homolog die Orientierung, dass insbesondere die Gruppenmitglieder türkischer Herkunft die Hilfe der anderen Frauen benötigten, um ein selbstbestimmteres Leben zu führen. Somit verweisen diese Prozesse möglicherweise auf eine Erweiterung der Wissensbestände im Sinne von Lernprozessen, jedoch nicht auf fundamentale Transformationen bisheriger Lebensorientierungen im Sinne von Bildungsprozessen.

Bildungsprozesse zeichneten sich in dieser Gruppe an Hand derjenigen Gesprächssequenzen ab, die das Reisen thematisierten, wobei unterschiedliche Erfahrungsdimensionen angesprochen wurden. Hier fanden sich zum Einen Hinweise auf die Transformation bildungsmilieubezogener und geschlechtsbezogener Orientierungen, etwa wenn die Akteurinnen deutscher Herkunft auf neue Erfahrungswelten verwiesen, wie sie durch Begegnungen mit ‚realen Menschen mit Migrationshintergrund‘ und durch ihre Reisen in die Herkunftsländer der aus anderen Ländern stammenden Gruppenmitglieder kennen lernten. Dabei wurden die persönlichen Entwicklungen einzelner Teilnehmerinnen beschrieben, die jedoch ohne die kollektive Rahmung der Initiative nicht möglich geworden wären. Bei den gemeinsamen Fahrten nach West- und Ostberlin zeichneten sich (ebenfalls ungeplante) Prozesse wechselseitiger Teilnahme und reziproker Beziehungen zwischen den Gruppenmitgliedern mit und ohne Migrationshintergrund ab, die auf wechselseitigen Perspektivenübernahmen beruhten.

Transformationen bisheriger Lebensorientierungen dokumentierten sich auch, wenn die Akteurinnen ihre selbstorganisierten Frauengruppenreisen zu ehemaligen Mitgliedern thematisierten, die inzwischen in ihre Heimatländer zurückgekehrt waren. Diese Bildungsprozesse fanden statt, wenn die Akteurinnen einerseits die unterschiedlichen Heterogenitätsdimensionen wie Herkunft, Bildungsmilieu und ökonomische

Unterschiede in ihrer Differenziertheit wahrnahmen und sich damit auseinander setzten und wenn andererseits die Hierarchie konstituierende Helferinnenorientierung der Initiatorinnen der Gruppe eine reziproke Differenzierung erfuh. So waren es bei diesen Reisen die in ihre Herkunftsländer zurückgekehrten Migrantinnen, die ihre Fähigkeiten und Ressourcen zur Verfügung stellten und somit den anderen Gruppenteilnehmerinnen Lern- und Bildungserfahrungen ermöglichten. Die Bearbeitung der Heterogenitätsdimension Herkunft/Migrationshintergrund konnte in dieser Gruppe ebenfalls als Ausgangspunkt für grundlegende Transformationen von Lebensorientierungen rekonstruiert werden, zum Beispiel wenn sich die Akteurinnen während der Gruppentreffen mit relevanten tagespolitischen Themen unterschiedlicher Länder auseinandersetzten und ihren Perspektivenreichtum zur Erhellung politischer Fragen nutzten. Hier dokumentierte sich die Orientierung der Akteurinnen, ihre unterschiedlichen Meinungen seien durch ihre Sozialisationserfahrungen in den verschiedenen Herkunftsländern geprägt, ihre Weltsichten würden jedoch durch ihre Auseinandersetzungen damit verändert.

4. In der Gruppe ‚*Seifenblase*‘ wurde das Thema ‚*Lernen*‘ wiederholt selbstläufig angesprochen. Die homologe und kollektiv getragene Orientierungsfigur der Initiative, die sich in dem häufig bemühten Sprachbild „familiärer Charakter“ (vgl. Transkript Gruppe ‚*Seifenblase*‘, Z. 150) ausdrückt, verwies auf die Bedeutung von persönlichen und freundschaftlichen Beziehungen in dieser Gruppe, einer personellen Überschaubarkeit und eines verbindlichen gemeinsamen Rahmens. Dazu gehörte auch, dass die Mitglieder der Elterngruppe sich mit ihren professionellen Perspektiven einbrachten und in wichtigen Fragen persönlich positionierten. Vor diesem Hintergrund beschrieben die Diskutanten Lernprozesse, die darauf beruhten, sich etwa bei der Konzeptarbeit zu engagieren, sich in wichtigen pädagogischen Fragen miteinander auseinanderzusetzen und ihre unterschiedlichen beruflichen Hintergründe (etwa als Pädagogen oder als Handwerker) in die gemeinsame Handlungspraxis einzubringen. Diese Prozesse können als Enaktierungen der Orientierungen angesehen werden, unterschiedliche Fähigkeiten anzuerkennen, differente Sichtweisen zur Klärung der jeweils eigenen Perspektive zu nutzen und Anders-Sein zuzugestehen.

Rekonstruierte Bildungsprozesse auf Grund konjunktiv basierter Differenzenerfahrungen gingen mit der Transformation von Orientierungen einher, die sich auf unterschiedliche

berufliche Hintergründe und Bildungsmilieus bezogen. So beschrieb ein Mitglied des Vorstands die Veränderung fundamentaler Orientierungen: Das Kennenlernen und Einlassen auf die Initiative sei ein Prozess des Hineinwachsens und Mitgezogen-Seins gewesen. Den Mut dazu habe sie durch das „Familiäre“ der Initiative (vgl. Transkript Gruppe ‚*Seifenblase*‘, Z. 453) gefunden. Dieser nicht antizipierte persönliche Veränderungsprozess wurde von der Gesprächsteilnehmerin im Nachhinein als Erweiterung ihrer Möglichkeiten bewertet, sich in zuvor nicht vertraute soziale Handlungsfelder einzubringen, was sich auch auf die ihr zuvor unbekannt Dimension der Vorstandsarbeit in der Initiative bezog. Die Rekonstruktion der Gruppendiskussion weist darauf hin, dass es sich hier insofern um einen kollektiven Prozess handelte, als diese Erfahrungen auch von anderen Gruppenmitgliedern geteilt wurden, somit zeichnete sich hier auch das „Lernen eines Kollektivs“ (vgl. Schäffer 2003a, 215) ab. Auf die Handlungspraxis der Initiative bezogene Entwicklungsprozesse dokumentierten sich auch, als die Eltern die Bewältigung zurückliegender Personalentscheidungen ansprachen. Dabei gingen sie davon aus, dass sie diese Prozesse aus ihrer Sicht positiv bewältigen konnten, weil alle Eltern in diese Auseinandersetzungen eingebunden waren und ihre Positionen finden mussten.

5. Die Gesprächsteilnehmerinnen ‚*Sandkasten*‘ sprachen das Thema ‚*Lernen*‘ aus eigenem Impuls an, indem sie auf unterschiedliche Sichtweisen verwiesen, die die eigenen Perspektiven bereichern könnten. Diese Haltung bezog sich auf den Austausch unterschiedlicher Meinungen, durch die ihre bisherigen Lebensorientierungen jedoch nicht in Frage gestellt wurden. Ausgelöst durch die ‚*Rebellion*‘ der jüngeren Mütter, die das zuvor dargestellte Bild der harmonischen Kita in Frage stellten, setzten sich die Teilnehmerinnen mit zurückliegenden Konflikten auseinander. Im Zuge dieser Prozesse wurden positionsbezogene Differenzenerfahrungen in einem Modus bearbeitet, der auf Orientierungstransformationen im Sinne von Bildungsprozessen verweist. Zuvor wurde die Arbeit im Vorstand zuvor als „Bürde“ und „Überforderung“ (vgl. Transkript Gruppe ‚*Sandkasten*‘, Z. 1207 ff) für die Eltern erachtet, in dieser Sequenz entwickelten die Gesprächsteilnehmerinnen strukturelle Lösungen für den Umgang mit möglichen Konfliktfeldern. Es zeichnete sich ein Erfahrungstransfer ab, im Zuge dessen die Vorstandsarbeit den beteiligten Müttern in einem anderen Licht erschien. Hier dokumentierten sich Entwicklungsprozesse, die auf die Handlungspraxis der Initiative bezogen waren.

6. In der Gruppe ‚*Paparunde*‘ wurde das ‚*Lernen*‘ nicht thematisiert. Der Umgang mit Heterogenität war in dieser Gruppe durchgängig von Orientierungen geleitet, das Verschieden-Sein ihrer Mitglieder zu nivellieren. Im Zuge der Vereinheitlichung von Erfahrungen zeichneten sich Prozesse der Bestätigung bisheriger Lebensorientierungen ab und eine Erweiterung von Möglichkeiten, sich gegenüber einer als feindlich erlebten Außenwelt zur Wehr zu setzen.

6.3.2 Fallübergreifende Zusammenfassung zu Lern- und Bildungsprozessen

Lernprozesse, die ein mehr an Wissen und Erfahrung innerhalb der gegebenen Lebensorientierungen implizieren, erfolgten in der Regel als ‚beiläufiges Produkt‘ im Umgang mit konkreten Handlungsproblemen. Lernen fand in den untersuchten Initiativen in einem Modus von Wissensakkumulation und in einem Modus von Selbstbestätigung statt.

Bildungsprozesse, die auf der Grundlage einer Leitdifferenz der Unterscheidung zwischen konjunktiver Erfahrung und milieuübergreifender Kommunikation rekonstruiert wurden, basierten auf der Erfahrung von Differenz. Zur Transformation bisheriger Lebensorientierungen auf Grund konjunktiv basierter Differenzerfahrungen kam es, wenn die Mitglieder der Initiativen nicht darauf ausgerichtet waren, ihr Verschiedensein zu nivellieren, sondern Differenzerfahrungen durch Heterogenität, positiv zu konnotierten. In denjenigen Initiativen, deren Zusammenhalt stärker auf Wertorientierungen beruhte, ließ sich rekonstruieren, dass sie für ihre Mitglieder eine existentiell sinnstiftende und -aktualisierende Bedeutung hatten. Dieses veranschaulichte sich an Hand der miteinander gelebten, kollektiven Praxisformen, die sich sukzessive entwickelten. Basierten die geteilten Orientierungen auf Vorstellungen, Unterschiedlichkeit und Anders-Sein einander zuzugestehen und als produktiv anzusehen, drückten sich diese Orientierungen auch in den jeweiligen Praxisformen des Umgangs mit Heterogenität in den Initiativen aus.

Die Entwicklungsverläufe dieser Gruppen weisen eine Homologie auf. Es ist jeweils etwas Neues entstanden, das niemand zuvor geplant hatte und über das die Akteure im Rückblick selber überrascht waren. Diejenigen Initiativen, die ihre kollektive Praxis

stärker an Zweckorientierungen banden, etwa um eine Notlage zu überwinden oder für gemeinsame Rechte einzutreten, neigten stärker dazu, ihre Verschiedenheit zu nivellieren und betonten das gemeinsame Ziel.

Entwicklungsprozesse der Handlungspraxen (also Formen des organisationalen Lernens) ließen sich - teils korrespondierend mit kollektiven fundamentalen Bildungsprozessen - etwa bei der *„Ibbenbürener Revivalband“* und auch der Initiative *„Sandkasten“* unmittelbar rekonstruieren. Bei den Gruppen *„Fraueninitiative Mittelstadt“* und *„Seifenblase“* veranschaulichte sich, dass sie sich ‚lernförderliche Strukturen‘ (vgl. Schäffter 1998) geschaffen hatten, die in ihre organisationalen Strukturierungen und ihre organisationskulturellen Muster eingewoben waren. Sie verwiesen auf die Orientierung, möglichst alle Gruppenmitglieder verbindlich in die jeweiligen Entwicklungs- und Entscheidungsfindungsprozesse einzubinden. Entwicklungsprozesse ‚im Vorstadium‘ zeichneten sich in den Gruppen *„Fraueninitiative Mittelstadt“* und *„Internationale Frauengruppe“* in Form der reflexiven Bearbeitung der Heterogenitätsdimension Alter/Generationenlagerung ab. Dieses verdeutlichte sich etwa an Hand der gegenwärtigen Ambivalenz der *„Fraueninitiative Mittelstadt“*, sich gegenüber jüngeren Frauen zu öffnen. Diese Auseinandersetzungen erfolgten auf einer Ebene selbstreflexiver Vergewisserung, wobei unterschiedliche, als generationenspezifisch empfundene Orientierungen differenziert wurden. Diese Form des reflexiven Erarbeitens unterscheidet sich von einem an einer Programmatik ausgerichteten Handeln. Bei der *„Internationalen Frauengruppe“* fanden diese Prozesse sowohl subversiv und als auch auf einer reflexiven Ebene statt. So wurde die normativ durch die Initiatorinnen vorgegebene Orientierung *„wir sind alle gleich“* während des gemeinsamen Gesprächs mehrfach relativiert, (ausgelöst durch Beiträge von Teilnehmerinnen der nachfolgenden Generation) was sich unmittelbar darin niederschlug, dass die Diskutantinnen begannen sich mit ihrem Verschieden-Sein auseinander zu setzen. Jedoch konnte nicht rekonstruiert werden, dass dadurch die vorgegebene normative Orientierung *„wir sind alle gleich“* grundsätzlich relativiert wurde, vielmehr vollzog sich die reflexive Bearbeitung dieser Norm als partikularer Prozess. Das als typisch für diese Gruppe anzusehende ‚changieren‘ kann als Ausdruck dieser Entwicklungsprozesse angesehen werden.

Im Zuge der Rekonstruktionen veranschaulichte sich, dass die Art und Weise, wie die Akteure mit ihrem Verschieden-Sein umgingen, eng mit den Wertorientierungen verwoben waren. In denjenigen Initiativen des untersuchten Samples, deren Zusammenhalt stärker auf kollektiven Wertorientierungen beruhte, waren die Orientierungsmuster auch stärker darauf ausgerichtet, Heterogenität positiv wahrzunehmen und für die Handlungspraxis fruchtbar zu machen. In denjenigen Gruppen, in denen sich handlungsleitende Grundmuster einer positiven Konnotation von Heterogenität rekonstruieren ließen, zeichneten sich Bildungsprozesse ab, die auf Transformationen bisheriger Lebensorientierungen verweisen.

Zu solchen Orientierungstransformationen kam es, wenn sich Menschen begegneten, die unterschiedlichen konjunktiven Erfahrungsräumen angehörten, wenn sie die anderen Orientierungen als different wahrnahmen und diese so bedeutsam für sie waren, dass sie sich von diesen Orientierungen ‚anstecken‘ ließen. Damit ist gemeint, für das ‚Andere‘ aufnahmebereit zu sein, ein neues Passungsverhältnis herzustellen und es auf einer emotional existentiellen Ebene ‚wahr werden‘ zu lassen. An Hand der Rekonstruktionen veranschaulichte sich, dass die Bildungsprozesse derjenigen, die sich verändert haben, mit positiven (zumeist persönlichen) Bezügen zu denjenigen, die andere Sichtweisen einbrachten, korrespondierten. In der ‚*Ibbenbürener Revivalband*‘ wurden sie personifiziert, als „positive Erfahrung als Thomas zu uns kam“, (Transkript ‚*Ibbenbürener Revivalband*‘, Z. 360) die Teilnehmerinnen der ‚*Fraueninitiative Mittelstadt*‘ verwiesen auf die Ratsfrauen, in den anderen Gruppen, etwa der ‚*Seifenblase*‘ und der ‚*Internationalen Frauengruppe*‘ wurden diese emotionalen ‚Einlassungen‘ auf ein Milieu bezogen dargestellt. In allen Fällen dokumentierte sich, dass sich diese Prozesse als emotionale Prozesse vollzogen. Darauf verweist auch, dass sich die Orientierungsveränderungen gegenüber der Vorstandsarbeit in der Gruppe ‚*Sandkasten*‘ abzeichneten, nachdem der Ärger der Gesprächsteilnehmerinnen über zurückliegende und mit dem Vorstandswechsel einhergehende Konflikte ausgedrückt worden war. Als Ergebnis dieser Untersuchung lässt sich festhalten, dass alle rekonstruierten Bildungsprozesse eng mit den existentiell - emotionalen Dimensionen der Handlungspraxen der Initiativen verwoben waren.

Im Rahmen dieser Untersuchung zeichneten sich die rekonstruierten Bildungsprozesse als spontane und ungeplante Prozesse ab, sie entstanden nicht primär durch Reflexionen

sondern im praktischen Vollzug kollektiven Handelns. So beschrieb die Akteurin der Gruppe ‚*Seifenblase*‘: „man wird irgendwie mitgezogen“. (Transkript Gruppe Seifenblase, Z. 451) Insofern korrespondieren die Ergebnisse dieser Untersuchung mit der von Nohl entwickelten Theorie spontaner Bildungsprozesse. (Vgl. Nohl 2006a) Darüber hinaus stehen die rekonstruierten Bildungsprozesse in einem Passungsverhältnis zu den kollektiven Dimensionen (vgl. Schäffer 2003a) der interaktiven Prozesse in den Gruppen. Dieses verdeutlicht sich sowohl an Hand der kreativen Synergieprozesse (vgl. Burow 2000) im Zuge der Habitusinszenierungen der ‚*Ibbenbürener Revivalband*‘, als auch etwa an Hand der Bedeutung des organisationskulturellen Musters ‚*familiärer Charakter*‘ der Initiative Seifenblase.

Die vorliegende Untersuchung weist darauf hin, dass bei den primär auf Wertorientierungen basierenden Initiativen eine Eigendynamik entstand, durch die sich die Praxisformen sukzessive und spontan weiterentwickelten. Ihre Kontinuität entwickelten sie zum Einen auf der Grundlage der gemeinsamen Wertorientierungen der Beteiligten und zum Anderen auf der Basis der Erfahrungen ihrer Mitglieder, eine gemeinsame Wegstrecke des Lebens zurückgelegt zu haben. Dieses veranschaulichte sich auch an Hand der Bedeutung des Cafes für die ‚*Fraueninitiative Mittelstadt*‘. Dieses hatte für die Akteurinnen auch nach vielen Jahren - und längst nachdem die Frauenbewegung (also das konstitutive Milieu dieser Gruppe) aus Sicht der Diskutantinnen nicht mehr dem Zeitgeist entsprach - eine existentielle Bedeutung. Es symbolisierte einen kollektiven Entwicklungsprozess der beteiligten Gruppenmitglieder und avancierte zu einem existentiellen, konjunktiven Erfahrungsraum. Dieser war zwar nach wie vor durch die Werte des konstitutiven Milieus basiert, andererseits jedoch zunehmend mit den Erfahrungen der Akteurinnen untereinander und mit der kommunalen Umwelt verwoben.

Die seit vielen Jahren bestehenden Initiativen dieses Samples öffneten sich für Akteure, die nicht ihrem ‚Ursprungsmilieu‘ entstammten in der Regel dann, wenn es ihnen für die Sicherung und die Weiterentwicklung ihrer existentiellen Praxis notwendig und fruchtbar erschien. Auch diese Prozesse wurden jedoch nicht geplant sondern sie vollzogen sich spontan, wie sich am Beispiel der in der Initiative ‚*Seifenblase*‘ zu findenden unterschiedlichen beruflichen Milieus oder bei der Gruppe ‚*Ibbenbürener Revivalband*‘ an Hand der Altersdifferenz verdeutlichen lässt.

