ZQF

Zeitschrift für Qualitative Forschung

Editorial

Schwerpunkt:
Symbolische Gewalt – Zur literarischen Ethnographie von Bildungsräumen

- Thomas Alkemeyer
  Literatur als Ethnographie. Repräsentation und Präsenz der stummen Macht symbolischer Gewalt
- Markus Rieger-Ladich
  Erzwungene Komplizenschaft. Bruchstücke zu einer literarischen Ethnographie des Internats bei Tobias Wolff und Kazuo Ishiguro
- Karin Priem
  Die Macht der Verhältnisse. Fiktion und Beobachtung im aktuellen Schulroman
- Hans-Christoph Koller
  „Veränderungen von Leuten, die etwas verändern wollen". Über symbolische Gewalt und Bildungsprozesse in Emine Sevgi Özdamars Roman „Die Brücke vom Goldenen Horn"

Allgemeiner Teil

- Peter Alheit
  Geschichten und Strukturen. Methodologische Überlegungen zur Narrativität
- Dariuš Zifonun
  Zur Kulturbedeutung von Hooligandiskurs und Alltagsrassismus im Fußballsport
- Thomas Geier
  „Interkultureller Unterricht": Ordnungsstrukturen von Unterricht als Stiftung kultureller Zugehörigkeit? – Ein Beitrag aus rekonstruktionslogischer Perspektive
- Rudolf Schmitt
  Versuch, die Ergebnisse von Metaphernanalysen nicht unzulässig zu generalisieren

8. Jg. 1/2007

ISSN 1438-8324

Inhaltsverzeichnis

Ralf Bohnsack/Jörg Frommer/Heinz-Hermann Krüger/ Winfried Marotzki/ Ursula Rabe-Kleberg/ Fritz Schütze	Editorial: Von der *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung* zur *Zeitschrift für Qualitative Forschung*	3
Hans-Christoph Koller/ Winfried Marotzki/ Markus Rieger-Ladich	Symbolische Gewalt – Zur literarischen Ethnographie von Bildungsräumen. Einführung in den Themenschwerpunkt	7

Thementeil

Thomas Alkemeyer	Literatur als Ethnographie. Repräsentation und Präsenz der stummen Macht symbolischer Gewalt ...	11
Markus Rieger-Ladich	Erzwungene Komplizenschaft. Bruchstücke zu einer literarischen Ethnographie des Internats bei Tobias Wolff und Kazuo Ishiguro	33
Karin Priem	Die Macht der Verhältnisse. Fiktion und Beobachtung im aktuellen Schulroman	51
Hans-Christoph Koller	„Veränderungen von Leuten, die etwas verändern wollen". Über symbolische Gewalt und Bildungsprozesse in Emine Sevgi Özdamars Roman „Die Brücke vom Goldenen Horn"	61

Freier Teil

Peter Alheit	Geschichten und Strukturen. Methodologische Überlegungen zur Narrativität	75
Dariuš Zifonun	Zur Kulturbedeutung von Hooligandiskurs und Alltagsrassismus im Fußballsport	97

Thomas Geier	„Interkultureller Unterricht“: Ordnungsstrukturen von Unterricht als Stiftung kultureller Zugehörigkeit? – Ein Beitrag aus rekonstruktionslogischer Perspektive	119
Rudolf Schmitt	Versuch, die Ergebnisse von Metaphernanalysen nicht unzulässig zu generalisieren	137
Rezensionen		
Brigitte Boothe	Chris Christie, Francesca Bargiela, Sandra Harris, Sara Mills, Richard Watts (eds.): Journal of Politeness Research, Bd. 1 (2005).	157
	Watts, Richard J./Ide, Sachido/Ehlich, Konrad (eds.) (2005): Politeness in Language. Studies in its History, Theory and Practice. Berlin, New York.	158
Johannes Twardella	Volker Schubert: Pädagogik als vergleichende Kulturwissenschaft. Erziehung und Bildung in Japan. Wiesbaden.	159
Annette von Alemann	Anne Schlüter (Hrsg.) (2006): Bildungs- und Karrierewege von Frauen. Wissen – Erfahrungen – biographisches Lernen. Opladen.	161
Maren Zschach	Rudolf W. Keck, Sabine Kirk, Hartmut Schröder (Hrsg.) (2004): Bildung im Bild. Bilderwelten als Quellen zur Kultur- und Bildungsgeschichte. Bad Heilbrunn/Obb.	164
Sina-Mareen Köhler	Ralf Bohnsack, Aglaja Przyborski, Burkhard Schäffer (Hrsg.) (2006): Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis. Opladen	166
Sylke Fritzsche	Franz Hamburger, Tarek Badawia, Merle Hummrich (Hrsg.) (2005): Migration und Bildung. Über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung der Einwanderungsgesellschaft. Wiesbaden	170
Mitteilungen		173
Autorinnen und Autoren		174

Editorial

Ralf Bohnsack/Jörg Frommer/Heinz-Hermann Krüger/
Winfried Marotzki/Ursula Rabe-Kleberg/Fritz Schütze

Von der Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung zur Zeitschrift für Qualitative Forschung

Das erste Heft dieser Zeitschrift erschien im Jahr 2000. Im Editorial führten die Herausgeber, zu denen seit 2001 Ralf Bohnsack als Nachfolger von Richard Huisinga gehört, als Grund für ihre Initiative aus, dass es zum damaligen Zeitpunkt in Deutschland kein repräsentatives wissenschaftliches Fachorgan gäbe, „das die Diskurse, konzeptionellen Ansätze und Forschungsresultate der qualitativen Forschung zusammenfasst und bündelt". Die Gründer der Zeitschrift entstammen mehrheitlich den Stammdisziplinen der Qualitativen Forschung, Soziologie und Erziehungswissenschaft. Aber auch Felder wurden berücksichtigt, die die Qualitative Forschung beeinflussten, und auf die sie heute ausstrahlt, wie bspw. die Psychoanalyse.

Die Herausgeber waren sich von Anfang an darüber einig, dass die Zeitschrift nicht vorrangig für abstrakt geführte Debatten zur Verfügung steht, sondern ein Forum bieten soll für den Austausch von Wissenschaftlern, die sich im Zusammenhang empirischer Projekte mit der Entwicklung und Anwendung von Methoden der qualitativen Sozialforschung befassen. Im Mittelpunkt jedes Heftes stand von Beginn an ein Thema, dem mehrere Arbeiten gewidmet waren. Die bisherigen Schwerpunkte waren: Biographie und Profession (Heft 1/2000), Beratungsforschung (Heft 2/2000), Begegnung mit dem Fremden (Heft 1/2001), Internetforschung (Heft 2/2001), Kinder- und Jugendkultur (Heft 1/2002), Bildungsforschung (Heft 2/2002), Körperdiskurse (Heft 1/2003), Fallrekonstruktionen in der Qualitativen Forschung (Heft 2/2003), Bildinterpretation (Heft 1/2004), Herstellung von Wissenschaft (Heft 2/2004), Biographie und Lernen (Heft 1/2005), Qualitätskriterien (Heft 2/2005), Profession und Familie (Heft 1/2006) sowie Gesundheit und Krankheit als Bildungsprozess (Heft 2/2006). Das vorliegende erste Heft mit dem neuen Namen ist der Ethnographie im Rahmen literarischer Texte gewidmet. Dem Konzept der Zeitschrift entspricht es, methodologische und methodische Reflexion zu verzahnen mit Ergebnisdarstellungen aus der empirischen Forschung. Einzelbeiträge, Rezensionen und gelegentliche Werkstattberichte runden die Hefte ab und machen sie so zu einer Handreichung für jeden, der im Qualitativen Forschungsprozess innehält, einen Schritt zurück tritt, und tiefere Antworten auf die Fragen nach Gegenstand, Methode und Zielen sucht.

ZQF 8. Jg., Heft 1/2007, S. 3-5

Trotz ihrer unterschiedlichen Ausrichtungen und Arbeitsfelder war den Herausgebern die begriffliche Problematik des gewählten methodischen und methodologischen Labels von Anfang an bewusst. *Qualitativ* steht damals wie heute weniger für eine allgemein akzeptierte Klammer klar definierter Forschungsmethoden. Vielmehr wird der Begriff verwendet für das Gesamtspektrum von Forschungsmethoden, bei denen nicht das Rechnen von Zahlen, sondern die Auswertung nicht-numerischer, überwiegend verbaler Daten im Vordergrund steht. Die methodologischen Begründungen dieser Richtung sind außerordentlich heterogen: Sie lassen sich einordnen auf einem Kontinuum, das vom Extrem einer an der philosophischen Postmoderne-Debatte orientierten alleinigen Verankerung des Wahrheits- und Qualitätsanspruchs im Forscherhandeln und seinem Erfolg in der Scientific Community auf der einen Seite reicht, bis zum Extrem einer positivistisch verstandenen quasi-quantitativen, aber zählungenaueren heuristischen Methodik, der lediglich hypothesengenerierender Erkenntniswert zuzugestehen ist, auf der anderen Seite.

Um so erstaunlicher war es, dass die Herausgeberschaft bisher nicht durch methodologische Grundsatzdebatten bestimmt war. Einigkeit bestand und besteht vielmehr darin, dass die Qualitative Forschung einer methodologischen Standortbestimmung bedarf, die bisher erst zum Teil geleistet ist. Der geeignete Weg für ihre Entwicklung scheint uns ein rekonstruktiver, auf die Forschungspraxis rekurrierender, zu sein. Gemeint ist damit nicht die Favorisierung offener Verfahren, die sich dem Gegenstand tatsächlich oder vermeintlich gänzlich frei von theoretischen Orientierungen nähern. Vielmehr profitiert auch der qualitative Forschungsprozess von Theoriekenntnis und theoretischer Orientierung immer dann, wenn diese dazu dienen, die formalen Begrifflichkeiten bereitzustellen, mit denen der Gegenstandsbereich vermessen wird. Besonders fruchtbar haben sich in dieser Hinsicht „Theorien mittlerer Reichweite“ (Merton) erwiesen, die den Traditionen der Chicagoer Schule, dem Amerikanischen Pragmatismus, der Phänomenologie, der Hermeneutik, der Psychoanalyse, der Kritischen Theorie, der Wissenssoziologie und der Kulturanthropologie entstammen, um nur einige der relevanten Strömungen zu benennen. Den theoretischen Rahmen, in dem sich Qualitative Forschung bewegt, versteht sie als „Konstruktionen zweiten Grades“ (Schütz) bzw. als eine „doppelte Hermeneutik“ (Giddens) im Sinne sozialwissenschaftlicher Konstruktionen, die auch das Verstehen des Sich-Selbst-Verstehens der Beforschten intendieren. Im engeren Sinne geht es also letztlich weder um das quasi-numerische Abzählen und Beschreiben von Gegenstandseigenschaften, noch um die freie Mitteilung des subjektiven Eindrucks, den der Beforschte beim Forscher hinterlassen hat, sondern um Formen des methodisch kontrollierten Zugangs zu fremden Erfahrungsräumen.

Bereits in den bisher vorgelegten Heften hat diese Zeitschrift ihren ursprünglichen Ausgangshorizont an Interessen in zweifacher Weise überschritten: Zum einen hat sie den Blick auf die deutschsprachige Qualitative Forschung ergänzt durch internationale Beiträge, insbesondere aus dem angloamerikanischen Raum. Zum zweiten hat sie der Tatsache Rechnung getragen, dass die Qualitative Forschung mittlerweile auch in Wissenschaftsdiskurse hineingestrahlt hat, die ursprünglich nicht mit ihr in Verbindung standen. Stellvertretend für andere Bereiche seien hier Medizin und Gesundheitsprofessionen genannt. Aber auch scheinbar entfernt liegende Bereiche, von der Jurisprudenz bis zu Informatik und Ingenieurswissenschaften – im weitesten Sinne profes-

sionelle Anwendungskontexte – beginnen, sich für qualitative Forschungsansätze zu interessieren. Die damit verbundene Ausweitung auf andere Gebiete und Gegenstände könnte darauf hinweisen, dass eine erste Epoche Qualitativer Forschung, in der die Entwicklung und Begründung wissenschaftlich tragfähiger Methodologien und Methoden im Mittelpunkt stand, allmählich einer zweiten Epoche Platz macht, in der es stärker um berufliche und generell praktische Anwendung, In-Beziehung-Setzung und Vernetzung von Ergebnissen aus unterschiedlichen Studien, Ressourcenökonomie, Ergebnisdarstellung, Qualitätskriterien und – last but not least – um die Repräsentanz im Wissenschaftsbetrieb geht. Zur Erfüllung dieser Aufgaben möchte diese Zeitschrift in der Tradition ihres bisherigen Wirkens beitragen. Sie sieht die Qualitative Forschung heute nicht mehr als Spezialmethodik der Disziplinen, in denen sie entwickelt wurde, sondern als einen interdisziplinären Beitrag zu jeder humanwissenschaftlichen Forschung, die diesen Namen verdient. Aus diesem Grund wird sie zukünftig unter dem neuen Namen *Zeitschrift für Qualitative Forschung* erscheinen.

Hans-Christoph Koller/Winfried Marotzki/Markus Rieger-Ladich

Symbolische Gewalt – Zur literarischen Ethnographie von Bildungsräumen. Einführung in den Themenschwerpunkt

Dass in der jüngsten Vergangenheit die Anstrengungen intensiviert wurden, die eklatanten Disparitäten und ausgeprägten Benachteiligungen im deutschen Bildungssystem aufzuklären, lässt sich kaum bestreiten. Auch wenn bereits seit geraumer Zeit eine Reihe ähnlich gelagerter Diagnosen vorlag (vgl. etwa Bernfeld 1985; Bourdieu/Passeron 1971), die allerdings häufig nicht die wünschenswerte Resonanz fanden, hat doch erst in Folge der breiten öffentlichen Diskussion der Ergebnisse internationaler Schulleistungsvergleiche (wie PISA oder TIMMS) eine erhebliche Sensibilisierung gegenüber Fragen der Reproduktion sozialer Ungleichheit eingesetzt. Nach dem alarmierenden Befund, dass der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und schulischem Bildungserfolg in keinem Land so ausgeprägt ist wie in Deutschland, liegen mittlerweile erste Arbeiten vor, welche die Mechanismen genauer zu entschlüsseln suchen, durch die kulturelles Kapital und soziale Herkunft in den Bildungseinrichtungen prämiert werden. Die unterschiedlichen Weisen, auf denen es den Eliten gelingt, ihre Privilegien der Kritik wirksam zu entziehen, sie weitgehend verlustfrei zu vererben und das Bildungssystem auf diese Weise für ihre Zwecke zu instrumentalisieren, sind in der jüngsten Zeit denn auch immer häufiger in den Fokus bildungssoziologischer und erziehungswissenschaftlicher Studien geraten (vgl. etwa Engler/Krais 2004; Karabel 2005; Büchner/Brake 2006; Ecarius/Wigger 2006; Georg 2006).

Eine Schlüsselrolle bei der Analyse dieser Prozesse kommt Pierre Bourdieus Konzept symbolischer Gewalt zu, das hierzulande erst in den letzten Jahren als wertvolles Erkenntnisinstrument entdeckt wurde und auf das gegenwärtig nicht zuletzt deshalb immer häufiger zurückgegriffen wird, weil es die verdeckten Wege der Perpetuierung sozialer Ungleichheit aufzudecken verspricht. Bourdieu hat dieses Konzept gemeinsam mit engen Mitarbeiter(inne)n bereits in den 1960er Jahren entwickelt, um zu erklären, wie die Eliten auf den Umstand reagieren, dass sie insbesondere in den demokratisch verfassten Gesellschaften der westlichen Hemisphäre, deren Bildungssystem sich den Werten der Chancengleichheit und des Egalitarismus verpflichtet weiß, ihre hegemoniale Stellung einzubüßen drohen und bei der Durchsetzung ihrer Interessen nicht länger mit ungeteilter Zustimmung rechnen können (vgl. Bourdieu/Passeron

ZQF 8. Jg., Heft 1/2007, S.7-10

1973). Die offene, ehedem nicht selten gewaltförmige Konfrontation zweier Konfliktparteien wird in der Folge durch ungleich komplexere, schwerer zu durchschauende Machtbeziehungen abgelöst, bei denen die Kontrahenten mitunter kaum noch als solche zu erkennen sind. Symbolische Gewalt – darin besteht nun das Spezifikum dieser raffinierten Form der Machtausübung – verführt die Benachteiligten dazu, die höchst ungleiche Verteilung von Zugangsberechtigungen, sozialen Chancen sowie Bildungsmöglichkeiten zu billigen und anzuerkennen. Die Wege aufzudecken, auf denen es den Eliten immer wieder gelingt, die Opfer zu Komplizen zu machen, deren Zustimmung zu erschleichen und sie dazu zu verleiten, sich im Status quo einzurichten, erweist sich als eine besondere theoretische Herausforderung – und scheint Bourdieus Konzept symbolischer Gewalt gegenwärtig unverzichtbar zu machen.

Eine Besonderheit symbolischer Gewaltverhältnisse, die es noch weiter erschwert, sie zu erforschen, ist bislang freilich noch nicht genannt worden: Weil sich die Opfer symbolischer Gewalt meist nicht einmal als Benachteiligte erleben, sondern lediglich eine spezifische Spielart der „Bescheidenheit“ und der „Anspruchslosigkeit“ zu praktizieren scheinen und oft mit Gefühlen der Scham und der Beklommenheit reagieren, lassen sich diese wissenschaftlich nur schwer erheben. Da quantitative Verfahren hier meist scheitern und auch qualitative Verfahren schnell an eine Grenze geraten – das Erleben symbolischer Gewalt lässt sich eben kaum erfragen, vielmehr eignet ihm eine spezifische Neigung zum Verstummen (vgl. Hirschauer 2001) –, gilt es hier nach neuen Wegen der Analyse zu suchen.

Nachdem literarische Texte in der Vergangenheit bereits sporadisch immer wieder einmal von einzelnen Vertreter(inne)n der Sozial- und Kulturwissenschaften in den Blick genommen und auf ihre Erkenntnisfunktion hin befragt wurden (vgl. etwa Mollenhauer 1983; Oelkers 1985; Berger 1988), mehren sich in den letzten Jahren die Versuche, dies auch systematisch zu betreiben und Literatur konsequent als gleichsam ‚empirisches’ Material zu betrachten. Nach ersten Projekten in der Philosophie (vgl. Gabriel/Schildknecht 1990; Schildknecht/Teichert 1996) lassen sich solche Unternehmungen nun auch in der Geschichtswissenschaft (vgl. Zuckermann 2003), der Soziologie (vgl. Kuzmics/Mozetic 2003; Kron/Schimank 2004) und eben auch in der Erziehungswissenschaft beobachten (vgl. Koller/Rieger-Ladich 2005).

Für den Versuch, die verdeckte Grammatik symbolischer Gewaltverhältnisse zu entschlüsseln, könnten sich Romane und Erzählungen deshalb als besonders wertvolle Textsorte erweisen, weil sie einen anderen Zugang zu jener Form der Reproduktion sozialer Ungleichheit in Aussicht stellen. Anders als bildungssoziologische Zugänge oder die Methoden der teilnehmenden Beobachtung ermöglichen sie es – und dies ist zugleich die hermeneutische Prämisse der hier vorgelegten Beiträge –, sich der Innenperspektive der Akteure anzunähern. Der Formenreichtum der Literatur und die Eigengesetzlichkeiten poetischer Texte vermögen es immer wieder, die „Innenseite“ symbolischer Gewalt auf überzeugende Weise zu schildern und so wenigstens annäherungsweise nachvollziehbar werden zu lassen. Literarische Texte, wie hier vorgeschlagen als ‚empirisches’ Material interpretiert, könnten daher künftig dazu beitragen, eine wichtige Lücke zu schließen und ein Desiderat zu bearbeiten. Ihre besondere Qualität bestünde darin, ergänzend zu den gleichsam von „außen“ vorgenommenen Verfahren der Quantifizierung und der „dichten Beschreibung“ (Geertz 1987), einen Zugang zum Erleben und Verarbeiten symbolischer Gewalt zu eröffnen. Für den

Versuch, die Instrumentalisierung des Bildungssystems aufzudecken und endlich auch jene Mechanismen der Gewaltausübung besser zu verstehen, die auf die Ausübung physischen Zwangs verzichten und auf ungleich raffiniertere Weise vorgehen, könnte sich dieser Zugang als durchaus produktiv erweisen. Die Versuche, die hierzu innerhalb der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft vorliegen, sind zwar bislang noch nicht sehr zahlreich und tragen mitunter noch Züge eines Experiments, aber gleichwohl spricht doch manches dafür, dass auf diese Weise Einsichten gewonnen werden können, die sich eben nur auf diesem Wege erreichen lassen.

Die folgenden Aufsätze gehen auf eine Arbeitsgruppe zurück, die auf dem 20. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft im März 2006 in Frankfurt/M. unter dem Titel „Gesellschaftliche Machtverhältnisse und Dimensionen symbolischer Gewalt: Pädagogische Lektüren literarischer Texte" stattgefunden hat. Während *Thomas Alkemeyer* im ersten der vier Beiträge den Erkenntniswert, der literarischen Texten für die Analyse symbolischer Gewalt zukommt, eher programmatisch bestimmt, wenden sich die anderen Autor(inn)en einzelnen Beispielen zu. *Markus Rieger-Ladichs* Interesse gilt anhand zweier Romane von Tobias Wolff und Kazuo Ishiguro dem Internat als einem Ort, an dem „die unterschiedlichen Spielarten symbolischer Gewalt gleichsam wie unter einem Brennglas beobachtet werden können". *Karin Priem* deutet aktuelle Schulromane von Christophe Dufossé und Norbert Niemann als fiktive Überzeichnungen beobachtbarer schulischer Realität, deren erschließende Kraft für erziehungswissenschaftliche Reflexionen sie mit Hilfe von Bourdieus Überlegungen herausarbeitet. *Hans-Christoph Koller* schließlich erörtert am Beispiel eines Romans von Emine Özdamar die Frage, inwiefern trotz der subtilen Wirkungsweisen symbolischer Gewalt Bildungsprozesse im Sinne einer Infragestellung solcher Gewaltverhältnisse und einer Transformation erworbener Habitusformen möglich sind.

Literatur

Berger, P. L. (1988): Robert Musil und die Errettung des Ich. In: Zeitschrift für Soziologie 17, Heft 2, S. 132-142.

Bernfeld, S. (1985): Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. Frankfurt/M.

Bourdieu, P./Passeron, J.-C. (1971): Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. Stuttgart.

Bourdieu, P./Passeron, J.-C. (1973): Grundlagen einer Theorie symbolischer Gewalt. Kulturelle Reproduktion und soziale Reproduktion. Frankfurt/M.

Büchner, P./Brake, A. (Hrsg.) (2006): Bildungsort Familie. Transmission von Bildung und Kultur im Alltag von Mehrgenerationenfamilien. Wiesbaden.

Ecarius, J./Wigger, L. (Hrsg.) (2006): Elitenbildung – Bildungselite. Erziehungswissenschaftliche Diskussionen und Befunde über Bildung und soziale Ungleichheit. Opladen.

Engler, St./Krais, B. (Hrsg.) (2004): Das kulturelle Kapital und die Macht der Klassenstrukturen. Sozialstrukturelle Verschiebungen und Wandlungsprozesse des Habitus. Weinheim, München.

Friebertshäuser, B./Rieger-Ladich, M./Wigger, L. (Hrsg.) (2006): Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu. Wiesbaden.

Gabriel, G./Schildknecht, Ch. (Hrsg.) (1990): Literarische Formen der Philosophie. Stuttgart.
Geertz, C. (1987): Dichte Beschreibungen. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. Frankfurt/M.
Georg, W. (Hrsg.) (2006): Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Eine empirisch-theoretische Bestandsaufnahme. Konstanz.
Hirschauer, St. (2001): Ethnografisches Schreiben und die Schweigsamkeit des Sozialen. Zu einer Methodologie der Beschreibung. In: Zeitschrift für Soziologie 30, S. 429-451.
Karabel, J. (2005): The Chosen: The Hidden History of Admission and Exclusion at Harvard, Yale, and Princeton. Boston, New York.
Koller, H.-Ch./Rieger-Ladich, M. (Hrsg.) (2005): Grenzgänge. Pädagogische Lektüren zeitgenössischer Romane. Bielefeld.
Kron, Th./Schimank, U. (Hrsg.) (2004): Die Gesellschaft der Literatur. Opladen.
Kuzmics, H./Mozetic, G. (2003): Literatur als Soziologie. Zum Verhältnis von literarischer und gesellschaftlicher Wirklichkeit. Konstanz.
Mollenhauer, K. (1983): Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung. München.
Oelkers, J. (1985): Die Herausforderung der Wirklichkeit durch das Subjekt. Literarische Reflexionen in pädagogischer Absicht. Weinheim, München.
Schildknecht, Ch./Teichert, D. (Hrsg.) (1996): Philosophie in Literatur. Frankfurt/M.
Zuckermann, M. (Hrsg.) (2003): Deutsche Geschichte des 20. Jahrhunderts im Spiegel der deutschsprachigen Literatur. Göttingen.