7. Diskussion der Ergebnisse im Lichte der Theorien

In diesem abschließenden Kapitel werden die empirischen Befunde dieser Studie mit den in den Kapiteln 1, 2 und 3 hergeleiteten theoretischen Überlegungen, die die Fragestellung dieser Untersuchung fundieren, in Bezug gesetzt. Die verschiedenen theoretischen Ansatzpunkte enthalten zum Teil normative Elemente und beschreiben teils auf einer programmatischen Ebene, welche Bedeutung dem Umgang mit Heterogenität und Pluralität in unserer Gesellschaft zukommt. Doch wie sieht der Umgang mit Heterogenität in der Praxis bürgerschaftlicher Initiativen aus? Es ist ganz offensichtlich, dass in diesen Gruppen der Umgang mit Differenz gelebt wird. Von besonderem Interesse für diese Studie war es, ob sich hier auch ganz andere Formen und Praxen finden lassen, als wir sie in den theoretischen Vorstellungen ansprechen können. Dabei ging es in der empirischen Rekonstruktion nicht um das theoretische Wissen der Akteure, also um ihre Vorstellungen, wie der Umgang mit Heterogenität gestaltet werden sollte, sondern um die konjunktiv basierten handlungsleitenden Orientierungen, die ihrer Praxis zu Grunde liegen. Hierbei lag das Augenmerk nicht nur auf den situativen und variablen Mustern des Umgangs mit Diversität sondern auch darauf, wie die rekonstruierten habituellen Orientierungen mit den sozialen Hintergründen der Akteure verwoben sind.

Die theoretischen Diskurse, die das Thema dieser Studie umrahmen, werden durch die vorliegenden Ergebnisse zum Teil bestätigt, in einigen Punkten erweitert und darüber hinaus gibt es Erkenntnisse aus der vorliegenden Untersuchung, die sich von anderen Befunden unterscheiden. Unter Kapitel 7.1 werden die Befunde der vorliegenden Studie hinsichtlich ihrer Bedeutung für die im ersten Kapitel dargestellten Theorien zu Heterogenität und egalitärer Differenz beleuchtet. Unter Kapitel 7.2 geht es um ihre Bedeutung für die Debatten um die Zivilgesellschaft und bürgerschaftliches Engagement. Schließlich werden die Ergebnisse dieser Untersuchung unter Kapitel 7.3 hinsichtlich ihrer Relevanz für Lern- und Bildungsprozesse in bürgerschaftlichen Initiativen diskutiert. Im abschließenden Kapitel 7.4 werden Ansatzpunkte für eine weiterführende Diskussion zur Gestaltung von Lernarrangements und offene Forschungsfragen angesprochen. Diese Überlegungen greifen die Befunde der vorliegenden Studie auf, deuten eine Perspektive an, wie sie für institutionalisierte Lernkontexte fruchtbar gemacht werden können und regen weitere Forschungsfragen an.

7.1 Heterogenität und egalitäre Differenz

Das Postulat der egalitären Differenz, (vgl. Prengel 1995) versteht sich als Reflexionsangebot für die erziehungswissenschaftliche Diskussion zu einem fruchtbaren Umgang mit Heterogenität in pädagogischen Kontexten. Die Überlegungen zur egalitären Differenz verweisen auf die Bedeutung von demokratischen Prinzipien für die Entwicklung vielfaltsinkludierender Lernarrangements, die darauf zielen sollen, Prozesse intersubjektiver „Anerkennung zwischen gleichberechtigten Verschiedenen“ (Prengel 1995, 62) zu fördern. In der vorliegenden Studie war nun eine praxeologische Perspektive auf die gelebte Praxis mit Diversität in den untersuchten Initiativen leitend, wobei von einer Verwobenheit gesellschaftlicher Strukturen mit dem Erleben und dem Handeln der Akteure ausgegangen wurde. Es wurde rekonstruiert, durch welche habituellen Orientierungen die Alltagspraxen der Engagierten im Umgang mit ihrer Verschiedenheit fundiert sind. Dieses konnte für die Diskussion um das Lernen in bürgerschaftlichen Initiativen insofern fruchtbar gemacht werden, als die Teilnehmenden voneinander lernen können, weil sie verschieden sind und jeweils andere Sichtweisen und Perspektiven einbringen. (Vgl. Kapitel 6.3) Rekonstruiert wurde, ob sich die handlungsleitenden Orientierungen in den verschiedenen Gruppen unterscheiden, ob diese Muster mit Lern- und Bildungsprozessen korrespondieren oder in der Konstitution und Verfestigung von Hierarchien, Diskriminierungen und Stereotypisierungen münden. Darüber hinaus war von besonderem Interesse, ob und inwieweit sich die Mitglieder der Initiativen als gleichberechtigte Verschiedene anerkennen und inwieweit die in der Vielfalt liegenden Potentiale für die Alltagspraxis fruchtbar gemacht werden können.

Im Ergebnis zeichneten sich in jeder der untersuchten Gruppen unterschiedliche Facetten im Umgang mit Heterogenität ab, jedoch dokumentierten sich auch in jeder Initiative handlungsleitende Grundorientierungen, also jeweils typische Muster konjunktiver oder habitueller Orientierungen, die während der verschiedenen Entwicklungsstadien die Handlungspraxen der Gruppen fundierten und die somit als kulturelle Muster der Initiativen beschrieben werden können. Ein Ergebnis dieser Studie ist, dass das Verschieden-Sein, die unterschiedlichen Sichtweisen und Perspektiven ihrer Mitglieder in den meisten Initiativen für die Weiterentwicklung der Handlungspraxen genutzt und überwiegend positiv bewertet wurde. Lediglich in der Gruppe ‚*Paparunde*‘ folgten die

Akteure kontinuierlich handlungsleitenden Grundorientierungen ihre Diversität zu nivellieren. (Vgl. Kapitel 6.1.2) Diese war auch die einzige Initiative, in der sich keine Bildungsprozesse im Sinne fundamentaler Veränderungen von Lebensorientierungen dokumentierten. Damit unterscheiden sich die Befunde dieser Studie von denen der empirischen Untersuchung von Sonja Kubisch, (vgl. Kubisch 2007) in der die Herstellung sozialer Differenz in Organisationen der freien Wohlfahrtspflege rekonstruiert wurde. Sie kam zu dem Ergebnis, dass die Befragten weit von Orientierungen entfernt seien, personelle Vielfalt als Potential für Produktivität und Kreativität (vgl. ebd. 256) zu erfahren, wie es etwa die Ansätze des ‚Managing Diversity‘ nahe legen. Vielmehr ließen sich die konjunktiven Orientierungen dahingehend zusammenfassen: „Soziale Differenz mindert die arbeitsbezogene Leistung, erfordert einen Mehraufwand, führt zu Konflikten, behindert die Kooperation oder vermittelt Disharmonie“. (Ebd. 255) Gründe für diese gegensätzlichen Forschungsbefunde können nur vermutet werden. Sie können zum Beispiel darin liegen, dass bürgerschaftliche Initiativen anderen Zielen folgen als die untersuchten Wohlfahrtsorganisationen, ihr Zusammenschluss ist in der Regel weniger zweckorientiert als wertorientiert. An Hand der Empirie dieser Studie zeichnete sich ab, dass diejenigen Initiativen, deren Zusammenhalt im stärkeren Maß auf Wertorientierungen als auf Zweckorientierungen beruht, durch kollektive Grundorientierungen fundiert sind, ihre interne Heterogenität als produktiv zu erleben und für die Weiterentwicklung der Handlungspraxis zu nutzen. (Vgl. Kapitel 6.2)

Allerdings dokumentierten sich auch in jeder untersuchten Gruppe des Samples der vorliegenden Studie Orientierungen, in bestimmten Situationen die interne Differenz zu nivellieren. Sie erfolgten zum Einen in Form von Stereotypisierungen und verallgemeinernden Zuschreibungen gegenüber Außenstehenden, die Differenz wurde dann nach außen verlagert. Zur Konstruktion von außerhalb der Initiativen stehenden Personengruppen als ‚Feindbilder‘ kam es zum Beispiel in den Initiativen ‚*Paparunde*‘ und ‚*Internationale Frauengruppe*‘. Diese Konstruktionen korrespondierten in beiden Gruppen mit Stereotypisierungen und Abwertungen sowie der gleichzeitigen Zuschreibung von Macht gegenüber den Frauen und Müttern beziehungsweise gegenüber den Männern (insbesondere mit Migrationshintergrund). Diese Konstruktionen bewegten sich also in einem Spannungsfeld zwischen Unter- und Überlegenheit, wobei die Außenwelt als feindlich wahrgenommen wurde. In diesen beiden Initiativen dokumentierten sich unterschiedliche Orientierungen hinsichtlich des Umgangs mit Gruppenmitgliedern und

den jeweils Außenstehenden. Es wurde deutlich, wie die Akteure im Zuge ihrer Konstruktionen von ‚Anderen‘ und ‚Anders-Sein‘ eine soziale Wirklichkeit miteinander herstellten, die immer wieder durch neue Bilder von einer Bedrohung durch die Außenwelt stimuliert wurden und dass die Gruppen in diesen Situationen ihre jeweilige Gemeinsamkeit durch diese Formen der Abgrenzung gegenüber der Außenwelt herstellten. Hier kann an die konstruktivistischen Ansätze (vgl. Kapitel 1. 3) angeschlossen werden, die von einer Konstruiertheit sozialer Differenzen ausgehen. Solche Konstruktionen vom jeweils ‚Anderen‘ in Form von Diskriminierungen und Stereotypisierungen traten immer dann besonders hervor, wenn emotional negativ besetzte Erfahrungen verallgemeinert wurden und zum kollektiven existentiellen Boden der Gruppen avancierten. Die konkrete ‚Anderheit‘ (vgl. Buber 1978) lag dann außerhalb des Erfahrungshorizontes der Akteure.

Im Umgang mit konflikthaften Themen, die von den Teilnehmenden nicht weiterbearbeitet wurden, zeichneten sich darüber hinaus Muster einer Harmonisierung und Ironisierung von interner Differenz ab. So wurden zum Beispiel in der Gruppe ‚*Ibbenbürener Revivalband*‘ regelmäßig Themen in einem ironischen Modus bearbeitet, wenn sich unterschiedliche Orientierungen der Bandmitglieder dokumentierten. Die Gruppe der älteren Mütter der Gruppe ‚*Sandkasten*‘ produzierten miteinander ein harmonisches Bild ihrer Kita, im Zuge dessen betonten sie ihre Gemeinsamkeiten der Gruppe an Hand von Diskriminierungen und Abgrenzungen gegenüber Eltern aus anderen Milieus. Die zurückliegenden Konflikte wurden zum Thema, nachdem die jüngeren Mütter den harmonischen Umgang untereinander in Frage gestellt hatten. Die rekonstruierten Modi einer Abwehr der Auseinandersetzung mit Differenzerfahrungen durch Heterogenität (vgl. Kapitel 6.1.2) dokumentierten sich also in der Regel dann, wenn der Umgang mit konfliktbesetzten Themen in den Gruppen vermieden werden sollte. In der Gruppe ‚*Internationale Frauengruppe*‘ veranschaulichte sich, dass das Changieren im Umgang mit dem Verschieden-Sein der jeweils Anderen eng mit der Konstitution der Hierarchie in der Gruppe verwoben war. Die rekonstruierten Orientierungen des Helfen-Wollens der Initiatorinnen korrespondieren damit, insbesondere die Teilnehmerinnen mit türkischem Migrationshintergrund eben nicht als ‚unterschiedlich aber gleichwertig‘ (vgl. Prengel 2001) anzuerkennen sondern damit Unter- und Überlegenheitsverhältnisse herzustellen, die durch die Normvorstellungen der deutschen Initiatorinnen fundiert waren.

Auf der anderen Seite wurde deutlich, dass die rekonstruierten Modi einer positiven Konnotation von Differenzerfahrungen mit Orientierungen einher gingen, sich mit den Perspektiven der anderen Gruppenmitglieder interessiert auseinanderzusetzen, daran die eigenen Haltungen zu klären, sich in die anderen Blickwinkel hineinzudenken, das Verschieden-Sein zu differenzieren und für die Weiterentwicklung der Handlungspraxen der Gruppen zu nutzen. (Vgl. Kapitel 6.1.2) In der Gruppe ‚*Internationale Frauengruppe*‘ wurde deutlich, wie eng diese Prozesse damit verwoben waren, die Verschiedenheit der sozialen Schicksale der anderen Frauen emotional mit zu vollziehen und anzuerkennen. Somit korrespondieren die Ergebnisse dieser Studie mit den zentralen Vorstellungen der egalitären Differenz, die unter Bezug auf Honneth (vgl. Honneth 1994) auf die Bedeutung von Anerkennungsbeziehungen als Gleiche und von sozialer Wertschätzung verweisen. (Vgl. Prengel 2001) Vielfalt wurde also als Potential in den Gruppen wahrgenommen, wenn sie mit Anerkennungsbeziehungen korrespondierte, so kann ein weiteres Ergebnis dieser Studie zusammengefasst werden. Anerkennungsbeziehungen von Verschiedenen als Gleiche lassen sich somit als Potential für die Entwicklung von Bildungsprozessen beschreiben. Sie stellen eine Basis bereit, unterschiedliche Perspektiven, die sich in den vorliegenden Analysen vielfach als durch konjunktiv basierte Erfahrungshintergründe fundiert (vgl. Mannheim 1995) abzeichneten, in ein Passungsverhältnis zu bringen, dass auf der sozialen Wertschätzung anderer Sichtweisen beruht und sie für reflexive Auseinandersetzungen zugänglich macht. Hier sind auch die Überlegungen Münnix anschlussfähig, (vgl. Kapitel 1.2.2) sie hebt die Bedeutung der Entwicklung einer dialogischen Qualität vor dem Hintergrund wechselseitigen Perspektivenübernahmen hervor. (Vgl. Münnix 2002) Die Analysen der ‚*Ibbenbürener Revivalband*‘ lassen sich an die in Kapitel 1.2.2) dargestellten Überlegungen Burows (vgl. Burow 1999, 2000) zu kreativen Feldern (oder Synergiegemeinschaften) anschließen. Deutlich wurde, wie bedeutsam eine emotional tragfähige Beziehungsbasis für die Musiker ist, damit sie ihr kreatives Potential beim Improvisieren von Musikstücken miteinander entfalten können und andererseits ihre kreative Spannung, die mit ihrem Verschieden-Sein korrespondiert, durch wechselseitige Inspirationen stimulieren können.

Interessante Anknüpfungspunkte liefern die Ergebnisse dieser Studie auch zu der Emphase der Postmoderne für mehrdimensionale Realitätszugänge sowie den Ambivalenzen von Uneindeutigkeiten und Widersprüchlichkeiten. (Vgl. Kapitel 1.2.3) So wiesen die rekonstruierten handlungsleitenden Grundorientierungen der Gruppen einerseits

Homologien auf, andererseits wurden in fast allen untersuchten Initiativen (bis auf die Gruppe ‚*Paparunde*‘) jedoch auch differente Muster im Umgang mit Heterogenität deutlich. Das verweist auf die Widersprüchlichkeiten und Ambivalenzen des alltäglichen Umgangs der Akteure damit. Sehr deutlich zeichnete sich dieses bei der ‚*Internationalen Frauengruppe*‘ ab, bei der das Changieren hinsichtlich unterschiedlicher Orientierungen als typisch für diese Initiative bezeichnet werden kann. Auch bei den Gruppen ‚*Ibbenbürener Revivalband*‘ und ‚*Fraueninitiative Mittelstadt*‘ dokumentierte sich ein Umgang mit Heterogenität, bei dem unterschiedliche Sichtweisen nicht vereinheitlicht sondern als verschiedene Realitätsfacetten akzeptiert wurden. Ein weiteres Ergebnis dieser Studie ist, dass die Mitglieder der untersuchten Gruppen in verschiedene und sich teils überlagernde konjunktive Erfahrungsräume eingebunden waren, die sich in ihren jeweiligen Perspektiven abbildeten. Welche Heterogenitätsdimensionen nun in den Initiativen relevant waren, wurde an Hand des empirischen Materials rekonstruiert, wobei aufgaben- und positionsbedingte Differenzierungen in allen untersuchten Initiativen von Bedeutung waren. Am Beispiel der ‚*Internationalen Frauengruppe*‘ dokumentiert sich, dass es zu Stereotypisierungen kam, wenn die Heterogenitätsdimensionen Herkunft /Migrationshintergrund und Ökonomische Ungleichheit nicht differenziert wahrgenommen werden. Weitere relevante Heterogenitätsdimensionen in diesem untersuchten Sample waren das Alter, das Geschlecht und die unterschiedlichen beruflichen Milieus. Die empirische Rekonstruktion der Heterogenitätsdimensionen erwies sich als sinnvoll, weil somit die jeweils relevanten Kategorien erfasst werden konnten. Ein Festlegen der Kategorien im Vorhinein, wie es in einigen Ansätzen der intersektionellen Analyse üblich ist, (vgl. Kapitel 1.2.1) hätte hier zu einer Engführung geführt.

7.2 Zivilgesellschaft und bürgerschaftliches Engagement

Gegenwärtig konzentriert sich die Forschung zum bürgerschaftlichen Engagement, die in Deutschland im internationalen Vergleich als schlecht ausgestattet gilt (vgl. Bundesnetzwerk Bürgerschaftliches Engagement 2004) vorrangig auf quantitative Studien zur Bedeutung bürgerschaftlichen Engagements auf der gesellschaftlichen Makroebene, Analysen zur individuellen Motivstruktur der Engagierten (vgl. Deutscher Bundestag 2002b) sowie auf Erfahrungsberichte und Selbstbeschreibungen. (Vgl. Bundesnetzwerk Bürgerschaftliches Engagement 2007) Konstatiert wird ein Mangel an rekonstruktiven Untersuchungen, die dieses Feld erhellen (vgl. Deutscher Bundestag

2002b) und an Untersuchungen, die das Lernen der Engagierten thematisieren. (Vgl. Overwien 2006) Die vorliegende empirische Studie leistet einen Beitrag dazu, qualitative Dimensionen des bürgerschaftlichen Engagements zu erhellen, indem sie erschließt, welchen handlungsleitenden Orientierungen die Engagierten in den untersuchten Initiativen folgten, wie sie mit ihrer Verschiedenheit umgingen, welche Erfahrungsdimensionen über das Thema des Engagements hinaus in den Gruppen bearbeitet wurden und die langjährigen Entwicklungsprozesse der Gruppen in den Blick nimmt.