Thomas Alkemeyer

Literatur als Ethnographie.

Repräsentation und Präsenz der stummen Macht symbolischer Gewalt

Literature as ethnography.

Representation and presence of the silent force of symbolic violence

Zusammenfassung:
Texte bilden Wirklichkeit nicht ab, sondern konstruieren sie. Auf der Basis dieser Einsicht werden literarische Darstellungen als spezifische Wirklichkeitskonstruktionen aufgefasst, die über eigene, im wissenschaftlichen Diskursuniversum vernachlässigte, ästhetische Erkenntnispotentiale verfügen. Diese Textformen können im Rahmen qualitativer Sozialforschung für das Verständnis der schweigsamen Dimensionen des Sozialen produktiv gemacht werden. Der Beitrag nähert sich den Erkenntnispotentialen von Literatur sowohl über eine historische Rekonstruktion des schwierigen Verhältnisses von Literatur und Sozialwissenschaften als auch über beispielhaft illustrierte, theoretische Überlegungen zur Wirkung literarischer Repräsentationen auf die Körperlichkeit und Sinnlichkeit der Leser[1].

Schlagworte: symbolische Gewalt, Ethnografie, Repräsentation, Performativität, Bildung, Macht, Körper

Abstract:
Texts do not represent reality, but construct it. Based on this understanding, literary representations are seen as specific constructions of reality containing a characteristic potential of aesthetic knowledge which the world of scientific discourse tends to neglect. Qualitative social research may make productive use of this kind of text to enhance its understanding of the silent dimensions of the social sphere. The potential of knowledge inherent to literature is approached by a historical reconstruction of the difficult relations between literature and the social sciences as well as by a case-based theoretical discussion of the effects of literary representations on readers' corporeality and sensuality.

Keywords: Symbolic violence, ethnography, representation, performativity, culture, power, body

1. Einleitung

„Sozialwissenschaft machen heißt überwiegend, Texte zu produzieren" (Wolff 1987, S. 333): Forschungserfahrungen müssen in Texte übersetzt, Ergebnisse müssen dargestellt werden; allein in Texten und nirgends sonst wird „die Beob-

achtbarkeit und praktische Objektivität sozialwissenschaftlicher Phänomene" konstituiert (ebd.). Allerdings gibt es Milieus und Kulturen, wie z.B. Musik, Tanz oder Sport, die sich offenkundig nur begrenzt im traditionellen Medium des schriftlichen Textes beschreiben lassen (vgl. Matt 2000, S. 584). Das Problem reicht freilich noch weiter. Denn ein an diesen Kulturen geschärfter analytischer Blick macht darauf aufmerksam, dass letztlich *alle* sozialen Prozesse und Gebilde über stumme, schweigsame Dimensionen verfügen, die einer Versprachlichung Widerstände entgegensetzen (vgl. Hirschauer 2001). Das betrifft nicht zuletzt die Mechanismen einer feinmaschig das gesamte soziale Leben durchwirkenden, symbolischen Gewalt, die weitgehend ohne Sprache auskommt. Im Folgenden sollen die Möglichkeiten einer sprachlichen Artikulation dieser Gewaltform ausgelotet werden. Forschungspraktischer Hintergrund dieses Versuchs ist das im Rahmen von ethnographischen Untersuchungen zur Materialität und Körperlichkeit schulischer Bildung[2] auftauchende Problem, diese nicht sprachlich verfassten Seiten von Bildungspraktiken zu erheben und sowohl für die Forschenden selbst als auch für ein Publikum zur Sprache zu bringen.[3]

Literaturwissenschaftliche Erzähltheorien (vgl. z.B. Martinez/Scheffel 2003) und die ethnographische „writing culture"-Debatte der 1980er Jahre (vgl. Clifford/Marcus 1986) haben deutlich werden lassen, dass jeder Text eine Repräsentation des Realen ist, die das Repräsentierte erst (mit) erzeugt. Die Repräsentationsarbeit formt aus einer strukturell offenen Realität eine ‚stimmige' Wirklichkeit und verleiht dem Repräsentierten so eine (wieder-) erkennbare soziale Gestalt.[4] Verschiedene Erzähltypen und -verfahren bedingen die Erzeugung eigener sozialer Welten (vgl. Goodman 1995), die auch ihre Leser auf je besondere Weise konstruieren, beeinflussen und einbeziehen. In der Folge der *linguistischen Wende* (Rorty 1967) in den Geistes- und Sozialwissenschaften ist darüber hinaus auf die prinzipielle Unmöglichkeit hingewiesen worden, die gelebten Erfahrungen der Forschenden direkt einzufangen. Denn auch diese Erfahrungen werden, so wird argumentiert, durch jene Texte geformt und produziert, die die Forschenden im expliziten oder impliziten Rückgriff auf narrative Schemata verfassen (vgl. Flick 2005, S. 53ff., 345ff.).

Aufgrund dieser „Krise der ethnographischen Repräsentation" (Berg/Fuchs 1993; vgl. auch Huber 2001) können mithin auch ethnographische Texte nicht länger als bloße *Dokumentationen* bzw. neutrale Berichte aufgefasst, sondern müssen als – mehr oder weniger theoretisch basierte – Formate der Wirklichkeits*konstruktion* begriffen werden. Der Unterschied zwischen einer sozialwissenschaftlichen Untersuchung und z.B. einem Roman besteht in dieser Perspektive also *nicht* darin, dass in dem einen Fall ein objektives Abbild geschaffen wird, im anderen jedoch eine realitätsferne fiktionale Deutung. Auch Sozialwissenschaftler produzieren Interpretationen, sogar solche zweiter und dritter Ordnung. Fiktion im ursprünglichen Sinne von ‚etwas Gemachtem', ‚etwas Hergestelltem' – und nicht von etwas Falschem, bloß Ausgedachtem – ist die eine Darstellung ebenso wie die andere (vgl. Geertz 1994, S. 23). Kein Wissenschafter kann heute – nach *linguistic turn* und der Krise eines naiven ethnographischen Naturalismus – mehr den Anspruch erheben, etwas so darstellen zu wollen, ‚wie es wirklich ist'. Wissenschaftliche wie literarische Wirklichkeitsdarstellungen sind *narrativ modelliert*; in beiden Fällen wird ein kulturelles Wissen schreibend *fabriziert*[5], allerdings ein je besonderes Wissen, erzeugt auf der Grundlage unterschiedlicher Konventionen mit ihren besonderen Realitäts- und Machteffekten.

Im Anschluss an diese Erkenntnis soll im Folgenden plausibel gemacht werden, dass die spezifischen Wirklichkeitskonstruktionen literarischer Repräsentationen über eigene, im wissenschaftlichen Diskursuniversum vernachlässigte, *ästhetische* Erkenntnispotentiale verfügen, die, so die These, im Rahmen qualitativer Forschungen[6] zum Verständnis des Sozialen beitragen können. Im Mittelpunkt meiner Überlegungen steht mithin das Schreiben im Kontext dieses Forschungsparadigmas.

Dabei führe ich das Thema auf spezifische Weise eng: Mir geht es in diesem Beitrag nicht um die für die Selbstreflexion der Sozial- und Kulturwissenschaften zentrale Frage der ‚Macht des Schreibens' in ihrer gesamten Bandbreite. In Anbetracht des den vorliegenden Beitrag motivierenden Forschungsproblems sowie des Themenschwerpunktes dieses Heftes konzentriere ich mich allein auf die Frage nach dem möglichen Beitrag literarischer Darstellungsformen zu einer gleichsam erlebnisgesättigten, mimetischen Erkenntnis des Wirkens symbolischer Gewalt.[7] Im Mittelpunkt stehen mithin die kommunikativen, rhetorischen Dimensionen, aus denen ein Text seine ästhetisch-affektive Präsenz, seine Überzeugungskraft und seinen Erkenntniswert für ein (angenommenes) Publikum erlangt.[8]

Diese Annäherung an den möglichen Beitrag literarischer Darstellungsformen zum Verständnis symbolischer Gewalt erfolgt in fünf Schritten: In einem ersten, begriffsklärenden Teil werden die Dimensionen und Mechanismen symbolischer Gewalt ausgeleuchtet. Der zweite Abschnitt thematisiert deren Unaussprechlichkeit. Im dritten Teil wird das schwierige, von Verwandtschaften und Konkurrenzen geprägte Verhältnis von Literatur und Sozialwissenschaft in einer historischen Perspektive betrachtet. In den beiden letzten Abschnitten schließlich treten die Erkenntnispotentiale literarischer Darstellungen ins Rampenlicht.

2. Dimensionen und Mechanismen symbolischer Gewalt

Das Konzept der symbolischen Gewalt ist maßgeblich von Pierre Bourdieu ausgearbeitet worden. Die für dieses Konzept grundlegende Frage ist bereits von Marx gestellt, von diesem jedoch nicht beantwortet worden (vgl. Steinrücke 1988). Sie lautet: Wie kann es sein, dass bestehende Ordnungen mit ihren Herrschaftsverhältnissen, ihren Privilegien und Ungerechtigkeiten so leicht perpetuiert werden, ja dass selbst unerträgliche Existenzbedingungen von ihren Subjekten nicht nur akzeptiert, sondern sogar aktiv getragen werden? „Das Problem", schreibt Bourdieu (2001, S. 229), „besteht nämlich gerade darin, daß die bestehende Ordnung im wesentlichen kein Problem darstellt".

In der Auseinandersetzung mit diesem Problem wendet sich Bourdieu jedoch von verkürzten marxistischen Erklärungsversuchen ab: Er erklärt das stillschweigende Einverständnis der Beherrschten mit der herrschenden Ordnung weder allein mit offener Gewalt oder staatlicher Repression, noch als Wirkung eines ideologisch verzerrten, falschen Bewusstseins, sondern als Ergebnis von ‚Einverleibungspraktiken', die zu einem Konformismus mit der sozialen Welt führen: zur Erfahrung der Welt als *common sense* (vgl. Mauger 2005).

Die den Praktiken des Alltags oder etwa auch den heimlichen Lehrplänen der Bildungsinstitutionen inhärente symbolische Gewalt wirkt sanft: es ist eine *kaschierte Gewalt*. Ihre *Anerkennung* setzt ihre *Verkennung* als Gewalt voraus. Sie funktioniert nur, wenn die Beherrschten in ihr etwas sehen, was nun einmal in der Ordnung der Dinge liegt. Diese Verkennung beruht im Wesentlichen darauf, dass die kognitiven Strukturen zur Wahrnehmung und Beurteilung der sozialen Welt „nicht Formen des Bewusstseins (sind), sondern Dispositionen des Körpers" (Bourdieu 2001, S. 225). „Wenn ich allmählich dahin gelangt bin", schreibt Bourdieu,

„das Wort ‚Ideologie' aus meinem Wortschatz zu verbannen, so (…) vor allem, weil es an den Bereich der Ideen und der Einwirkung von Ideen auf Ideen denken läßt und einen der stärksten Mechanismen zur Aufrechterhaltung der symbolischen Ordnung in Vergessenheit bringt, die doppelte Naturalisierung nämlich, die daraus hervorgeht, daß das Soziale sich den Dingen und den Körpern (…) einprägt." (ebd., S. 223f.)

Symbolische Gewalt ist darauf angewiesen, einen Resonanzboden in ihren Adressaten zu finden: Sie muss Saiten in den kognitiven, affektiven und motorischen Tiefenschichten der Subjekte zum Mitklingen bringen, so dass sich diese – um im Bild zu bleiben – mehr oder minder begeistert in den vorgegebenen Rhythmus einschwingen:

„Die symbolische Kraft ist eine Form von Macht, die jenseits allen physischen Zwangs unmittelbar und wie durch Magie auf die Körper ausgeübt wird. Wirkung aber erzielt diese Magie nur, wenn sie sich auf Dispositionen stützt, die wie Triebfedern[9] in die Tiefe der Körper eingelassen sind. Und da sie diese Dispositionen nur auszulösen braucht, die eine zielgerichtete Einprägungs- und Inkorporierungsarbeit in denjenigen angelegt hat, die infolgedessen für sie empfänglich sind, kann sie auch wie ein *Auslöser* mit einem äußerst geringen Energieaufwand operieren".[10] (Bourdieu 2005, S. 71; Hervorhebung im Original)

Ein Musterbeispiel dafür sind pädagogische Praktiken, in deren Vollzug die Akteure unter eigener Mitwirkung eine „kulturelle Willkür" inkorporieren und in subjektive Konstruktionen umwandeln.[11] Es zeigt zugleich, dass sich symbolische Gewalt keineswegs nur im Medium der Sprache entfaltet, sondern auch, wenn nicht gar vorrangig, über Gesten und Dinge, wie architektonische Räume und deren stumme Gebote.[12] Sie macht sich in den Bildern der Massenmedien ebenso bemerkbar wie in Kleidungsstücken, Körperhaltungen und winzigen mimischen Äußerungen: mitunter reicht ein leichtes Heben der Augenbrauen oder ein kaum merkliches Verziehen der Mundwinkel aus, um das Gegenüber erstarren zu lassen (vgl. Peter 2004, S. 67). ‚Körpersprachlich' weisen so z.B. Lehrer den Wortbeiträgen der Schüler unterschiedliche Gewichtungen zu. Mit – vor allem im Referendariat antrainierten[13] – phonologischen, semantischen und gestischen Mitteln üben sie eine implizite Zensur aus, die Erwünschtes verstärkt und Unerwünschtes entwertet.

Symbolische Gewalt ist jedoch nicht nur in institutionalisierten Hierarchien – wie zwischen Lehrern und Schülern – wirksam, sondern auch in den Interaktionen Gleichrangiger, beispielsweise in den Demütigungen und Degradierungen durch Mitschüler (vgl. Oswald 2004). Solche Machttechniken lassen soziale Rangordnungen spüren; sie rufen Gefühle der Über- oder Unterlegenheit hervor, die, wie wir aus eigenen Schulbeobachtungen wissen, oft die Form körperlicher Empfindungen annehmen (vgl. Alkemeyer 2006): Finger verknoten sich nervös, Füße wippen unruhig, Gesichter erröten schamvoll. Merkmale der sozia-

len Position werden so zu „Merkmalen der Person umdeklariert“ (Mauger 2005, S. 219). Symbolische Gewalt führt dann zu Selbstabwertungen, ja Selbstentwürdigungen, die sich in der Selbstwahrnehmung als Unterlegenheits- und Minderwertigkeitsgefühle äußern. Diese machen die Schüler zu Komplizen der eigenen Unterordnung:[14] „Unterlegenheit“ ist, so Sighard Neckel (2000, S. 190) in einem Essay zur sozialen Konstruktion von Ungleichheitssymboliken, „negative Selbsteinordnung“. Sie kann insbesondere bei jenen, die ihr Leben aus Erfahrungen der Prekarität oder drohender Marginalisierung heraus führen müssen, zu Selbstrestriktionen im Sinne der Beschränkung eigener Interessen und Ambitionen führen und fördert so den Hang zu Konformität, Regeltreue oder gar Unterwürfigkeit (vgl. ebd., S. 196f.). Die objektive Unsicherheit bewirkt dann eine allgemeine subjektive Unsicherheit (vgl. Bourdieu 1997b).

3. Die Unaussprechlichkeit symbolischer Gewalt

Die symbolische Gewalt von Gesten, Haltungen oder räumlichen Ordnungen bewirkt Ein- und Ausschlüsse, Auf- und Abwertungen diesseits des Bewusstseins ihrer ‚Adressaten‘. Ihre Mechanismen sind diesen deshalb reflexiv nur sehr schwer zugänglich und können von ihnen kaum verbalisiert werden. In ihrer Erforschung stoßen die etablierten Instrumente der sozialwissenschaftlichen Forschung wie Interviews an Grenzen.

Generell tun sich die Sozialwissenschaften schwer mit den schweigsamen Dimensionen des Sozialen. Sie verfügen weder über ein ausgereiftes Instrumentarium ihrer Analyse, noch über adäquate Mittel ihrer Darstellung. Weil sie selbst wesentlich Diskurs sind, haben sie eine starke Affinität zu den sprachlichen Seiten der sozialen Welt, „fremdeln jedoch“, so Hirschauer (2001, S. 7), allem „gegenüber (…), was sich als stummer Prozess vollzieht: wortlos, unartikuliert, analphabetisch.“

Meine These nun ist, dass die Sozialwissenschaften dem von Hirschauer formulierten Problem, „etwas zur Sprache zu bringen, das vorher nicht Sprache war“ (ebd., S. 6), ein wenig besser zu Leibe zu rücken vermögen, wenn sie sich gegenüber literarischen Darstellungsformen öffnen und ihre – selber historisch und soziologisch zu erklärenden – Berührungsängste gegenüber Kunst und Literatur ablegen. Literatur interessiert mich hier also weniger als Quelle oder bloße Illustration für anderweitig gewonnene Forschungsergebnisse, sondern durchaus in ihren *eigenen* analytischen Dimensionen, ihren spezifisch *erkenntnistheoretischen* Potentialen und *ästhetisch affektiven* Eigenschaften, die sich im Prozess der Differenzierung der Kunst zu einem relativ autonomen sozialen Feld entwickelt haben.[15] Literarische Form, Stil und Rhetorik sind in dieser Perspektive nicht nur beiläufiges Zierwerk, sondern Bestandteil des Inhalts selbst. Denn der Sinn eines Textes existiert nicht unabhängig von seiner Lektüre; er konstituiert sich zwischen Leser und Text. Ob überhaupt ein Sinn entsteht und wie dieser beschaffen ist, hängt davon ab, ob und wie sich der Leser vom Text angesprochen fühlt, ob und wie er ‚berührt‘ wird.[16] Allerdings nehme ich die Eigenheiten literarischen Schreibens hier vornehmlich – und diese funktionale Perspektive mag insbesondere Literaturwissenschaftler irritieren – als

Instrument wissenschaftlichen ‚Landgewinns' in den Blick: Im Zentrum steht die Frage nach der möglichen Bedeutung literarischer Erzählformen und -verfahren für die Formulierung, Vermittlung und Kommunikation von Erkenntnis und Wissen im Rahmen sozialwissenschaftlicher Forschung.

4. Literatur und Sozialwissenschaft

In historischer Perspektive käme eine Öffnung der Sozialwissenschaften gegenüber der Literatur einer Entdifferenzierung gleich. Denn historisch waren sich Literatur und Wissenschaft keineswegs immer so fern, wie es sich heute überwiegend darstellt. Die im 19. Jahrhundert sich formierenden Wissenschaften zur ‚schonungslosen Erforschung des Realen' verdanken sich sowohl ihrer Verschränkung mit als auch ihrer Abgrenzung von der Literatur. Am Ende des 18. Jahrhunderts jedenfalls ist „eine scharfe Trennung der Produktionsweisen literarischer und wissenschaftlicher Werke" überhaupt noch nicht möglich, wie Wolf Lepenies (2002, S. 11) in seinem Buch über „Die drei Kulturen" schreibt. Und noch Mitte des 19. Jahrhunderts können die Sozialwissenschaften kaum mit den analytischen Einsichten von Romanciers konkurrieren. So bemerken etwa Marx und Engels, „von Balzac mehr gelernt zu haben als von professionellen Ökonomen und Historikern" (ebd., S. VI).

Das Ideal soziologischer wie ‚realistischer' – und auf diese werde ich mich hier beschränken – literarischer Monographien des 19. Jahrhunderts ist die exakte Beschreibung an Stelle „einer vorzeitigen Systematisierung" (ebd., S. VII).[17] Ausdrücklich hielt z.B. Gustave Flaubert sein Werk „für die bessere Gesellschaftswissenschaft" (ebd., S. VIII). „Der Künstler", schrieb er 1853, „muss alles erheben; er ist wie eine Pumpe, er hat in sich ein großes Rohr, das bis zu den Eingeweiden der Dinge hinabreicht, bis in die tiefen Schichten. Er saugt empor und lässt in riesigen Strahlen ins Sonnenlicht aufsteigen, was flach unter der Erde verborgen war und was man nicht sah" (Flaubert 1977, S. 268; zitiert nach Kuzmics/Mozetič 2003, S. 10): die künstlerische Intuition als eine forscherische Haltung, die es gestattet, der Wirklichkeit verborgene ‚Daten' zu entlocken; realistische Kunst als Wirklichkeitsgestaltung, die dem Alltäglichen und Partikularen eine unsichtbare allgemeine Signifikanz zuschreibt.

In Emile Zolas Theorie des experimentellen Romans erfährt dieses Selbstverständnis der Literatur als praktische Soziologie eine weitere Steigerung (vgl. Lepenies 2002, S. VIII). So schreibt Henri Mitterand über Zola:

„Zola gehört einer Künstlergeneration an, die fähig ist, die augenblickliche Erscheinung in ihrer Vergänglichkeit wahrzunehmen und auf der Leinwand oder im Text festzuhalten. Er ist in die Schule der Maler gegangen und nicht irgendwelcher Maler. Er hat im Atelier Manets seine Lehre absolviert. Dort hat er gelernt, an jedem Ort, in jedem Moment und in allen Dingen die sinngebenden Merkmale zu erfassen: eine Geste, einen Blick, eine Falte der Kleidung, eine Haltung, einen Gegenstand, (...) eine Regung im Gesichtsausdruck (…) Die Intensität und Sensibilität dieser Beobachtungen finden unter Soziologen seiner Zeit nicht ihresgleichen. Offensichtlich fehlt diesen die beinahe professionelle Komplizenschaft mit den Malern (…) Allein der Romanschriftsteller mit seinem Sinn für das Erlebte, für die Situation, für die symptomatische Episode und für den Dialog ist imstande, Verhaltensmerkmale, typische Gesten, Unterhaltungsfetzen, Antworten, Kom-

munikationen zu entdecken, aufzufangen und wiederzugeben, die schon allein eine Mentalität kennzeichnen, Teil eines gesellschaftlichen Rituals sind und eine Situation dramatisieren. Da er gewissermaßen der Szene vorgreift, registriert er die Gebräuche und Umgangsformen lebenswahrer und kraftvoller, als es ein mit dem erzählenden oder dramatischen Schaffen nicht vertrauter Beobachter könnte“ (Mitterand 1990, S. 22; zitiert nach Kuzmics/Mozetič 2003, S. 11, Fn. 5).

Unter den Blicken des achtsamen wie geschulten Literaten-Beobachters verwandelt sich das scheinbar Bedeutungslose – die Falte der Kleidung, die Regung des Gesichts – „zu einer entzifferbaren Schrift“ (Weigel 2004, S. 17). Wie die im selben Zeitraum entstehenden Bildwissenschaften oder die Psychoanalyse betreiben die ‚großen‘ realistischen Romanciers der Zeit eine aufs Detail sich stützende Hermeneutik des Sozialen. Möglichst exakt sollen die Nuancen des Wirklichen beschrieben werden, um die darin verborgenen Bedeutungen ins Scheinwerferlicht der Erkenntnis zu rücken. Ähnlich wie bei einer fotografischen Vergrößerung rückt das Beiwerk in ein vergrößertes Blickfeld. Accessoires, räumliches Dekor, Kleidung und Gesten werden als Hinweise auf Verschwiegenes oder als Teile eines vorzustellenden Ganzen entziffert: einer kollektiven Mentalität, eines Rituals oder einer sozialen Situation.[18]

Es ist mithin ein besonderer Blick, den Romanciers wie Wissenschaftler im 19. Jahrhundert auf die Wirklichkeit richten, eine Optik, die von der Geschichte technischer Medien nicht zu trennen ist. Wie der Blick durch die Lupe, das Mikroskop oder die Linse des Fotoapparates ist dieser Blick ein paradoxer „weitsichtiger Blick aufs Detail“ (Weigel 2004, S. 23): ein Blick, in dem Fokussierung und Übersicht zusammenspielen, ein Blick, der sich zwar aufs Detail konzentriert, aber darin zugleich größere Zusammenhänge oder verborgene Tiefenstrukturen erkennt. Dieser Blick unterläuft traditionelle Entgegensetzungen von außen und innen, von universell und partikular, von allgemein und besonders. Er gehört zu einer Kunst der Beobachtung, die in einer Kunst der Darstellung ihr adäquates Korrelat finden muss, wie z.B. in einem Essayismus, der das Sein – man denke an Georg Simmel – punktuell erhellt und von jedem, scheinbar noch so banalen Oberflächenphänomen aus die ‚Tiefenstrukturen‘ des Ganzen erschließt (vgl. auch Bude 2000, S. 575).

Wo sich Erkenntnisinteressen überschneiden, entstehen Deutungskonkurrenzen. In dem von Autoren wie Flaubert verkörperten Typs ‚realistischer‘ Literatur erwuchs der jungen Disziplin der Soziologie ein bedrohlicher Rivale, der „ihre disziplinäre Identität im Kern gefährdet(e)“ (Lepenies 2002, S. VIII). In der Konkurrenz mit der Literatur wie im Kampf um akademische Reputation nahmen die Sozialwissenschaften – insbesondere in Frankreich – zunehmend Zuflucht in der Nachahmung der Naturwissenschaften. Damit setzte bereits recht früh „ein innerdisziplinärer Reinigungsprozeß ein“: die Soziologie distanzierte sich von ihren eigenen „literaturnahen Frühformen“ (ebd., S. VIIIf.).[19] Überlappungen blieben zwar erhalten und wurden in einigen sozialwissenschaftlichen Strömungen auch bewusst gepflegt, in der Tendenz aber klärten sich die Fronten: eine am einheitswissenschaftlichen Paradigma der Naturwissenschaften sich orientierende Soziologie suchte die Strukturen, funktionalen Zusammenhänge und Bewegungsgesetze der modernen Industriegesellschaften objektiv, d.h. von subjektiven Beimischungen möglichst gereinigt, modelltheoretisch, experimentell oder nach Maß und Zahl zu erfassen; die Literatur übernahm demgegenüber die Zuständigkeit für die subjektive ‚Gefühlskultur‘ und beanspruchte, mit ihren Intuitionen tiefer ins ‚Reale‘ einzudringen und dessen

Kräfte besser zu erfassen als die Soziologie mit ihrer objektivistischen Methodik und ihren formalisierten Ergebnisdarstellungen.[20] (vgl. Lepenies 2002, S. XVIf.)

Angriffe der Literaten-Intelligenz gegen die Soziologie als „Disziplin kalter Vernunft" (ebd., S. XVI) erfolgten in vielen Fällen aus einem anti-aufklärerischen Geist heraus. Sie waren überall dort erfolgreich, wo das soziologische Denken, „überwältigt und hingerissen von den Möglichkeiten der Ratio und verbohrt im Wunsch, die Naturwissenschaften zu imitieren", die Gefühle tatsächlich vertrieb und die Vernunft nicht nur als ein Mittel der Erkenntnis betrachtete, sondern zu einer Weltanschauung, ja einem Religionsersatz erhob (vgl. ebd., S. XVII). Zumindest in ihren hegemonialen Kernbereichen tendierte die um den Nachweis disziplinärer Eigenständigkeit sich mühende Soziologie seither in der Tat dazu, alles auszublenden, was sich dem rationalen, logozentrischen Erkennen sperrt und sprachlich nur schwer zu artikulieren ist: Gefühle, Leidenschaften, die praktische Intelligenz des Körpers, das Erleben der Akteure. Abgetrennt und entlastet von den Notwendigkeiten der alltäglichen Praxis behandelt sie die Menschen nach wie vor primär als körperlose Geisteswesen.[21] Deren Handlungen werden überwiegend „auf der Ebene der Abstraktion betrachtet, als Normen, Regeln, Gesetze, Erwartungen, Rollen, rationale Kalküle" (Krais/Gebauer 2002, S. 74). Die Körperlichkeit der Praktiken, ihre unscharfe praktische Logik und ihre emotionalen Grundierungen sind aus diesen theoretischen Zugängen zum Sozialen weitgehend vertrieben.

5. Zum erkenntnistheoretischen Potential literarischer Darstellungen

Angesichts der anti-aufklärerischen Tönung vieler Angriffe auf die ‚kalte Vernunft' soziologischen Denkens war diese Konzentration auf die Ebene der Abstraktion durchaus verständlich. Sie führte jedoch auch zu blinden Flecken und Verkürzungen, die z.B. einen Robert Musil der Literatur sich haben zuwenden lassen. Ausdrücklich hat Musil seine Hinwendung zur Literatur mit einem Erkenntnisinteresse begründet, das die akadamische Wissenschaft nicht befriedigen könne. Im Unterschied zu dieser sei Literatur, so Musil, in der Lage, das „Nicht-Ratioide", d.h. alles, was sich nicht exakt berechnen oder eindeutig formulieren lässt, zur Sprache zu bringen und einen lebendigen Eindruck der empirischen Fülle des Lebens zu vermitteln (vgl. Kuzmics/Mozetič 2003, S. 18). „Die dichterische Sprache", schreibt entsprechend Georg Lukacs (1963, 2. Halbband, S. 190f.), „rechtfertigt sich im System der Bedürfnisse der Menschheit nicht durch ihre Schönheit, sondern dadurch, dass sie sonst Unaussprechliches in einer Eindeutigkeit besonderer Art auszusprechen imstande ist."

Der rationalen, logozentrischen Erkenntnis wird in diesen Formulierungen eine andere, ästhetische Form des Erkennens gegenübergestellt, die weniger auf argumentatives Herleiten und Belegen angelegt ist, als auf ein nachfühlendes, empfindendes Verstehen (vgl. auch Huber 2001). Kriterium für den literarisch-ästhetischen Erkenntniswert ist in dieser Sicht nicht, ob ein Geschehen möglichst genau abgebildet und aus seinem Funktionszusammenhang heraus erklärt wird, sondern ob es gelingt, in der literarischen Darstellung typische Züge,

Handlungsdynamiken und Erlebensweisen des Realen plastisch hervortreten und sinnlich fassbar werden zu lassen.

In seiner Untersuchung über die „Regeln der Kunst“ hat auch Pierre Bourdieu am Beispiel von Flauberts *L'Education sentimentale* (1869) über den spezifisch ästhetischen Weltbezug und die affektiven Wirkungen von Literatur reflektiert. Ihn interessiert hier u.a. die induzierende, evokative Kraft bestimmter Worte, die Realitäts- bzw. Glaubenseffekte bewirkt, indem sie das Dargestellte fühlbar macht:

„Tatsächlich reproduziert die *Erziehung des Herzens* auf außerordentlich exakte Weise die Struktur der sozialen Welt, in der dieses Werk produziert wurde, ja sogar die mentalen Strukturen, die durch jene sozialen Strukturen geformt, das Erzeugungsprinzip des Werks darstellen. Aber das bewirkt es mit den ihm eigenen Mitteln, das heißt, indem es *sehen* und *empfinden* läßt, in *Exemplifizierungen* oder, besser, in *Evokationen* im Sinne von Beschwörungen, die – insbesondere auf den Körper – Wirkungen hervorrufen können durch die ‚beschwörende Magie‘ von Worten, die ‚zur Sensibilität zu sprechen‘ und einen Glauben und eine imaginäre Teilhabe zu erwirken vermögen *analog* jenen, die wir gewöhnlich der realen Welt zubilligen.“ (Bourdieu 1999, S. 66; Hervorhebungen im Original)

Eine Besonderheit *literarischer* Modellierungen der sozialen Welt liegt also nach Bourdieu darin, dass sie in ihren pragmatischen Dimensionen die Körperlichkeit der Leser berühren und organisieren. Allerdings geht es Bourdieu im Kontext seiner Analyse des literarischen Feldes primär darum, der Literatur ihre ‚beschwörende Magie‘ durch eine soziologische Lektüre gleichsam zu entwinden und die von der literarischen Formgebung selbst verschleierten sozialen Bedingungen offen zu legen, die es überhaupt erst ermöglichen, dass bestimmte Leser in ihren körperlich-affektiven ‚Tiefenschichten‘ vom literarischen Ausdruck berührt und in die fiktionale Welt eines Romans buchstäblich hineingezogen werden. Für Bourdieu ist nicht nur der literarische Kosmos eine spezifische Artikulations- und Zustandsform des Sozialen, sondern auch der immer schon vergesellschaftete menschliche Körper mit seinen Affekten und Geschmackspräferenzen, seinen Handlungs- und Ausdrucksmöglichkeiten. Zu einer affecuatio, einem Zusammenklang von Berühren und Berührt-Werden, kommt es in Bourdieus Perspektive dann, wenn eine Seite Ankopplungsstellen in der anderen findet. Stimmen beide Seiten – literarische Welt und Habitus des Lesers – harmonisch zusammen, entsteht eine affektive Beziehung nahezu „magischer Teilhabe“ (Bourdieu 2001, S. 193), ein geheimes Einverständnis. Die durch die literarische „Arbeit an den induzierenden Wörtern“ (Bourdieu 1999, S. 20) hervorgerufenen, sinnlich wahrnehmbaren Übertragungen erwirken dann eine spezifische, nämlich körperlich-affektive Form des Glaubens an die Realität der literarischen Konstruktion: eine *illusio*, die auf dem Zusammenklang zwischen den im literarischen Text „eingesetzten Vorannahmen und jenen [beruht], die wir in der Alltagserfahrung der Welt einsetzen“ (ebd., S. 66, Fn. 126).

D.h., Bourdieu macht darauf aufmerksam, dass vom literarischen Werk selbst eine symbolische Gewalt ausgehen kann, die die soziologische Lektüre bricht, indem sie deren Mechanismen offen legt. Dennoch misst er (Bourdieu 1999, S. 66) insbesondere dem ‚realistischen‘ literarischen Werk Flauberts das Potential zu, „manchmal mehr über die soziale Welt“ aussagen zu können „als so manche vorgeblich wissenschaftliche Schrift“. In Fortführung dieses Gedankens kann man das spezifische Erkenntnispotential von Literatur u.a. darin sehen, in das Prinzip der illusio und damit die Mechanismen symbolischer Gewalt

dadurch gleichsam einzuführen, dass diese Mechanismen im Medium der Literatur nicht nur rational zugänglich gemacht, sondern auch in actu verwirklicht bzw. exemplifiziert werden.[22] Indem literarische Darstellungen symbolische Gewalt im Medium ‚magischer' Wirkungen auf den Körper selbst zeigen, erlangen sie die gleiche Faktizität, Tiefenschärfe und sinnliche Präsenz wie das Gezeigte. Ethnografisch kann Literatur also nicht nur in dem Sinne sein, dass sie vorgängige soziale Welten repräsentiert, sondern die impliziten prozessualen Logiken von deren (Re-) Produktion auch performativ präsentiert.[23]

Eine *ästhetische* Erkenntnis der stummen Mechanismen symbolischer Gewalt befördern literarische Darstellungen z.B. dann, wenn sie den Leser durch die Intensität des Erzählens *nachspüren* lassen, in welcher Weise Architekturen, Dinge oder das Verhalten einer Person die Stimmungen, Gedanken, Gefühle und Selbstwahrnehmungen einer anderen zu beeinflussen vermögen. Die Stärke literarischer Darstellungen liegt in dieser Sicht darin, die unaussprechlichen Unterschwelligkeiten symbolischer Gewalt *präsent* zu machen und gewahr werden zu lassen, wie sich abschätzige Gesten, Blicke oder Scherze physisch anfühlen, wie sie die Vorstellungen und das Erleben buchstäblich penetrieren. Literatur kann (nach-) empfinden lassen, wie auf den Körper als Machtressource zurückgegriffen wird und womöglich sogar eine Lust an der eigenen Unterwerfung entsteht.

Ein häufig zitiertes Beispiel dafür ist Heinrich Manns ‚negativer' Bildungsroman *Der Untertan*. Sein Held, Dietrich Heßling, ist ein Mensch „mit schweren Schamängsten" und tiefen Gefühlen der Unterlegenheit und Minderwertigkeit, die jedoch sehr schnell in ihr Gegenteil umschlagen können. Heßlings Furcht vor sozial höhergestellten Personen und Autoritäten wird durch Hingabe ‚nach oben' kompensiert; ihr korrespondieren Grausamkeit und Geringschätzung ‚nach unten' (vgl. Kuzmics/Mozetič 2002, S. 149 und 155). Die Stärken einer literarischen Darstellung dieser ambivalenten Autoritätsbeziehungen Heßlings sollen im Folgenden an zwei Passagen verdeutlicht werden. Die erste betrifft Heßlings Beziehung zu seinem Vorbild und Gönner, dem ‚Neuteutonen' Wiebel, einem mit Feudalstimme näselnden Juristen mit (angeblich) familiärer Beziehung zum Offiziersadel:[24]

„Alles an Wiebel dünkte ihm erlesen: dass die rötlichen Barthaare ganz oben auf der Lippe wuchsen und seine langen, gekrümmten Nägel nach unten gekrümmt, nicht, wie bei Dietrich, nach oben; der starke männliche Duft, der von Wiebel ausging, auch seine abstehenden Ohren, die die Wirkung des durchzogenen Scheitels erhöhten, und die katerhaft in Schläfenwülste gebetteten Augen. Dietrich hatte das alles immer wieder nur im unbedingten Gefühl des eigenen Unwertes mitangesehen. Seit aber Wiebel ihn anredete und sich sogar zu seinem Gönner machte, war es Dietrich, als sei ihm erst jetzt das Recht auf Dasein bestätigt. Er hatte Lust, dankbar zu wedeln. Sein Herz weitete sich vor glücklicher Bewunderung" (Mann 1914, S. 25).

Die Darstellung lässt förmlich spüren, dass und wie das distinktive Imponiergebaren des Mächtigeren mit der Ergebenheit des Schwächeren harmonisch zusammenklingt, „fast so", schreiben Kuczmics und Mozetič in ihrer Studie über „Literatur als Soziologie" (2002, S. 153), „wie sich Atome verschiedener Elemente zu einem Molekül mit eigener Struktur verbinden."

Die zweite Passage schildert ein Zusammentreffen Heßlings mit dem Honoratioren Buck. Buck gehört der städtischen Elite an und nimmt als 1848-Liberaler eine dem kaisertreuen Heßling geradezu entgegengesetzte Position im politischen Raum ein. Er begrüßt Dietrich, der, ausgestattet mit einem frisch erwor-

benen Doktortitel, aus Berlin in sein Heimatdorf Netzig zurückgekehrt ist, warm:

„‚Mein lieber Heßling! Ich habe Sie erwartet, man hat mir Ihre Ankunft berichtet, mein Herr Doktor.‘ Sofort hatte Dietrich Tränen in den Augen und stammelte: ‚Sie sind zu gütig, Herr Buck. Natürlich habe ich zuerst Ihnen, Herr Buck, meine Aufwartung machen wollen und Ihnen versichern, dass ich immer ganz – dass ich immer ganz – zu Ihren Diensten stehe’, schloß er, freudig wie ein guter Schüler. Der alte Buck hielt ihn noch fest mit seiner Hand, die warm und dennoch leicht und weich war.“ (Mann 1914, S. 87).

Während des gesamten Gesprächs nimmt Heßling spontan die Haltung eines braven Schülers ein, der sich der Autorität des Älteren freiwillig unterwirft und sich sogar politisch zu dem bekennt, was sein Gegenüber erwartet: „Dietrich beteuerte: „Ich bin selbstverständlich durchaus liberal“ (ebd.). Erst draußen auf der Straße, außerhalb der Räume des Gastgebers, wird ihm seine ‚charakterliche‘ Unterlegenheit bewusst: er reagiert trotzig und legt sich „energische Antworten zurecht, für das nächste Mal. ‚Das Ganze war eine Falle! Er hat mich einfangen und unschädlich machen wollen (…) Aber er soll sehen!‘ Dietrich ballte die Faust in der Tasche (…) ‚Vorläufig muss man sich noch mit ihm verhalten, aber wehe, wenn ich der Stärkere bin‘.“ (ebd., S. 91).

Nur in der Gruppe kann Heßling seine Unterlegenheits- in Überlegenheitsgefühle verwandeln. Die studentische Korporation ist für ihn ein körperlich spürbares Ersatz-Ich:

„… er fühlte sich wohlig geborgen in dem Halbdunkel des niedrigen altdeutschen Lokals, mit den Mützen an der Wand, angesichts des Kranzes geöffneter Münder, die alle dasselbe tranken und sangen, bei dem Geruch des Bieres und der Körper, die es in der Wärme wieder ausschwitzten. Ihm war (…) als schwitze er mit ihnen allen aus demselben Körper. Er war untergegangen in der Korporation, die für ihn dachte und wollte. Und er war ein Mann, durfte sich selbst hoch achten und hatte eine Ehre, weil er dazugehörte! Ihn herausreißen, ihm einzeln etwas anhaben, das konnte keiner.“ (ebd., S. 22f.)

Exemplarisch zeigen sich bereits an diesen Passagen Stärken der literarischen im Vergleich mit gängigen sozialwissenschaftlicher Darstellungen:

1. Der Roman macht die Entstehung von Mentalitäten, Gefühlslagen Ängsten und subjektiven Handlungsalternativen aus lebensweltlichen Verstrickungen, familiären Prägungen und institutionellen Formungen heraus verständlich. Er *veranschaulicht*, dass geistige Haltungen und Wertekanons (hier zusammengesetzt aus Korpsgeist, Autoritätshörigkeit, Schneidigkeit usw.) in Institutionen wie Schule, Burschenschaft und Militär stets zusammen mit körperlichen Haltungen, Gesten und Erfahrungen erworben werden. Die Plastizität der Beschreibungen ermöglicht eine imaginäre Teilhabe des Lesers an der dargestellten Welt, so dass die Entstehung psychischer Dynamiken und körperlich-mentaler Haltungen im Akt des Lesens nach-, ja mitvollziehbar wird. Die literarische Vermittlung der sozialen Welt schlägt damit eine Brükke zwischen den Institutionen und den subjektiven Charakteren. Es wird *von innen* heraus verständlich, wie sich soziale Strukturen und institutionelle Gewaltverhältnisse im Erleben des Einzelnen auswirken, und wie dieser umgekehrt durch sein Handeln diese Strukturen und Verhältnisse trägt.[25] Die binären Gegensätze von Makro- und Mikroanalyse, von Struktur und Handeln, sind damit ebenso aufgehoben wie der Dualismus von naturalistischem und verstehendem Paradigma: behavioristische Beschreibung und Rekon-

struktion sozialen Sinns fallen zusammen. In der gleichsam lebenswarmen Beschreibung des Sichtbaren tritt der unartikulierte Sinn der sozialen Praxis an die Oberfläche.[26]

2. Der satirische Tonfall irritiert den *common sense* und eröffnet neue Blickwinkel. Auch literarisches Schreiben ist selbstverständlich nicht vollkommen frei, sondern gebunden an Genres, (stilistische) Konventionen, narrative Muster sowie die Konfliktlinien und Machtverhältnisse des literarischen Feldes und die Position des Autors in diesem Feld, aber es muss sich nicht den vergleichsweise engen Repräsentationsformaten und einengenden Sprachkorsetts des wissenschaftlichen Feldes unterwerfen. Stilmittel und Strategien der Ironie, der Parodie oder der Übertreibung können eine spezifische Aufmerksamkeit dem gegenüber erzeugen, was von Erwartungen abweicht und sich gewohnten Strukturen verweigert: das Selbstverständliche der eigenen Kultur wird aktiv befremdet.

Weil literarische Konstruktionen des Sozialen nicht in gleichem Maße formalen Zwängen unterworfen sind wie wissenschaftliche Konstruktionen, und weil Literatur von ernsten Dingen spricht, ohne dass man sie vollkommen ernst nehmen muss, kann sie seismographischer und damit sensibler für Themen und Entwicklungen sein, die die Wissenschaften aufgrund ihrer eigenen Optiken, Denkstile und Verzerrungen kaum mehr wahrnehmen. So hat, wie bereits Kuzmetic und Mozetič (2002, S. 171ff.) betont haben, Heinrich Mann lange vor den sozialpsychologischen Studien zum „autoritären Sozialcharakter“ von Erich Fromm (1945) oder Theodor W. Adorno (1980) sinnlich dichte Beschreibungen jener sozialen Dynamiken und Institutionen geliefert, die die Herausbildung dieses Sozialcharakters forciert haben. Literatur kann den Sozialwissenschaften so zum einen helfen, ihre Beschreibungsmittel zu verfeinern, und zum anderen Anstöße für die systematische theoretisch-empirische Untersuchung neuer Fragestellungen geben.

6. Schluss – oder: Der Klang der Worte

In der Folge der durch den *linguistic turn* veranlassten Aufmerksamkeit für die Konstruktivität und Performativität des Erzählens und Schreibens haben sich im Rahmen des interpretativen Paradigmas der Sozialwissenschaften Kunst, Literatur und Wissenschaft in vielfältiger Weise (wieder) angenähert. Ein Ausweis davon sind beispielsweise Überlegungen zur „Kunst der Interpretation“ (Bude 2000). Die Voraussetzungen dieser Kunst werden einerseits in einem – der (erlernten) künstlerischen Intuition vergleichbaren – Spürsinn gesehen, der den Forscher dazu befähige, unvorhergesehene Daten zu gewinnen, zu neuen Sichtweisen des Sozialen zu gelangen und Getrenntes zusammen zu denken (ebd., S. 569f.). Zum anderen manifestiert sich diese Annäherung in der Einsicht in die mediale Konstruktion jeder Wirklichkeitsdarstellung. Insbesondere in der Ethnographie hat diese Einsicht bereits in den 1970er Jahren zu einer „literarischen Wende“ (Fabian 1993, S. 344) geführt, in deren Folge die Rhetorik des Schreibens, Stilvarianten, Genres usw. in den Mittelpunkt der Diskussion über die Kunst der Repräsentation gerückt sind. Das entscheidende Problem ist

in dieser Perspektive weniger die richtige Wiedergabe von Wirklichkeit als deren Darstellung für ein Publikum. Mit der Erkenntnis, dass auch wissenschaftliches Schreiben eigene mimetische Wirklichkeiten erzeugt, deren Autorität keineswegs nur durch theoretische Blickwinkel, Kongruenz oder logische Beweisführung garantiert wird, sind seither auch wissenschaftliche Texte unter den Aspekten ihrer Gestaltung, des Stils und der Rhetorik analysiert worden:[27] Wie und mit welchen Machteffekten werden in der Praxis des Schreibens Wirklichkeiten erzeugt? Welche Interessen, Werte und Gefühle verstecken sich in unterschiedlichen Schreibstilen? Welche Techniken benutzen Autoren absichtlich oder unabsichtlich, um ihre Leser von ihren Darstellungen zu überzeugen?

Die Einsicht in die Gemachtheit jeder Wirklichkeitsdarstellung eröffnet nun auch die Möglichkeit, Stilmittel wie Metaphern, Allegorien oder bildhafte Ausdrücke *offensiv* und *reflektiert* einzusetzen, um den Lesern tiefere Einblicke in die dargestellten sozialen Welten zu gewähren. Anstatt Literatur und Wissenschaft gegeneinander auszuspielen, geht es darum, literarische Potentiale des Zeigens, Exemplifizierens und Fühlbarmachens, die aus der Perspektive der hegemonialen Normen nüchterner Wissenschaftlichkeit (wie Objektivität, begriffliche Klarheit, Widerspruchsfreiheit etc.) als unwissenschaftlich gelten, im Sinne wissenschaftlichen Landgewinns fruchtbar zu machen: entweder als Herausforderungen und Irritationen der eingefleischten Gewissheiten und Evidenzen des wissenschaftlichen Universums[28], oder als Beitrag zu einem besseren Verständnis allgemeiner Mechanismen über die lebendige Präsentation des Einzelfalles.

Selbstverständlich lässt sich die Realität, der ein Sozialwissenschaftler nachgeht, wie Bourdieu (1999, S. 14) schreibt, „nicht auf die unmittelbaren Gegebenheiten der sinnlichen Erfahrung, in denen sie sich niederschlägt, verkürzen; sein Ziel ist nicht das Sichtbar- und Fühlbarmachen, vielmehr die Konstruktion von Systemen intelligibler Beziehungen, mit denen sich sinnliche Gegebenheiten erklären lassen." Aber das bedeutet nicht, dass man deshalb notwendig auf die das abendländische Denken zutiefst prägenden Gegensätze von Geistigem und Körperlichem, Intelligiblem und Sensiblen, Objektivem und Subjektivem zurückgeworfen wäre, die letztlich das Produkt einer sozialen Hierarchie von geistigen und körperlichen Tätigkeiten sind. In den hegemonialen Auffassungen ‚reiner' Wissenschaftlichkeit wird vergessen, dass es eine Art des Erkennens und Begreifens gibt, die vollkommen partikular ist, weil sie auf einem Verstehen des (sozialisierten) Körpers beruht. Zwar spielt dieses Verstehen in jedem Forschungsprozess eine Rolle, an dem der Forschende körperlich beteiligt ist; es bleibt jedoch weitgehend unerkannt und vor allem unreflektiert. Aufgrund der großen Affinität der institutionalisierten Wissenschaften zu Geist und Bewusstsein wird kaum darüber nachgedacht, wie die Wahrnehmungs- und Erkenntnispotentiale des Körpers in wissenschaftlicher Perspektive reflektiert und damit kontrolliert genutzt werden könnten. Diese Privilegierung von Geist und Bewusstsein schlägt sich auch im objektivistischen Ideal der Repräsentation von Wissen in abstrakten begrifflichen Ordnungen nieder. Wo es aber, wie im interpretativen Paradigma, auch darum geht, soziale Wirklichkeiten von innen her zu begreifen, bedeutet das Vernachlässigen der Verstehensfähigkeiten des sozialisierten Körpers einen Verzicht auf Erkenntnisgewinn vor allem im Hinblick auf die stummen Dimensionen des Sozialen. Dies betrifft die Beziehung des Forschenden zum Feld ebenso wie die im vorliegenden Beitrag zentrale Beziehung zwischen Werk und Leser. Wenn dessen körperlich-sinnliche Verste-

hensfähigkeiten durch den Text aktiviert und stimuliert werden anstatt ungenutzt brach liegen zu bleiben, kann dies sein Verständnis der (re-)präsentierten sozialen Prozesse entscheidend befördern: In „der Anschaulichkeit des Konkreten" kann nicht nur „die Dialektik des determinierten Freiraums" individuellen Handelns oder „die lebensweltliche Bedeutung des Strukturierten, Institutionalisierten, Objektivierten" (Kuzmics/Mozetič 2003, S. 121) sichtbar werden.[29] Vielmehr können, indem der Körper des Lesers als Erkenntnismedium ins Spiel gebracht wird, auch Seiten der Empfindungswirklichkeit zur Geltung gebracht werden, die einem distanzierten Blick auf die Welt entgehen.