Der Sammelbegriff bürgerschaftliches Engagement umfasst vielfältige Erscheinungs- und Organisationsformen¹¹⁶. (Vgl. Kapitel 2.4) Die untersuchten Initiativen sind dem breiten Feld des sozialen Engagements und der Selbsthilfe zuzuordnen, verfügen über eine langjährige Geschichte (zwischen 10 Jahren bei der Initiative ‚*Paparunde*‘ und 26 Jahren bei der ‚*Internationalen Frauengruppe*‘, die anderen Gruppen bestanden zum Zeitpunkt der Befragung 20 Jahre und länger). Die Rekonstruktion veranschaulichte, dass die Initiativen bis auf die Gruppen ‚*Sandkasten*‘ und ‚*Paparunde*‘ eng mit den Orientierungen und Vorstellungen der sozialen Bewegungen der damaligen Zeit verwoben waren, die Gruppe ‚*Paparunde*‘ verstand sich aktuell als Teil einer größeren Väterbewegung. Die Ergebnisse dieser Untersuchung weisen darauf hin, dass die Entwicklung der Initiativen und das sukzessive Generieren ihrer Handlungspraxen mit einem politischen Selbstverständnis korrespondierten, das als Ausdruck der jeweiligen Milieus angesehen werden kann, aus dem sie hervorgingen. Im Zuge dieser Prozesse wurden tradierte Vorstellungen, Normen und Werte in Frage gestellt und neue Lebensorientierungen und Lebensweisen entwickelt und aktualisiert. Insofern kann an die in Kapitel 2 dargestellten demokratietheoretischen Perspektiven (auf die sozialen Bewegungen der 70er und 80er Jahre (vgl. Klein/Schmalz-Buns 1997, Rucht 1997))

¹¹⁶ Die Enquete-Kommission unterschied in Anlehnung an Roland Roth unterschiedliche Formen des Engagements die das breite Spektrum in diesem Feld auffächern: (vgl. Deutscher Bundestag 2002b, 65)

1. Politisches Engagement (klassischen Formen des kommunalpolitischen Engagements, die Übernahme von Themenanwaltschaften durch Bürgerinitiativen oder soziale Bewegungen).
2. Soziales Engagement verfolgt das Ziel, andere zu unterstützen.
3. Engagement in Vereinen, Kirchen und Verbänden.
4. Engagement in öffentlichen Funktionen.
5. Formen der Gegenseitigkeit, die sich auf eine Ökonomie gegenseitiger Hilfe berufen.
6. Selbsthilfe.
7. Bürgerschaftliches Engagement von und durch Unternehmen.

angeschlossen werden, die deren lebensweltlich fundierte Handlungspraxis, die dezentrale Organisationsstruktur, die Verknüpfung von Engagement und Alltagswelt sowie das In-Frage-Stellen einengender gesellschaftlicher Normen als charakteristisch hervorheben.

Die vorliegenden Befunde bestätigen auch, dass sich die aktuelle öffentliche und politische Haltung gegenüber dem bürgerschaftlichem Engagement im Vergleich zur öffentlichen Wahrnehmung der sozialen Bewegungen und ihren gesellschaftskritischen Impulsen in den 70er und 80er Jahren verändert hat. (Vgl. Klein/Schmalz-Buns 1997, Rucht 1997) Diese Veränderungen implizieren Wechselwirkungsprozesse zwischen den Initiativen und ihrer Umwelt, die deren Entwicklung und Etablierung rahmten. Als Beispiel aus der Empirie dieser Studie mag hier die ‚*Fraueninitiative Mittelstadt*‘ (vgl. Kapitel 5.1) dienen: In der ersten Phase der Entwicklung dieser Initiative war es keineswegs selbstverständlich, dass den Engagierten die Räume von der Kommune für ihre gemeinsame Praxis zur Verfügung gestellt wurden. Inzwischen sind die Kultur- und Bildungsangebote der Initiative etabliert und - so die Selbsteinschätzung der Akteurinnen - werden als ‚Aushängeschild‘ für bürgerschaftliches Engagement in der Kommune herangezogen. Diese Veränderungen wurden möglich, nachdem die engagierten Frauen ihre Potentiale wahrgenommen und ausgeschöpft hatten und sich im Handlungsfeld Kommunalpolitik über die Parteigrenzen hinweg für ihre Interessen eingesetzt hatten. Das brachte ihnen Anerkennung im Stadtrat. Hier waren sie zunächst ‚gefürchtet‘. Nachdem sie begonnen hatten, ihre geschlechterseparierte Praxis über Parteigrenzen hinweg zu entwickeln wurden sie als kommunalpolitischer Machtfaktor wahrgenommen. Durch das Zur-Verfügung-Stellen der öffentlichen Räume wurde das Engagement der Frauen in einen öffentlich zugängigen Bereich verlagert, die Alltagspraxis der Initiative veränderte sich und verlor ihren ‚subversiven‘ Anklang. Sie waren nicht mehr gefürchtet, so die Akteurinnen, sondern sie wurden ‚prominent‘. Auf der einen Seite gingen diese Prozesse damit einher, dass die Akteurinnen eine kollektive Praxisform entwickelten, die mit ihren Orientierungen korrespondierte, ihr Verschieden-Sein für die Durchsetzung ihrer Interessen und Anliegen im kommunalpolitischen Alltagsgeschäft zu nutzen, andererseits trugen genau diese Dimensionen alltagspolitischer Auseinandersetzungen dazu bei, die in dieser Gruppe rekonstruierten Bildungsprozesse zu ermöglichen.

Dem bürgerschaftlichen Engagement wird in der Gegenwart eine wichtige zivilgesellschaftliche Bedeutung zugeschrieben. (Vgl. Hummel 2003, Klein/Schmalz-Bruns 1997, Klein 2001a, Klein 2001b, Olk 2001, Roth 2002) Den zitierten politischen Analysen zu Folge werden in den lokalen Initiativen neue Formen eines alltagsweltlichen und politischen Zusammenlebens gestaltet, von dem Veränderungsimpulse auf die gesellschaftlichen Strukturen ausgehen und durch das neue Formen bürgerschaftlicher Expertise entstünden. Dieses wird durch Erkenntnisse aus dieser Studie bestätigt. Ein Beispiel ist die Elterninitiative ‚*Seifenblase*‘, die 1984 einen integrativen Kindergarten gründete, weil sie in dieser Zeit kein integratives Kindergartenangebot für Kinder mit einem Down-Syndrom fanden. Die Eltern der Initiative waren mit den pädagogischen Ansätzen in den bestehenden Einrichtungen nicht zufrieden. Vor dem Hintergrund ihrer Zugehörigkeit zu einem studentischen Milieu entwickelten sie ‚Expertenwissen‘, wie das beabsichtigte integrative Betreuungsangebot für behinderte und nichtbehinderte Kinder konzeptionell zu gestalten sei. Sie bearbeiteten eine gesellschaftliche Problemlage, für die noch kein Lösungsangebot bereitstand, das sie zufrieden stellte. Inzwischen gibt es diese integrative Einrichtung seit mehr als 20 Jahren, sie gilt als Modell, das zum festen Bestandteil des Betreuungsangebotes in dieser Kommune avanciert ist. Hier dokumentiert sich, wie die Eltern der Initiative die konzeptionellen Angebotsstrukturen für die Kinderbetreuung auf kommunaler Ebene beeinflusst haben. (Vgl. Kapitel 5.3) Die beschriebene gesellschaftspolitische Qualität dieses Engagements war sehr eng mit den handlungsleitenden Orientierungen der Eltern verwoben, die sich als Gruppe verstanden, innerhalb derer wechselseitige Supportprozesse bei der Wahrnehmung von Verantwortungsaufgaben sowie die wechselseitige Unterstützung bei der Bewältigung des Eltern-Seins einen hohen Stellenwert haben. Das gilt auch, so dokumentierte sich, für die Anerkennung der eingebrachten unterschiedlichen beruflichen Erfahrungshintergründe und Kompetenzen der Eltern.

Darüber hinaus veranschaulichte sich an Hand der Analysen, dass sich im Zuge des gemeinsamen Engagements tragfähige Freundschaftsbeziehungen entwickeln können. Dies gilt insbesondere für diejenigen Gruppen des untersuchten Samples, deren Zusammenhalt primär durch geteilte Wertorientierungen fundiert ist. Dieses korrespondiert mit den Erkenntnissen der Evaluationen von ZWAR-Gruppen in Nordrhein-Westfalen. (Vgl. Kapitel 3.2.4) Die Engagierten hoben die Bedeutung der

Entwicklung neuer Kontakte und Freundschaftsbeziehungen aus der Retroperspektive sogar als für sie persönlich bedeutsamer hervor, als die jeweiligen und wechselnden Aktivitäten der Gruppen. (Vgl. Naumann/Schünemann-Flake 2000) Deutlich wurde, dass die gesellschaftlichen Strukturen und Milieus, die als konstitutiv für die primär durch gemeinsame Wertorientierungen ihrer Mitglieder fundierten Gruppen angesehen werden können, eng mit den subjektiven Erlebensformen und somit den Prozessen der Identitätsentwicklung verflochten sind. Hier mag die untersuchte Gruppe ‚*Ibbenbürener Revivalband*‘ als Beispiel dienen, deren habituelle Praxis des Musik-Machens als Ausdruck und Aktualisierung ihrer kollektiven Lebensgefühle und damit korrespondierenden Freundschaftsbeziehungen angesehen werden kann. Das gemeinsame Engagement, etwa das Spielen für Benefizkonzerte, kann hier ebenfalls als kollektive Inszenierung verbindender Lebensorientierungen angesehen werden. (Vgl. Kapitel 5.2) Bei diesen Gruppen dokumentierten sich Prozesse der Identitätsentwicklung, die jedoch in dieser Studie im Unterschied zum Ansatz Keupps (vgl. Keupp 2003, Kapitel 2.4) nicht als individuelle sondern als kollektive Produktionen akzentuiert werden, weil sie sich im Zuge einer kollektiven Bearbeitung existenziell bedeutsamer Lebensprojekte realisieren, die wiederum durch die habituellen Übereinstimmungen der Akteure fundiert ist.

Somit bestätigen die Forschungsbefunde auch, dass im Zuge gesellschaftlicher Pluralisierung neue existentielle Milieus (vgl. Schäffer 2006a) entstehen können. Dieses verweist darüber hinaus auf die Bedeutung bürgerschaftlichen Engagements für gesellschaftliche Wandlungsprozesse. In diesen neuen existentiellen Milieus, die durch kollektive Erfahrungszusammenhänge basiert sind, können Anerkennung und Zugehörigkeit entstehen. Die Akteure tragen mit den gelebten Praxisformen zu gesellschaftlichen Veränderungen bei, wie sich etwa an Hand des (kommunalen) Engagements der Gruppen des untersuchten Samples nachzeichnen lässt. Im Rahmen dieser lokalen Gemeinschaften - so kann man es im Sinne Giddens ausdrücken - kann Expertenwissen entstehen. Dieses bedeutet jedoch keineswegs, so zeigt diese Studie, dass es in den Initiativen per se zu einer „Politik der Lebensführung“ (Giddens 1996a, 43) also zu einer reflexiven Bearbeitung von Orientierungen kommt, wie sich etwa am Beispiel der Initiative ‚*Paparunde*‘ veranschaulicht. Diese Prozesse, die in dieser Untersuchung als Bildungsprozesse dargestellt werden, korrespondieren vielmehr mit den habituellen Formen des Umgangs mit Diversität, die sich in unterschiedlichen

Facetten in den Handlungspraxen abbildeten. Hier ließen sich jedoch jeweils charakteristische konjunktive Übereinstimmungen der Gruppen identifizieren, die auf ihre existentielle Seinsverbundenheit verweisen und somit eine soziale Perspektive eröffnen, die über situative Aspekte hinausreicht. (Vgl. Kapitel 6.2.1) Die Ergebnisse dieser rekonstruktiven Untersuchung reihen sich somit in einen Diskurszusammenhang ein, der die Dichotomie von Struktur und Handlung überwinden will (vgl. Giddens 1997, Schäffter 1998, Kubisch 2007) und die dem Handeln der Akteure zu Grunde liegenden *Weil-Motive* erschließt. (Vgl. Schütz 1974, Loos/Schäffter 2001)

7.3 Lern- und Bildungsprozesse in bürgerschaftlichen Initiativen

Die Ergebnisse dieser Studie, die bürgerschaftliche Initiativen als Orte des Lernens in den Blick nahm, um konjunktive Formen des Umgangs mit Diversität zu rekonstruieren, bestätigen und erweitern die aktuellen Überlegungen zum lebenslangen Lernen. (Vgl. Kirchhöfer 2004b, Bootz 2006, Overwien 2006, Vgl. Huth 2006, Knopf 2002, Düx/Sass 2006) Sie veranschaulichen, wie im Rahmen des bürgerschaftlichen Engagements auf unterschiedlichen Ebenen gelernt wird, auch wenn das nicht das primäre Ziel der Akteure ist. Es dokumentierte sich, dass es zu einer Erweiterung von Kompetenzen und Fähigkeiten im Zuge der Bewältigung alltäglicher Handlungsprobleme kommt. Hier ließen sich Lernszenarien rekonstruieren, die im Anschluss an Ludwig (vgl. Ludwig 2002) als Bestrebungen des Subjekts nach gesellschaftlicher Teilhabe beschrieben werden können. So verweisen die Differenzierungen der ‚Fraueninitiative Mittelstadt‘ zwischen ‚Sozialen‘, ‚Sachlichen‘ und ‚Praktischem‘ (vgl. Transkript *Fraueninitiative Mittelstadt*, Z. 1507 ff) einerseits auf die Komplexität und Mehrdimensionalität ihrer Alltagspraxis, andererseits wird an Hand dieser Passagen deutlich, dass diese Prozesse sowohl auf den Auseinandersetzungen mit anderen Sichtweisen beruhen als auch mit unterschiedlichen Kompetenzen, die die Gruppenteilnehmerinnen in die gemeinsame Praxis einbringen. Hier findet sich ein interessanter Anschluss zur Untersuchung Sylvia Kades, (vgl. Kade 2001b) die darauf hinweist, die Entwicklung ‚reflexiver Milieus‘ in den Initiativen sei durch Lernprozesse auf den unterschiedlichen Ebenen stimuliert. Auch die Ergebnisse der qualitativen Studie über spanische Migrant*innenorganisationen von Wolfgang Seitter (vgl. Seitter 1999, 2004) weisen darauf hin, dass hier individuelle und organisationale Lernprozesse eng miteinander verwoben sind.

Es hat sich als sinnvoll erwiesen, an die von Ortfried Schöffter (vgl. Schöffter 1998) geleistete strukturelle Differenzierung zwischen alltagsweltlichen und institutionalisierten Lernkontexten anzuschließen, weil sie aus den begrifflichen Unschärfen der geläufigen Begriffskonstruktionen von formellen und informellen Lernen heraus führt, die wie von Faulstich und Ludwig (vgl. Faulstich /Ludwig 2004) kritisiert, Lernhandeln und Lernumgebungen vermengen. Vor dem Hintergrund Schöffters Differenzierung sind bürgerschaftliche Initiativen als alltagsweltlich strukturierte Lernumgebungen zu verstehen, innerhalb derer auf unterschiedlichste Art und Weise gelernt werden kann, (vgl. Schöffter 1998) wobei jedoch - so Schöffter, in alltagsweltlichen Lernumgebungen¹¹⁷ das Lösen von Handlungsproblemen im Mittelpunkt stehe. Die Art und Weise, wie diese Prozesse stattfinden, folgten einer impliziten Alltagsdidaktik. (Vgl. Schöffter 1999) Dabei wird von impliziten Mustern ausgegangen, die den Handlungen der Akteure zu Grunde liegen und deren Alltagspraxis strukturieren, wobei ‚erfolgreiche‘ Initiativen in der Lage seien, Strukturen zu entwickeln, die dazu beitragen die „alltagsweltlichen Lehrkompetenzen“ (vgl. Schöffter 2000, 97) ihrer Mitglieder zu fördern, etwa wenn die Mitglieder der Initiativen ihre unterschiedlichen Fähigkeiten und ihr Wissen in einer Art und Weise einbringen, von der alle Beteiligten partizipieren und es zu gemeinsamen Wissenstransformationen kommt.

Dieser Ansatz richtet den Blickwinkel auf die Rahmenbedingen und Prozesse des organisationalen Lernens in den Initiativen, die in der vorliegenden Untersuchung als ‚*Entwicklungsprozesse der Handlungspraxen*‘ (vgl. Kapitel 6.1.1) beschrieben wurden. Diese Prozesse, so die Ergebnisse der vorliegenden Studie, korrespondierten in der Regel mit kollektiven Bildungsprozessen - wie es sich zum Beispiel bei der ‚*Ibbenbürener Revivalband*‘ und auch der Initiative ‚*Sandkasten*‘ dokumentierte. Deutlich wurde hier, dass die Prozesse einer reflexiven Relationierung von Lebensorientierungen (vgl. Schäffer 2003b) der Akteure unmittelbar in die Veränderung ihrer Handlungspraxen in den Initiativen einfließen. Die Betrachtung von Strukturierungsprozessen auf der theoretischen Folie Giddens (vgl. Giddens 1997, vgl. Kapitel 2 und 3) verweist darauf: die Strukturen der Initiativen werden einerseits durch die konkreten Handlungen der Akteure hervorgebracht und sie determinieren wiederum

¹¹⁷ Bürgerschaftlichen Initiativen liegen, so Schöffter, die Relevanzstrukturen der Lebenswelten ihrer Mitglieder zu Grunde. (Vgl. Schöffter 1999)

deren Handlungen. Es handelt sich also um rekursive Prozesse. An Hand der Analysen der Gruppen ‚*Fraueninitiative Mittelstadt*‘ und ‚*Seifenblase*‘ veranschaulichte sich, dass sie sich ‚lernförderliche Strukturen‘ (vgl. Schäffer 1998) geschaffen haben, die sowohl in ihre organisationalen Strukturierungen als auch in ihre organisationskulturellen Muster¹¹⁸ eingewoben waren. An diesem Punkt reichen die Ergebnisse dieser Studie über die bisherige Diskussion hinaus. Es wurde über das Zusammenwirken von Struktur und Handlung hinaus rekonstruiert, welche habituellen Muster im Umgang mit Heterogenität die Handlungspraxen der Initiativen fundierten. Eine soziogenetische Perspektive auf die in dieser Untersuchung rekonstruierten ‚*grundlegenden Handlungsmuster der Initiativen*‘ (vgl. Kapitel 6.1.1) dokumentierte, wie sie durch die konjunktiven Erfahrungshintergründe der Akteure basiert waren und dass sich existentieller Ursprung auf der Verwobenheit der alltäglichen Praxis mit den Hintergrundmilieus, aus denen die Initiativen hervorgegangen sind, fundiert war. So verwies die zentrale Orientierungsfigur des ‚*familiären Charakters*‘ der Elterninitiative ‚*Seifenblase*‘ auf ein organisationskulturelles Muster der Initiative, das mit dem konstitutiven studentischen Milieu und seinen Wertorientierungen korrespondierte, die sich wiederum als produktiv für die langjährige Entwicklung der Initiative herauskristallisierten. Auch an Hand des Orientierungsmusters ‚*bunt gewürfelt*‘ der ‚*Fraueninitiative Mittelstadt*‘, (vgl. Kapitel 5.1) das hier den Umgang mit Heterogenität fundiert, veranschaulichte sich die Emphase der Akteurinnen während der ersten Entstehungsphasen mit dem Milieu der Frauenbewegung. Die ‚*grundlegenden Handlungsmuster*‘ dieser Initiativen verwiesen auf die Orientierung, möglichst alle Gruppenmitglieder emotional und existentiell in die jeweiligen Entwicklungs- und Entscheidungsfindungsprozesse einzubinden.

Die in der strukturalen Bildungstheorie von Marotzki (vgl. Marotzki 1990) angelegte Differenzierung zwischen Lern- und Bildungsprozessen erwies sich als fruchtbar, weil sie den Weg zu einer Analyseperspektive eröffnete, zwischen Formen der Wissensakkumulation und grundlegenden Veränderungen von Lebensorientierungen zu unterscheiden und damit in Anschluss an die Studien von Schäffer und Nohl (vgl. Schäffer 2003a, Nohl 2006a) die Transformation konjunktiver Prozesse auch als kollektive Prozesse (vgl. Schäffer 2003a) in den Blick zu nehmen. An Hand der Rekonstruktionen von Bildungsprozessen in der Empirie dieser Studie veranschaulichte

¹¹⁸ Zur Rekonstruktion organisationskultureller Muster in Wohlfahrtsorganisationen, die auf konjunktiven Orientierungen ihrer Mitglieder beruhen, vgl. Kubisch 2007.

sich, dass es sich dabei um kollektive Prozesse handelt, die ohne die Rahmung der anderen Gruppenmitglieder nicht möglich geworden wären und wie diese als „Lernen eines Kollektivs“, (vgl. Schäffer 2003a, 215) zum Beispiel bei der ‚*Ibbenbürener Revivalband*‘ wiederum verändernd in die Alltagspraxis einwirkten.