Wer z.B. etwas über die symbolische Gewalt von Bildungsinstitutionen erfahren und deren Mechanismen vertehen möchte, muss einen Eindruck davon gewinnen, wie ein Klassenzimmer aussieht und welche Atmosphäre es verströmt, wie es darin riecht und wie es klingt, wenn die Schüler zur Pause aus dem Klassenzimmer eilen oder ihre Stifte auf dem Papier schaben, wie die Akteure gestikulieren und wie sie sprechen. Ein solcher Eindruck kann womöglich besser als durch Fotografien oder Videoaufnahmen über den Klang der Worte vermittelt werden. Ein Beispiel dafür ist Loic Wacquants (2003) (auto-)ethnographische Studie über den Erwerb eines boxerischen Habitus.[30]

„Dem außenstehenden Beobachter", heißt es hier, „entgeht mit aller Wahrscheinlichkeit die außergewöhnliche Sinnlichkeit der boxerischen Initiation. Die allmähliche Konversion zur Welt des Boxens und ihrer Einsätze findet unter Einbeziehung aller Sinne statt; um diese Behauptung zu untermauern, müsste jedoch die Gesamtheit der Gerüche und Geräusche wiedergegeben werden können – die Körperöle, die in die Nase steigen, die schweißdurchtränkte Luft, der Gestank der Gymnastikbank, der Ledergeruch der Handschuhe, der Rhythmus der Schläge, wobei jeder Sandsack sein eigenes Geräusch, jede Übung ihre eigene Kadenz und jeder Boxer seine eigene Art hat, die Punktbirne zum ‚Knallen' zu bringen; das Geräusch der Füße, die auf den Boden trommeln oder auf dem Ringbelag rutschen und quietschen; die Atemgeräusche und das Stöhnen, die Seufzer und charakteristischen Schreie der einzelnen Athleten und vor allem, die Verteilung der Körper und ihre Synchronisation (…). All dies bildet eine Art sensorisches Umfeld, das integraler Bestandteil der Erziehung des Boxlehrlings ist." (Wacquant 2003, S. 73f.)

Eine derart literarisch ambitionierte Sozialforschung erklärt die Literatur nicht zum „Feind" (vgl. Bude 2000, S. 578), sondern macht sich ihre Stärken im Sinne soziologischer Aufklärung zunutze. Sie strebt nach Erkenntnisgewinn durch ein veranschaulichendes und damit zugleich deutendes *Übersetzen*, wobei ‚Übersetzen' in diesem Fall „nicht den Vorgang zwischen einer Sprache und einer anderen" bezeichnet, sondern „zwischen etwas Nichtsprachlichem und einer Sprache, *in die* übersetzt werden muss" (Rath 2006, S. 260; Hervorhebung im Original). Sprachlich wird das nicht eindeutig zu Fassende dann ‚supponiert' (vgl. ebd., S. 265): das sozialwissenschaftlich gerahmte und reflektierte, literarische Schreiben macht zuvor Unbemerktes bemerkbar (vgl. auch Pazzini 2006, S. 230).

Sozialwissenschaftliche Reflexion auf das Schreiben heißt, die Position des Schreibenden als Akteur im Feld ebenso zu bedenken und transparent zu machen, wie die materielle, symbolische und soziale Situiertheit des Schreibens als Praxis, schließlich die soziale Bedingt- und damit Begrenztheit der beschwörenden Kraft der Worte in ihrer Beziehung zu den Habitus der Leser: Wie ein sicht- und fühlbar machendes, performatives Schreiben ein persönliches Vertrautsein bzw. -werden des Autors mit der beschriebenen Realität voraussetzt, so muss sein publizierter Text auch im Leser auf einen Resonanzboden treffen.

Freilich stößt jede „Sprache (…) an die Grenze des Sagbaren, jenseits derer Phänomene nur mittels anderer Kommunikationsmedien artikuliert werden können“ (Hirschauer 2001, S. 447). In einem Interview über die Möglichkeiten der Bewusstwerdung und Veränderung von Habitus als den inkorporierten ‚Schaltstellen‘ für die ‚Anrufungen‘ durch unterschiedliche gesellschaftliche Mächte führt Bourdieu in diesem Sinne aus, er sei sehr skeptisch, ob Habitus aufgrund ihrer körperlichen Existenz überhaupt reflektiert werden könnten. Über die Sprache allein seien ihre Erkenntnis und Veränderung jedenfalls nicht möglich. Erforderlich sei vielmehr eine kollektive Arbeit des körperlichen Ver- und Umlernens. Die Soziologie, fährt er fort, müsse zu diesem Zweck körperlich werden, der Soziologe zu einer Art Sporttrainer.[31]

Bourdieu schlägt hier nichts anderes vor als ein *körperlich-praktisches* Erkennen der Grenzen und Spielräume der eigenen Kultur, die von den Subjekten als Habitus einverleibt wird. Darüber, wie diese Erkenntnisweise konkret in Gang gesetzt werden kann, sagt er jedoch nichts. Nach wie vor ist der Körper in der Soziologie primär ein *Objekt* wissenschaftlicher Erkenntnis. Die Überlegungen dazu, inwiefern und unter welchen Bedingungen er auch ein Erkenntnis*subjekt* sein kann, stecken hingegen noch in den Kinderschuhen.[32] Weiterführende Ansätze zu einer den Körper als Erkenntnissubjekt einbeziehenden Sozialforschung lassen sich eventuell in den Praktiken szenischen Spiels finden. Typische, d.h. über das einzelne Individuum hinausweisende Gesten und Haltungen, wie z.B. diejenigen von Lehrern und Schülern, können hier spielerisch gezeigt, erprobt und kommentiert werden. Bertolt Brechts ausdrücklich als soziologisches Experimentieren gedachte (Lehrstück-)Praxis des Gestus[33] wäre dann in bildungs- wie in erkenntnistheoretischer Perspektive ein geeignetes Supplement der Bourdieuschen Habitustheorie (vgl. ansatzweise Nitsch/Scheller 1997; Alkemeyer 2006). Aber das ist ein anderes Thema, zu behandeln in einem weiteren Beitrag.

Anmerkungen

1 Allein aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird hier wie im Folgenden die männliche Form gebraucht.
2 Zu ersten Ergebnissen dieser Forschungen vgl. Alkemeyer 2006.
3 Innerhalb des qualitativen Paradigmas der Sozialforschung lassen sich verschiedene Etappen und Formen des Schreibens unterscheiden: Dem Schreiben für ein Publikum geht bspw. das Anfertigen von Feldnotizen oder das Zu-Wort-Kommen-Lassen der Forschungssubjekte voraus (vgl. Matt 2000).
4 Vgl. ausführlicher Alkemeyer 2003a, S. 2778ff.
5 Das in den Kulturwissenschaften seit den 1980er Jahren geflügelte Wort „writing culture“ (Clifford/Marcus 1986) meint entsprechend „die schreibende ‚Fabrikation von Kultur‘“ (Kaschuba 1999, S. 249). In der Ethnologie bezeichnet z.B. der Begriff des *Othering* die Einsicht darin, „daß die Anderen nicht einfach gegeben sind, auch nicht einfach gefunden oder angetroffen“, sondern dass sie ebenso wie das Eigene „*gemacht*“ werden (Fabian 1993, S. 337; Hervorhebung im Original). Ebenso Matt (2000, S. 581): „Die Darstellung von Wirklichkeit ist immer zugleich eine Konstruktion von Wirklichkeit“.
6 Literatur verfügt allein im Rahmen eines interpretativen Paradigmas über einen sozialwissenschaftlichen Erkenntniswert, nicht jedoch im Zusammenhang eines metho-

dologischen Naturalismus, dem es auf exakte Messungen im Bereich der Empirie sowie auf allgemeine Gesetzesaussagen im Bereich der Theorie ankommt.

7 Die Formen und Verfahren der schreibenden (Re-)Konstruktion des Forschungsgegenstandes, die sozialen Konventionen der jeweiligen Wissensgemeinschaften und die epistemologischen Annahmen, die das Präsentieren von Daten, Erklärungen und Theorien anleiten und bedingen, werden demgegenüber vernachlässigt.

8 Zur Abhängigkeit wissenschaftlicher Darstellungspraktiken vom jeweiligen Publikum vgl. auch Amann 1997. Aktuelle literatur- und kulturwissenschaftliche Debatten, von denen auch die Sozialwissenschaften im Hinblick auf ihre Selbstreflexion profitieren könnten, drehen sich u.a. um die Konstruktivität, die Performativität und die Machteffekte von Erzählformen sowie um die Möglichkeiten, diese zu thematisieren, zu denaturalisieren und zu dekonstruieren. Zu diesen Debatten vgl. z.B. Culler 1994; Wirth 2002; Friedman 2003.

9 Hella Beister gebraucht in einer anderen Übersetzung statt „Triebfedern" den Ausdruck „ gleich gespannten Hebeln" (s. Mauger 2005, S. 225),

10 So kann das Setting eines Klassenzimmers mit seinen räumlichen Anordnungen, seinem Mobiliar, seinen Zeittakten etc. in entsprechend disponierten Schülern Gedanken und Empfindungen hervorrufen, die die Schüler von selbst in der schulischen Ordnung halten (vgl. ausführlicher Alkemeyer 2006).

11 Zur „Durchsetzung" und „Einprägung" einer „kulturellen Willkür" durch die „pädagogische Aktion" vgl. Bourdieu/Passeron 1973, S. 13ff. Allerdings konzeptualisieren Bourdieu und Passeron diese Vorgänge hier (noch) allzu intentionalistisch und manipulationstheoretisch. Die Rede von Praktiken soll diese intentionalistischen Verkürzungen überwinden: Praktiken gehen nicht von einem autonomen intentionalen Subjekt aus, sondern entstehen situativ im Dazwischen von Akteuren und ihrer jeweiligen materiell-symbolischen Umgebung, d.h. innerhalb von Relationen mit ihren je besonderen Kräfte- und Gewaltverhältnissen. Zu den ‚Grundakkorden' praxistheoretischer Ansätze in den gegenwärtigen Kultur- und Sozialwissenschaften vgl. u.a. Schatzki 2001; Reckwitz 2003 und Hirschauer 2004.

12 Vgl. besonders das Kapitel „Ortseffekte" in Bourdieu 1997a, S. 159-167. Hier heißt es: „Ganz allgemein spielen die heimlichen Gebote und stillen Ordnungsrufe der Strukturen des angeeigneten Raums die Rolle eines Vermittlers, durch den sich die sozialen Strukturen sukzessiv in Denkstrukturen und Prädispositionen verwandeln" (S. 162). Bourdieu zufolge werden soziale Strukturen in räumliche Strukturen verwandelt und derart naturalisiert. Ihre Inkorporierung erfolgt im Medium körperlicher Bewegungen (vgl. dazu Alkemeyer 2003b).

13 Das Referendariat lässt sich mit dem Instrumentarium der Ethnographie als ein körperlich-mentaler Trainingsprozess beobachten, in dem zusammen mit ‚lehrertypischen' Haltungen und Gesten eine besondere Weltsicht, ein spezifischer Blick auf die Schülerinnen und Schüler, ausgebildet wird.

14 „Von symbolischer Herrschaft oder Gewalt sprechen heißt davon sprechen, daß der Beherrschte, von einem subversiven Aufruhr abgesehen, der zur Umkehrung der Wahrnehmungs- und Bewertungskategorien führt, dazu tendiert, sich selbst gegenüber den herrschenden Standpunkt einzunehmen." (Bourdieu 2005, S. 202)

15 Die Entstehung der Kunst-Autonomie ist historisch und soziologisch rekonstruierbar. Eine solche Rekonstruktion steht der Aufmerksamkeit für die formalen Merkmale von Kunst, für ihre spezifische Ästhetik und ihre besonderen erkenntnistheoretischen Potentiale nicht entgegen; vielmehr ist das eine ohne das andere nicht zu denken: Kunst erlangt Autonomie, indem sie eigene Formen und Erkenntnismöglichkeiten ausprägt (vgl. Bourdieu 1999; vgl. auch Casale 2006, S. 26).

16 Diese Auffassung der Konstitution von Sinn in der Wechselwirkung von Buch und Leser entspricht der Konzeptualisierung des Sinns von Gesten durch Georg H. Mead: Mead zufolge wird eine Geste dann zu einem signifikanten Symbol, sie erlangt also dann einen Sinn, wenn sie vom anderen praktisch verstehend aufgegriffen wird (vgl. Mead 1995 [1934], Teil II: Geist, S. 81-176). Entsprechend schreibt Bourdieu (1979, S. 146) „der Sinn einer Information (finde, TA) niemals – es sei denn für den Gelehrten oder den Ästheten – in sich selbst ihre Bestimmung", sondern sei „definitiv nichts anderes (...) als die Gesamtheit der Handlungen, die sie auslöst".

17 Diese Beschränkung bedeutet keineswegs, dass nich auch nicht-realistische Darstellungen zur Erkenntnis des Realen beitragen können.
18 Mustergültig dafür: Sigmund Freuds (1914) szenische ‚Lektüre der Gesten' in seiner Schrift über den *Moses des Michelangelo* (vgl. auch Weigel 2004, S. 23ff.).
19 Ähnliche Prozesse rekonstruiert Casale (2006) im Verhältnis von Pädagogik und Literatur: Während im 16. und 17. Jahrhundert vor allem in Frankreich und Italien eine klare Trennung beider Bereiche noch nicht möglich war, da mit literarischen Texten vornehmlich „pädagogische bzw. zivilisatorische Zwecke" (ebd., S. 21) verfolgt wurden, kam es im 18. und 19. Jahrhundert zu einer Entmischung im Sinne einer ‚Entliterarisierung' einer sich zunehmend als rationale Wissenschaft verstehenden Pädagogik einerseits und einer ‚Entpädagogisierung' der Literatur andererseits (vgl. ebd., S. 22ff.).
20 Allerdings gab es erhebliche nationale Unterschiede. So bildeten die – Impulse der Lebensphilosophie aufnehmenden und weiterentwickelnden – Sozialwissenschaften in Deutschland eine weniger „scharfumrissene Disziplingestalt" aus als in Frankreich und gehörten hier nicht im gleichen Maße „zum anerkannten Bestandteil des gesellschaftlichen common sense" wie in England. (Lepenies 2002, S. XVII) Zum „zweifache(n) Abgrenzungskampf" der Soziologie sowohl „gegenüber jenen neuen Fächern" wie der Biologie und der Psychologie, „die sich selbst als ‚Wissenschaft vom Menschen' verstehen", als auch „gegen alle ‚literarischen' Deutungen menschlichen Handelns", vgl. auch Egger u.a. 2000, S. 137.
21 Die Diagnose, Körper, Sinne und Gefühle würden in den Zentren der Soziologie ein Schattendasein fristen, trifft selbst dann noch zu, wenn sich seit einigen Jahren, ausgehend von der Peripherie, eine Neubewertung dieser Dimensionen sozialer Praxis abzeichnet (zur Körpersoziologie vgl. u.a. Gugutzer 2004 und 2006; Klein 2004; Schroer 2005; zur Soziologie der Emotionen Flam 2002): zwar existiert eine Vielzahl von Forschungen zur Formung, Diskursivierung, Technisierung, Zivilisierung oder Disziplinierung des Körpers, theoretisch-empirische Perspektiven, die den Körper als aktiven Träger, Vollzugsmedium und Produzenten sozialer Ordnungen analysieren, sind jedoch noch immer unterentwickelt (so auch Meuser 2006).
22 Unter Exemplifikation versteht Goodman (1995, S. 59ff.) eine besondere Weise des Bezugnehmens, die sich dadurch auszeichnet, dass das Bezug nehmende Werk als Symbol für Eigenschaften fungiert, die es entweder wörtlich oder metaphorisch besitzt: „Exemplifikation ist Besitz plus Bezugnahme" (ebd., S. 60).
23 Ein ähnlicher Gedanke wird von Neumann und Warning (2003) ausgeführt: In literarischen „Transgressionen" von Grenzen (z.B. als Übertretungen von Normen oder Darstellungskonventionen) zeige sich die prozessuale Logik der (Re-)Produktion von Kultur überhaupt.
24 Die Neuteutonen verzehrten sich förmlich vor Ehrfurcht vor den Sitten und Bräuchen des – wenn möglich gar mit dem Offiziersrang gepaarten – Geburtsadels, und versuchten dessen Auftreten zu imitieren, um Distinktionsgewinne einzustreichen und im Machtsystem aufzusteigen.
25 Zum Gewähren von Einblicken „in das Erleben symbolischer Gewaltverhältnisse" durch literarische Darstellungen vgl. auch den Beitrag von Markus Rieger-Ladich in diesem Heft.
26 Zu berücksichtigen ist dabei, dass Realismus eine gesellschaftliche und geschichtliche Konstruktion ist: „Jede Zeit hat ihren eigenen Realismus."(Brown 1994, S. 126) Wer im Werk Heinrich Manns Lebenstreue spürt, muss sie nicht unbedingt auch, sagen wir, bei T.C. Boyle finden – und umgekehrt. Realismus ist stets Realismus für bestimmte Milieus, konstruiert von einem bestimmten Standpunkt in einer bestimmten Perspektive mittels je spezifischer rhetorischer (Stil-)Mittel.
27 Zur Bedeutung mimetischer Prozesse in der sozialen Welt vgl. Gebauer/Wulf 1998. Flick (2005, S. 53ff.) hat das Mimesis-Konzept Gebauers und Wulfs für die qualitative Sozialforschung fruchtbar gemacht: In Anlehnung an Ricœur (1971, 1981) unterscheidet er für eine textbasierte Sozialwissenschaft drei Formen von Mimesis: $Mimesis_1$ als Vor-Konstruktion und Vor-Verständnis menschlichen Handelns, von sozialen wie natürlichen Ereignissen; $Mimesis_2$ als die auf diesen Vor-Konstruktionen aufbauende, (re-) konstruierende und (re-) interpretierende Verarbeitung von Handlungen und Er-

fahrungen der sozialen und natürlichen Welt in unterschiedlichen Textgattungen; schließlich Mimesis$_3$ als die interpretierende Rezeption dieser Texte durch ein Publikum, d.h. „als Schnittstelle zwischen der Welt des Textes und der Welt des Hörers oder Lesers" (Ricœur 1981, S. 26). Mimesis beinhaltet damit „den Gang vom Vorverständnis über den Text zur Interpretation. Der Prozess wird im Akt der Konstruktion und der Interpretation wie im Akt des Verstehens vollzogen" (Flick 2005, S. 61).

28 Diese Leistung von Literatur stellt Casale (2006) heraus.

29 Die gesellschaftliche Brisanz oder die Struktureigentümlichkeiten sozialer Konstellationen können von literarischen Darstellungen nicht nur inhaltlich sondern auch durch formale Kompositionsprinzipien eingefangen werden. So verdichtet der moderne Roman, wie Bachtin (1979) gezeigt hat, die Mehrperspektivität moderner Gesellschaften durch seine Dialogizität, die künstlerische Orchestrierung einer Vielfalt von Stimmen.

30 Zurecht kann an dieser Studie über das Erlernen des Boxens Einiges kritisiert werden, z.B. das going native ihres Autors und die Beglaubigung seiner Darstellungen durch Zeugenschaft, oder die Tatsache, dass Wacquants Beschreibungen der an sich selbst im Laufe seiner ‚Boxerwerdung' beobachteten körperlichen und psychischen Veränderungen immer schon durch das Begriffsvokabular Bourdieus gefiltert sind. Hier kommt es mir jedoch ausschließlich auf die sinnliche Intensität bzw. Eindringlichkeit der Beschreibungen an, ohne die dem Leser die von Wacquant rekonstruierte Entstehung eines boxerischen Habitus unverständlich bliebe.

31 „Les dispositions peuvent se transformer mais par un travail, et non par un miracle instantané, comme on le voudrait; et un travail souvent collectif, une sorte de rééducation [....] – *Cela veut-il dire que le sociologue tiendrait là rôle de maître de sport?* – Oui, un petit peu, c'est celui qui voit et qui essaie d'analyser" (Bourdieu 2003, S. 76).

32 Ansätze finden sich bspw. bei de Garis (1999) und bei Wacquant (2003). Letzterer schreibt, motiviert durch die Erfahrungen seiner körperlichen wie mentalen Veränderungen beim Erlernen des Boxens: „das Bedürfnis, eine transformierende Erfahrung vollständig zu verstehen und zu bewältigen, die ich weder gewollt noch vorausgesehen hatte und die mir lange Zeit unzugänglich und unklar geblieben war, hat mich dazu veranlasst, die Notwendigkeit einer Soziologie zu thematisieren, die sich nicht allein *auf* den Körper als *Objekt* bezieht, sondern vom Körper als Untersuchungsinstrument und Vektor der Erkenntnis *ausgeht*" (ebd., S. 270; Hervorhebungen im Original). Zu einer „leib- und körpergebundenen Erkenntnistheorie" vgl. auch Gugutzer 2006, S. 35ff.

33 Der Gestus im Sinne Brechts verkörpert Übergreifendes, Überindividuelles; es ist ein sozialer Gestus, in den stets Anteile einer kollektiven Geschichte eingehen: die Gesten und Haltungen von sozialen Gruppen, Klassen oder politischen Bewegungen haben, so Brecht, eine „soziologische Tragfläche" (zitiert bei Steinweg 2005, S. 66). Zugleich sei der Gestus, so Brecht an anderer Stelle, „auf eine neue und aufregende Art am Denken beteiligt, die Wendung des Kopfes auf die Seite, die Handbewegung, die Kinnstellung, ein kleines Kauen, das ist nicht nur anläßlich des Denkens, sondern Denken selber" (zitiert ebd., Fußnote 15, S. 62). Zum Lehrstück als soziologisches Experiment vgl. auch Steinweg 1972, S. 174ff.

Literatur

Adorno, Th. W. (1980): Studien zum autoritären Charakter. Frankfurt/M.

Alkemeyer, Th. (2003a): Semiotische Aspekte der Soziologie: Soziosemiotik. In: Posner, R./Robering, K./Sebeok, Th. A. (Hrsg.): Semiotik, Semiotics. Ein Handbuch zu den Zeichentheoretischen Grundlagen von Natur und Kultur. Berlin, New York, S. 2757-2846.

Alkemeyer, Th. (2003b): Bewegen als Kulturtechnik. In: Neue Sammlung, 43. Jg., H. 3., S. 347-357.
Alkemeyer, Th. (2006): Lernen und seine Körper. Habitusformungen und -umformungen in Bildungspraktiken. In: Friebertshäuser, B./Rieger-Ladich, M./Wigger, L. (Hrsg.): Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu. Wiesbaden, S. 119-142.
Amann, K. (1997): Ethnographie jenseits von Kulturdeutung. Über Geigespielen und Molekularbiologie. In: Hirschauer, St./Amann, K. (Hrsg.): Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie. Frankfurt/M., S. 298-330.
Bachtin, M. (1979): Die Ästhetik des Wortes. Frankfurt/M.
Berg, E./Fuchs, M. (Hrsg.) (1993): Kultur, soziale Praxis, Text. Die Krise der ethnographischen Repräsentation. Frankfurt/M.
Bourdieu, P. (1979): Entwurf einer Theorie der Praxis. Frankfurt/M.
Bourdieu, P. (1997a): Das Elend der Welt: Zeugnisse und Diagnosen alltäglichen Leidens. Konstanz.
Bourdieu, P. (1997b): Prekarität ist überall. In: Ders. (2004): Gegenfeuer. Wortmeldungen im Dienste des Widerstands gegen die neoliberale Invasion. Konstanz, S. 96-102.
Bourdieu, P. (1999): Die Regeln der Kunst. Genese und Struktur des literarischen Feldes. Frankfurt/M.
Bourdieu, P. (2001): Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft, Frankfurt/M.
Bourdieu, P. (2003): À propos de La Domination masculine. In: Agone, 28, S. 73-86.
Bourdieu, P. (2005): Die männliche Herrschaft. Frankfurt/M.
Bourdieu, P./Passeron, J.-C. (1973): Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt. Frankfurt/M.
Brown, R. H. (1994): Realismus und Macht in ästhetischen Darstellungen. In: Wulf, Ch. u.a. (Hrsg.): Ethik der Ästhetik. Berlin, S. 123-137.
Bude, H. (2000): Die Kunst der Interpretation. In: Flick, U./von Kardorff, E./Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek, S. 569-578.
Casale, R. (2005): Unverständliche Geschichten. Bemerkungen über das Verhältnis der Pädagogik zur Literatur. In: Koller, H.-Ch./Rieger-Ladich, M. (Hrsg.): Grenzgänge. Pädagogische Lektüren zeitgenössischer Romane. Bielefeld, S. 19-34.
Clifford, J./Marcus, G. E. (Eds.) (1986): Writing Culture. The Poetics and Politics of Ethnography. Berkeley, Los Angeles, London.
Culler, J. (1994): Dekonstruktion. Derrida und die poststrukturalistische Literaturtheorie. Reinbek.
de Garis, L. (1979): Experiments in Pro Wrestling: Toward a Performative and Seasuous Sport Ethnography. In: Sociology fo Sport Journal 16, S. 65-74.
Egger, St./Pfeufer, A./Schultheis, F. (2000): Vom Habitus zum Feld. Religion, Soziologie und die Spuren Max Webers bei Pierre Bourdieu. In: Bourdieu, P.: Das religiöse Feld. Texte zur Ökonomie des Heilsgeschehens. Konstanz, S. 131-176.
Fabian, J. (1993): Präsenz und Repräsentation. Die Anderen und das anthropologische Schreiben. In: Berg, E./Fuchs, M. (Hrsg.): Kultur, soziale Praxis, Text. Die Krise der ethnographischen Repräsentation. Frankfurt/M., S. 335-364.
Flam, H. (2002): Soziologie der Emotionen. Konstanz.
Flaubert, G. (1977): Briefe. Herausgegeben und übersetzt von Helmut Scheffel. Zürich.
Flick, U. (2005): Qualitative Forschung. Eine Einführung.
Freud, S. (1914): Der Moses des Michelangelo. In: Ders. (2000): Studienausgabe, Bd. X. Frankfurt/M., S. 196-222.
Friedman, S. S. (2003): Das Sprechen über Grenzen, Hybridität und Performativität. Kulturtheorie und Identität in den Zwischenräumen der Differenz. In: Mittelweg 36, 5/ 2003, S. 34-52.
Fromm, E. (1945): Die Furcht vor der Freiheit. Zürich.
Gebauer, G./Wulf, Ch. (1998): Ritual - Spiel - Geste. Mimetisches Handeln in der sozialen Welt. Reinbek.

Geertz, C. (1994): Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. Frankfurt/M.
Goodman, N. (1995): Weisen der Welterzeugung. Frankfurt/M.
Gugutzer, R. (2004): Soziologie des Körpers. Bielefeld.
Gugutzer, R. (2006): Der body turn in der Soziologie. Eine programmatische Einführung. In: Ders. (Hrsg.): body turn. Perspektiven der Soziologie des Körpers und des Sports. Bielefeld, S. 9-53.
Hirschauer, St. (2001): Ethnografisches Schreiben und die Schweigsamkeit des Sozialen. Zu einer Methodologie der Beschreibung. In: Zeitschrift für Soziologie, Jg. 30, H. 6, S. 429-451.
Hirschauer, St. (2004): Praktiken und ihre Körper. Über materielle Partizipanden des Tuns. In: Hörning, K.-H./Reuter, J. (Hrsg.) (2004): Doing Culture. Neue Positionen zum Verhältnis von Kultur und sozialer Praxis. Bielefeld, S. 73-91.
Huber, A. (2001): Die Angst des Wissenschaftlers vor der Ästhetik. Zu Jo Reichertz: Zur Gültigkeit von Qualitativer Sozialforschung [34 Absätze]. In: Forum Qualitative Sozialforschung/Forum Qualitative Social Research (Online-Journal), 2 (2). Verfügbar über: http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/2-01/2-01huber-d.htm [Zugriff: 4. Nov. 2006].
Kaschuba, W. (1999): Einführung in die Europäische Ethnologie. München.
Klein, G. (Hrsg.) (2004): Bewegung. Sozial- und kulturwissenschaftliche Konzepte: Bielefeld.
Krais, B./Gebauer, G. (2002): Habitus. Bielefeld.
Kuzmics, H./Mozetič, G. (2003): Literatur als Soziologie. Zum Verhältnis von literarischer und gesellschaftlicher Wirklichkeit. Konstanz.
Lepenies, W. (2002): Die drei Kulturen. Soziologie zwischen Literatur und Wissenschaft. Frankfurt/M.
Lukacs, G. (1963): Die Eigenart des Ästhetischen. Ästhetik Teil I in 2 Halbbänden. Neuwied/Berlin, (= Ders.: Werke 11, 12).
Mann, H. (1914): Der Untertan. Frankfurt/M. (1997).
Martinez, M./Scheffel, M. (2003): Einführung in die Erzähltheorie. München, 4. Aufl.
Matt, E. (2000): Darstellung qualitativer Forschung. In: Flick, U./von Kardorff, E./Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek, S. 578-587.
Mauger, G. (2005): Über symbolische Gewalt. In: Collio-Thélène Ch./François, E./Gebauer G. (Hrsg.): Pierre Bourdieu: Deutsch-Französische Perspektiven. Frankfurt/M., S. 208-230.
Mead, G.H. [1934] (1995): Geist, Identität und Gesellschaft aus der Sicht des Sozialbehaviorismus. 10. Auflage, Frankfurt/M.
Meuser, M. (2006): Körper-Handeln. Überlegungen zu einer praxeologischen Soziologie des Körpers. In: Gugutzer, G. (Hrsg.): body turn. Perspektiven der Soziologie des Körpers und des Sports. Bielefeld, S. 95-118.
Mitterand, H. (1990): Vorwort zu Emile Zola: Frankreich. Mosaik einer Gesellschaft. Unveröffentlichte Skizzen und Studien. Herausgegeben und kommentiert v. H. Mitterand. Wien, Darmstadt.
Neckel, S. (2000): Unterlegenheit. In: Ders.: Die Macht der Unterscheidung. Essays zur Kultursoziologie der modernen Gesellschaft. Frankfurt, New York, S. 185-205.
Neumann, G./Warning, R. (Hrsg.) (2003): Transgressionen. Literatur als Ethnographie. Freiburg.
Nitsch, W./Scheller, I. (1997): Forschendes Lernen mit Mitteln des szenischen Spiels als aktivierende Sozial- und Bildungsforschung. In: Friebertshäuser, B./Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, München, S. 704-710.
Oswald, H. (2004): Demütigungen und Statuskämpfe auf einer Klassenreise. In: sozialer sinn. Zeitschrift für hermeneutische Kulturforschung, H. 3, S. 313-333.
Pazzini, K.-J. (2006): Das Undarstellbare des analytischen Prozesses macht erfinderisch – möglicherweise. In: Jankowiak, T./Pazzini, K.-J./Rath, C.-D. (Hrsg.): Von Freud und

Lacan aus: Literatur, Medien, Übersetzen. Zur „Rücksicht auf Darstellbarkeit in der Psychoanalyse. Bielefeld, S. 227-244.
Peter, L. (2004): Pierre Bourdieus Theorie symbolischer Gewalt. In: Steinrücke, M. (Hrsg.): Pierre Bourdieu. Politisches Forschen, Denken und Eingreifen. Hamburg, S. 48-73.
Rath, C.-D. (2006): Erschließen und Übersetzen in der Psychoanalyse. In: Jankowiak, T./ Pazzini, K.-J./Rath, C.-D. (Hrsg.): Von Freud und Lacan aus: Literatur, Medien, Übersetzen. Zur „Rücksicht auf Darstellbarkeit in der Psychoanalyse. Bielefeld. S. 255-273.
Reckwitz, A. (2003): Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. In: Zeitschrift für Soziologie, Jg. 32, H. 4, S. 282-301.
Ricœur, P. (1971): Der Text als Modell: hermeneutisches Verstehen. In: Bühl, W. (Hrsg.): Verstehende Soziologie. Grundzüge und Entwicklungstendenzen. München, S. 253-283.
Ricœur, P. (1981): Mimesis and Representation. In: Annals of Scholarship (2), S. 15-32.
Rorty, R. (Hrsg.) (1967): The Linguistic Turn. Essays in Philosophical Method. Chicago, London.
Schatzki, Th./Knorr-Cetina, K./von Savigny, E. (Hrsg.) (2001): The Practice Turn in Contemporary Theory. London, New York.
Schroer, M. (2005): Soziologie des Körpers. Frankfurt/M.
Steinrücke, M. (1988): Notiz zum Begriff des Habitus bei Pierre Bourdieu. In: Das Argument 167, S. 92-95.
Steinweg, R. (1972): Das Lehrstück. Brechts Theorie einer politisch-ästhetischen Erziehung. Stuttgart.
Steinweg, R. (2005): Lehrstück und episches Theater. Brechts Theorie und die theaterpädagogische Praxis. Frankfurt/M., 2. Aufl.
Wacquant, L. (2003): Leben für den Ring. Konstanz.
Weigel, S. (2004): Literatur als Voraussetzung der Kulturgeschichte. Schauplätze von Shakespeare bis Benjamin. München.
Wirth, U. (Hrsg.) (2002): Performanz. Zwischen Sprachphilosophie und Kulturwissenschaften. Frankfurt/M.
Wolff, St. (1987): Rapport und Report. Über einige Probleme bei der Erstellung plausibler ethnographischer Texte. In: Ohe, W. von der (Hrsg.): Kulturanthropologie. Beiträge zum Neubeginn einer Disziplin. Berlin, S. 333-364.

Markus Rieger-Ladich

Erzwungene Komplizenschaft.

Bruchstücke zu einer literarischen Ethnographie des Internats bei Tobias Wolff und Kazuo Ishiguro

Forced complicity.

Elements of a literary ethnography of the boarding school in Tobias Wolff and Kazuo Ishiguro

Zusammenfassung:
Im Anschluss an eine Debatte der neueren Gewaltsoziologie, welche die Erforschung auch jener gewaltförmiger Sozialbeziehungen anmahnt, die ohne den Einsatz physischer Gewalt auskommen, nimmt der Text Internate aus einer machtkritischen Perspektive in den Blick. Am Beispiel zweier Romane sowie instrumentiert durch Pierre Bourdieus Konzept symbolischer Gewalt sucht der Beitrag einen Einblick in Abhängigkeitsverhältnisse zu verschaffen, in die Internate die ihnen Anvertrauten mitunter verstricken. Auf diese Weise soll es nicht nur gelingen, für die weichen Mechanismen des Ausschlusses zu sensibilisieren, die bei der Erforschung der Reproduktion sozialer Ungleichheit häufig vernachlässigt werden, sondern auch ein Sensorium für die pädagogischen Spielarten symbolischer Gewaltverhältnisse auszubilden und einen Zugang zu deren Erleben zu verschaffen.

Schlagworte: Internat, Reproduktion sozialer Ungleichheit, symbolische Gewalt, literarische Ethnographie, Pierre Bourdieu

Abstract:
Taking up an ongoing discussion, in the field of the sociology of violence, which stresses the need for research on such forms of social coercion as are effected without physical violence, boarding schools are approached in a perspective of a criticism of power. Focusing on two novels and relying on Pierre Bourdieu's concept of symbolic violence, the paper aims to shed light on the relations of dependency students of boarding schools may get entrapped in. This may not only enhance current sensitivity for the soft mechanisms of exclusion which research in social inequality tends to neglect, but may also alert researchers to the pedagogical varieties of symbolic violence and provide an approach to how these are lived.

Keywords: Boarding school, reproduction of social inequality, symbolic violence, literary ethnography, Pierre Bourdieu

Internatsromane führen den Leser direkt ins Herz der Gesellschaften, in denen sie entstanden sind. Internatserziehung ist öffentliche Sozialisation […], meistens auch mit dem bewussten Ziel der Elitenproduktion; immer jedenfalls liegt der Internatspädagogik ein – oft auch in Büchern und Theorien ausformuliertes – Konzept der erziehenden Gesellschaft darüber zugrunde, wie man werden muss, damit man es in ihr zu etwas bringt.
Stephan Wackwitz

Als im vergangenen Jahr die deutschen Übersetzungen zweier Romane erscheinen, in deren Mittelpunkt jeweils ein Internat steht, taucht in zahlreichen Buchbesprechungen ein Motiv auf, das in auffälliger Weise wiederkehrt – und dies, obwohl die Geschichten, die hier erzählt werden – eine ist in den USA der 1960er Jahre angesiedelt, die andere in England am Ende des 20. Jahrhunderts –, kaum etwas miteinander verbindet. Vermisst wird in beiden Fällen das Aufbegehren der Internatszöglinge, werden Handlungen, in denen sich Revolte und Widerstand artikulieren. In ungewöhnlicher Einmütigkeit verweisen die Rezensenten auf das Ausbleiben der Rebellion der Unterdrückten – nicht einmal Gesten des Protests ließen sich ausmachen. H.G. Pflaum etwa sucht in Tobias Wolffs Internatsroman ‚Alte Schule' (2005) vergeblich Hinweise auf die Protestbewegungen sowie den Zweifel an Autoritäten und vermisst ausdrücklich das „Aufbegehren der Schüler" (Pflaum 2005). Schärfere Konturen erhält dieser Befund in den Rezensionen zu Kazuo Ishiguros Roman ‚Alles, was wir geben mussten' (2005). So notiert Susanne Mayer, dass sich der Freundeskreis, der im Zentrum des Romangeschehens steht, „nach kurzer Aufwallung" bereits wieder in sein „Schicksal zurücksinken" lässt. Und sie fügt an, dass die Meisterschaft des Autors nicht zuletzt darin bestehe, beklemmende Bilder des Internatslebens zu entwerfen, die keinerlei Spuren von Widerstand erkennen ließen (Mayer 2005). Harry Nutt schließlich hält in seiner Besprechung eine ähnliche, freilich kaum weniger irritierende Beobachtung fest: „In Ishiguros Roman sind die Opfer die Einfühlsamen, aber auf eigenartige Weise fehlt ihnen eine Vorstellung von ihrem Opferdasein" (Nutt 2005).

Ohne bereits an dieser Stelle einen Einblick in jene Praktiken zu geben, in welche die Internatszöglinge verstrickt werden, nähren die Besprechungen doch den Verdacht, dass hier Typen von Sozialbeziehungen im Mittelpunkt stehen, deren Erforschung in der Vergangenheit wiederholt angemahnt wurde (vgl. Schroer 2000) und zu deren Analyse der französische Kultursoziologe Pierre Bourdieu den Terminus „symbolische Gewalt" geprägt hat (vgl. Bourdieu 2001). Bevor ich diesen Begriff jedoch näher erläutere und im Anschluss daran die genannten Romane unter dieser Perspektive in den Blick nehme, skizziere ich mein Forschungsinteresse und expliziere den Zusammenhang, innerhalb dessen sich eine von Bourdieu inspirierte Lektüre zeitgenössischer Internatsromane für die erziehungswissenschaftliche Reflexion als interessant erweisen könnte. Zum Schluss ziehe ich ein knappes Resümee und gebe einen Ausblick auf künftige Forschungsfragen.

Mit meinen Überlegungen verfolge ich zweierlei Ziele: Zum einen hoffe ich auf diesem Wege Einblicke in jene Machtverhältnisse zu verschaffen, in die Internate die ihnen Anvertrauten mitunter verstricken. Notwendig scheint diese

Sensibilisierung für Machtfragen, weil innerhalb der Erziehungswissenschaft und in öffentlichen Debatten neuerdings ein überaus wohlwollender Blick auf Internate geworfen wird, die hier nicht selten als Stätten einer lange tabuisierten, nun aber konsequent betriebenen Elitenbildung betrachtet werden (vgl. Ladenthin et al. 2004; Heinemann 2004; Bueb 2006).[1] Dieser Befund eines relativ unkritischen Blicks auf Internate muss durchaus überraschen, sind doch in den letzten Jahren – nicht zuletzt in der Folge der Publikation der PISA-Studien – die Anstrengungen deutlich intensiviert worden, die Mechanismen der Reproduktion sozialer Ungleichheit zu erforschen und die segregierende Wirkung des gegliederten Bildungssystems aufzudecken (vgl. etwa: Engler/Krais (Hrsg.) 2004; Büchner/Brake (Hrsg.) 2006; Georg (Hrsg.) 2006). Gleichwohl fehlen bislang erziehungswissenschaftliche Studien, um jene Mechanismen zu entschlüsseln, durch die Internate in die Prämierung der sozialen Herkunft und des familiären Kapitals verstrickt sind. Machtkritisch angelegte Arbeiten erziehungswissenschaftlicher Provenienz, die aufzuspüren versuchen, wie von Internaten Zugehörigkeit erzeugt und Loyalität gestiftet, wie Subjektivierungspraktiken organisiert und ein entsprechender Korpsgeist gepflegt werden, bleiben weiterhin ein Forschungsdesiderat. Neuere ethnographische Arbeiten zur Welt der Internate, die ein besonderes Augenmerk auf die Analyse von Machtverhältnissen und die Erzeugung von Exklusivität richten, sind – wie etwa die erhellenden Studien Herbert Kalthoffs (1997, 2004, 2006) – denn auch meist soziologischer Provenienz. Hier wird zwar auf überzeugende Weise die soziale Produktion von Bildungseliten aufgedeckt und das Augenmerk insbesondere auf performative Praktiken gelenkt, aber die pädagogisch bedeutsame Frage nach dem Erleben des Internats als eines machtgesättigten Bildungsraumes bleibt meist unbeantwortet. Schließlich wird das Internat auch von bildungssoziologischen Analysen, welche unterschiedliche Bildungseinrichtungen auf Erscheinungsformen symbolischer Gewalt hin untersuchen (vgl. Bremer/Lange-Vester (Hrsg.) 2006), vernachlässigt und – soweit ich dies überblicke – kaum einmal zum Gegenstand einer eigenen Untersuchung. Zwar lassen sich mit Blick etwa auf die (Irr-)Wege, welche die sog. „Bildungsaufsteiger" in den Hochschulen beschreiten, eindrucksvoll die Mechanismen symbolischer Gewaltverhältnisse studieren und für die eklatanten Folgen mangelnden familiären Kapitals sensibilisieren (vgl. Büchner/Brake 2006) – das Internat freilich, dem bei der Reproduktion sozialer Ungleichheit doch eine besondere Rolle zuzukommen scheint, gerät auch hier nicht in den Fokus. Die soziale Erzeugung von Eliten, die nun endlich auch in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft als wichtige Forschungsfrage erkannt (vgl. etwa: Ecarius/Wigger (Hrsg.) 2006) und womöglich erst im Zusammenhang mit der Debatte um Bernhard Buebs „Lob der Disziplin" (2006) in ihrer ganzen Brisanz deutlich wird (vgl. Brumlik (Hrsg.) 2007), ist freilich nicht der zentrale Gegenstand meiner Überlegungen.

Die Zuwendung zu Internatsromanen erfolgt vielmehr vor dem Hintergrund der wiederholt geschilderten Probleme, symbolischen Gewaltverhältnissen in qualitativen Studien – etwa in Form von Interviews – auf die Spur zu kommen (vgl. Schroer 2000), und ist ausdrücklich von der Hoffnung gespeist, auf diese Weise einen Zugang zu deren verdeckter, schwer zu erschließender Innenseite zu erhalten. Literarische Texte gewähren wertvolle Einblicke – dies die Hypothese meiner Überlegungen – in die Feinmechanik und die Mikropolitik von symbolischen Gewaltverhältnissen, insofern sie deren Erleben schildern und die subjektive Verarbeitung durch die Akteure in den Vordergrund rücken. Hier

liegt nun auch die besondere Chance literarischer Texte für die erziehungswissenschaftliche Reflexion: Manches spricht dafür, dass der stumme Zwang, der von der Welt der Dinge ausgeht (vgl. Meyer-Drawe 1999; Hirschauer 2004), und die Einführung in die symbolischen Universen, deren Erforschung Micha Brumlik jüngst in überzeugender Weise zum Fluchtpunkt einer künftigen, kulturwissenschaftlich inspirierten Erziehungswissenschaft erklärt hat (vgl. Brumlik 2006), in literarischen Texten besonders facettenreich und tiefenscharf geschildert wird. Womöglich fangen literarische Texte – obwohl bzw. gerade weil sie im Bereich des Fiktionalen bleiben – die Prägekräfte räumlicher Arrangements, die sinnlich-materielle Dimension von Lernprozessen, die spezifische Qualität von Atmosphären und die „Schweigsamkeit des Sozialen" (vgl. Alkemeyer 2007) ungleich besser ein, als dies wissenschaftliche Texte vermögen.

Zugleich versuche ich auf diese Weise einen Beitrag zur Weiterentwicklung jenes theoretischen Instrumentariums zu leisten, das Bourdieu in einem fortlaufenden Forschungsprozess entworfen hat. In der Vergangenheit ist wiederholt moniert worden, dass dieser zwar eine anspruchsvolle Theorie der Praxis entwickelt, die Analyse konkreter sozialer Situationen hingegen vernachlässigt habe. Die „Fokussierung der konkreten, praktischen Aktivitäten, welche die soziale Ordnung hervorbringen und stabilisieren", sei von Bourdieu, trotz zahlreicher empirischer Arbeiten, nicht (mehr) geleistet worden (Kalthoff 2004, S. 123; vgl. Cicourel 1993; Alkemeyer 2006). Diese Kritik ist durchaus berechtigt und macht es notwendig, Bourdieus theoretisches Instrumentarium fortwährend weiterzuentwickeln. So ist die Zuwendung zu literarischen Texten denn auch mit dem Anliegen verbunden, auf diese Weise eine Verfeinerung der Beschreibungsmittel zu erreichen und Einblicke in jene Praktiken zu erhalten, über welche Identitäten gestiftet, Habitus ausgebildet sowie Selbst- und Weltverhältnisse geprägt werden.[2]

Für die erziehungswissenschaftliche Reflexion könnten sich diese Einblicke nicht zuletzt deshalb als wertvoll erweisen, weil es bei der Untersuchung der unterschiedlichen Formen der Reproduktion sozialer Ungleichheit künftig wichtiger werden dürfte, die weichen Formen des Ausschlusses zu untersuchen. Statt sich auf gezielte Akte der Diskriminierung oder die bewusste Abweisung der Ambitionen einzelner zu konzentrieren, scheint es ungleich wichtiger, die Instrumente für Analysen zu entwickeln, in denen diejenigen Mechanismen untersucht werden, durch die der Personenkreis, der lediglich mit geringem kulturellen und familiären Kapital ausgestattet ist, dazu verleitet wird, die eigenen Ziele zurückzustellen, von Aufstiegsambitionen Abschied zu nehmen und sich in das – scheinbar vorgezeichnete – Schicksal zu fügen. Um jene komplizierten Mechanismen zu verstehen, die etwa Schüler/innen den „sense of one's place" (Goffman) vermitteln und sie dazu verführen, die Gründe für das Scheitern der eigenen Ambitionen vornehmlich in der eigenen Person zu suchen, scheint mir Bourdieus Konzept symbolischer Gewalt unverzichtbar (vgl. Rieger-Ladich 2007). Seine Erprobung an erziehungswissenschaftlichen Fragestellungen befindet sich im deutschsprachigen Raum freilich noch in den Anfängen.[3]

1. Pierre Bourdieus Begriff der symbolischen Gewalt: Ein Erkenntnisinstrument

Wie alle zentralen theoretischen Begriffe hat Bourdieu auch jenen der symbolischen Gewalt als ein begriffliches Werkzeug entworfen, das sich bei der Beantwortung forschungspraktischer Fragen und der Lösung theoretischer Probleme zu bewähren hat. Eine endgültige Fassung des Begriffs, die schließlich zu einer exakten Definition geronnen wäre, existiert folglich nicht: Bourdieu und seine Mitarbeiter/innen haben statt dessen – stets von konkreten Forschungsfragen ausgehend – in einer ganzen Reihe von Fallstudien (vgl. Bourdieu et al. 1997; Schultheis/Schulz (Hrsg.) 2005) ihre Analysen permanent überprüft, neue Akzentuierungen vorgenommen und den Fokus der Untersuchungen sukzessive verschoben (vgl. Mauger 2005). Der Terminus „symbolische Gewalt" bezeichnet somit ein Erkenntnisinstrument, das eine besondere Spielart von Gewaltverhältnissen zu identifizieren und zu analysieren erlaubt – und das es durch den praktischen Gebrauch gezielt weiterzuentwickeln gilt.