Die Ergebnisse dieser Studie verweisen darauf, dass die Bildungsprozesse im Zuge des Engagements mit Differenzerfahrungen verwoben sind und schließen damit an die gegenwärtigen Diskurse der Erwachsenenbildung an. So stellen in Ortfried Schäffters Ansatz zur theoretischen Beschreibung alltagsgebundenen Lernens (vgl. Schäffter 1998) „Irritationserfahrungen“ (ebd., 155) im Zuge des alltäglichen Handelns den Referenzpunkt für mögliche Lernaktivitäten dar. Die Frage, ob Lernprozesse stattfinden oder nicht, entscheidet sich an Hand der Umgangsmuster mit diesen „Irritationserfahrungen“. (Ebd., 155) Schäffter unterscheidet verschiedene „Reflexionsstufen lernender Umweltaneignung“ (vgl. ebd., 139) und differenziert an Hand seines lerntheoretischen Mehrebenenmodells zwischen Lernprozessen als „Horizontenerweiterung“ (ebd., 139) und solchen, die die bisherige Erfahrungsstruktur bestätigen. Ortfried Schäffter geht in seiner Theorie von einer lebensweltlichen Fundierung basaler Lernvorgänge aus. Auch in der Lerntheorie Holzkamps (vgl. Holzkamp 2005, 521) gelten Perspektivendivergenzen als basale Voraussetzung für expansives Lernen, allerdings können die differenzierten Milieubezüge der Lernenden an Hand dieser Theorie nicht erschlossen werden. In der theoretischen Anlage der vorliegenden Studie werden solche Differenzerfahrungen, im Anschluss an die Theorien Mannheims zur Seinsverbundenheit des Wissens, (vgl. Mannheim 1980) als konjunktiv basiert gedacht, die Analyse von Bildungsprozessen an Hand der Empirie basierte auf der Unterscheidung von konjunktiver Erfahrung und milieuübergreifender Kommunikation.

Die Befunde der empirischen Analyse veranschaulichen, dass in den untersuchten Initiativen verschiedene empirisch rekonstruierte konjunktive Erfahrungsdimensionen relevant waren, die sich in den unterschiedlichen Perspektiven und Sichtweisen der Akteure abbildeten. Ob diese Perspektivendivergenzen zum Ausgangspunkt von Veränderungsprozessen bisheriger Lebensorientierungen wurden, korrespondierte damit, ob es den Beteiligten gelang, miteinander ein ‚Passungsverhältnis‘ herzustellen, also für das jeweils ‚Andere‘, die fremden Sichtweisen und Orientierungen aufnahmebereit zu sein. Diese Prozesse, so dokumentierte sich, vollzogen sich als

emotionale Prozesse. Die Bedeutung von Gefühlen wird aktuell in der Erwachsenenbildung wieder betont. So beschreibt Wiltrud Gieseke (vgl. Gieseke 2007) sehr differenziert, welche Bedeutung dem Umgang mit Gefühlen in der beruflichen Bildung (also in didaktisierten Lernkontexten) zukommt und gelangt zu der Erkenntnis, dass ausdifferenzierte Emotionalität und Kompetenzentwicklung miteinander korrespondieren.

Ein weiteres Ergebnis ist, dass die Prozesse der Transformationen konjunktiv basierter Lebensorientierungen eng mit der Notwendigkeit einer Weiterentwicklung der kollektiven Praxisformen verwoben waren. Eine Erkenntnis, die auch Gegenstand Schäffers Studie zu generationenspezifischen Medienpraxiskulturen ist. (Vgl. Schäffer 2003a) Die Rekonstruktion der Empirie auf der Grundlage der dokumentarischen Methode (vgl. Bohnsack 2003a) ergab, dass sich (im Sinne einer sinngenetischen Differenzierung) zwei Grundmuster des Umgangs mit Differenzerfahrungen abzeichneten. (Vgl. Kapitel 6.1.1) Die Grundmuster einer Nivellierung von Differenz waren in denjenigen Initiativen vorrangig, deren Kohäsionskräfte überwiegen auf Zweckorientierungen beruhten. Hier ist die Gruppe ‚*Paparunde*‘ als Beispiel zu nennen, deren Mitglieder das Ziel verfolgten, für ihre Rechte in der Gesellschaft zu kämpfen. (Vgl. Kapitel 6.2.2)

Bei denjenigen Gruppen, deren Kohäsion stärker auf kollektive Wertorientierungen beruhte, dokumentierte sich, dass ihre kollektiven Praxisformen während ihrer ersten Entwicklungsphasen als existentielle Ausdruckformen ihres konstitutiven Milieus angesehen werden können. Diese Gruppen entstanden nicht auf der Grundlage zuvor vorgenommener programmatischer Festlegungen, sondern im Zuge einer sukzessiven Entwicklung von Ideen und Vorstellungen, an Hand derer sich die jeweiligen Projekte der Beteiligten weiterentwickelten. Im Verlauf dieser kollektiven Prozesse aktualisierten die Beteiligten konjunktiv basierte Sinnprozesse, sie entwarfen und realisierten gemeinsame Projekte, mit denen sie sich existentiell verbunden fühlten und die als Ausdrucksform ihres konstitutiven Milieus angesehen werden können. Die gegenwärtigen differenzierten und verbindlichen Handlungspraxen, die inzwischen zum Teil in institutionalisierte Organisationsformen übergegangen sind, schälten sich in diesen Initiativen sukzessive und ungeplant heraus. Die aktuellen Orientierungen und Vorstellungen waren zwar nach wie vor auch mit dem konstitutiven Milieu verwoben,

basierten andererseits jedoch auf dem gemeinsamen (teils existentiellen) Erleben in den Gruppen. Diese Ergebnisse korrespondieren mit von Wolfgang Seitter (vgl. Seitter 1999, 2004) an Hand einer qualitativen Studie über spanische Migrantenvereine herausgearbeiteten Befunden. Die von ihm untersuchten Vereine entwickelten eine ‚Eigendynamik‘, im Zuge derer sich, organisationale Strukturen herausbildeten und Milieuentwicklungen abzeichneten, auch wenn der eigentlich Gründungsanlass gar nicht mehr bestand. Diese Prozesse vollzogen sich im Rahmen von Erfahrungszusammenhängen, die von Sylvia Kade als „reflexive Milieus“ (vgl. Kade 2001a) beschrieben werden. Diese Ergebnisse schließen an die Theorie spontaner Bildungsprozesse von Arnd Michael Nohl (vgl. Nohl 2006a) an, in der er beschreibt, wie durch spontane, noch ungeplante oder zumindest so nicht vorhersagbare Handlungspraxen etwas Neues entsteht, das von den Handelnden im Nachhinein mit Staunen über sich selbst (oder die Gruppe) berichtet wird. Bestätigt werden durch die vorliegenden empirischen Rekonstruktionen spontaner Bildungsprozesse auch die Überlegungen Schäffters, (vgl. Schäffter 1998, 209) das Handeln in Initiativen folge in der Regel nicht einem im Vorhinein festgelegten Zielkonsens, sondern die Ziele der Gruppen konstituierten sich erst im Zuge gemeinsamer Handlungen.

7.4 Ansatzpunkte für die Gestaltung von Lernarrangements und offene Forschungsfragen

Die vorliegende Arbeit hat beleuchtet, wie die Akteure in bürgerschaftlichen Initiativen mit ihrer internen Heterogenität umgehen und wie die herausgearbeiteten habituellen Muster mit Lern- und Bildungsprozessen der Mitglieder in den untersuchten Gruppen korrespondieren. Überlegungen, wie die vorliegenden Ergebnisse in differenzierter Form in die Gestaltung didaktisierter Lernkontexte einzubinden sind, tangieren professionswissenschaftliche Fragen nach geeigneten Theorie-Praxis Konstellationen, die im Rahmen dieser Studie nicht zufrieden stellend zu beantworten sind, da diese Erkenntnisse, die auf der Analyse alltagsweltlich strukturierter und selbstorganisierter Engagementzusammenhänge beruhen, nicht ohne weiteres auf institutionalisierte Kontexte des Erwachsenenlernens übertragbar sind. Allerdings möchte ich abschließend und in gebotener Kürze darstellen, wo ich wichtige Nahtstellen und Ansatzpunkte für derartige Überlegungen sehe. Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung verweisen auf die große Bedeutung von pädagogisch demokratischen Bildungskonzepten, die sich

etwa auf die Denkfigur der egalitären Differenz (vgl. Prengel 1995, 2001a, 2001b) beziehen. Liebe und emotionale Achtung, die Anerkennung als Gleiche in einer demokratischen Struktur sowie Solidarität und soziale Wertschätzung in reziproken Beziehungsformen (vgl. Honneth 194) stellen diejenigen zentralen Dimension in den Überlegungen Honneth dar, auf die sich der demokratische Differenzbegriff der Pädagogik der Vielfalt (vgl. Prengel 1995) bezieht, wobei im Sinne der egalitären Differenz davon ausgegangen wird, dass der Vergleich von Verschiedenem niemals ein generelles, sondern immer nur ein partielles Verhältnis beschreiben kann. Deutlich wird, wie die rekonstruierten unterschiedlichen Modi des Umgangs mit Heterogenität in Lern- und Bildungserfahrungen münden oder zu Marginalisierungen, Stereotypisierungen und Prozessen sozialer Exklusion beitragen können. Vor diesem Hintergrund erscheint es bedeutungsvoll, die Frage von gesellschaftlich-demokratischen Werten und persönlich-existentieller Würde - wie es die egalitäre Differenz unter Bezug auf die Menschenrechte impliziert - mit dem Umgang mit Diversität in Bezug zu setzen. Die Nivellierung von Verschiedenheit (auch aus laueren Motiven, um etwa niemanden zu diskreditieren) - so wurde deutlich - kann zur Hierarchisierung von Beziehungen führen. Rekonstruiert werden konnte auch, dass die Anerkennung des Heterogenen, wie es das Postulat der egalitären Differenz intendiert, eine wesentliche Voraussetzung für die Entwicklung von Prozessen ist, im Zuge derer bisherige Lebensorientierungen in den untersuchten Initiativen transformiert wurden. Die vorliegenden Ergebnisse verweisen auch darauf, dass bei der Entwicklung vielfaltsinkludierender Lernarrangements in besonderer Weise der existentiellen Dimension, der Emotionalität und der Spontaneität von Bildungsprozessen Rechnung zu tragen ist.

Für bürgerschaftliche Initiativen ist konstitutiv, wie sie mit ihrer internen Heterogenität und mit Diskrepanzen umgehen. Einen wichtigen Ansatzpunkt für die Gestaltung von geeigneten Beratungsarrangements zur Förderung des organisationalen Lernens bürgerschaftlicher Initiativen bietet der Befund der vorliegenden Studie, dass die handlungsleitenden Orientierungen, die dem Umgang mit Heterogenität zu Grunde liegen, eng damit verwoben sind, ob die Kohäsion der Gruppen eher auf Wert- oder Zweckorientierungen beruht und dieses wiederum mit den Möglichkeiten zu persönlichen und organisationalen Bildungsprozessen korrespondiert. Hier sind Beratungskonzepte gefragt, die einerseits für einen achtsamen Umgang mit Diversität in den Initiativen sensibilisieren und die andererseits die dem Engagement zu Grunde

liegenden Wertorientierungen der Milieus, die deren jeweilige Praxisformen konstituieren, gemeinsam mit den Akteuren zu identifizieren vermögen.

Interessant wäre es, die vorliegenden Ergebnisse mit biografischen Interviews von Engagierten in Bezug zu setzen, um zu erhellen, wie sich die beschriebenen Entwicklungen als individuelle Lernverläufe abzeichnen. Auch die sich im Zuge der empirischen Rekonstruktion abzeichnende soziogenetische Perspektive, also die Frage, für welche Milieus die in den Initiativen rekonstruierten habituellen Orientierungen typisch sind, verweisen auf Ansatzpunkte für eine weitere Forschung, die die Mehrdimensionalität dieser Erfahrungsdimensionen weiter ausleuchten könnte, um zu erhellen, inwieweit sich hier typische organisationskulturelle Muster identifizieren lassen. Dieses böte auch Anschlussstellen für weitere Forschungen hinsichtlich der Entwicklung und Veränderung von Organisationen und Organisationsformen bürgerschaftlichen Engagements.

8.1 Richtlinien für die Transkription

Namen	die in den Transkripten verwendeten Namen und Orte sind fiktiv
I:	Interviewerin (oder I1 I2, wenn es mehrere sein sollten)
~	Überlappung
Zeichensetzung	Wenn klar ist, dass ein/e Redner/in ihren Beitrag beendet hat und ein(e) andere(r) mit dem Beitrag beginnt, wird dies durch mit dem großgeschriebenen Beginn eines neuen Satzes verdeutlicht. Stark sinkende Intonation: . Schwach sinkende Intonation: : Stark steigende Intonation: ?
()	Pause bis zu 1. Sekunde
(4)	Anzahl der Sekunden, die eine Pause dauert
()	Äußerung ist unverständlich, die Länge der Klammer entspricht der Dauer der unverständlichen Äußerung
(keine)	Unsicherheit bei der Transkription, schwer verständliche Äußerungen
<u>nein</u>	betont
nein	Lautstärke
((stöhnt))	Kommentare zu nichtverbalen oder gesprächsexternen Ereignissen
jaaaa	Dehnung, je mehr Vokale aneinander gereiht sind, um so länger ist die Dehnung
@Text@	Text wird lachend gesprochen
@(.)@	kurzes Auflachen
@(3)@	drei Sekunden lachen

8.2 Literaturverzeichnis

- Alheit, Peter (1996): Biographizität als Lernpotential. In: Krüger, Heinz-Hermann/ Marotzki Winfried (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. 2. Auflage. Opladen. 276 - 305
- Alheit, Peter/Dausien, Bettina (2002): Bildungsprozesse über die Lebensspanne und lebenslanges Lernen. In: Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Opladen. 565 - 585
- von Ameln, Falko/ Gerstmann, Ruth/ Kramer, Josef (2004): Psychodrama. Heidelberg.
- Arendt Hannah (2007): Vita activa oder Vom tätigen Leben . 5. Auflage. München/Zürich
- Aretz, Hans-Jürgen/ Hansen, Katrin (2002): Diversity und Diversity- Management im Unternehmen. Eine Analyse aus systemtheoretischer Sicht. Münster
- Arnold, Rolf/ Siebert, Horst (1995): Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Von der Deutung zur Konstruktion von Wirklichkeit. Baltmannsweiler
- Arnold Rolf/ Pätzhold Henning (2003): Lernen ohne Lehren. In: Wittwer, Wolfgang/ Kirchhof, Steffen (Hrsg.): Informelles Lernen und Weiterbildung. Neue Wege zur Kompetenzentwicklung München. 43 - 70
- Arnold, Rolf (2005): Vom expansiven zum transformativen Erwachsenenlernen. Anmerkungen zur Undenkbarkeit und den Paradoxien eines erwachsenenpädagogischen Interventionismus. In: Faulstich, Peter/ Ludwig Joachim (Hrsg.) Expansives Lernen. Baltmannsweiler. 233 - 245
- Backhaus-Maul, Holger/ Ebert, Olaf/ Jakob, Giesela/ Olk, Thomas (Hrsg.) (2003): Bürgerschaftliches Engagement in Ostdeutschland. Opladen
- Baethge Martin/ Baetghe-Kinsky, Volker (2004): Der ungleiche Kampf um das lebenslange Lernen. Münster/New-York/ München/Berlin. Baltes, M / Maas, I / Wilms, Hans-Ullrich/ Borchelt, M (1996): Alltagskompetenz im Alter. In: Mayer, K U /Baltes, P B (Hrsg.): Die Berliner Altersstudie. Berlin. 525-542
- Baumann, Martin (2005): Religionspluralität in Deutschland - Religiöse Differenz und kulturelle „Kompatibilität“ asiatischer Zuwanderer. In: Baumann, Martin/ Behloul, Samuel M. (Hrsg.): Religiöser Pluralismus. Empirische Studien und analytische Perspektiven. Bielefeld. 123 - 144
- Baumann, Martin/ Behloul, Samuel M. (2005): Zur Aktualität von Religion und religiösem Pluralismus. In: Baumann, Martin/ Behloul, Samuel M. (Hrsg.): Religiöser Pluralismus. Empirische Studien und analytische Perspektiven. Bielefeld. 7-17
- Baumann, Zygmunt (1995): Postmoderne Ethik. Frankfurt/Main
- Baumann, Zygmunt (1997): Postmoderne als Chance der Moderne. In: Bardmann, Theodor M. (Hrsg.): Zirkuläre Positionen. Konstruktivismus als praktische Theorie. Darmstadt. 121 – 128
- Baumer, Thomas (2002): Handbuch interkulturelle Kompetenz. Zürich. Beck, Ulrich (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt/Main
- Beck, Ulrich (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt/M.
- Beck, Ulrich / Beck-Gernsheim, Elisabeth (1993): Riskante Freiheiten. Zur Individualisierung der Lebensformen in der Moderne
- Beck, Ulrich/Bonß, Wolfgang (2001). Die Modernisierung der Moderne. Frankfurt/Main
- Behler, Karin/ Liebig, Reinhard/ Rauschenbach, Thomas (2000) : Strukturwandel des Ehrenamtes. Gemeinwohlorientierung im Modernisierungsprozess. Weinheim/München
- Belinszki, Eszter (2003): Umgang mit personeller Vielfalt. Ergebnisse einer Untersuchung mit Unternehmen und in Non-Profit-Organisationen. In: Belinszki, Eszter/ Hansen, Katrin/Müller, Ursula (Hrsg.) Diversity Management. Best Practices im internationalen Feld. Münster. 206 – 236
- Berger, Peter/Luckmann, Thomas (1993): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. Frankfurt/Main

- Bergmann, Bärbel (1996): Lernen im Prozess der Arbeit. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.): Kompetenzentwicklung`96. Strukturwandel und Trends in der betrieblichen Weiterbildung. Münster. 153 – 250
- Beyer, Peter (2005): Die Lokalisierung des religiösen Pluralismus: Bietet Kanada den Modellfall? In: Baumann, Martin/ Behloul, Samuel M. (Hrsg.): Religiöser Pluralismus. Empirische Studien und analytische Perspektiven. Bielefeld. 19 – 43
- Blanck, Bettina (2004): Umgang mit Vielfalt und Alternativen als Herausforderung für Forschung, Lehre und Praxis. Vorschläge zur Arbeit mit der Diskussionszeitschrift »Erwägen Wissen Ethik« als Forschungsforum und Forschungsinstrument. In: Erwägen – Wissen - Ethik 16 (2005) 4, 537 - 551
- Böhnisch, Lothar/ Schroer, Wolfgang (2002): Soziale Benachteiligung und Kompetenzentwicklung. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.): Kompetenzentwicklung 2002. Auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur. Münster. 199 - 224
- Bohnsack, Ralf (1996): Gruppendiskussionen. Neue Wege einer klassischen Methode. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie. 16 H. 3, S. 323 - 326. (1996a)
- Bohnsack Ralf (1996): Aus der Suche nach habitueller Übereinstimmung. Peer groups: Cliques, Hooligans und Rockgruppen als Gegenstand rekonstruktiver Sozialforschung. In: Krüger, Heinz- Hermann/ Marotzki, Winfried (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. 2. Auflage. Opladen. 258 - 275. (1996b)
- Bohnsack, Ralf (1997): Dokumentarische Methode. In: Hitzler, Roland/ Honer, Anne (Hrsg.): Sozialwissenschaftliche Hermeneutik, Opladen. 191 - 212. (1997a)
- Bohnsack, Ralf (1997): Gruppendiskussionsverfahren und Milieuforschung. In: Friebertshäuser, Barbara/ Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim/München. 492 - 502. (1997b)
- Bohnsack, Ralf (1998): Milieu als konjunktiver Erfahrungsraum. Eine dynamische Konzeption von Milieu in empirischer Analyse. In: Matthiesen Ulf (Hrsg.): Die Räume des Milieus. Neue Tendenzen in der sozial- und raumwissenschaftlichen Milieuforschung, in der Stadt- und Raumplanung. Berlin. 119 – 131
- Bohnsack, Ralf (1999): Dokumentarische Methode und die Analyse kollektiver Biografien. In: Jüttemann, Gerd / Thomae, Hans (Hrsg.): Biographische Methoden in den Humanwissenschaften. Weinheim und Basel. 213 – 230
- Bohnsack, Ralf (2001): Typenbildung, Generalisierung und komparative Analyse. Grundprinzipien der dokumentarischen Methode. In: Bohnsack, Ralf/ Nentwig-Gesemann, Iris / Nohl, Arnd-Michael (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen Qualitativer Sozialforschung. Opladen. 225 – 252
- Bohnsack, Ralf (2003): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. 5. Auflage, Opladen. (2003a)
- Bohnsack, Ralf (2003): Dokumentarische Methode. In: Bohnsack, Ralf/ Marotzki, Winfried/ Meuser, Michael (Hrsg.): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. Opladen. 40 - 44. (2003b)
- Bohnsack, Ralf (2003): Praxeologische Wissenssoziologie. In: Bohnsack, Ralf/ Marotzki, Winfried/ Meuser, Michael (Hrsg.): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. Opladen 137 - 138. (2003c)
- Bohnsack Ralf (2006): Mannheims Wissenssoziologie als Methode. In: Tänzler, Dirk/ Knoblauch, Hubert/ Soeffner, Hans-Georg (Hrsg.): Neue Perspektiven der Wissenssoziologie. Konstanz. 271 - 291
- Bohnsack, Ralf/ Loos, Peter/ Schäffer, Burkhard/ Städtler, Klaus/ Wild, Bode (1995): Die Suche nach Gemeinsamkeit und die Gewalt in der Gruppe. Hooligans, Musikgruppen und andere Jugendcliques. Opladen
- Bohnsack, Ralf/ Nohl, Arnd-Michael (1998): Adoleszenz und Migration. Empirische Zugänge zu einer praxeologisch fundierten Wissenssoziologie. In: Bohnsack, Ralf/ Marotzki, Winfried (Hrsg.): Biographieforschung und Kulturanalyse. Transdisziplinäre Zugänge qualitativer Forschung. Opladen. 260 - 282

- Bohnsack, Ralf/ Nohl, Arnd-Michael (2001): Ethnisierung und Differenzerfahrung: Fremdheit als alltägliches und als methodologisches Problem. In: Frommer, Jörg u. a. (Hrsg.): ZBBS. Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung 1/2001. Opladen. 15-36. (2001a)
- Bohnsack, Ralf/ Nohl, Arnd-Michael (2001): Exemplarische Textinterpretation.: Die Sequenzanalyse der dokumentarischen Methode. In: Bohnsack, Ralf/ Nentwig-Gesemann, Iris/ Nohl, Arnd-Michael (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Opladen. 303 - 308. (2001b)
- Bohnsack, Ralf/ Schäffer, Burkhard (2001): Exemplarische Textinterpretation: Diskursorganisation und dokumentarische Methode. In: Bohnsack, Ralf/Nentwig-Gesemann, Iris/ Nohl, Arnd-Michael (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Opladen. 309 - 321
- Bohnsack, Ralf/ Marotzki, Winfried/ Meuser, Michael (Hrsg.) (2003): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. Opladen
- Bohnsack, Ralf/ Przyborski, Aglaja/ Schäffer, Burkhard (2006): Gruppendiskussionen als Methode rekonstruktiver Sozialforschung. In: Bohnsack, Ralf/ Przyborski, Aglaja/Schäffer, Burkhard (Hrsg.): Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis. Opladen. 7 - 25
- Bohnsack, Ralf/ Przyborski, Aglaja (2006). Diskursorganisation, Gesprächsanalyse und die Methode der Gruppendiskussion. In: Bohnsack, Ralf/ Przyborski, Aglaja/ Schäffer, Burkhard (Hrsg.): Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis. Opladen. 233 - 248
- Bolscho Dietmar (2005): Transkulturalität - ein neues Leitbild für Bildungsprozesse. In: Datta, Adit (Hrsg.): Transkulturalität und Identität. Bildungsprozesse zwischen Exklusion und Inklusion. Frankfurt/Main, London. 29 - 38
- Bootz, Ingeborg (2006): Der Programmbereich „Lernen im sozialen Umfeld“. In: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V./Projekt Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.): Kompetenzentwicklung 2006. Das Forschungs- und Entwicklungsprogramm >Lernkultur Kompetenzentwicklung< Ergebnisse - Erfahrungen - Einsichten. Münster. 153 - 212
- Brodowski Michael (2006). Kollektives Lernen als Grundlage organisationalen Lernens. Münster
- Bourdieu, Pierre (1990). Die biographische Illusion. In: Hartwig, Karin/Halbers, Wulf (Hrsg.) (1990). BIOS. Zeitschrift für Biographieforschung und Oral History, Jg.3, H.1. Opladen. 75 - 81
- Bourdieu, Pierre (1993): Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt/Main.
- Breitenbach Eva (2000): Mädchenfreundschaften in der Adoleszenz. Eine fallrekonstruktive Untersuchung von Gleichaltrigengruppen. Opladen
- Breitenbach, Eva (2001): Sozialisation und Konstruktion von Geschlecht und Jugend. Empirischer Konstruktivismus und dokumentarische Methode. In: Bohnsack, Ralf/ Nentwig-Gesemann, Iris/ Nohl, Arnd-Michael (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Opladen. 165 - 178
- Brödel Rainer (2005): Neue Lernkulturen intermediär gestalten. IN: QUEM-Bulletin. Hrsg.: Arbeitsgemeinschaft betriebliche Weiterbildungsforschung, e.V., 2/2005. Berlin. 1 - 7. (2005a)
- Brödel Rainer (2005): Bürgerschaftliches Engagement und Erwachsenenbildung. In: Forum Erwachsenenbildung - Beiträge und Berichte aus der evangelischen Erwachsenenbildung 4/2005. Hrsg.: Deutsche Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung. Frankfurt/Main. 11 - 14. (2005b)
- Brügelmann, Hans (2002): Heterogenität, Integration, Differenzierung: empirische Befunde – pädagogische Perspektiven. In: Heinzl/ Frederike/Prenzel, Annedore (Hrsg.): Heterogenität, Integration und Differenzierung in der Primarstufe. Jahrbuch Grundschulforschung 6. Opladen. 31 - 43

- Brunner, Ewald Johannes (1997): Pioniere systemischen Denkens. In: Reiter, Ludwig/ Brunner, Ewald/ Reiter-Thiel Stella (Hrsg.): Von der Familientherapie zur systemischen Perspektive. Berlin. 45 - 63
- Buber, Martin (1978): Urdistanz und Beziehung. Beiträge zu einer philosophischen Anthropologie. Heidelberg
- Buber, Martin (1965): Das Dialogische Prinzip. Heidelberg
- Bubolz-Lutz, Elisabeth/ Faulseit, Andrea/ Knopf, Detlef/ Kron, Ulrike/ Naumann, Siglinde/ Perbandt-Brun, Hanna (2003): Lernfeld Bürgerengagement. Abschlussbericht des Projektes lernEXPERT. Potsdam
- Bude, Heinz (2001): Gerechtigkeit als Respekt. Sozialmoralische Folgen von Ungerechtigkeit durch Exklusion. In: Berliner Debatte INITIAL, Jg.12, Heft 3, 28-37. Download vom 3. Januar 2007. URL: <http://129.187.84.1/internet/schoenberger/Download/SKU/Bude%20Gerechtigkeit.pdf>
- Bühl, Walter L. (2002): Phänomenologische Soziologie. Ein kritischer Überblick. Konstanz. Bundesnetzwerk Bürgerschaftliches Engagement (2004): (Hrsg.): BBE-Newsletter Nr. 17 vom 19. 8. 2004. Schwerpunktthema Forschung über bürgerschaftliches Engagement. URL: <http://www.b-b-e.de/newsletter0020.html> Download vom 7. Februar 2005
- Bundesnetzwerk Bürgerschaftliches Engagement (2007): (Hrsg.): BBE-Newsletter Nr. 21 vom 18. 10. 2007. Schwerpunktthema Engagement in schrumpfenden Regionen. URL: <http://www.b-b-e.de/newsletter0020.html> Download vom 20. Oktober 2000
- Burow, Olaf-Axel (1999): Die Individualisierungsfalle. Stuttgart
- Burow, Olaf-Axel (2000): Ich bin gut – wir sind besser. Erfolgsmodelle kreativer Gruppen. Stuttgart
- Catro Valera, Maria (2006): Interrogating Intersectionality. Vortrag am 26. Juni 2006 in der philosophischen Fakultät der Humboldt-Universität Berlin. <http://www2.hu-berlin.de/gkgeschlecht/downloads/veranstaltung2006/podiumsdiskussion> Download vom 13. Mai 2007
- Castells, Manuel (2002): Das Informationszeitalter. Die Macht der Identität. Opladen
- Cummings Neville, Robert (2000): Transkulturelle Verständigung und die reale Möglichkeit religiöser Wahrheit. In: Schreijäk, Thomas (Hrsg.): Religion im Dialog der Kulturen. Münster/Hamburg/London. 15 - 22
- Datta, Asit (2005): Kulturelle Identität in der Migration. In: Datta, Adit (Hrsg.): Transkulturalität und Identität. Bildungsprozesse zwischen Exklusion und Inklusion. Frankfurt/Main, London. 69 - 82
- Dehnbostel, Peter (2005): Lernen - Arbeiten - Kompetenzentwicklung: Zur wachsenden Bedeutung des Lernens und der reflexiven Handlungsfähigkeit im Prozess der Arbeit. In: Wiesner, Gisela/ Wolter, André (Hrsg.): Die lernende Gesellschaft. Lernkulturen und Kompetenzentwicklung in der Wissensgesellschaft. Weinheim/München. 111 - 121. (2005a)
- Dehnbostel Peter (2005): Konstitution reflexiven Handelns im arbeitsbezogenem Lernen. Erwachsenenbildung im betrieblichen Kontext. In: Dewe, Bernd/ Wiesner, Gisela/ Zeuner, Christine (Hrsg.) Report 1/2005. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. 28. Jahrgang. Theoretische Grundlagen und Perspektiven der Erwachsenenbildung. Bielefeld. 208 - 214. (2005b)
- Deutscher Bundestag (2002): Pressemeldung zur Enquetekommission des Bundestages zur Förderung bürgerschaftlichen Engagements. 3. März. (2002a). Deutscher Bundestag (2002): (Hrsg.): Bericht der Enquete-Kommission „Zukunft des Bürgerschaftlichen Engagements. Berlin. (2002b)
- Dewe, Bernd/ Wiesner, Gisela/ Wittpoth, Jürgen (Hrsg.) (2002): Professionswissen und erwachsenenpädagogisches Handeln. Dokumentation der Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Bielefeld
- Dewey, John (1963): Democracy and Education. An introduction to the philosophy of education. New York
- Dewey, John (2000): Demokratie und Erziehung. (Hrsg.): Oelkers, Jürgen Weinheim/Basel

- Dewey, John (2003): Philosophie und Zivilisation. Frankfurt/Main
- Dohmen, Günter (2001): Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens aller. (Hrsg.) Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bonn
- Dreitzel, Hans Peter (1968): Die gesellschaftlichen Leiden und die Leiden an der Gesellschaft. Göttinger Abhandlungen zur Soziologie. Stuttgart
- Dreitzel Hans Peter (1998): Emotionales Gewahrsein. Psychologische und gesellschaftliche Perspektiven in der Gestalttherapie. München
- Düx, Wiebken (2006): „Aber so richtig für das Leben lernt man eher bei der freiwilligen Arbeit“. Zum Kompetenzzugewinn Jugendlicher im freiwilligen Engagement. In: Rauschenbach, Thomas/ Düx, Wiebken/ Sass, Erich (Hrsg.): Informelles Lernen im Jugendalter. Vernachlässigte Dimensionen der Bildungsdebatte. Weinheim/München. 205 - 240
- Elsholz, Uwe (2002): Kompetenzentwicklung zur reflexiven Handlungsfähigkeit. In: Dehnbostel, Peter/ Elsholz, Uwe/ Meister, Jörg/ Meyer-Menk, Julia (Hrsg.): Vernetzte Kompetenzentwicklung. Alternative Positionen zur Weiterbildung. Berlin. 31 - 44
- Ernst, Frank (2006): Freiwilliges Engagement als Gegenstand von Gruppendiskussionen. In: Bohnsack, Ralf/ Przyborski, Aglaja/ Schäffer, Burkhard (Hrsg.): Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis. Opladen. 169 - 188
- Erpenbeck, John/ Heyse, Volker (1999): Die Kompetenzbiografie. Strategien der Kompetenzentwicklung durch selbstorganisiertes Lernen und multimediale Kommunikation. Münster/New-York/München/Berlin
- Erpenbeck, John (2004): Kompetenzentwicklung und Lernkultur im Bild moderner Selbstorganisationstheorien. In: Brödel, Rainer (Hrsg.) Weiterbildung als Netzwerk des Lernens. Bielefeld. 67 - 92
- Evers, Adalbert/ Wohlfahrt, Norbert/ Riedel, Birgit (2000): Bürgerschaftliches Engagement in Nordrhein-Westfalen. Hrsg.: Institut für Landes- und Stadtentwicklungsforschung des Landes Nordrhein-Westfalen. Dortmund
- Fager, Santeega (2006): Diversity - Was ist das eigentlich? Ein Überblick über Definitionen und Umsetzungsbeispiele. Download vom 10. März 2007. URL: http://www.migration-boell.de/web/diversity/48_462.asp.
- Faulseit Andrea (2006): "Perspektivwechsel" - Entwicklungsbegleitung regionaler Akteure. In: Voegsen, Hermann (Hrsg.): Brückenschläge – neue Partnerschaften zwischen institutioneller Erwachsenenbildung und bürgerschaftlichem Engagement. Bielefeld. 51-99
- Faulstich Peter (2006): Grundsätzliches zur Weiterbildung. In: Faulstich Peter/Bayer/Mechthild (Hrsg.) Lernwiderstände. Anlässe für Vermittlung und Beratung. Hamburg. URL: <http://www.netzwerk-weiterbildung.info> Download vom 15. April 2007
- Faulstich Peter/Ludwig Joachim (2004): Lernen und Lehren - aus subjektwissenschaftlicher Perspektive. In: Faulstich, Peter/ Ludwig Joachim (Hrsg.) Expansives Lernen. Baltmannsweiler. 10 - 28
- Faulstich-Wieland, Hannelore (2004): Doing-Gender. Konstruktivistische Beiträge. In: Glaser, Edith/ Klika, Dorle/ Prengel, Annedore (Hrsg.) Handbuch Gender- und Erziehungswissenschaft. Bad-Heilbrunn. 175 - 191
- Fenstermaker, Sarah/ West, Candace (2001): „Doing Differenz“ revisited. Probleme, Aussichten und der Dialog in der Geschlechterforschung. In: Heintz, Bettina (Hrsg.): Geschlechtersoziologie. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Sonderheft 41/2001. Opladen/ Wiesbaden. 236 - 249
- Fischer, Monika (2007): Raum und Zeit. Die formen des Lernens Erwachsener aus modernisierungstheoretischer Sicht. Hohengehren
- Forneck, Hermann (2005): Randgänge des Lernens. Eine Lerntheorie jenseits des Subjekts? In: Faulstich, Peter/ Ludwig Joachim (Hrsg.) Expansives Lernen. Baltmannsweiler. 246 – 255
- Fournés, Angelika (2006): Die pluralistische Dimension der Kinderphilosophie. Frankfurt/Main

- Frommer, Jörg u. a. (Hrsg.): ZBBS. Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung 1/2001. Opladen.
- Freire, Paulo (1971): Pädagogik der Unterdrückten. Stuttgart/Berlin
- Freise, Matthias/ Hallmann, Thorsten/ Zimmer, Annette (2006): Dritter Sektor als Hoffnungsträger? - Bürgerengagement und New Public Management. In: Voesgen, Hermann (Hrsg.): Brückenschläge – neue Partnerschaften zwischen institutioneller Erwachsenenbildung und bürgerschaftlichem Engagement. Bielefeld. 35 - 48
- Geißler, Karlheinz (2003): Alle lernen alles - die Kolonisierung der Lebenswelt durchs Lernen. In: Wittwer, Wolfgang/Kirchhof, Steffen (Hrsg.): Informelles Lernen und Weiterbildung. Neue Wege zur Kompetenzentwicklung. München. 127 - 141
- Gensicke, Thomas/ Picot, Sybille/ Geiss, Sabine (2005): Freiwilliges Engagement in Deutschland 1999-2004. Ergebnisse der repräsentativen Trenderhebung zu Ehrenamt, Freiwilligenarbeit und bürgerschaftlichem Engagement. TNS Infratest Sozialforschung. Untersuchung im Auftrag des BMFSFJ. München
- Gerdes, Jürgen (2004): Toleranz, Neutralität und Anerkennung. Aspekte des normativen Inventars der politischen Philosophie. Arbeitspapiere - Working Papers - Center on Migration, Citizenship and Development. Bremen
- Gerhard, Anette (1997): Der Laboransatz als konstruktivistische Methode. In: Bardmann, Theodor M. (Hrsg.): Zirkuläre Positionen. Konstruktivismus als praktische Theorie. Darmstadt. 39 - 48
- Gernert, Johanna/Kron, Ulrike (2006): „Alltagsweltorientierte Diskursanregung“ – Interventionen in künstlerischer Praxis und Zeitzeugenarbeit. In: Voesgen, Hermann (Hrsg.): Brückenschläge – neue Partnerschaften zwischen institutioneller Erwachsenenbildung und bürgerschaftlichem Engagement. Bielefeld. 297 - 343
- Glaser, Barney/Strauss, Anselm (1998): Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung. Bern/Göttingen/Toronto/Seattle
- Gieseke, Wiltrud (2007): Lebenslanges Lernen und Emotionen. Bielefeld
- Giddens, Anthony (1997): Die Konstitution der Gesellschaft: Grundzüge einer Theorie der Strukturierung. Frankfurt/Main, New-York. 3. Auflage
- Giddens, Anthony (1999): Jenseits von Links und Rechts. Die Zukunft radikaler Demokratie. Frankfurt/Main. 3. Aufl. (1999 a)
- Giddens, Anthony (1999): Der dritte Weg. Die Erneuerung der sozialen Demokratie. Frankfurt/Main. (1999 b)
- Gildemeister, Regine (2001): Soziale Konstruktion von Geschlecht. Fallen, Missverständnisse und Erträge einer Debatte. In: Radermacher, Claudia/ Wiechens, Peter (Hrsg.): Geschlecht - Ethnizität - Klasse. Zur sozialen Konstruktion von Hierarchie und Differenz. Opladen. 65 - 90
- Gottschall, Karin (1997): Zum Erkenntnispotential sozialkonstruktivistischer Perspektiven für die Analyse von sozialer Ungleichheit und Geschlecht. In: Hradil Stefan (Hrsg.): Differenz und Integration. Die Zukunft moderne Gesellschaften. Verhandlungen des 28. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Dresden 1996. Frankfurt/Main, New York. 479 - 496
- Gottschall, Karin (1998): Doing Gender While Doing Work? Erkenntnispotentiale konstruktivistischer Perspektiven für eine Analyse des Zusammenhangs von Arbeitsmarkt, Beruf und Geschlecht. In: Geissler, Birgit/ Maier, Frederike/ Pfau-Effinger, Birgit (Hrsg.): Frauen-Arbeits-Markt: Der Beitrag der Frauenforschung zur sozio-ökonomischen Theorieentwicklung. Berlin. 63 - 94
- Gottschall, Karin (2000): Soziale Ungleichheit und Geschlecht. Kontinuitäten und Brüche, Sackgassen und Erkenntnispotentiale im deutschen soziologischen Diskurs. Opladen.
- Graumann, Carl (1960): Perspektivität. Grundlagen einer Phänomenologie und Psychologie der Perspektivität. Berlin
- Graumann, Carl (2002): Toleranz und Perspektiven. In: Heinzel, Frederike/ Prengel, Annedore (Hrsg.): Heterogenität, Integration und Differenzierung in der Primarstufe. Jahrbuch Grundschulforschung 6. Opladen. 22 - 30