Charakteristisch für symbolische Gewaltverhältnisse ist, dass sie als solche kaum zu erkennen sind. Im Unterschied zu Gewaltverhältnissen, die durch den Einsatz physischer Gewalt oder etwa die Ausübung materiellen Zwangs allein deshalb leicht zu identifizieren sind, weil es dabei zur weithin sichtbaren, offenen Konfrontation zweier Akteure – Individuen oder Gruppen – kommt (vgl. Reemstma 2000; Paris 2005), lässt sich hier eine Konfliktlinie kaum ausmachen. Symbolische Gewalt scheint sich somit der Wahrnehmung zu entziehen. Auf eigentümliche Weise vermag sie es, ihre Wirkungen zu erzielen, *ohne* dabei mit dem Makel behaftet zu werden, Zwangsmittel anzuwenden. Als „sanfte Gewalt" (Peter 2004, S. 48), als kunstvolle Form der Überwältigung wird sie meist nicht einmal von den Betroffenen selbst als Überwältigung erlebt. Die Opfer dieser Gewalt, dies ist vielleicht das verstörendste Kennzeichen und verweist zugleich auf die eingangs zitierten Rezensionen, kommen schließlich nicht umhin, in ihre Unterwerfung einzuwilligen. Freilich – sie erleben sich dabei nicht einmal als Opfer, sie verweigern den Handlungen nicht die Zustimmung und sie akzeptieren bereitwillig deren Folgen. Es kommt zu einem „stillen Einverständnis" (Bourdieu 1998, S. 171) zwischen den Beteiligten: „Die symbolische Gewalt richtet sich mittels der Zustimmung ein, die dem Herrschenden (folglich der Herrschaft) zu geben der Beherrschte gar nicht umhinkann" (Bourdieu 2005, S. 66).

Der Schlüssel zu diesem irritierenden Sachverhalt liegt in der Übereinstimmung jener Schemata, die das Wahrnehmen und Erleben, das Bewerten und Handeln organisieren. Wenn es den Herrschenden gelingt, hier eine weitestgehende Deckungsgleichheit zu erzielen – wenn folglich die kognitiven und affektiven Muster, die deren Erleben prägen und organisieren, annähernd identisch sind –, vermag sich der Beherrschte dem subtilen Zwang, der Nötigung zur Zustimmung nicht länger zu entziehen. Symbolische Gewalt bezeichnet mithin jene Praktiken, durch die die Beherrschten gleichsam beiläufig auf genau jene Formen der Realitätsverarbeitung verpflichtet werden, in denen die Interessen der privilegierten Gruppen zum Ausdruck kommen. Die Überwältigung kommt daher ohne Gewaltandrohung und ohne den Einsatz physischer Zwangsmittel aus: Vielmehr verleitet sie die Beherrschten dazu, sich mit den Herrschenden zu identifizieren und die soziale Welt, deren Gestalt das Ergebnis erbittert geführ-

ter Kämpfe um knappe Ressourcen und unterschiedliche Kapitalsorten ist, als von einer „vernünftigen" bzw. „natürlichen" Ordnung geprägt zu begreifen (vgl. Bourdieu 2001, S. 232ff.). Die symbolische Gewalt führt daher, wenn sie nicht angefochten wird, schließlich dazu, dass eine gestiftete Ordnung als natürlich gilt, dass das Gedächtnis für historische Verteilungskämpfe schwindet – und der Status quo als die einzig vernünftige Organisation des Sozialen interpretiert wird, deren Anerkennung nicht länger verweigert werden kann. Die Auseinandersetzungen um die ungleiche Verteilung von Ressourcen sind hier längst „befriedet". Sie haben ihre Dringlichkeit eingebüßt. An ihre Stelle tritt die uneingeschränkte Bejahung der herrschenden Verhältnisse, die vorbehaltlose Zustimmung zur „Ordnung der Dinge" (Foucault 1993).

Es bleibt freilich die Frage, *wie* die Unterworfenen dazu verführt werden, sich jene Klassifikationen und Ordnungsmuster anzueignen, die doch ein Ausdruck des Herrschaftsverhältnisses sind und die sie erst als Unterworfene konstituieren. In der Beantwortung dieser Frage lässt sich bei Bourdieu eine bemerkenswerte Entwicklung erkennen: Schilderte er diesen Aneignungsprozess in seinen frühen Arbeiten vorwiegend als ein kognitives Geschehen, so akzentuiert er in seinen späteren Studien dessen körperliche Dimension (vgl. Rieger-Ladich 2002, S. 326ff.; Mauger 2005). Symbolische Gewaltverhältnisse sind deshalb so schwer zu entziffern und schließlich auch aufzudecken, weil sie häufig ohne verantwortliche Akteure auskommen und gleichsam einen Widerhalt im Körper der Unterworfenen besitzen: Sie werden durch soziale Praktiken inkorporiert; sie schreiben sich über Übungen und Interaktionen in die Körper der Unterworfenen ein – und lassen sich folglich durch reflexive Anstrengungen nur sehr bedingt aufklären:

> „Die symbolische Herrschaft (...) entfaltet ihre Wirksamkeit nicht in der reinen Logik erkennenden Bewußtseins, sondern in den dunklen Dispositionen des Habitus, denen Wahrnehmungs-, Bewertungs- und Handlungsschemata innewohnen, aus denen vor jeder bewusst getroffenen Entscheidung und willentlichen Kontrolle eine sich selbst undurchsichtige Beziehung praktischen Erkennens und Anerkennens hervorgeht" (Bourdieu 2001, S. 218).

Diese Akzentuierung des Somatischen, die Bourdieu wiederholt eine strikte Abgrenzung vom Ideologiebegriff vornehmen lässt (vgl. Alkemeyer 2007), verweist bereits auf jene Situationen, in denen es zur unbemerkten, gleichsam beiläufigen Inkorporierung der Gewaltverhältnisse kommt. Es sind von Asymmetrien geprägte Situationen, die – gerahmt von architektonischen Arrangements und einer spezifischen Organisation des Raumes – durch dichte Kommunikationen gekennzeichnet sind, durch enge Sozialbeziehungen und intensive Kontakte: Im regen Austausch kommt es somit schon früh zur Aneignung einer Handlungsgrammatik und zur Einverleibung einer symbolischen Ordnung, was überwiegend unbemerkt geschieht – und eben deshalb kaum machtkritisch „entzaubert" werden kann. Es handelt sich mithin um Praktiken und Situationen, welche das „unmerkliche Vertrautwerden mit einer symbolisch strukturierten physischen Welt" betreiben (Bourdieu 2005, S. 71), und die lebensgeschichtlich frühe Verstrickung in Interaktionen, die von Herrschaftsstrukturen nachhaltig geprägt sind. Soziale Praktiken und Situationen solcher Art gilt es künftig verstärkt in den Blick zu nehmen und zu analysieren, will man der Logik und der Entstehung symbolischer Gewaltverhältnisse auf die Spur kommen. Dabei besteht die besondere Herausforderung nicht zuletzt darin, dass hier weder physische Ge-

walt noch ökonomischer Zwang oder etwa die Macht der Überredung zum Einsatz kommen. Die symbolische Gewalt kommt gleichsam auf „leisen Pfoten" daher – sie vollzieht sich über die Einführung in ein symbolisches Universum und das Heimisch-Werden in einer Welt, die in ganz elementarer Weise von Herrschaftsverhältnissen geprägt ist (vgl. Brumlik 2006). Der Analyse dieser Praktiken kommt daher eine besondere Bedeutung zu, sucht man nun zu erhellen, auf welche Weise das Bildungssystem in die Reproduktion sozialer Ungleichheit – und näherhin: in symbolische Gewaltverhältnisse – verstrickt ist.[4]

2. Brennende Scham: „Alte Schule" von Tobias Wolff

Im Mittelpunkt von Tobias Wolffs Roman ‚Alte Schule' (2005) steht Tobias, ein Schriftsteller, der im Rückblick das letzte Jahr schildert, das er – 1960, im Alter von 17 Jahren – an einem Internat verbringt. Das Internat genießt hohe Reputation, wird von den privilegiertesten Familien sehr geschätzt – und weiß sich gleichwohl egalitären Idealen und einer demokratischen Ordnung verpflichtet. So kommt Tobias, dessen familiärer Hintergrund in deutlichem Kontrast zu dem seiner Mitschüler steht, in den Genuss eines Stipendiums. Der einzige „Snobismus" (S. 13)[5], den sich die Schule leistet, ist die Verehrung der Literatur: Regelmäßig lädt sie einen Schriftsteller zu einer Lesung ein und veranstaltet einen Wettbewerb. Wer die beste Erzählung, das gelungenste Gedicht verfasst, erhält von dem Schriftsteller eine „Privataudienz". Als Hemingway angekündigt wird und Tobias, der diesen verehrt, unter einer Schreibblockade leidet, greift er auf die Erzählung eines Mädchens zurück, in der er sich selbst erkennt, versieht diese mit seinem Namen und reicht sie ein. Das Plagiat wird entdeckt und Tobias des Internats verwiesen. Nach Gelegenheitsarbeiten und dem Besuch von Abendschulen wird er selbst Schriftsteller – und begegnet schließlich viele Jahre später einem ehemaligen Lehrer, mit dem er ins Gespräch über seinen lange zurückliegenden Schulverweis kommt.

Das Erleben symbolischer Gewalt suche ich hier über drei Zugänge zu erhellen. Es handelt sich dabei um die Bedeutung der Klassenzugehörigkeit, das Streben nach Anerkennung und den Versuch einer Beichte.

Die Klassenzugehörigkeit spielt für Tobias' Erleben – allen egalitären Leitbildern des Internats zum Trotz – eine beträchtliche Rolle:

> „Klasse war eine Tatsache. Nicht die Kleidung, die ein Junge trug, sondern wie er sie trug. Wie er seine Sommer verbrachte. (...) Dass er kühl reagierte, wenn jemand Geld erwähnte oder seinen Ehrgeiz allzu ungeschminkt zur Schau stellte. Bestimmten Jungen konnte man eine tiefe Gelassenheit anmerken, eine angeborene freundliche Gewissheit, dass sie sich ihren Platz in der Welt nicht würden erkämpfen müssen, weil er schon für sie reserviert war; eine tiefe Gelassenheit oder, wie bei Purcell und einigen anderen, eine finstere Antipathie gegen diese Polsterung, die sie umschloss und vor den scharfen Kanten des Lebens beschützte." (S. 29f.)

Tobias' Wissen um diese Klassenunterschiede ist nicht kognitiver Natur – es ist ein vorbegriffliches Wissen, ein Gespür, das sich etwa in der Empfänglichkeit für symbolische Zeichen verrät. Obwohl er sich instinktiv davor schützt, den Gefühlen auf den Grund zu gehen, welche die soziale Kluft in ihm auslöst, orien-

tiert er sich doch an dem Lebensstil seiner Mitschüler. Bis ins kleinste Detail hinein imitiert er diesen. Geschult vom täglichen Studium der Distinktionspraktiken (vgl. Bourdieu 1992), kultiviert er jene präzise kalkulierte Form der Verwahrlosung, die erst auf den zweiten Blick wahre Klasse verrät: Das Haar ist „gekonnt verwuschelt, die Schuhe am Absatz abgelaufen, die Kleidung perfekt verknittert und abgetragen". Und doch gelingt ihm das Verschmelzen nicht vollständig. Es bleibt ein feiner Riss, ein unüberwindbarer Spalt: „Inzwischen war ich so gründlich mit meiner Maskerade verschmolzen, dass mir nichts anderes mehr natürlich gelang. Aber ich vergaß nie, dass ich etwas vorspielte" (S. 143f.).

Berücksichtigt man nun, dass Anerkennung innerhalb des Internats vornehmlich auf dem Feld der Literatur errungen wird, erschließt sich, weshalb dem Schreiben in der Romanhandlung eine Schlüsselrolle zukommt. Die Gespaltenheit von Tobias' Habitus lässt sich wie unter einem Mikroskop studieren. Er verehrt Hemingway und schätzt insbesondere die Passagen existentialistischen Pathos' sowie dessen schonungslose Selbsterforschung. Er selbst aber scheut davor zurück, den Prozess des Schreibens als Medium der Selbstreflexion zu begreifen. Die Literatur wird für ihn somit zu einer hochambivalenten Angelegenheit: Zwar verehrt er die Schriftsteller, aber das Schreiben wirft ihn eben auch auf sich selbst zurück, konfrontiert ihn mit seinem Hunger nach Anerkennung, mit der Abhängigkeit von anderen, mit Kränkungen und Schamgefühlen. Die Schreibblockade verdankt sich somit einer eigentümlichen Zwangslage: Tobias begehrt zum einen die Anerkennung seiner Mitschüler – und instrumentalisiert zu diesem Zweck die Literatur, indem er in seinen Erzählungen eine Herkunft vorspiegelt, die der seiner Mitschüler entspricht. Zugleich ahnt er, dass die Literatur zu jenem Medium werden könnte, das es ihm erlaubt, endlich das Spiel der Täuschungen zu beenden. Dass sich beide Probleme zusammenführen und gleichzeitig lösen ließen – dass er sich Respekt durch eine radikale Selbsterforschung erwerben könnte –, ist für ihn undenkbar. Eine Prosa, die der Vergewisserung der eigenen Herkunft verpflichtet ist und die Nähe zum Bekenntnis kaum vermeiden kann, würde nur Spott und Häme provozieren. Ein einziges Mal kommt er dieser Form des Schreibens gefährlich nahe: Inspiriert von einem Feuerwehrmann, der nach einem Einsatz die Internatsschüler mustert, verfasst er ein Gedicht, das dessen Rückkehr nach Hause imaginiert. Nach einem Schreibprozess, den er als zugleich „grollend" und „fiebrig" beschreibt, erkennt er in dem „Durcheinander", dem „Lärm" und der „drangvollen Aquariumsatmosphäre" sein eigenes Elternhaus – und erschrickt: „Ich sah mich dort, wollte es aber nicht. Vor allem wollte ich nicht, dass jemand anders es tat" (S. 54f.).

In dieser Situation, in der Tobias nach einem Weg sucht, das Spiel seiner Täuschungen zu beenden, *ohne* die Wertschätzung seiner Mitschüler einzubüßen, fällt ihm ein Text in die Hände, der seine eigene Situation mit schmerzhafter Präzision seziert: In der Erzählung eines Mädchens, das ein benachbartes Internat besucht, erkennt er das Register der eigenen Verfehlungen. Es war – so Tobias im Rückblick –,

„als wäre meine innerste Schatzkammer aufgebrochen und geplündert worden (...). Von mir waren (...) das Berechnende, Strategische (...). Und, ja, die fast körperliche Attraktivität der Privilegiertheit, der Entschluss, in ihrer Nähe zu sein, um jeden Preis: Speichelleckerei, Lügen, Selbstverleugnung, das Verbergen von Ehrgeiz und Begehren, das langsame, feige Schwelen des Grolls gegen diejenigen, für deren Gunst man sich verbogen hat" (168f.).

Als Tobias die Geschichte abschreibt und den Namen austauscht, geschieht dies mithin *nicht* als kalkulierte Täuschung; vielmehr erlebt er die Abschrift als erleichternde Beichte. Die grausame Pointe besteht nun darin, dass Tobias in genau jenem Moment, in dem er dem Spiel der Täuschungen entsagt, zum Lügner wird. Er gibt seine wahre Herkunft preis, entblößt sich vor aller Augen und wird doch des Plagiats bezichtigt. Der Direktor, der von dieser Doppelbödigkeit nichts ahnt, wertet den Täuschungsversuch als Indiz für das Scheitern aller pädagogischen Bemühungen. Verschärft wird der Konflikt noch insofern, als das Internat in der Öffentlichkeit dadurch erheblich in Misskredit zu geraten droht. In der Folge sieht der Direktor seine Bemühungen konterkariert, neue Finanzmittel einzuwerben. Die Verstrickungen erreichen damit ihren traurigen Höhepunkt: Der Versuch eines Stipendiaten, die demütigende Maskerade endlich zu beenden und die „egalitäre Vision" der Schule ernst zu nehmen, gefährdet nun die Chancen genau jener, die – wie er selbst – dringend auf finanzielle Unterstützung angewiesen sind. Und so sieht er sich mit der Frage des Direktors, der doch die Zahl der Stipendiaten erhöhen möchte und daher dringend auf neue Spenden angewiesen ist, konfrontiert: „Es ist die Liebe der Ehemaligen, die alles möglich macht. Und wie, glaubst Du, werden diese Ehemaligen sich fühlen, wenn sie ihre *Times* oder ihren *Globe* aufschlagen und unseren Namen in Verbindung mit solch einem gemeinen, schamlosen, strohdummen Schwindel lesen?" (S. 189).

3. Treue Ergebenheit: „Alles, was wir geben mussten" von Kazuo Ishiguro

Auch in Kazuo Ishiguros „Alles, was wir geben mussten" (2005) steht ein Internat im Zentrum. Allerdings zeichnet sich bereits von der ersten Seite des Romans an ab, dass es mit den Kindern und Jugendlichen, die hier ihr Leben führen, eine besondere Bewandtnis hat. Rekonstruiert wird die Geschichte dreier Internatszöglinge aus der Perspektive der 31-jährigen Kathy, die zu diesem Zeitpunkt als „Betreuerin" arbeitet. Langsam erst verdichten sich die vagen Andeutungen, dass Hailsham die Heimat einer Gruppe von Kindern ist, die zu medizinischen Zwecken geklont wurden. An die Zeit des Internats schließt sich denn auch eine Phase an, in der die ehemaligen Zöglinge zu Betreuern der „Spender" werden, bevor sie schließlich selbst ihre Organe spenden. Sie „schließen", wenn sich keine Komplikationen einstellen, nach der fünften Organspende „ab". Kathy, die mit Einsetzen der Romanhandlung darauf wartet, ebenfalls zu einer Spenderin zu werden, blickt auf die Zeit zurück, die sie mit Ruth und Tommy während des Internats verbrachte. Sie berichtet ohne Groll. Auch wenn sie Momente von Trauer kennt, erfüllt sie die Anerkennung, die sie als Betreuerin erfährt, doch mit großer Genugtuung:

„(E)s bedeutet mir wirklich viel, dass ich den Anforderungen meiner Arbeit gewachsen bin, vor allem, dass meine Spender ‚ruhig' bleiben. Ich habe eine Art Instinkt im Umgang mit ihnen entwickelt, so dass ich genau weiß, wann es besser ist, an ihrer Seite zu sein und sie zu trösten, und wann man sie lieber sich selbst überlässt; wann ich ihnen geduldig zuhören und wann ich bloß mit den Schultern zucken (...) sollte" (S. 9).

Ich greife auch hier drei Facetten heraus, die geeignet erscheinen, dem Erleben symbolischer Gewalt auf die Spur zu kommen. Neben der Bedeutung, die der fremde Blick besitzt, interessiere ich mich für die Informationspolitik der Aufseherinnen und schließlich für die Rolle des Imaginären.

Kathy, Ruth und Tommy besitzen kein gesichertes Wissen über ihre Eigenart. Ihre Kindheit in Hailsham, das sie nie verlassen, ist von Unterricht und Freizeit, von Freundschaften und Eifersüchtelein geprägt. Sie sind darauf angewiesen, Andeutungen von „Aufseherinnen" darauf nachzugehen, dass es sich bei Hailsham um ein besonderes Internat handelt. Gleichwohl verfolgen sie keinerlei Strategie, als sie einen Plan entwerfen, um „Madame" zu überraschen, die regelmäßig das Internat besucht. Sie wollen lediglich den Verdacht überprüfen, ob Madame tatsächlich vor ihnen Angst hat. Als es ihnen gelingt, diese bei ihrem Eintreffen zu überraschen, kommt es zu einer verstörenden Begegnung:

„Als sie stehen blieb und erstarrte, warf ich (...) einen raschen Blick auf ihr Gesicht. Ich sehe es noch heute vor mir, das Schaudern, das sie zu unterdrücken versuchte, die echte Furcht, dass eine von uns sie womöglich aus Versehen streifen könnte. Und obwohl wir einfach nur weitergingen, spürten wir es alle: Es war, als wären wir vom hellen Sonnenschein in kalten Schatten getreten. Ruth hatte Recht behalten: Madame fürchtete sich vor uns. Aber sie fürchtete sich so, wie sich jemand vor Spinnen fürchtet. Darauf waren wir nicht gefasst gewesen. Es war uns nie in den Sinn gekommen, uns zu fragen, wie es für *uns* wäre, so gesehen zu werden: als die Spinnen" (48).

Der Kokon, in dem sich die Kinder zu diesem Zeitpunkt noch befinden – sie wachsen in einer verschworenen Gemeinschaft auf, werden von fürsorglichen Aufseherinnen betreut, scherzen mit den Bediensteten des Internats –, erhält in diesem Moment einen ersten tiefen Riss. Im unverstellten Blick einer außenstehenden Person werden sie mit einem Bild ihrer selbst konfrontiert, das sie zutiefst erschüttert. In der Abscheu und dem körperlich empfundenen Ekel, den sie in den Augen der Madame aufblitzen sehen, beginnen sie sich selbst zu erkennen. Der Blick der Außenstehenden dringt förmlich in die Kinder ein, er nistet sich in ihren Empfindungen ein. Urplötzlich werden sie mit dem Wissen um einen besonderen Makel, eine außergewöhnliche Form der Befleckung konfrontiert. Die Scham, die nach Georg Simmel aus dem Zusammenspiel von „Heraushebung und Herabminderung des Ich" hervorgeht (Simmel 1995, S. 143), ergreift von ihnen Besitz. Es ist das unbestimmte Wissen um die „Verletzung irgendeiner Norm" (ebd., S. 141), das sie mit Beklommenheit auf diese Entdekkung reagieren lässt.

Auch wenn diese Episode in jenem langgestreckten Prozess, in dem die Zöglinge über ihre Bestimmung aufgeklärt werden, eine erste Zäsur darstellt, fällt es ihnen doch ausgesprochen schwer, diesen Weg im Detail zu rekonstruieren. So hat etwa Kathy, als sie ihre Zeit im Internat Revue passieren lässt, das Gefühl, immer schon eingeweiht gewesen zu sein. Es war, als wäre man stets vorbereitet, als wisse man bereits darum, dass von den Zöglingen Außergewöhnliches erwartet werde: Wenn der „Augenblick kommt, ist ein Teil von Ihnen schon ein wenig darauf gefasst" (S. 49). Diese Informationspolitik macht die Opfer zu Mitwissern. Offensichtlich gelingt es den Aufseherinnen, die Zöglinge schrittweise in die Geheimnisse um Hailsham einzuweihen, sie langsam mit ihrem besonderen Status vertraut werden zu lassen. So ergreift das Wissen um ihre Besonderheit auf eine schleichende Weise von ihnen Besitz. Es spricht für die Raffinesse der Aufseherinnen, dass Kathy, Ruth und Tommy, auch als sie längst of-

fen über ihre Internatszeit sprechen, die Wege, auf denen sie zu Mitwissern wurden, nicht präzise rekonstruieren können. So bleibt unklar, ob die Aufseherinnen nur die Zeitpunkte der Unterrichtung sehr genau kalkulierten, so dass die Zöglinge für die Mitteilungen stets zu jung waren, um deren Tragweite überblicken zu können, oder ob sie geschickt die Aufmerksamkeit der Jugendlichen manipulierten. „Jedenfalls" – so Kathy – „habe ich das Gefühl, als hätte ich schon immer irgendwie von den Spenden gewusst, schon mit sechs oder sieben Jahren. Und als wir dann älter waren und die Aufseher uns solche Vorträge hielten, haben uns diese merkwürdigerweise in keinerlei Hinsicht wirklich überrascht." (S. 104f).

Eng verknüpft ist damit die Rolle des Imaginären. Folgt man etwa Jean-Claude Kaufmann, der die Jugend als jenes Lebensalter bestimmt, das seine Hoffnungen in die Zukunft projiziert und den Konjunktiv bewohnt (vgl. Kaufmann 2005, S. 252), wird der Kontrast zu Hailsham besonders deutlich: Der „Möglichkeitssinn" (Musil) ist bei den Internatszöglingen auf eklatante Weise verkümmert. Ihre Gedanken und Wünsche kreisen in auffälliger Weise um Hailsham. Das Leben *jenseits* der Internatsmauern wird kaum je zum Thema. Ohne das Internat verlassen zu können und mit einem unbestimmten Wissen um die eigene Zukunft belastet, fehlt dem Begehren offensichtlich die Nahrung. Das „kleine innere Kino" (2005, S. 244), von dem Kaufmann spricht, wird nicht nur von Kathy einer strengen Kontrolle unterworfen. Im Wissen um die besondere Verantwortung, mit der sie betraut werden, erlauben sie sich kaum Tagträume oder Wunschphantasien.[6] Erst als sie das Internat verlassen und für zwei Jahre in den „Cottages" leben, imaginieren sie unterschiedliche Berufskarrieren. „Allerdings" – merkt Kathy an – „trieb es keiner von uns allzu weit. Ich erinnere mich nicht, dass jemand von einem Leben als Filmstar oder Ähnlichem geträumt hätte. Es ging eher um Tätigkeiten wie Postbote oder Landarbeiter." (S. 174). Die Phantasie vermag sich nicht zu lösen von dem inkorporierten Wissen um die eigene Bestimmung. Kathy und ihre Freunde erleben die Aufgaben, die ihnen in der Zukunft übertragen werden, nicht als auferlegten Zwang. Vielmehr betrachten sie diese als eine Pflicht, auch wenn dieser Weg voller Entbehrungen ist. Und so scheint es fast, als suchten sie Emile Durkheims Beobachtung zu bestätigen, dass nur der zur Ruhe kommt, der sich mit dem eigenen Besitz bescheidet, und nicht länger unerreichbaren Dingen „mit aller Kraft" nachjagt (Kaufmann 2005, S. 261). Die besondere Beklemmung des Romans geht denn auch nicht zuletzt von dem ruhigen, gefassten Tonfall aus, in dem Kathy ihre Erinnerungen vorträgt.