- Groenemeyer, Axel (2003): Kulturelle Differenz, ethnische Identität und die Ethnisierung von Alltagskonflikten. Ein Überblick sozialwissenschaftlicher Thematisierungen. In: Groenemeyer, Axel/ Mansel, Jürgen (Hrsg.): Die Ethnisierung von Alltagskonflikten. Opladen. 11 - 46
- Hansen, Katrin (2003): „Diversity“ - ein Fremdwort in deutschen Arbeits - und Bildungsorganisationen? In: Belinszki, Eszter/ Hansen, Katrin/ Müller, Ursula (Hrsg.) Diversity Management. Best Practices im internationalen Feld. Münster. 155 - 205
- Hark, Sabine (2007): „Überflüssige“: Negative Klassifikationen - elemente symbolischer Deligitimierung im soziologischen Diskurs. In: Klinger, Cornelia/Knapp, Gudrun-Axeli/Sauer, Birgit (Hrsg.): Achsen der Ungleichheit. Zum Verhältnis von Klasse, Geschlecht und Ethnizität. Frankfurt/New-York. 151-162
- Hartmann, Jutta (2001): Bewegungsräume zwischen kritischer Theorie und Poststrukturalismus. Eine Pädagogik vielfältiger Lebensweisen als Herausforderung für die Erziehungswissenschaft. In: Fritzsche, Bettina/ Hartmann, Jutta/ Schmidt, Andrea/ Tervooren, Anja (Hrsg.) Dekonstruktive Pädagogik. Opladen. 65 - 84
- Hartmann, Jutta (2004): Vielfältige Lebensweisen transdiskursiv. Zur Relevanz dekonstruktiver Perspektiven in Pädagogik und Sozialer Arbeit. In: Hartmann, Jutta (Hrsg.): Grenzverwischungen. Vielfältige Lebensweisen im Gender-, Sexualitäts- und Generationendiskurs. Innsbruck. 17 - 32
- Heimbrock, Hans-Günter (2000): Vom Kontext zur Lebenswelt. Theologische, bildungstheoretische und religionspädagogische Überlegungen im Horizont kultureller Pluralität. In: Schreijäk, Thomas (Hrsg.): Religion im Dialog der Kulturen. Münster/Hamburg/London. 203 - 230
- Heinzel, Frederike (2004). Generationentheorien und erziehungswissenschaftliche Frauen- und Geschlechterforschung. In: Glaser, Edith/ Klika, Dorle/ Prengel, Annedore (Hrsg.) Handbuch Gender- und Erziehungswissenschaft. Bad-Heilbrunn. 157-175
- Hinz-Rommel, Wolfgang (1994): Interkulturelle Kompetenz. Münster/New-York.
- Hirschauer, Stefan (1989): Die interaktive Konstruktion der Geschlechtszugehörigkeit. In: Zeitschrift für Soziologie. Jahrgang 18, Heft 12. Bielefeld. 100 - 118
- Hirschauer, Stefan (1993): Die soziale Konstruktion der Transsexualität. Über die Medizin und den Geschlechtswandel. Frankfurt am Main
- Holzkamp, Klaus (1995): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Studienausgabe. Frankfurt/Main, New - York
- Honneth, Axel (1993): Posttraditionale Gemeinschaften. Ein konzeptueller Vorschlag. In: Brumlik, Michael/ Brunkhorst, Hauke (Hrsg.): Gemeinschaft und Gerechtigkeit. Frankfurt/Main. 260 - 270
- Honneth, Axel (1994): Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Frankfurt/Main
- Honneth Axel (2003): Unsichtbarkeit. Stationen einer Theorie der Intersubjektivität. Frankfurt/Main
- Hummel, Konrad (2003): Bürgerengagement als politische Bewegung. Unveröffentlichtes Vortragsmanuskript. Augsburg
- Huschke-Rhein, Rolf (1998): Systemische Erziehungswissenschaft. Pädagogik als Beratungswissenschaft. Weinheim
- Huth, Susanne (2006): Migrant(inn)en handeln und lernen im sozialen Umfeld – Kompetenzentwicklung, Partizipation und Integration durch interkulturelles Lernen. Endbericht der Machbarkeitsstudie. (Hrsg): INBAS-Sozialforschung GmbH. Frankfurt/Main
- Isaacs, William (2002): Dialog als Kunst Gemeinsam zu Denken. Eine neue Kommunikationskultur in Organisationen. Bergisch-Gladbach
- Jach, Regina (2004): Ghanaische Kirchen in Hamburg. In: McIntyre, Joseph/Balliel, Beate/Pfeiffer, K. Katrin (Hrsg.): Wurzeln in zwei Welten. Frankfurt/Main
- Jakob, Gisela (2003): Arbeitslosigkeit und bürgerschaftliches Engagement. Annäherung an ein kontroverses Thema. In: Backhaus-Maul, Holger/ Ebert, Olaf/ Jakob, Gisela/ Olk, Thomas (Hrsg.): Bürgerschaftliches Engagement in Ostdeutschland. Opladen. 66 - 75

- Jakob, Giesela/ von Wenierski, Hans-Jürgen (Hrsg.) (1997): Rekonstruktive Sozialpädagogik. Konzepte und Methoden sozialpädagogischen Verstehens in Forschung und Praxis. Weinheim/München
- Joas, Hans (1998): Praktische Intersubjektivität. Die Entwicklung des Werkes von G. H. Mead. Frankfurt/Main
- Joas, Hans (1999): Eine soziologische Transformation der Praxisphilosophie. Giddens' Theorie der Strukturierung. In: Joas, Hans: Pragmatismus und Gesellschaftstheorie. Frankfurt/Main. 205- 222
- Jösting, Sabine (2005): Jungenfreundschaften. Zur Konstruktion von Männlichkeit in der Adoleszenz. Wiesbaden
- Jungk, Sabine (2005): Selbsthilfe-Förderung in Nordrhein-Westfalen. In: Weiss, Karin/Thränhardt, Dietrich (Hrsg.) (2005): SelbstHilfe. Wie Migranten Netzwerke knüpfen und soziales Kapital schaffen. Freiburg
- Jüttemann, Gerd/ Thomae, Hans (Hrsg.) (1999): Biographische Methoden in den Humanwissenschaften. Weinheim/Basel
- Jütting, Dieter, H. (2004): Lernen in Vereinen. Theoretisches und Empirisches zu vertrauten aber unbemerkten Lernkultur. In: Brödel, Rainer (Hrsg.) Weiterbildung als Netzwerk des Lernens. Bielefeld. 269 - 288
- Kade, Jochen (2005): Bildung, Wissen und das Pädagogische im Kontext der Wissensgesellschaft. In: Baldauf-Bergmann, Kristine/Von Küchler, Felicitas/ Weber, Christel (Hrsg.):Erwachsenenbildung im Wandel. Ansätze einer reflexiven Weiterbildungspraxis. Baltmannsweiler. 67 - 83
- Kade, Jochen/Seitter Wolfgang (1998): Bildung - Risiko - Genuß: Dimensionen und Ambivalenzen lebenslangen Lernens in der Moderne. In: Brödel, Rainer (Hrsg.): Lebenslanges Lernen - lebensbegleitende Bildung. Neuwied. 51-59
- Kade, Jochen/Seitter Wolfgang (2002): Bildung und Umgang mit wissen im Kontext unterschiedlicher sozialer Welten. In: Nuisl, Ekkehard/ Schiersmann, Christiane/Siebert, Horst (Hrsg.): Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. Report 49. Thema: Kompetenzentwicklung statt Bildungsziele? Bielefeld. 90 - 101
- Kade, Sylvia (2000): Lernen im Alltag. In: Becker, Susanne/ Veelken, Ludger/ Wallraven Klaus Peter (Hrsg.): Handbuch Altenbildung. Theorien und Konzepte für Gegenwart und Zukunft. Opladen. 234-245
- Kade, Sylvia (2001): Selbstorganisiertes Alter – Lernen in reflexiven Milieus. Bielefeld. (2001a)
- Kade, Sylvia (2001): Reflexive Milieus. In: Heuer, Ulrike/ Botzat, Tanja/Meisel, Klaus (Hrsg.)Neue Lehr- und Lernkulturen in der Weiterbildung. Bielefeld. 191-219. (2001b)
- Kade, Sylvia (2004): Alternde Institutionen - Wissenstransfer im Generationenwechsel. Bad Heilbrunn /OBB. Recklinghausen
- Kade, Sylvia (2007): Altern und Bildung. Eine Einführung. Bielefeld.
- Kettler, David/ Meja, Volker/ Stehr, Nico (Hrsg.) (1980): Karl Mannheim. Strukturen des Denkens. Frankfurt/Main
- Keupp, Heiner (1994): Ambivalenzen postmoderner Identität. In: Beck, Ulrich/ Beck-Gernsheim, Elisabeth (Hrsg.): Riskante Freiheiten. Frankfurt/Main. 336 - 350
- Keupp, Heiner (1998): Diskursarena Identität: Lernprozesse in der Identitätsforschung. In Keupp, Heiner/ Höfer, Renate (Hrsg.): Identitätsarbeit heute. Klassische und aktuelle Perspektiven der Identitätsforschung. Frankfurt/Main.11 - 39
- Keupp, Heiner (2002): Vom flexiblen Menschen zur sozialen Verantwortung Menschenbilder in einer globalisierten Welt. Vortrag anlässlich der Tagung: Unternehmenskultur und Gesellschaftliche Verantwortung. Unveröffentlichtes Manuskript
- Keupp, Heiner (2003): Engagement suchen und sich darin finden. Identitätsarbeit in der Bürgergesellschaft. Vortrag beim Tagesseminar „Engagement suchen und sich darin finden“ im Rahmen des Projektes „Senioren für die Um-Welt“ am 17.9.2003.
- Download vom 23.6.2005. URL:http://www.stumgv.bayern.de/de/service/umweltbildung/download/vortrag_prof_keupp.pdf

- Keupp, Heiner/ Höfer, Renate (Hrsg.)(1998): Identitätsarbeit heute. Klassische und aktuelle Perspektiven der Identitätsforschung. Frankfurt/Main
- Keupp, Heiner/ Hohl, Joachim (Hrsg.) (2006): Subjektdiskurse im gesellschaftlichen Wandel. Bielefeld
- Kimmerle, Heinz (2002): Interkulturelle Philosophie. Hamburg
- Kirchhof Steffen, Kreimeyer, Julia (2003): Informelles Lernen im sozialen Umfeld - Lernende im Spannungsfeld zwischen individueller Kompetenzentwicklung und gesellschaftlicher Vereinnahmung. In: Wittwer, Wolfgang/Kirchhof, Steffen (Hrsg.): Informelles Lernen und Weiterbildung. Neue Wege zur Kompetenzentwicklung. München. 213 - 240.
- Kirchhöfer, Dieter (2004): Lernkultur Kompetenzentwicklung. Begriffliche Grundlagen. Berlin. (2004a)
- Kirchhöfer, Dieter (2004): Entgrenzung des Lernens - das soziale Umfeld als neues Lernfeld. In: Brödel, Rainer/ Kreimeyer, Julia (Hrsg.): Lebensbegleitendes Lernen als Kompetenzentwicklung. Bielefeld. 103 - 121. (2004b)
- Klages, Helmut (2000): Engagement und Engagementpotential in Deutschland. Erkenntnisse der empirischen Forschung. In: Beck, Ulrich (Hrsg.): Die Zukunft von Arbeit und Demokratie. Frankfurt am Main.151-170
- Klein, Ansgar (2001): Der Diskurs der Zivilgesellschaft. Opladen. (2001a)
- Klein, Ansgar (2001): Der Diskurs der Zivilgesellschaft. In: Arbeitsstelle für aktive Bürgerschaft. Institut für Politikwissenschaft. Westfälische Wilhelms - Universität Münster.(2001) Download vom 13.4.2006. URL: <http://209.85.135.104/search?q=cache:aWmk4UBi4w8J:www.aktive-buergerschaft.de>
- Klein Ansgar/ Schmalz-Bruns Rainer (1997): Herausforderungen der Demokratie. Möglichkeiten und Grenzen der Demokratisierung. In: Klein, Ansgar/ Schmalz-Bruns, Rainer (Hrsg.): Politische Beteiligung und Bürgergesellschaft in Deutschland. Möglichkeiten und Grenzen. Baden-Baden. 3 - 38
- Kleve, Heiko (2002): Soziale Arbeit – Arbeit an und mit Differenz. Prolegomena zu einer Theorie differenzakzeptierender Sozialarbeit/Sozialpädagogik. In: Zeitschrift: Quer – denken, lesen, schreiben. Gender- Geschlechterfragen update. Ausgabe 07/03. (Hrsg.): Frauenrat und Frauenbeauftragte der Alice-Salomon Fachhochschule für Sozialarbeit/Sozialpädagogik, Pflege/Pflegemanagement Berlin
- Kleve, Heiko (2007): Postmoderne Sozialarbeit. Ein systemtheoretisch-konstruktivistischer Beitrag zur Sozialarbeitswissenschaft.2. Auflage. Aachen
- Klinger, Cornelia (2003): Ungleichheit in den Verhältnissen von Klasse, Rasse und Geschlecht. In: Axeli-Knapp, Gudrun/ Wetterer, Angelika (Hrsg.): Achsen der Differenz. Gesellschaftstheorie und feministische Kritik II. Münster. 14-48
- Klinger, Cornelia (2006): Das unmögliche weibliche Subjekt und die Möglichkeiten feministischer Subjektkritik. In: Keupp, Heiner/ Hohl, Joachim (Hrsg.): Subjektdiskurse im gesellschaftlichen Wandel. Zur Theorie des Subjekts in der Spätmoderne. Bielefeld. 99 - 117
- Klinger, Cornelia/ Knapp, Gudrun-Axeli (2007): Achsen der Ungleichheit - Achsen der Differenz. Verhältnisbestimmung von Klasse, Geschlecht, „Rasse“/Ethnizität. In: Klinger, Cornelia/ Knapp, Gudrun-Axeli/ Sauer, Birgit (Hrsg.): Achsen der Ungleichheit. Zum Verhältnis von Klasse, Geschlecht und Ethnizität. Frankfurt/New-York. 19-41
- Klinger, Cornelia/Knapp, Gudrun-Axeli/Sauer, Birgit (2007): Einführung. In: Klinger, Cornelia/Knapp, Gudrun-Axeli/Sauer, Birgit (Hrsg.): Achsen der Ungleichheit. Zum Verhältnis von Klasse, Geschlecht und Ethnizität. Frankfurt/New-York. 7-18
- Knapp, Gudrun-Axeli (2005): Interseccionalität - ein neues Paradigma feministischer Theorie? Zur transatlantischen Reise von ‚Race, Class, Gender‘. In: Feministische Studien. Jg. 23.H.1.S. 68-81
- Knoll, Jörg (2002): Professionalisierung der Weiterbildner: Irrungen und Wirrungen. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs- Management (Hrsg.): Kompetenzentwicklung 2002. Auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur. Münster. 315 – 349. (2002a)

- Knoll, Jörg (2002): Erneut dräut Lempels Zeigefinger. Zur Rettung des informellen und des Alltagslernens vor manchen ihre Verfechter. In: QUEM-BULLETIN 2/2002. (Hrsg.): Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V. Berlin. (2002b)
- Knopf, Detlef (1997): Früh beginnen. Perspektiven für ein produktives Altern. In: Funkkolleg Altern. Studienbrief 5. Studieneinheit 12. Tübingen
- Knopf, Detlef (1999): Menschen im Übergang von der Erwerbsarbeit in den Ruhestand. (Hrsg.): Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bonn
- Knopf, Detlef (2000): Lernen im Übergang von der Arbeit in den Ruhestand. In: Becker, Susanne/ Veelken, Ludger/ Wallraven Klaus Peter (Hrsg.): Handbuch Altenbildung. Theorien und Konzepte für Gegenwart und Zukunft. Opladen. 225-233.
- Knopf, Detlef (2002): Fortbildung zum seniorTrainer - ein Rahmencurriculum im Multiplikatorenprogramm „Erfahrungswissen für Initiativen“. Bonn
- Knopf, Detlef (2003): Zivilgesellschaftliches Engagement als unterschätztes Feld der Förderung lebenslangen Lernens. Vortrag bei der Tagung „Lernchance: Zivilgesellschaftliches Engagement“ des Projektes „lernEXPERT“ im Mai 2002 in Potsdam. In: Bubolz-Lutz, Elisabeth/Faulseit, Andrea/ Knopf, Detlef/ Kron, Ulrike/ Naumann, Siglinde/ Perbandt-Brun, Hanna. Lernfeld Bürgerengagement. Abschlussbericht des Projektes lernEXPERT. Potsdam. 168 - 176
- Knorr-Cetina, Karin (1989). Spielarten des Konstruktivismus. Einige Notizen und Anmerkungen. In: Soziale Welt, Jg. 40, 86 - 96
- Knorr-Cetina, Karin (1997): Konstruktivismus als „Strategie der Weltentfaltung. In: Bardmann, Theodor M. (Hrsg.): Zirkuläre Positionen. Konstruktivismus als praktische Theorie. Darmstadt. 19 - 38
- Knorr-Cetina, Karin (1998): Sozialität mit Objekten. Soziale Beziehungen in post-traditionalen Wissensgesellschaften. In: Rammert, Werner (Hrsg.): Technik und Sozialtheorie. Frankfurt/ New York. 83 - 120
- Knote, Holger (2004): Anerkennungsverhältnisse und Bürgerschaftliches Engagement. IPP-Arbeitspapiere Nr. 6 2004. Hrsg.: Institut für Praxisforschung und Projektberatung. ULR: http://www.ippmuenchen.de/texte/ap_pdf. Download vom 13. Juni 2006
- Kocka, Jürgen (2004): Die Rolle der Stiftungen in der Bürgergesellschaft der Zukunft. In: Das Parlament. Ausgabe 14/2004. (Hrsg.): Bundeszentrale für politische Bildung. URL: <http://www.bundestag.de/cgi-bin/druck.pl?N=parlament.de> Download vom 13. Juni 2006
- Kommission Der Europäischen Gemeinschaften (2000): Memorandum über Lebenslanges Lernen. Brüssel. 30.10. 2000
- Kommission Der Europäischen Gemeinschaften (2001): Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen. Brüssel
- Kommission Der Europäischen Gemeinschaften (2005): Grünbuch „Angesichts des demografischen Wandels - eine neue Solidarität zwischen den Generationen“. Brüssel. 16.3.2005
- Kraus, Wolfgang (2006): Alltägliche Identitätsarbeit und Kollektivbezug. Das wieder entdeckte Wir in einer individualisierten Gesellschaft. In: Keupp, Heiner/ Hohl, Joachim (Hrsg.): Subjektdiskurse im gesellschaftlichen Wandel. Zur Theorie des Subjekts in der Spätmoderne. Bielefeld. 143 - 164
- Krause, Skadi/ Malowitz, Karsten (1998): Michael Walzer. Hamburg.
- Kreimeyer, Julia (2003): Lernprozesse im freiwilligen Engagement von jungen Erwachsenen. Zur Fragestellung einer empirischen Untersuchung. In: Dewe, Bernd/ Wiesner, Gisela/ Wittpoth, Jürgen (Hrsg.): Report 1/2003.Literatur und Forschungsreport Weiterbildung.26. Jahrgang. Erwachsenenbildung und Demokratie. Dokumentation der Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Bielefeld. 255 - 265
- Kreimeyer, Julia (2004): Lebensbegleitendes Lernen - zur informellen Dimension einer erwachsenenpädagogischen Aufgabe. In: Brödel, Rainer/ Kreimeyer, Julia (Hrsg.): Lebensbegleitendes Lernen als Kompetenzentwicklung. Bielefeld. 43 - 62

- Kubisch, Sonja (2002): Wenn Unterschiede keinen Unterschied machen dürfen – Eine kritische Betrachtung von „Managing Diversity“. In: Zeitschrift: Quer – denken, lesen, schreiben. Gender- Geschlechterfragen update. Ausgabe 07/03. Hrsg.: Frauenrat und Frauenbeauftragte der Alice- Salomon Fachhochschule für Sozialarbeit/Sozialpädagogik, Pflege/Pflegemanagement Berlin
- Kubisch, Sonja (2007): Habituelle Konstruktion sozialer Differenz. Eine rekonstruktive Studie am Beispiel von Organisationen der freien Wohlfahrtspflege. Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades Doktorin der Philosophie. Eingereicht bei der freien Universität Berlin
- Kubisch, Sonja (2008): Habituelle Konstruktion sozialer Differenz. Eine rekonstruktive Studie am Beispiel von Organisationen der freien Wohlfahrtspflege. Wiesbaden
- Kutscher, Nadia (1996): Die Rekonstruktion moralischer Orientierungen von Professionellen auf der Basis von Gruppendiskussionen. In: Bohnsack, Ralf/ Przyborski, Aglaja/ Schäffer, Burkhard (Hrsg.): Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis. Opladen. 189 - 202
- Lehmann, Karsten (2005): Institutionen christlicher Migranten in Deutschland. Eine Sekundäranalyse am Beispiel von Frankfurt am Main. In: Baumann, Martin/ Behloul, Samuel M. (Hrsg.): Religiöser Pluralismus. Empirische Studien und analytische Perspektiven. Bielefeld. 93 - 121.
- Liebig, Brigitte (2001): „Tacit Knowledge“ und Management. Ein wissenssoziologischer Beitrag zur qualitativen Organisationskulturforschung. In: Bohnsack, Ralf/ Nentwig-Gesemann, Iris/ Nohl, Arnd-Michael (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Opladen. 143 - 161
- Liebig, Brigitte/ Nentwig-Gesemann, Iris (2002): Gruppendiskussion. In: Kühl, Stefan/ Strodholz, Petra (Hrsg.): Methoden der Organisationsforschung. Ein Handbuch. Reinbeck bei Hamburg. 141 - 174
- Loos, Peter/ Schäffer, Burkhard (2001): Das Gruppendiskussionsverfahren. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendung. Opladen
- Ludwig, Joachim (2000): Lernende verstehen. Lern- und Bildungschancen in betrieblichen Modernisierungsprojekten. Bielefeld
- Ludwig, Joachim (2002): Kompetenzentwicklung - Lerninteressen - Handlungsfähigkeit. In: Dehnbostel, Peter/ Elsholz, Uwe/ Meister, Jörg/ Meyer-Menk, Julia (Hrsg.): Vernetzte Kompetenzentwicklung. Alternative Positionen zur Weiterbildung. Berlin. 95 - 110.
- Ludwig, Joachim (2003): Das lernende Subjekt in der politischen Bildung. Didaktische Vermittlungskonzepte in der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit. In: Dewe, Bernd/ Wiesner, Gisela/ Wittpoth, Jürgen (Hrsg.): Report 1/2003. Literatur und Forschungsreport Weiterbildung. 26. Jahrgang. Erwachsenenbildung und Demokratie. Dokumentation der Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Bielefeld. 83 - 92
- Ludwig, Joachim (2004): Bildung und expansives Lernen. In: Faulstich, Peter/Ludwig Joachim (Hrsg.) Expansives Lernen. Baltmannsweiler. 40 - 53
- Ludwig, Joachim (2005): Fallstudien. In: Schiersmann, Christiane/ Iller, Carola (Hrsg.): REPORT 2/2005. Literatur und Forschungsreport Weiterbildung. 28. Jahrgang. Forschungsmethoden. Bielefeld. 51 - 60. (2005a)
- Ludwig, Joachim (2005): Modelle subjektorientierter Didaktik. In: Dewe, Bernd/Wiesner, Gisela/ Zeuner, Christine (Hrsg.) Report 1/2005. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. 28. Jahrgang. Theoretische Grundlagen und Perspektiven der Erwachsenenbildung. Bielefeld. 75 - 80. (2005b)
- Ludwig, Joachim (2005): Vermitteln - verstehen - beraten. In: Faulstich, Peter/ Ludwig Joachim (Hrsg.) Expansives Lernen. Baltmannsweiler. 127-147. (2005d)
- Ludwig Joachim (2006): Lehren und Lernen in der Erwachsenenbildung - subjektorientiert? In: Ludwig, Joachim/ Zeuner, Christine (Hrsg.): Erwachsenenbildung 1990-2022. Entwicklungs- und Gestaltungsmöglichkeiten. Weinheim/München. 99 - 118

- Ludwig, Joachim/ Müller, Kurt R. (2004): Kompetenzentwicklung im Interessenfeld betrieblicher Modernisierung. - „Fallarbeit“ als Konzept zur Kompetenzentwicklung. In: Brödel, Rainer/ Kreimeyer, Julia (Hrsg.): Lebensbegleitendes Lernen als Kompetenzentwicklung. Bielefeld. 281 - 305
- Luhmann, Susanne (2004): Subjektivität im Spannungsfeld der Affekte. Geschlecht und Sexualität als psychische Disposition. In: Hartmann, Jutta (Hrsg.): Grenzverwischungen. Vielfältige Lebensweisen im Gender-, Sexualitäts- und Generationendiskurs. Innsbruck. 41 - 54
- Lutz, Helma/ Wenning, Norbert (Hrsg.) (2001): Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft. Opladen
- Maihofer, Andrea (2004): Geschlecht als hegemonialer Diskurs und gesellschaftlich kulturelle Existenzweise. Neuere Überlegungen auf dem Weg zu einer kritischen Theorie von Geschlecht. In: Hartmann, Jutta (Hrsg.): Grenzverwischungen. Vielfältige Lebensweisen im Gender-, Sexualitäts- und Generationendiskurs. Innsbruck. 33 - 40
- Mangold, Werner (1960): Gegenstand und Methode des Gruppendiskussionsverfahrens. Frankfurt/Main
- Mannheim, Karl (1928): Das Problem der Generationen. In: Kölner Vierteljahreshefte für Soziologie, 7 (1928), H.2; wieder abgedruckt in Mannheim, Karl. Wissenssoziologie. Soziologische Texte 28. Berlin/Neuwied 1964. 509-565
- Mannheim, Karl (1980): Strukturen des Denkens. Frankfurt/ Main
- Mannheim, Karl (1995): Ideologie und Utopie. Frankfurt/ Main. 8. Auflage
- Marotzki, Winfried (1990): Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Weinheim.
- Marotzki, Winfried (1996): Forschungsmethoden der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. In: Krüger, Heinz- Hermann/ Marotzki, Winfried (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. 2. Auflage. Opladen. 55 - 89
- Marotzki, Winfried (1998): Zum Problem der Flexibilität im Hinblick auf virtuelle Lern- und Bildungsräume. In: Brödel, Rainer (Hrsg.): Lebenslanges Lernen – lebensbegleitende Bildung. Neuwied. 110 -123 (1998a)
- Marotzki, Winfried (1998): Ethnographische Verfahren in der Erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. In: Jüttemann, Gerd/Thomae, Hans (Hrsg.): Biographische Methoden in den Humanwissenschaften. Weinheim. 44 - 59. (1998b)
- Marotzki, Winfried (1999): Bildungstheorie und allgemeine Biographieforschung. In: Krüger, Heinz- Hermann/ Marotzki, Winfried (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen. 58 - 68
- Marotzki, Winfried (2004): Von der Medienkompetenz zur Medienbildung. In: Brödel, Rainer/ Kreimeyer, Julia (Hrsg.): Lebensbegleitendes Lernen als Kompetenzentwicklung. Bielefeld. 63 - 73
- Maurer, Susanne (2001): Zentrierte Vielfalt? Zur Frage von Subjekt und Handlungsfähigkeit in der Auseinandersetzung mit poststrukturalistischem Denken. In: Fritzsche, Bettina/ Hartmann, Jutta/ Schmidt, Andrea/Tervooren, Anja (Hrsg.) Dekonstruktive Pädagogik. Opladen. 106 - 136
- Mead, George H. (1978): Geist, Identität und Gesellschaft. Frankfurt/ Main.
- Mead, George H. (1983): Die objektive Realität der Perspektiven (1927). In: Joas, Hans (Hrsg.): George H. Mead. Gesammelte Aufsätze. Band 2. Frankfurt/Main. 211 - 224. (1983a).
- Mead, George H. (1983): Das „Social Settlement“ - seine Grundlagen und Funktion (1907/08). In: Joas, Hans (Hrsg.): George H. Mead. Gesammelte Aufsätze. Band 2. Frankfurt/Main. 391 - 396. (1983b)
- Mead, George H. (1983 b): Rezension von Jane Addams: The Newer Ideals of Peace (1907). In: Joas, Hans (Hrsg.): George H. Mead. Gesammelte Aufsätze. Band 2. Frankfurt/Main. 381 - 390. (1983c)
- Mecheril, Paul (2006): Das un-mögliche Subjekt. Ein Blick durch die erkenntnispolitische Brille der Cultural Studies. In: Keupp, Heiner/ Hohl, Joachim (Hrsg.): Subjektdiskurse im gesellschaftlichen Wandel. Zur Theorie des Subjekts in der Spätmoderne. Bielefeld. 119 - 141

- Mensching, Anja (2006): „Goldfasan“ versus „Kollege vom höheren Dienst“. Zur Rekonstruktion gelebter Hierarchiebeziehungen in der Polizei. In: Bohnsack, Ralf/ Przyborski, Aglaja/ Schäffer, Burkhard (Hrsg.): Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis. Opladen. 153 -168
- Messerschmidt, Astrid (2002): Hybride Einsprüche. In: Seiverth, Andreas (Hrsg.): Revisionen. Evangelische Erwachsenenbildung am Menschen orientiert. Bielefeld. 545 – 560
- Micus-Loos, Christiane (2004): Gleichheit - Differenz - Konstruktion - Dekonstruktion. In: Glaser, Edith/ Klika, Dorle/ Prengel, Annedore (Hrsg.) Handbuch Gender- und Erziehungswissenschaft. Bad - Heilbrunn. 112 - 127
- Miethe, Ingrid: Das Problem der Rückmeldung. In: Zeitschrift für qualitative Bildungs-Beratungs- und Sozialforschung 2/2003. Schwerpunkt Fallrekonstruktion in Forschung und Praxis (Hrsg.): Bohnsack, Ralf/ Frommer, Jörg/ Krüger, Heinz- Hermann/ Marotzki, Winfried/ Rabe- Kleber, Ursula/ Schütze, Fritz. Magdeburg. 223 - 240
- Miller, Max (1986): Kollektive Lernprozesse. Studien zur Grundlegung einer soziologischen Lerntheorie. Frankfurt/Main
- Miller, Max (2006): Dissens. zur Theorie diskursiven und systemischen Lernens. Bielefeld
- Ministerium für Frauen, Jugend, Familie und Gesundheit des Landes NRW (2002): Aktiv im Alter. Bürgerschaftliches Engagement in NRW. Düsseldorf
- Mörchen, Annette/Bubolz-Lutz, Elisabeth (2006): „Lernprojektierung“ - Weiterentwicklung von Bürgerkompetenz in institutionell gestützten Lehr-/ Lernkontexten. In: Voegen, Hermann (Hrsg.): Brückenschläge – neue Partnerschaften zwischen institutioneller Erwachsenenbildung und bürgerschaftlichem Engagement. Bielefeld. 207 - 263
- Müller, Burkhard / Pagés Max (2003): Das „Manifest der existentiellen Animation“. In: Animation interkultureller Begegnungen. Arbeitstext Nr. 15. URL: <http://www.dfjw.org/paed/texte/manifest/manifest.html> Download vom 13. Juli 2007
- Münkler, Herfried (1997): Der kompetente Bürger. In: Klein, Ansgar/ Schmalz- Bruns, Rainer (Hrsg.): Politische Beteiligung und Bürgergesellschaft in Deutschland. Möglichkeiten und Grenzen. Baden-Baden. 153 -172
- Münnix, Gabriele (2002): Horizontverschiebungen. Multiperspektivität als Prinzip praktischen Philosophierens. In: Münnix, Gabriele/ Kalcher, Joachim/ Baranowski, Andreas (Hrsg.): Horizonte praktischer Philosophie. Leipzig. 2 -16
- Münnix, Gabriele (2004): Zum Ethos der Pluralität. Postmoderne und Multiperspektivität als Programm. Münster
- Mutz, Gerd/ Kühnlein, Irene (2003): Bürgerengagement und zivile Arbeitsgesellschaft – Perspektiven für West- und Ostdeutschland. In: Backhaus-Maul, Holger/ Ebert, Olaf/ Jakob, Gisela/ Olk, Thomas (Hrsg.): Bürgerschaftliches Engagement in Ostdeutschland. Opladen. 307 - 328
- Naumann, Siglinde (2006): Potenziale und Lernherausforderungen des bürgerschaftlichen Engagements älterer Migrantinnen und Migranten. URL: <http://www.dggg-online.de>. Download vom 15.9.2006. (2006a)
- Naumann, Siglinde (2006): Themen generieren mit Migranten - Verknüpfung selbstreflexiven Lernens mit Methoden rekonstruktiver Forschung. In: Voegen, Hermann (Hrsg.): Brückenschläge – neue Partnerschaften zwischen institutioneller Erwachsenenbildung und bürgerschaftlichem Engagement. Bielefeld. 133 - 180. (2006b)
- Naumann, Siglinde/ Schünemann-Flake, Ute (2000): Zehn Jahre gemeinsam älter geworden – Selbstevaluation einer ZWAR-Gruppe. In: Zeman, Peter (Hrsg.): Selbsthilfe und Engagement im nachberuflichen Leben. Regensburg. 191 - 204
- Naumann, Siglinde/ Schneider, Hermann-Josef (2002): Trügt die Idylle? Junge Alte zwischen Modernisierungsrisiken und Anforderungen auf dem Land. In: Klie, Thomas/ Buhl, Anke/ Entzian Hildegard (Hrsg.): Das Pflégewesen und die Pflégedürftigen. Frankfurt/Main. 175 - 200
- Naumann, Siglinde/Jösting Sabine (2005): Rahmencurriculum. Integrative Bildungsarbeit für afrikanisch-christliche Gemeinden in Hamburg. URL: <http://www.lernnetzwerk.iff.de> Download vom 15.9.2006

- Naumann, Siglinde/Jösting, Sabine/Turac, Marissa (2006): Bildungsarbeit zur Förderung bürgerschaftlichen Engagements älterer Migrantinnen und Migranten. URL: <http://www.lernnetzwerk.iff.de>. Download vom 15.9.2006
- Nentwig-Gesemann (1999): Krippenerziehung in der DDR. Alltagspraxis und Orientierungen von Erzieherinnen im Wandel. Opladen
- Nentwig-Gesemann, Iris (2001): Die Typenbildung der dokumentarischen Methode. In: Bohnsack, Ralf/ Nentwig-Gesemann, Iris/ Nohl, Arnd- Michael (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Opladen. 275 - 300
- Nentwig-Gesemann, Iris (2003): Kategorien zur Beschreibung der Diskursorganisation in Gruppendiskussionen. Arbeitspapier. Berlin
- Nentwig-Gesemann, Iris (2005): Rekonstruktive Forschung und interkulturelle Pädagogik. Vortrag anlässlich der Abschlusstagung des Projektes lern- netzwerk Bürgerkompetenz am 23. September 2005 in Potsdam
- Nohl, Arnd-Michael (2001): Komparative Analyse: Forschungspraxis und Methodologie dokumentarischer Interpretation. In: Bohnsack, Ralf/ Nentwig-Gesemann, Iris/ Nohl, Arnd-Michael (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Opladen. 253 - 274
- Nohl, Arnd Michael (2006): Bildung und Spontaneität. Phasen biografischer Wandlungsprozesse in drei Lebensaltern - Empirische Rekonstruktionen und pragmatische Reflexionen. Opladen. (2006a)
- Nohl, Arnd Michael (2006): Konzepte interkultureller Pädagogik. Eine systematische Einführung. Bad - Heilbrunn. (2006b)
- Olk, Thomas (2002): Auf dem Weg zur Bürgergesellschaft hat bürgerschaftliches Engagement einen zentralen Stellenwert. In: Im Gespräch, Informationsdienst der Stiftung „Bürger für Bürger“. Berlin
- Ohms, Constance/ Schenk, Christina (2003): Diversity- Vielfalt als Politikansatz in Theorie und Praxis: Von der Zielgruppenarbeit hin zu einer Politik der Verschiedenheit“ (Politics of Diversity). Download vom 13. Mai 2007. URL: <http://www.sozialnetz-hessen.de>
- Overwien, Bernd (2003): Das lernende Subjekt als Ausgangspunkt - Befreiungspädagogik und informelles Lernen. In: Wittwer, Wolfgang, Kirchhof, Steffen (Hrsg.): Informelles Lernen und Weiterbildung. Neue Wege zur Kompetenzentwicklung. München. 43 - 70
- Overwien Bernd (2006): Informelles Lernen - zum Stand der internationalen Diskussion. In: Rauschenbach, Thomas/ Düx, Wiebken/ Sass, Erich (Hrsg.): Informelles Lernen im Jugendalter. Vernachlässigte Dimensionen der Bildungsdebatte. Weinheim/ München. 35-62
- Otto, Ulrich (2000): Lernen in Genossenschaften. In: Becker, Susanne/Veelken, Ludger/ Wallraven, Klaus Peter (Hrsg.): Handbuch Altenbildung. Theorien und Konzepte für Gegenwart und Zukunft. Opladen. 207 - 215
- Pages, Max (1974): Das affektive Leben der Gruppen. Eine Theorie der menschlichen Beziehung. Stuttgart
- Peters, Friedhelm (Hrsg.) (2002): Diagnosen – Gutachten – hermeneutisches Fallverstehen. Rekonstruktive Verfahren zur Qualifizierung individueller Hilfeplanung. Frankfurt/Main.
- Prenzel, Annedore (1995): Pädagogik der Vielfalt. 2. Auflage, Opladen
- Prenzel, Annedore (1997): Perspektivität anerkennen - Zur Bedeutung von Praxisforschung in Erziehung und Erziehungswissenschaft. In: Friebertshäuser, Barbara/ Prenzel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim / München. 599 - 627
- Prenzel, Annedore (2001): Egalitäre Differenz in der Bildung. In: Lutz, Helma/ Wenning, Norbert (Hrsg.): Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft. Opladen. 93 - 107. (2001a)
- Prenzel, Annedore (2001): Egalitäre Differenz - eine Denkfigur demokratischer Bildung. In: Ralser, Michaela (Hrsg.): Egalitäre Differenz. Ansätze, Einsätze und Auseinandersetzungen im Kampf um Anerkennung und Gerechtigkeit. Innsbruck. 25 - 36 (2001b)