4. Internate als Stätten symbolischer Gewalt und literarische Texte als empirisches Material

Sighard Neckel hat in einer luziden Studie zur sozialen Scham bemerkt, dass Bourdieu sich hinsichtlich der Frage, wie sich Inferioritätsgefühle in der Selbstwahrnehmung niederschlagen, „äußerst spröde" gezeigt habe (Neckel 1993, S. 280). Die Romane von Tobias Wolff und Kazuo Ishiguro erweisen sich – und dies trotz der zweifellos sehr unterschiedlichen Themenkomplexe – nun als durchaus

geeignet, erste Einblicke in diesen komplizierten Mechanismus zu verschaffen. Für das Erleben von symbolischen Gewaltverhältnissen, das zeigen „Alte Schule" und „Alles, was wir geben mussten" auf eindrückliche Weise, ist demnach eine eigentümlich gegenläufige Bewegung charakteristisch, durch die jene, die unterworfen werden, in einem nächsten Schritt auch noch ihrer Selbstachtung beraubt werden. Symbolische Gewalt materialisiert sich mithin in Sozialbeziehungen, welche die Unterworfenen zu Komplizen ihrer eigenen Unterwerfung machen – auch wenn dies womöglich von keinem einzigen Akteur bewusst verfolgt oder als erklärtes Ziel betrieben wird. Die Scham, die aus der Erfahrung geboren wird, den Normen eines symbolischen Universums, das anzuerkennen man nicht umhin kommt, nicht zu genügen, wird daher fast durchgängig als Versagen der eigenen Person erlebt – und lässt ein Aufbegehren gänzlich unangemessen erscheinen. Mitunter wird die Scham sogar noch einmal potenziert. So erlebt Tobias nicht nur die Klassenunterschiede als quälende Wunde, als eigenes Ungenügen: Noch Jahre später, als er längst das Internat verlassen hat und als Schriftsteller anerkannt ist, bereitet ihm seine damalige Reaktion auf die empfundene Scham – wiederum Scham. Die fortwährende Verstellung und der mangelnde Mut, sich zu seiner Herkunft zu bekennen, wird damit zu einer neuen Quelle der Pein und der Selbstvorwürfe. Durchaus vergleichbar ist Kathys Schicksal: Auch ihr Erleben ist in elementarer Weise von dem Wissen um einen Makel geprägt. Im Unterschied zu Tobias versucht sie jedoch dem Gefühl der Herabsetzung dadurch zu begegnen, dass sie den zugewiesenen Status bewusst annimmt. Ein Mindestmaß von Selbstachtung, ohne das offensichtlich auch Kathy nicht zu leben vermag, lässt sich daher nur durch die gewissenhafte Erfüllung jener Aufgaben gewinnen, denen sie ihre Existenz verdankt. Die Perfidie, die für symbolische Gewaltverhältnisse charakteristisch ist, prägt sich hier in reiner Form aus: Anerkennung, auf die sie angewiesen bleibt, erhält sie nur über ihre aufopfernde Pflichterfüllung. Der einzige Trost, der die Scham über ihre „Befleckung" etwas zu mildern verspricht, besteht in der Wertschätzung ihrer Arbeit und dem Wissen, dass sie deren „Anforderungen" gewachsen ist (S. 9). Indes verstrickt sich Kathy – als perfekte Betreuerin, die intuitiv darum weiß, wie die Spender ruhig zu stellen sind –, auf diese Weise immer tiefer in jenes Systems, das sie doch ihrer Selbstachtung beraubt hat und fortwährend beschämt.

Internate können nun zu einem Ort symbolischer Gewalt werden, insofern diese – das haben etwa die Studien Herbert Kalthoffs (1997, 2006), Jeanette Böhmes (2000) und S. Karin Amos' (2007) gezeigt – ein relativ homogenes symbolisches Universum etablieren, das aus intensiven sozialen Beziehungen, dichten Kommunikationen, räumlicher Geschlossenheit, hoher Regelungsdichte und ausgeprägten Asymmetrien hervorgeht. Als Einrichtungen des Bildungswesens, die nicht nur mit der Vermittlung der „legitimen Kultur" betraut sind (vgl. Egger/ Pfeuffer/Schultheis 1996; Hepp 2006), sondern auch einen ungewöhnlich hohen Grad der Verdichtung und Kontrolle von Sozialbeziehungen erreichen, gleichen sie einem mehrdimensionalen Kraftfeld, das in seiner Wirkung für die Formung von Persönlichkeitsstrukturen kaum zu überschätzen ist. Eng verknüpft mit der räumlichen, sozialen und symbolischen Geschlossenheit dieses Universums ist die Regulierung jener Praktiken, über welche Anerkennung erworben wird (vgl. Helsper et al. 2001, S. 567ff.). Durch die räumliche Nähe bildet sich zwischen den Internatszöglingen fast zwangsläufig ein „dichtes Netz gegenseitiger Beobachtung und Kommunikation des Beobachteten" (Kalthoff 1997, S. 154) aus, dem sich die

einzelnen kaum einmal entziehen können. Und weil auch hier gilt, dass der „Markt der gegenseitigen Anerkennung (...) strukturell unausgeglichen" ist (Kaufmann 2005, S. 199), sind sie dem Geflecht sozialer Beziehungen ausgeliefert, das allein die Zuteilung jener kostbaren Ressource vornimmt.

Dass sich folglich nicht nur die Zuordnung auf Intentionen als durchaus problematisch erweist, sondern auch die Adressierung von Verantwortung und schließlich noch jene, deren Interessen in der herrschenden Ordnung doch zum Ausdruck kommen, unter ihrer eigenen Herrschaft leiden können, zeigen die Verwicklungen, die Tobias' Täuschungsversuch auslöst: Sein Zimmernachbar Bill, aus einer privilegierten Familie stammend und von Tobias um seine Herkunft beneidet, erkennt sich nun seinerseits in der inkriminierten Erzählung. Als Jude, der dies verschweigt, bezichtigt er sich ebenfalls der Feigheit – und wirft Tobias vor, diese Geschichte völlig zu Unrecht als seine eigene ausgegeben zu haben. Es ist dies nur ein Beispiel dafür, dass symbolische Gewaltverhältnisse kaum auf Einzelpersonen zuzurechnen sind, sondern aus einem komplizierten Geflecht räumlicher Arrangements, symbolischer Universen und asymmetrischer Sozialbeziehungen hervorgehen. Nicht selten – dies arbeitet Bourdieu exemplarisch in seiner machtkritischen Analyse des Geschlechterverhältnisses heraus – lässt sich gar beobachten, dass auch jene, welche eine herrschende Position bekleiden, unter dieser Situation leiden. Folglich wird auch die Unterscheidung Täter/Opfer problematisch, wenn selbst die (vermeintlichen) Nutznießer symbolischer Gewalt dies als „*Bürde*" oder gar als fortwährende Überforderung erleben (Bourdieu 2005, S. 93).

5. Resümee und Ausblick

Symbolische Gewaltverhältnisse zu analysieren, stellt zweifellos eine besondere Herausforderung dar: Weil sie die Beherrschten nicht nur zur Anerkennung des Status quo verleiten, sondern auch zu Mitwissern, gar zu Komplizen machen, gestaltet sich deren Aufklärung als überaus kompliziert. Den Gefühlen der Scham, die sich dabei nicht selten einstellen, korrespondiert häufig eine gewisse Sprachlosigkeit, eine Neigung zum Verstummen. Es ist womöglich dieser Tatsache geschuldet, dass in beiden Romanen die Protagonisten einen Blick zurück werfen. Es sind keine laufenden Protokolle, keine Aufzeichnungen des unmittelbar Erlebten. Tobias und Kathy werfen vielmehr einen Blick zurück, suchen – mit großem zeitlichen Abstand – nach einer Sprache für das, was ihnen widerfuhr. Noch der Versuch der Vergewisserung trägt so die Spuren des Erlebten – denn die Instrumente, mit denen sie sich um die Aufklärung ihrer beklemmenden Internatszeit bemühen, haben sie, und dies nicht zu geringen Teilen, eben im Internat erworben. Ihre Schilderungen können, nicht einmal auf der Ebene der beiden Romane, daher auch nicht als „authentische Berichte" dessen gelten, was geschah: Vielmehr müssten sie ihrerseits noch einmal auf Spuren symbolischer Gewalt hin untersucht und als Dokumente des Ringens um eine Sprache für jene Erfahrungen interpretiert werden, die sich einer Versprachlichung doch immer wieder entziehen.[7]

Weil literarische Texte freilich auch noch diese Suchbewegungen abbilden, können sie als eine besondere Chance begriffen werden, einen Zugang zur In-

nenseite symbolischer Gewaltverhältnisse zu erhalten und die Aufklärung der unterschiedlichen Formen ihres Erlebens weiter voranzutreiben. Um die Funktion, die Internate bei der Reproduktion sozialer Ungleichheit, der Zuteilung sozialer Chancen und der Aufrechterhaltung der Struktur des sozialen Raumes einnehmen (vgl. Georg 2006), jedoch noch genauer bestimmen zu können, müssten Lektüren, wie ich sie hier nur angedeutet habe, um bildungssoziologisch und ethnographisch angelegte Studien ergänzt werden. Es gilt, künftig unterschiedliche methodische Zugänge zu erproben und diese miteinander ins Gespräch zu bringen, um der Affinität noch besser nachspüren zu können, die zwischen Internat und symbolischer Gewalt zu existieren scheint. Während etwa von strikt bildungssoziologischen Arbeiten zu erwarten ist, dass sie das Internat als Agentur sozialer Chancen entwerfen und auf dem Wege quantifizierender Verfahren sowie reproduktionstheoretischer Modelle die Allokationsprozesse und die Verfestigung sozialer Ungleichheit in den Blick nehmen (vgl. Gonschorek 1979), sensibilisieren ethnographische Studien in besonderer Weise für die performative Qualität des Schullebens und jene Praktiken des schulischen Alltags, durch die Homogenität und Exklusivität erzeugt, Loyalität gestiftet und Klassenzugehörigkeit als soziale Ordnungskategorie aufgerufen wird (vgl. Böhme 2000; Kalthoff 1997a, 2006). Der epistemische Vorzug von literarischen Texten könnte – wie ich zu zeigen versucht habe – nun darin liegen, dass sie nicht nur das Innenleben und die weichen Formen der Exklusion, die sich kaum erfragen lassen, erhellen, sondern diese auch noch erlebbar werden lassen, insofern der Leser von der sinnlichen Qualität der Darstellung affiziert und – idealiter – gleichsam zu einem Resonanzkörper des Textes wird.

Internate gilt es daher künftig nicht allein als Stätten der Elitebildung in den Blick zu nehmen, sondern auch als Orte, an denen die unterschiedlichen Spielarten symbolischer Gewalt gleichsam wie unter einem Brennglas beobachtet werden können. Den Blick hieran zu schulen und das Erleben und Verarbeiten symbolischer Gewaltverhältnisse zu studieren, scheint mir eben deshalb besonders dringlich, weil es die raffiniertesten Formen der Reproduktion sozialer Ungleichheit auf intrikate Weise vermögen, die Verlierer im Wettlauf um Bildungstitel zu Komplizen ihrer eigenen Unterdrückung zu machen. Internatsromane bieten daher die besondere Chance, durch den Nachvollzug und das Miterleben ein Sensorium für die pädagogischen Spielarten symbolischer Gewalt auszubilden. Was hier gleichsam prototypisch eingeübt werden kann, müsste in der Folge den Blick auch für verwandte Phänomene – etwa: Fragen der Schulempfehlung, der Berufs- und Studienwahl etc. – schärfen. Angemessen wird man die Verstrickung des Bildungssystems in die herrschenden Verhältnisse ohnehin erst dann analysieren können, wenn das komplizierte Zusammenspiel der unterschiedlichen Akteure des pädagogischen Feldes – etwa der Bildungseinrichtungen, der Lehrer/innen und der Elternorganisationen – in den Fokus gerät und darüber hinaus auch noch dessen Beziehung etwa zum ökonomischen sowie dem politischen Feld in Rechnung stellt. Hier wurde lediglich der Versuch unternommen, mit dem Internat eine Bildungseinrichtung in den Blick zu nehmen und den Gewinn anzudeuten, der mit der pädagogischen Lektüre literarischer Texte verknüpft sein könnte (vgl. Koller/Rieger-Ladich (Hrsg.) 2005).

Anmerkungen

1 Hingewiesen sei auf die Arbeiten des von Werner Helsper geleiteten DFG-Projekts ‚Institutionelle Transformationsprozesse der Schulkultur in ostdeutschen Gymnasien', die um eine Theorie der Schulkultur kreisen und dabei auch das Internat berücksichtigen (vgl. Helsper et al. 2001; Böhme 2000).

2 Erinnert sei an dieser Stelle daran, dass Bourdieu – in Form einer bestechenden Interpretation der Eingangsszene von Virginia Woolfs „Zum Leuchtturm" – selbst ebenfalls einen literarischen Text bemüht, um die unterschiedlichen Facetten und die Logik symbolischer Gewaltverhältnisse zu analysieren (Bourdieu 2005, S. 122ff.).

3 Vgl. hierzu allerdings einige Beiträge in dem Band „Reflexive Erziehungswissenschaft" (Friebertshäuser/Rieger-Ladich/Wigger (Hrsg.) 2006).

4 Bourdieu hat aus diesem Grund neben dem Geschlechterverhältnis und dem Fernsehen schon früh untersucht, inwiefern das Bildungswesen an der Reproduktion sozialer Herrschaft beteiligt ist. Dass hierbei Internate eine ganz besondere Aufmerksamkeit verdienen, hat er am eigenen Leib erfahren: Wer im Alter von 10 Jahren ein Internat kennen gelernt habe – so Bourdieu, der unterschiedliche Internate besuchte, mit einer Anspielung auf einen Ausspruch Gustav Flauberts –, der sei bereits mit allen Formen des Klassenrassismus konfrontiert worden (vgl. Rieger-Ladich 2006).

5 Ich zitiere den Roman „Alte Schule" (2005) von Tobias Wolff direkt im Text – ohne detaillierten Nachweis der Quelle. Auf gleiche Weise verfahre ich bei „Alles, was wir geben mussten" (2005) von Kazuo Ishiguro.

6 Michael Rutschky hat – inspiriert von Freuds Skizze zum „Familienroman" – die Jugend denn auch als jenes Lebensalter beschrieben, welche sein Leben im Offenen führt, die Zukunft bewohnt und sich im Imaginären einrichtet (vgl. Rutschky 2002).

7 Zugleich bilden die Internatsromane die ganze Ambiguität einer Internatserziehung ab: Tobias Wolff, dessen Roman stark autobiographische Züge trägt, verdankt den Jahren in einem Internat seine Analysefähigkeit, sein Beobachtungsvermögen und seine Kunst der Beschreibung sicherlich nicht zum geringsten Teil. Und um wenigstens ein Beispiel aus dem deutschsprachigen Raum zu erwähnen, sei hier auf Paul Ingendaay hingewiesen: Als Redakteur im Feuilleton einer renommierten überregionalen Tageszeitung hat er einen eigentümlichen Tabubruch begangen – und kurzzeitig die Seiten gewechselt, in dem er einen (Internats-)Roman verfasst hat, der ebenfalls deutlich biographisch geprägt ist (vgl. Ingendaay 2006).

Literatur

Alkemeyer, Th. (2006): Lernen und seine Körper. Habitusformungen und -umformungen in Bildungspraktiken. In: Friebertshäuser, B./Rieger-Ladich, M./Wigger, L. (Hrsg.) (2006), S. 119-141.

Alkemeyer, Th. (2007): Literatur als Ethnographie. Repräsentation und Repräsentanz der schweigsamen Macht des Sozialen. In diesem Heft.

Amos, S. K. (2007): Internate bei Bueb und anderen: Zwischen Heilserwartung und Elitereproduktion. In: Brumlik, M. (Hrsg.) (2007), S. 134-168.

Böhme, J. (2000): Schulmythen und ihre imaginäre Verbürgung durch oppositionelle Schüler. Ein Beitrag zur Etablierung erziehungswissenschaftlicher Mythosforschung. Bad Heilbrunn.

Bourdieu, P. (1993): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt/M.

Bourdieu, P. (1998): Praktische Vernunft. Zur Theorie des Handelns. Frankfurt/M.

Bourdieu, P. (2001): Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft. Frankfurt/M.

Bourdieu, P. (2005): Die männliche Herrschaft. Frankfurt/M.
Bourdieu, P. et al. (1997): Das Elend der Welt. Zeugnisse und Diagnosen alltäglichen Leidens an der Gesellschaft. Konstanz.
Bremer, H./Lange-Vester, A. (Hrsg.) (2006): Soziale Milieus und Wandel der Sozialstruktur. Die gesellschaftlichen Herausforderungen und die Strategien der sozialen Gruppen. Wiesbaden.
Brumlik, M. (2006): „Kultur ist das Thema". Pädagogik als kritische Kulturwissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik 52, (2006) S. 60-68.
Brumlik, M. (Hrsg.) (2007): Vom Missbrauch der Disziplin. Antworten der Wissenschaft auf Bernhard Bueb. Weinheim, Basel.
Büchner, P./Brake, A. (Hrsg.) (2006): Bildungsort Familie. Transmission von Bildung und Kultur im Alltag von Mehrgenerationenfamilien. Wiesbaden.
Cicourel, A. V. (1993): Aspects of Structural and Processual Theories of Knowledge. In: Calhoun C./LiPuma, E./Postone, M. (Hrsg.): Bourdieu: Critical Perspectives. Chicago.
Egger, St./Pfeuffer, A./Schultheis, F. (1996): Bildungsforschung in einer Soziologie der Praxis: Pierre Bourdieu. In: Bolder, A. et al. (Hrsg.): Die Wiederentdeckung der Ungleichheit. Aktuelle Tendenzen in Bildung und Arbeit. Opladen, S. 312-359.
Foucault, M. (1993): Die Ordnung der Dinge. Eine Archäologie der Humanwissenschaften. Frankfurt/M.
Friebertshäuser, B./Rieger-Ladich, M./Wigger, L. (Hrsg.) (2006): Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu. Wiesbaden.
Georg, W. (Hrsg.) (2006): Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Eine empirisch-theoretische Bestandsaufnahme. Konstanz.
Gonschorek, G. (1979): Erziehung und Sozialisation im Internat. Ziele, Funktionen, Strukturen und Prozesse komplexer Sozialisationsfaktoren. München.
Heinemann, K.-H. (2004): Elitenbildung und Bildungseliten in Deutschland. In: Pädagogik 56, (2004), S. 46-50.
Helsper, W./Böhme, J./Kramer, R.-T./Lingkost, A. (2001): Schulkultur und Schulmythos. Rekonstruktionen zur Schulkultur I. Opladen.
Hepp, R. (2006): Das Feld der Bildung in der Soziologie Pierre Bourdieus: Systematische Vorüberlegungen. In: Friebertshäuser, B./Rieger-Ladich, M./Wigger, L. (Hrsg.) (2006), S. 21-39.
Hirschauer, St. (2001): Ethnografisches Schreiben und die Schweigsamkeit des Sozialen. Zu einer Methodologie der Beschreibung. In: Zeitschrift für Soziologie 30, (2001), S. 429-451.
Ingendaay, P. (2006): Warum Du mich verlassen hast. München.
Ishiguro, K. (2005): Alles, was wir geben mussten. München.
Kalthoff, H. (1997): Wohlerzogenheit. Eine Ethnographie deutscher Internatsschulen. Frankfurt/M., New York.
Kalthoff, H. (2004): Schule als Performanz. Anmerkungen zum Verhältnis von neuerer Bildungsforschung und der Soziologie Pierre Bourdieus. In: Engler, St./Krais, B. (Hrsg.): Das kulturelle Kapital und die Macht der Klassenstrukturen. Sozialstrukturelle Verschiebungen und Wandlungsprozesse des Habitus. Weinheim, München, S. 115-140.
Kalthoff, H. (2006): Doing/undoing class in exklusiven Internatsschulen. Ein Beitrag zur empirischen Bildungssoziologie. In: Georg, W. (Hrsg.) (2006), S. 93-122.
Kaufmann, J.-C. (2005): Die Erfindung des Ich. Eine Theorie der Identität. Konstanz.
Koller, H.-Ch./Rieger-Ladich, M. (Hrsg.) (2005): Grenzgänge. Pädagogische Lektüren literarischer Texte. Bielefeld.
Ladenthin, V./Fitzek, H./Ley, M. (2004): Das Internat. Aufgaben, Erwartungen und Evaluationskriterien. Bonn.
Mauger, G. (2005): Über symbolische Gewalt. In: Collio-Thélène, C./François, E./Gebauer, G. (Hrsg.): Pierre Bourdieu: Deutsch-Französische Perspektiven. Frankfurt/M., S. 208-230.
Mayer, S. (2005): Lass mich niemals los. In: DIE ZEIT vom 3.11.2005, S. 59.

Meyer-Drawe, K. (1999): Herausforderung durch die Dinge. In: Zeitschrift für Pädagogik 45, (1999), S. 329-335.
Neckel, S. (1993): Soziale Scham: Unterlegenheitsgefühle in der Konkurrenz von Lebensstilen. In: Gebauer G./Wulf, Ch. (Hrsg.): Praxis und Ästhetik. Neue Perspektiven im Denken Pierre Bourdieus. Frankfurt/M., S. 270-291.
Nutt, H. (2005): Auf der Suche nach den Möglichen. In: Frankfurter Rundschau. Literatur-Beilage vom 7.12.2005, S. 4.
Paris, R. (2005): Normale Macht. Soziologische Essays. Konstanz.
Peter, L. (2004): Pierre Bourdieus Theorie symbolischer Gewalt. In: Steinrücke, M. (Hrsg.): Pierre Bourdieu. Politisches Forschen, Denken und Eingreifen. Hamburg, S. 48-73.
Pflaum, H. G. (2005): Pathos, Plagiat und Parodie. In: Süddeutsche Zeitung vom 8.11.2005, S. 16.
Reemtsma, J. Ph. (2000): Die Gewalt spricht nicht. Zum Verhältnis von Macht und Gewalt. In: Mittelweg 36, Heft 2, (2000), S. 4-23.
Rieger-Ladich, M. (2002): Mündigkeit als Pathosformel. Beobachtungen zur pädagogischen Semantik. Konstanz.
Rieger-Ladich, M. (2006): Elitenbildung als soziale Praxis. Pierre Bourdieus riskanter Selbstversuch. In: Ecarius, J./Wigger, L. (Hrsg.): Elitenbildung – Bildungselite. Erziehungswissenschaftliche Diskussionen und Befunde über Bildung und soziale Ungleichheit. Opladen, S. 264-282.
Rieger-Ladich, M. (2007): Symbolic Violence: Paedagogical Perspectives. Unveröffentlichtes Manuskript. Zürich.
Rutschky, M. (2002): Alles noch offen. Jugend als Utopie und Roman. In: Neue Sammlung 42, (2002), S. 3-12.
Schroer, M. (2000): Gewalt ohne Gesicht. Zur Notwendigkeit einer umfassenden Gewaltanalyse. In: Leviathan 28, (2000), S. 434-451.
Schultheis, F./Schulz, K. (Hrsg.) (2005): Gesellschaft mit beschränkter Haftung. Zumutungen und Leiden im deutschen Alltag. Konstanz.
Simmel, G. (1995): Zur Psychologie der Scham. In: Ders.: Schriften zur Soziologie. Eine Auswahl. Frankfurt/M., S. 140-150.
Wolff, T. (2005): Alte Schule. Berlin.
Woolf, V. (1993): Zum Leuchtturm. Frankfurt/M.

Karin Priem

Die Macht der Verhältnisse.

Fiktion und Beobachtung im aktuellen Schulroman[1]

The power of circumstances.

Fiction and observation in the current school novel

Zusammenfassung:
Zwei aktuelle Schulromane aus Frankreich und Deutschland sind Gegenstand dieses Beitrags. Die Romane wurden ausgewählt, weil sie über nationale Grenzziehungen hinweg eine hohe Parallelität der Handlung und nahezu übereinstimmende Problematisierung von Schule als Machtbehälter aufweisen. Analyseinstrument ist Pierre Bourdieus Theorie der symbolischen Gewalt, welche hier vor allem auf die Komplizenschaft der Erwachsenen mit den immer subtiler werdenden und inzwischen unsichtbaren Macht- und Unterwerfungsmechanismen von Schule aufmerksam macht. Bei der Analyse der beiden Romanhandlungen wird maßgeblich die These vertreten, dass in den dort vorgelegten literarischen Reflexionen von Schule vor allem ein bisher kaum beachteter Aspekt ins Zentrum gerückt wurde: Der Essentialismus realitätsbezogener Autoritäten als Auslöser jugendlicher Gewalt durch Desillusionierung.