- Prengel, Annedore (2004): Zwischen Gender - Gesichtspunkten gleiten Perspektiventheoretische Beiträge. In: In: Glaser, Edith/ Klika, Dorle/Prengel, Annedore (Hrsg.) Handbuch Gender- und Erziehungswissenschaft. Bad - Heilbrunn. 90 – 102.
- Putnam, Robert (Hrsg.) (2001): Gesellschaft und Gemeinsinn. Sozialkapital im internationalen Vergleich. Gütersloh
- Przyborski, Aglaja (2004): Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode. Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen. Wiesbaden.
- Raab, Heike (2006): Intersectionality in den Disability Studies - Zur Interpendenz von Disability, Heteronormativität und Gender. Zentrum für Disability-Studies. Universität Hamburg. URL: Download vom 15. September 2007.
<http://www.zedis.uni-hamburg.de/?p=31>
- Reischmann, Jost (1995): Lernen „en passant“ – die vergessene Dimension. In: REPORT Grundsatzartikel. GdWZ 6 (1995) 4. 200 - 208
- Rendtorff, Barbara (2004): Theorien der Differenz - Anregungen aus Philosophie und Psychoanalyse. In: Glaser, Edith/ Klika, Dorle/ Prengel, Annedore (Hrsg.) Handbuch Gender- und Erziehungswissenschaft. Bad- Heilbrunn. 102 - 112
- Richter, Emanuel (1997): Demokratie und Globalisierung. Das Modell einer Bürgergesellschaft im Weltsystem. In: Klein, Ansgar/ Schmalz-Bruns, Rainer (Hrsg.): Politische Beteiligung und Bürgergesellschaft in Deutschland. Möglichkeiten und Grenzen. Baden-Baden.172 – 202
- Rommelspacher, Birgit (1995): Dominanzkultur. Texte zu Fremdheit und Macht. Berlin
- Rommelspacher, Birgit (2006): Interpedenzen - Geschlecht, Klasse und Ethnizität. Beitrag zum virtuellen Seminar Mai 2006. Download vom 13.Mai 2007
<http://www2.gender.huberin.de/geechlicht-ethnizitaet-klasse/w.geschlecht-et>
- Roth, Roland (2002): „Auf dem Weg zur Bürger(innen)kommune? Perspektiven und Entwicklungschancen von Bürger(innen)beteiligung“. Vortrag bei der Tagung „Modelle bei der lokalen Bürger(innen)beteiligung“ im Oktober 2002 der Evangelischen Akademie Loccum und der Stiftung Mitarbeit. (Hrsg.) Geschäftsstelle Stiftung Mitarbeit. Bonn
- Rucht, Dieter (1997): Soziale Bewegungen als demokratische Produktivkraft. In: Klein, Ansgar/ Schmalz-Bruns, Rainer (Hrsg.): Politische Beteiligung und Bürgergesellschaft in Deutschland. Möglichkeiten und Grenzen. Baden- Baden. 382 - 403
- Rudolph, Enno (2005): Religion - eine unentbehrliche Form der Kultur? Sieben Thesen. In: Baumann, Martin/ Behloul, Samuel M. (Hrsg.): Religiöser Pluralismus. Empirische Studien und analytische Perspektiven. Bielefeld. 241 - 253
- Sass, Erich (2006): „Schule ist ja mehr Theorie...“. Lernen im freiwilligen Engagement aus der Sicht freiwillig engagierter Jugendlicher. In: Rauschenbach, Thomas/ Düx, Wiebken/ Sass, Erich (Hrsg.): Informelles Lernen im Jugendalter. Vernachlässigte Dimensionen der Bildungsdebatte. Weinheim/München. 241 - 266
- Schäffer, Burkhard (1996): Die Band. Stil und ästhetische Praxis im Jugendalter. Opladen.
- Schäffer Burkhard (2001): „Kontagion“ mit dem Technischen. Zur generationenspezifischen Einbindung in die Welt medientechnischer Dinge. In: Bohnsack, Ralf/ Nentwig-Gesemann, Iris/ Nohl, Arnd-Michael (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Opladen. 43 - 64
- Schäffer, Burkhard (2003): Generation - Medien - Bildung. Medienpraxiskulturen im Generationenvergleich. Opladen. (2003a)
- Schäffer, Burkhard (2003): Generation. Ein Konzept für die Erwachsenenbildung. In: Dieter Nittel/ Wolfgang Seitter (Hrsg.): Die Bildung des Erwachsenen. Erziehungs- und sozialwissenschaftliche Zugänge. Bielefeld. 95 - 113. (2003b)
- Schäffer, Burkhard (2003): Gruppendiskussion. In: Bohnsack, Ralf/Marotzki, Winfried/ Meuser, Michael (Hrsg.): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. Opladen.75 - 80.(2003c)
- Schäffer, Burkhard (2006): Gruppendiskussionen lehren und lernen. Aspekte einer rekonstruktiven Didaktik qualitativer Forschung. In: Bohnsack, Ralf/ Przyborski, Aglaja/ Schäffer, Burkhard (Hrsg.): Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis. Opladen. 285 - 299

- Schäffter, Ortfried (1989): Produktivität. Systemtheoretische Rekonstruktionen aktiv gestaltender Umweltaneignung. In: Knopf, Detlef/ Schäffter, Ortfried/Schmidt, Roland (Hrsg.): Produktivität des Alters. Berlin. 258 - 325
- Schäffter, Ortfried (1997): Das Fremde als Lernanlass: Interkulturelle Kompetenz und die Angst vor Identitätsverlust. In: Brödel, Rainer (Hrsg.) (1997): Erwachsenenbildung in der Moderne. Opladen. 91 - 129. (1997a)
- Schäffter, Ortfried (1997b): Lehrkompetenz in der Erwachsenenbildung als Sensibilität für Fremdheit. In: Schäffter, Ortfried: Das Eigene und das Fremde. Lernen zwischen Erfahrungswelten. Aufsätze zu einer konstruktivistischen Theorie der Fremderfahrung. Berlin. 28 - 50. (1997b)
- Schäffter, Ortfried (1998): Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Zur Grundlegung einer Theorie der Institutionalisierung. Berlin
- Schäffter, Ortfried (1999): Implizite Alltagsdidaktik - Lebensweltliche Institutionalisierungen von Lernkontexten. In: Arnold, Rolf/Gieseke, Wiltrud/Nuissl Ekkehard (Hrsg.) Erwachsenenpädagogik. Zur Konstitution eines Faches. Baltmannsweiler. 89 -123
- Schäffter, Ortfried (2000): Organisationsberatung als Lernberatung von Organisationen. In: Nuissl, Ekkehard/ Schiersmann, Christiane/ Siebert, Horst (Hrsg.): Report 46. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. Dezember 2000. Thema Beratung. Bielefeld. 50 – 60
- Schäffter, Ortfried (2004): Auf dem Weg zum Lernen in Netzwerken - Institutionelle Voraussetzungen für lebensbegleitendes Lernen. In: Brödel, Rainer (Hrsg.) Weiterbildung als Netzwerk des Lernens. Bielefeld. 29 - 48.
- Schäffter, Ortfried (2005): Organisationskultur in Weiterbildungseinrichtungen als Lernkultur? Zur These einer nachholenden Modernisierung von Weiterbildungsorganisationen. In: Wiesner, Gisela/ Wolter, Andrä (Hrsg.): Die lernende Gesellschaft. Lernkulturen und Kompetenzentwicklung in der Wissensgesellschaft. Weinheim/ München. 181 - 198
- Schäffter, Ortfried (2006): Lernen in der Zivilgesellschaft aus der Perspektive in der Erwachsenenbildung. In: Voegen, Hermann (Hrsg.): Brückenschläge – neue Partnerschaften zwischen institutioneller Erwachsenenbildung und bürgerschaftlichem Engagement. Bielefeld. 21 - 33
- Schein, Edgar H. (2003): Organisationskultur. Bergisch-Gladbach
- Schmidt, Roland (2000): Lernen und bürgerschaftliches Engagement. In: Becker, Susanne/ Veelken, Ludger/Wallraven, Klaus Peter (Hrsg.): Handbuch Altenbildung. Theorien und Konzepte für Gegenwart und Zukunft. Opladen. 215 - 224
- Schütz, Alfred (1974): Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt. Eine Einleitung in die verstehende Soziologie. Frankfurt/ Main
- Schütze, Fritz (1996): Verlaufskurven des Erleidens als Forschungsgegenstand. In: Krüger, Heinz- Hermann/ Marotzki, Winfried (Hrsg.) Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. 2. Auflage. Opladen. 116 - 157
- Sennett, Richard (2000): Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus. Berlin. 5. Auflage
- Sennett, Richard (2002): Respekt im Zeitalter der Ungleichheit. Berlin
- Seitter, Wolfgang (1999): Riskante Übergänge in der Moderne. Bielefeld
- Seitter, Wolfgang (2001): Zwischen Proliferation und Klassifikation. Lernorte und Lernkontexte in pädagogischen Feldern. In: *ZFE*, Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 4.Jg., Heft 2/2001, S. 225 - 238
- Seitter, Wolfgang (2004): Migrantenvereine als polyfunktionale Lernorte. In: Brödel, Rainer (Hrsg.) Weiterbildung als Netzwerk des Lernens. Bielefeld. 289 - 301
- Siebert, Horst (2001): Selbstgesteuertes Lernen und Lernberatung. Neue Lernkulturen in Zeiten der Postmoderne. Neuwied
- Siebert, Horst (2004): Vom Lernen des Lernens - zur Rezeption des Konstruktivismus in der Erwachsenenbildung. In: Brödel, Rainer (Hrsg.) Weiterbildung als Netzwerk des Lernens. Bielefeld. 49 - 66

- Siebert, Horst (2005): Interkulturelle Pädagogik - konstruktivistisch betrachtet. In: Datta, Adit (Hrsg.): Transkulturalität und Identität. Bildungsprozesse zwischen Exklusion und Inklusion. Frankfurt/Main, London. 39 - 50
- Schrader, Irmhild (2005): Vom Blick auf den anderen zum anderen Blick. In: Datta, Adit (Hrsg.): Transkulturalität und Identität. Bildungsprozesse zwischen Exklusion und Inklusion. Frankfurt/Main, London. 123 - 138
- Schreijäk, Thomas (2000): Religion im Dialog der Kulturen. Vorbemerkungen zum Forschungsprojekt „Kontextuelle Religiöse Bildung als Beitrag zu interkultureller Kompetenz.“ In: Schreijäk, Thomas (Hrsg.): Religion im Dialog der Kulturen. Münster/Hamburg/London. 9 - 12
- Staudt, Erich/ Kriegesmann, Bernd (1999): Weiterbildung: Ein Mythos zerbricht. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations - Entwicklungs - Management (Hrsg.): Kompetenzentwicklung '99. Aspekte einer neuen Lernkultur. Münster. 17 - 55
- Stiftung Mitarbeit (Hrsg.): Wegweiser Bürgergesellschaft. Download am 4. Mai 2004 URL: http://www.wegweiser-buergergesellschaft.de/idee_konzeption/was_verstehen_wir_unter/buergergesellschaft_begriff/vision_realitaet.php.
- Strauss, Florian/ Höfer, Renate (1998): Entwicklungslinien alltäglicher Identitätsarbeit. In: Keupp, Heiner/ Höfer, Renate (Hrsg.): Identitätsarbeit heute. Klassische und aktuelle Perspektiven der Identitätsforschung. Frankfurt/Main. 270 - 303
- Streblov, Claudia (2005): Das Gruppendiskussionsverfahren in Theorie und Praxis. In: Gahleitner, Silke/ Gerull, Susanne/ Begona, Petuya Ituarte/ Schambach-Hardtke, Lydia/ Treblow, Claudia (Hrsg.): Einführung in das Methodenspektrum sozialwissenschaftlicher Forschung. Uckerland. 76 - 87
- Stuber, Michael (2003): Die Umsetzung von Diversity in Europa. In: Belinszki, Eszter/ Hansen, Katrin/ Müller, Ursula (Hrsg.) Diversity Management. Best Practices im internationalen Feld. Münster. 130 - 154
- Stuber, Michael (2004): Diversity. Das Potential von Vielfalt nutzen - den Erfolg durch Offenheit steigern. München
- Sydow, Jörg/ Duschek, Stephan/ Mölfering, Guido/ Rometsch, Markus (2003): Kompetenzentwicklung in Netzwerken. Wiesbaden
- Thiersch, Hans (1992): Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. Weinheim/München.
- Thiemann, Anne/ Kugler, Thomas (2004): Vielfalt bereichert. Diversity in der pädagogischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen. In: Hartmann, Jutta (Hrsg.): Grenzverwischungen. Vielfältige Lebensweisen im Gender-, Sexualitäts- und Generationendiskurs. Innsbruck. 153 - 166
- Thomas, Alexander (1992). Grundriß der Sozialpsychologie. Band 2: Individuum - Gruppe Gesellschaft. Göttingen
- Thomas, Roosevelt R. (2001): Management of Diversity. Neue Personalstrategien für Unternehmen. Wiesbaden
- Treibel, Annette (2000): Einführung in soziologische Theorien der Gegenwart. Opladen.
- Tuider, Elisabeth (2004): Identitätskonstruktionen durchkreuzen. Queer - Hybridität - Differenz in der Sexualpädagogik. In: Hartmann, Jutta (Hrsg.): Grenzverwischungen. Vielfältige Lebensweisen im Gender-, Sexualitäts- und Generationendiskurs. Innsbruck. 179 - 192
- Veelken, Ludger / Gregarek, Silvia / De Vries, Bodo (2005): Altern, Alter, Leben lernen. Geragogik kann man lernen. Oberhausen
- Voesgen, Hermann (2006): Ganz nah - und weit genug. Der Ansatz des Projektes „lernnetzwerk - Bürgerkompetenz“. In: Voesgen, Hermann (Hrsg.): Brückenschläge – neue Partnerschaften zwischen institutioneller Erwachsenenbildung und bürgerschaftlichem Engagement. Bielefeld. 11- 20
- Walgenbach, Katharina/Grohs, Telse (2006): Interdependenzen -Geschlecht, Ethnizität und Klasse. Einführung zum virtuellen Seminar der Humboldt-Universität Berlin, der Justus-Liebig-Universität Gießen und der Christian-Albrecht-Universität Kiel. <http://www2.gender.huberin.de/geechlicht-ethnizitaet-klasse/w.geschlecht-et>
Download vom 13.Mai 2007
- Walzer, Michael (1996): Zivile Gesellschaft und amerikanische Demokratie. Frankfurt/Main

- Walzer, Michael (1997): Zweifel und Einmischung. Gesellschaftskritik im 20. Jahrhundert. Frankfurt/Main
- Weinberg, Johannes (1999): Lernkultur - Begriff, Geschichte, Perspektiven. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations - Entwicklungs - Management (Hrsg.): Kompetenzentwicklung '99. Aspekte einer neuen Lernkultur. Münster. 81 - 138
- Welsch, Wolfgang (1988): Postmoderne - Pluralität als ethischer und politischer Wert. Köln
- Welsch, Wolfgang (1996): Vernunft. Frankfurt/Main
- Welsch, Wolfgang (2002): Unsere postmoderne Moderne. 6. Auflage. Berlin
- Werner, Hans-Joachim (1994): Martin Buber. Frankfurt/Main, New-York
- West, Candace/Zimmermann, Don (1991): Doing Gender. In: Lorber, Judith / Farrell, Susan (Hrsg.): The social Construction of Gender. Nebury Park/London. 13 - 37
- West, Candace/ Fenstermaker, Sarah (1995): Doing Difference. In: Gender Society. Vol. 9, No. 1, 8 - 37
- Wittpoth, Jürgen (2005): Gerahmte Subjektivität. Über einige ungeklärte Voraussetzungen der „subjektwissenschaftlichen Grundlegung des Lernens“. In: Faulstich, Peter/ Ludwig, Joachim (Hrsg.) Expansives Lernen. Baltmannsweiler. 256 - 262
- Wittwer, Wolfgang (2003): „Lern für die Zeit, wird tüchtig fürs Haus. Gewappnet ins Leben trittst du hinaus“ - Förderung der Nachhaltigkeit informellen Lernens durch individuelle Kompetenzentwicklung. In: Wittwer, Wolfgang/ Kirchhof, Steffen (Hrsg.): Informelles Lernen und Weiterbildung. Neue Wege zur Kompetenzentwicklung. München. 13 - 41
- Wolter, Andrä (2005): Hochschule, Weiterbildung und lebenslanges Lernen. ein Beitrag zum Funktionswandel der Hochschulen im Zeichen lebenslangen Lernens. In: Wiesner, Gisela/ Wolter, Andrä (Hrsg.): Die lernende Gesellschaft. Lernkulturen und Kompetenzentwicklung in der Wissensgesellschaft. Weinheim/München. 245 - 260
- Zeil-Fahlbusch, Elisabeth (1983): Perspektivität und Dezentrierung. Philosophische Überlegungen zur genetischen Erkenntnistheorie Jean Piagets. Würzburg
- Zeman, Peter (2000): Lernen in Selbsthilfeorganisationen. In: Becker, Susanne/Veelken, Ludger/ Wallraven, Klaus Peter (Hrsg.): Handbuch Altenbildung. Theorien und Konzepte für Gegenwart und Zukunft. Opladen. 202 - 207
- Zimmer, Annette (2004): Bürgerengagement als Mobilisierungsressource. In: Brödel, Rainer (Hrsg.) Weiterbildung als Netzwerk des Lernens. Bielefeld. 235 - 254
- Zirfas, Jörg/Wulf, Christian (2001): Integration im Ritual. Performative Prozesse und kulturelle Differenzen. In: *ZFE*, Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 4.Jg., Heft 2/2001, 191-208