Schlagworte: Schule, Frankreich, Desillusionierung, Essentialismus, paradoxe Struktur (von Schule), jugendliche Gewalt

Abstract:
The paper focuses on two topical novels, from France and Germany, on life in school. The novels were chosen because of the high cross-national parallelism in their ways of conducting plots and of problematizing school as a closed sphere of power. Bourdieu's theory of symbolic violence is primarily used as an analytical tool for highlighting adults' complicity with the increasingly subtle, and ultimately invisible, mechanisms of power and repression that characterize school. In analyzing the plots of both novels, the main argument is that these literary reflections on school emphasize an aspect which, as yet, has been rarely addressed: the reality-geared essentialism of authorities, which brings about disillusionment and, as a result, juvenile violence.

Keywords: School, France, disillusionment, essentialism, paradoxical structure (of school), juvenile violence

Zwei zeitgenössische Schulromane stehen im Mittelpunkt: Chrisophe Dufossé: „Letzte Stunde" (dt. 2003) und Norbert Niemann: „Schule der Gewalt" (2001). Sie gehören fraglos nicht der leichten Unterhaltung an. Ein Lächeln, das man angesichts der Schrullen des Schullebens in Kästners Roman „Das fliegende

Klassenzimmer“ noch aufbringt, friert bei ihrer Lektüre unwillkürlich ein. Denn die Protagonisten der hier ausgewählten literarischen Beispiele von Schule sind zum Scheitern verurteilte Figuren in düsteren Szenarien. Es ist ein Geflecht undurchsichtiger, ja sogar bizarrer schulischer, beruflicher und persönlicher Bedingungen, denen sie unterliegen. Die Macht der Verhältnisse hat katastrophale Formen angenommen – unter diesem Vorzeichen wird Schule in den Romanen beobachtet, ad absurdum geführt und entlarvt. Schule erscheint als riskantes Unternehmen, dessen alltägliche Routinen einer nur schwer fassbaren Bedrohung ausgeliefert sind.

1. Begründung der Auswahl: die Parallelität der Handlung und übereinstimmende Problemdefinition

Die Romanhandlungen haben eine fast filmische Dramaturgie sowie auffallend viele inhaltliche Parallelen, obwohl sie in unterschiedlichen Ländern (Frankreich und Deutschland) verfasst wurden. Die Gemeinsamkeiten lassen sich auf wenige zentrale Aspekte reduzieren, weisen über nationale Grenzziehungen hinaus und sind, so gesehen, keineswegs zufällig: Beide Ich-Erzähler beschreiben ihre soziale und emotionale Belastung im Lehrberuf. Hier wie dort wird die Situation in den Klassenzimmern als von Anpassung und routinierter Langeweile beherrscht geschildert. Gleichzeitig allerdings liegen unter dieser glatten Oberfläche rätselhafte und unheimliche Drohungen verborgen, ein explosives Stimmungsgemisch, das sich einer direkten Beobachtung und exakten Analyse durch die beiden Lehrpersonen entzieht. Während sich die Kolleginnen und Kollegen dieser Situation weitgehend verschließen, ist den beiden Ich-Erzählern ein Leugnen dieses Zustandes nicht mehr länger möglich. Schule entwickelt sich vor ihren Augen mehr und mehr zu einer unheimlichen Veranstaltung, deren labiles Gleichgewicht alltäglicher Verrichtungen und Regelwerke jederzeit aus den Fugen geraten kann. Mehr und mehr kommen beide Erzähler zu der Überzeugung, dass die Schülerinnen und Schüler hinter dieser dünnen und glatten Oberfläche ein für sie uneinsehbares Eigenleben führen, das sie als Lehrpersonen nervös macht, ja sie Katastrophales erahnen lässt und in Angst versetzt. Beide Lehrer verfolgen und beobachten daher fast zwanghaft ihre Schüler, fühlen sich aber auch umgekehrt von diesen beobachtet und verfolgt. Maßgeblich zwei Realitäten scheinen dabei in immer schärfere Konkurrenz zu einander zu treten: die der Lehrer, die ihren Machtverlust mit Allgegenwart bekämpfen wollen und jene der Schüler, die als Gegenwelt immer mächtiger wird und sich durch unbekannte Netzwerke immer weiter ausdehnt.

Und eine weitere Parallele ist auffallend: In beiden Romanen findet die Eskalation nicht im Schulgebäude selbst, also dem alltäglichen zentralen Ort, sondern während eines Schulausflugs und damit relativ außerhalb der üblichen Macht der Verhältnisse statt. Trotz der außerschulischen Eskalation, leisten beide Romane eine literarische Analyse der Institution „Schule“ und der dort wirksamen Machtstrukturen, denen sich Lehrpersonal und Schüler ohnmächtig ausgeliefert sehen. Insofern ist es naheliegend, diese literarischen Analysen von

Schule mit Pierre Bourdieus Theorie der symbolischen Gewalt zu kontrastieren. Zuvor allerdings folgt im Anschluss eine Skizzierung der Romanhandlungen aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive.

2. Pädagogischen Lektüre der beiden Romane und Dramaturgie der Handlung

Der Roman „Letzte Stunde“ von Christophe Dufossé erschien im Jahre 2003 in deutscher Übersetzung. Dort springt der 25-jährige Referendar eines „Collège“ in einer französischen Provinzstadt am Montag, den 20. Februar 1995 gegen 13.30 Uhr aus dem Fenster eines Klassenzimmers und stirbt um 17.00 Uhr desselben Tages in der Notaufnahme eines Krankenhauses. Ohne Absprache, so wird dem Leser mitgeteilt, reagiert das Kollegium auf den Selbstmord einvernehmlich mit Leugnung und Immunisierung gegen diese schockierende Realität.

Ich-Erzähler der nun folgenden Ereignisse ist Pierre Hoffmann, 32 Jahre alt, unverheiratet und der vom Direktor bestimmte, einsam und zurückgezogen lebende Nachfolger des Selbstmörders in der Klasse 7f. Nach der Beerdigung seines Vorgängers wird Hoffmann von einer Schülerin aufgefordert, den Auftrag des Direktors abzulehnen, die 7f nach den Ferien zu übernehmen. Damit verbunden war die Warnung, dass die Klasse ihn sonst „zerstören“ würde, und zwar genau dann, wenn er Vertrauen gefasst hätte. Während der Ferien bekommt Hoffmann ein Paket ohne Absender. Darin befindet sich ein dick in Watte eingepacktes und mit Aluminiumfolie umwickeltes ekelerregend stinkendes Stoffäffchen, dessen Inneres mit einer klebrigen Masse voller Würmer gefüllt ist. (S. 127) Zusätzlich erhält Hoffmann anonyme Anrufe. Er bekommt Angst und erfährt, dass eine frühere Lehrerin der Klasse vor Jahren ebenfalls Selbstmord begangen hat. Ihr Kind war, Erzählungen zufolge, kurz danach tot in einem Bunker an der Küste der Normandie aufgefunden worden. Ein Ort, der im Verlauf der Geschichte noch eine Rolle spielen wird.

Hoffmann macht die Beobachtung, dass die Kinder der 7f, 13 Jungen und 11 Mädchen, offenbar auf unerklärliche Weise seit der Grundschule unzertrennlich sind. Er beschreibt die Klasse als „ein nicht zu beschreibendes Empfindungsfeld“ (S. 60) und vergleicht sie mit einer „disziplinierte[n] Herde“ (S. 62). Gleichwohl aber, so erfährt man, herrsche im Klassenzimmer eine bedrohliche Atmosphäre: Die 7f sei „keine Gruppe, sondern eine Bande“ (S. 63), deren beunruhigende Energie für jeden sofort spürbar sei, trotz der Unauffälligkeit und Selbstdisziplin der Klasse. Erst im Nachhinein, so scheint es, findet Hoffmann erklärende Worte für diese mysteriöse Situation:

> „Die meisten Kinder ertrugen die Welt, die die Erwachsenen für sie eingerichtet hatten; sie versuchten nach Kräften, sich anzupassen; später reproduzierten sie sie meistens. Wenn man die 7f beobachtete, ahnte man, dass die Schüler nicht die Absicht hatten, diesem Weg zu folgen. Sie hatten etwas Katastrophaleres gewählt, das ich immer noch nicht systematisieren konnte.“ (S. 170)

Im weiteren Verlauf der Handlung wird die Schülerin, die Hoffmann nach der Beerdigung seines Kollegen gewarnt hatte, nachts angegriffen. Eines morgens

kommt sie mit Schnittwunden im Gesicht und Würgemalen am Hals in Begleitung des rechtschaffenen und selbstzufriedenen Rektors in den Unterricht. Der Fall wird ohne Erfolg von der Polizei untersucht. Etwa zur gleichen Zeit verfolgt Hoffmann in der Stadt einige Schüler und wird Beobachter einer seltsamen nächtlichen Szene, bei der eine Videokassette in einem Baum versteckt wird. Hoffmann kann von seinem Beobachtungsposten aus hören, dass diese für „Kids aus einem anderen Collège" bestimmt sei. Er spürt panische Angst, holt aber die Videokassette trotzdem aus dem Astloch und nimmt sie mit nach Hause. Auf seinem Videorecorder kann er später eine Strandszene mit ausgelassenen Kindern verfolgen. Es handelt sich um die Aufzeichnung eines früheren Klassenausflugs der 7f. Nach einer Weile verharrt die Kamera lange bei einem Bildausschnitt, schließlich geht ein Mädchen im Zeitlupentempo auf die Kamera zu, schneidet bedrohliche Grimassen und befiehlt, mit dem Filmen aufzuhören. Das Videoband ist zu Ende. Hoffmanns Kommentar: „Später identifizierte ich diese Verweigerung als die erste einer langen Reihe, das Zeichen zur Eröffnung eines totalen Krieges gegen die Außenwelt" (S. 194).

Am Ende des Schuljahrs wird auf einer Klassenkonferenz der 7f über eine Fahrt in die Normandie gesprochen. Dieses Vorhaben ist gegen alle geltenden Regeln nur zwischen Eltern und Schulleiter abgesprochen und so nicht auf dem üblichen bürokratischen Weg entschieden worden. Hoffmann wird als einer der beiden Begleiter des Ausflugs bestimmt. Vor dem Abfahrtstermin hält eine Schülerin der 7f ein Referat über das selbstgewählte Thema „Aids und Atomkraft". Dort ist davon die Rede, dass die Unbeschwertheit der Jugend durch eine unsichtbare Bedrohung des Lebens nicht mehr möglich und die Welt tot sei. Unter den Erwachsenen bestehe eine Art Komplott, dies zu verschweigen.

Je näher der Ausflug heranrückt, desto nervöser werden die beiden Begleitpersonen. Hoffmann wörtlich: „Ich weiß nicht, was sie von uns erwarten, aber sie wollen etwas, da bin ich sicher." (S. 284) Während der Fahrt selbst herrscht eine merkwürdige Atmosphäre im Bus. Obwohl es keine greifbaren Anzeichen gibt, liegt etwas in Luft. Hoffmann kommt mit seinen Schülern ins Gespräch und erfährt, dass das Erwachsenenleben für sie grundsätzlich problematisch sei und völlig abstoßend wirke. Die Klassenfahrt endet für die Lehrer und den Busfahrer an einer Autobahnraststätte in der Normandie. Die Schüler schlagen den Busfahrer lebensgefährlich zusammen, kapern den Bus und fahren alleine weiter. Polizei und Ambulanz werden alarmiert. Die beiden Lehrer werden von der Polizei bis zum Felsen von Aval gebracht. An dieser Stelle, so stellt sich heraus, ist der Bus ins Meer gestürzt. Unter den Schülern gibt es keine Überlebenden. Ihre Leichen werden vor den Augen der Lehrer aus dem Meer gezogen und aufgereiht. Der Erzählstrang legt nahe, dass die Schüler ihr Ende geplant haben. Hoffmann, so erfährt man, war lange Zeit nach dem Vorfall sogar „glücklich für die Kinder, *denn*" er „*war überzeugt, dass es das war, was sie von Anfang an wollten.*" (S. 342, i. O. kursiv)

Der zweite Roman, um den es in diesem Beitrag geht, wurde von Norbert Niemann verfasst und ist 2001 unter dem Titel „Schule der Gewalt" erschienen. Ich-Erzähler ist Frank Beck, geschieden, 38 Jahre alt. Er hat eine zwölfjährige Tochter und arbeitet als Lehrer in der Sekundarstufe II. Beck hat die Angewohnheit, Zeitungsausschnitte über Gewalttaten von Jugendlichen zu sammeln. Dazu erstellt er in seiner Freizeit ein Dossier, das er am Computer sorgsam bearbeitet und mit Selbstreflexionen versieht, die an einen imaginären männlichen Gegenspieler gerichtet sind. Beck fügt seiner Datei über Gewalt von Ju-

gendlichen immer wieder neue Elemente hinzu: über Neuseelands „‚Suicide City'", wo sich Jugendliche in einem „Surferparadies" (S. 116) reihenweise umbringen, über verprügelte Lehrer in Japan (S. 117), über Kindersoldaten in Afrika (S. 134ff.), über Amokläufe von Schulkindern in den USA (S. 138) usw. Beck sucht in all diesen Realitäts-Schnipseln mit fieberhafter Intensität nach Strukturen und Mustern von Gewalt, doch kaum gefunden, erklärt er sie für pure nachträgliche Applikationen, die etwas Sinnloses zu erklären versuchten. Er wird immer hilfloser, und der Leser erfährt, dass der Erzähler von sich das Bild eines Versagers, eines Menschen hat, der völlig gescheitert ist. Sein Bericht handelt entsprechend von Hilflosigkeit, Verwirrung, Eskalation und Ohnmacht sowie dem Willen, diesen Zustand durch Allgegenwart beherrschbar zu machen.

Die Geschichte des Romans dreht sich vor allem um eine Schüler-Clique, die von Beck unterrichtet wird. Er verliebt sich in eine der Schülerinnen, Nadja, die er schwärmerisch anbetet und die er zunächst zu seinem Rettungsanker machen möchte. Obwohl er ein beliebter Lehrer, ein „Kidsleader" (S. 155) ist, verficht Beck als Ich-Erzähler besessen die Überzeugung, dass er keinen Kontakt zu seinen Schülern finde und sie ihm fremd blieben. In einem Gespräch mit Nadja spricht Beck darüber, dass ihn die Kluft zwischen ihm und den Schülern quäle, dass er die „Schnauze voll" habe und sich dermaßen „den Arsch aufreiße", dass ihm die „Puste" dabei ausgehe (S. 81). Immer wieder, so hat es den Anschein, steht er hilflos vor den „seltsam aggressiven Inszenierungen" der Jugendlichen, die diese mit ihrer Kleidung, ihren gepiercten Körpern, mit Gesten und Gegenständen vor seinen Augen aufführen. Beck verharrt dabei in einer Art angespannter Erstarrung. Mit seinen Schülern verbinde ihn nichts als ein „Bündnis des Desinteresses" (S. 40), aber die damit angedeutete Langeweile im Klassenzimmer täuscht anscheinend. „(...) etwas spitzt sich zu", stellt Beck fest und fährt fort: „Zwar habe ich nicht die entfernteste Idee was, aber irgend etwas wird da ausgebrütet." (S. 31)

Beck knüpft mit Nadja immer engeren Kontakt, doch bleibt die Beziehung platonisch. Nadjas Clique wird im Laufe der Zeit darauf aufmerksam und reagiert eifersüchtig und aggressiv. Beck wird von einem Schüler brutal zusammengeschlagen. Immer mehr Drohbriefe landen in seinem Briefkasten und Nadja wird von ihren Mitschülern mit Vergewaltigung gedroht. Beck versucht sich an einer Verallgemeinerung: Die Jugend, so seine Diagnose, habe weder Perspektiven noch Zukunft, sie werde – ohne es zu merken – beispiellos betrogen, verraten und verkauft und verhalte sich dabei nett, lustig, sorglos und gelangweilt. Die Folge sei, dass Jugendliche die „Wirklichkeit" nicht mehr entschlüsseln könnten und sich deshalb – wenn ihre Wünsche platzen – beliebige Feindbilder zusammenbasteln, die sie zum Ziel ihrer Aggressionen machen würden. (Vgl. S. 229) Als die Ursachen jugendlicher Gewalt – und fast scheint es als habe er Dufossés „Letzte Stunde" bereits rezipiert – sah Beck hochgradig moralische und sinnüberfrachtete Wunschwelten an, die sich plötzlich alptraumartig realisieren würden.

Auch „Schule der Gewalt" endet mit einer Klassenfahrt. Dieses Mal nicht in die Normandie, sondern für fünf Tage nach Leipzig. Die Reise beginnt am 19. April 1999 (S. 266). Während der Busfahrt sind die Schüler ausgelassen und fröhlich. Beck, der die Klasse mit Kollegen begleitet, erwartet zwanghaft eine Zuspitzung der Situation, ein katastrophales, gewaltiges Finale. In ein mitgebrachtes Diktiergerät spricht er den Satz: „ich bin die ideale Zielscheibe für jede Verarschung, jede ungerichtete Wut, ich biete keinen Widerstand. (...) ein einsamer trauriger Deutschlehrer." (S. 291) Während er das sagt, umgreift er in der Hosentasche ein

Stilett, das er inzwischen, von den eigenen Gewaltphantasien eingeholt, als Waffe zu seinem eigenen Schutz mit sich führt. Während des Ausflugs fühlt sich Beck ständig belauert. Umgekehrt beschattet aber auch er die Schüler auf Schritt und Tritt. Diese nennen ihn „Wichser", „Schwein", lassen ihn stolpern, verpassen ihm Fausthiebe, rempeln, spucken und pöbeln ihn an. Beck folgert daraus: „Ich bin das Medium, durch das die Realität sich offenbart, die sonst nie an die Oberfläche dringt. (...) Ich sage, prügelt auf mich ein." (S. 301) Die Kollegen heucheln Arglosigkeit und haben Angst (S. 305). Das Buch endet mit einer nächtlichen Szene, in der Beck in der Innenstadt Leipzigs eine bewusste Konfrontation mit den Jugendlichen sucht. Dabei stellt er sich vor, wie Nadja von ihrer Clique misshandelt und geschlagen wird, zögert dann, weil er seinen eigenen Imaginationen plötzlich misstraut, geht schließlich aber doch auf seine Schüler zu und lässt währenddessen sein Messer aufschnappen. Der Roman ist zu Ende.

3. Schule als Institution symbolischer Gewalt: die problemerschließende Funktion von Fiktion

Hier soll es um die Frage gehen, wie die spezifische Qualität dieser Romane, also die Art und Weise, wie dort Emotionen atmosphärisch eingefangen werden, mit ausgewählten Aspekten von Pierre Bourdieus Theorie der symbolischen Gewalt in Verbindung gebracht werden kann. Denn vor allem durch diese Verknüpfung mit einer kultursoziologischen Position kommt die erschließende Funktion dieser literarischen Texte für erziehungswissenschaftliche Reflexion deutlich zum Ausdruck. Beide Romane basieren im wesentlichen auf der fiktiven Erweiterung bzw. Fortentwicklung der Beobachtung sozialer Realität, die durch Überzeichnungen umso deutlicher hervortritt.

Bourdieu (2005, S. 71f.) beschreibt symbolische Gewalt als Resultat einer langwierigen und andauernden „Einprägungs- und Inkorporierungsarbeit". „Diese Arbeit", so Bourdieu, „ist umso wirksamer, als sie im wesentlichen auf unsichtbare und heimtückische Weise vonstatten geht, durch das unmerkliche Vertrautwerden mit einer symbolisch strukturierten physischen Welt und die frühzeitig und fortwährende Erfahrung von Interaktionen, die von Strukturen der Herrschaft geprägt sind." Die Beherrschten tragen so unwissentlich und unwillentlich selbst dazu bei, Herrschaft zu etablieren. Sie tun es, indem sie „stillschweigenden und unmerklichen Weisungen" (ebd., S. 101) was üblich ist, was erwartet wird und was zu tun ist Folge leisten. Die damit verbundenen Anerkennungsakte können, so wird es von Bourdieu in „Die männliche Herrschaft" beschrieben, die Gestalt von unwillkürlichen „körperlichen Emotionen" annehmen: „Scham, Erniedrigung, Schüchternheit, Beklemmung, Ängstlichkeit, aber auch Zorn und ohnmächtige Wut" (ebd., S. 72). Greifen die Diskriminierten und Erniedrigten aus diesen Gründen zur Gegenwehr in Form eines Eklats oder einer Eskalation, wird dies lediglich „als grundloser oder hysterischer Ausbruch" (ebd., S. 105) gewertet. Auch schulische Disziplinprobleme können auf diese Art und Weise abgetan werden. Dieses Abtun ist eine Geste der Macht.

Bourdieu hat Machtgesten am Beispiel der väterlichen bzw. männlichen Herrschaft in der Familie analysiert. Dabei präpariert er unter anderem deren

Hilflosigkeit heraus. Angeregt wurde er dazu von einen literarischen Text – Virginia Woolfs Roman „Zum Leuchtturm". Dort wird beschrieben, wie ein Vater seinem Sohn mit einer kurzen nüchternen Bemerkung über die Wetterlage, die Vorfreude auf einen Ausflug gründlich austreibt und verdirbt. Der Vater tritt als realitätsbezogene Autorität auf, die alle Regelwerke – auch die des Wetters – kennt und damit jeglichen Elan sowie jegliche positive Erwartung des Sohnes zerstören kann. Die ohnmächtige Wut, die viele Söhne angesichts ihrer Väter ergreift, wird daher in den Augen Bourdieus gerade nicht durch deren Macht, sondern durch Schwäche, genauer, durch ihr Gemeinmachen und ihre Komplizenschaft mit den Mechanismen der Unterwerfung bzw. der Verabsolutierung der vorgefundenen Macht der Verhältnisse, ausgelöst. Bourdieu nennt dies die „Schwäche der Willfährigkeit" (ebd., S. 127), die von der Jungend als brutale und triumphale Desillusionierung erfahren werde. Die Unterlegenen aber, so zeigt es Bourdieu am Beispiel der Frauen, durchschauen diese Inszenierungen, sind aber gleichzeitig gezwungen „ihren Scharfblick zu verbergen" (ebd., S. 136), indem sie die Mächtigen (auch aus Gründen emotionaler Verbundenheit) in ihrer Würde unterstützen und nicht der Lächerlichkeit preisgeben. Um diesen Kreislauf zu unterbinden empfiehlt Bourdieu, den gerade eben angesprochenen Scharfblick zu aktivieren, um die Strategien und Strukturen der symbolischen Gewalt als historisch hergestellt zu entlarven und der „geschichtliche(n) Verewigungsarbeit" (ebd., S. 144) zu entziehen.

Kontrastiert man diese Aussagen Bourdieus mit den eingangs beschriebenen Romanen, kommt man zu weiterführenden Ergebnissen. Beide behandeln Schule als Machtbehälter, doch wird dabei klar, dass der Essentialismus der Verhältnisse dort von den Schülerinnen und Schülern zwar an der Oberfläche hingenommen, gleichzeitig aber auf beängstigende Weise unterwandert und hinterfragt wird. Die Unterlegenen spielen bei der schulischen Inszenierung symbolischer Gewalt zwar weiterhin mit, aber fühlen sich emotional nicht mehr gebunden. Sie greifen zum Mittel der Eskalation, schmieden Rachepläne und verweigern sich mit paradoxen Mitteln den zwanghaften Sinn- und Bedeutungskonstruktionen der Erwachsenenwelt. Diese Konsequenz wiederum kann von der Institution Schule, abweichend vom üblichen Schema, nur bedingt als pure Hysterie und als probater Anlass zur Abstempelung der Schüler zum auserkorenen Feind abgetan werden. Dazu ist die Lage zu komplex und die Oberfläche zu brüchig. Die Schülerinnen und Schüler verbergen ihren Scharfblick, indem sie weiterhin mitspielen, doch beschreiben die beiden Erzählstränge gleichzeitig eine Gegenbewegung: In beiden Romanen bilden die Schüler eine Gegenwelt in Form einer eingeschworenen Gemeinschaft, die keine Ausreißer duldet. Bei Dufossé verfolgen die Jugendlichen den geheimen Plan, die „Außenwelt" als Komplott der Unaufrichtigkeit Erwachsener durch Selbstmord zu entlarven und so durch „radikale Verweigerung" ad absurdum zu führen. Im zweiten Fall aber, genauer in Niemanns „Schule der Gewalt", nimmt die Komplizenschaft eines „Kidleaders" mit einem verabsolutierten negativen Jugendbild so übersteigerte und zwanghafte Formen an, dass er am Ende selbst den Beweis dafür liefern muss und sich zum offenbarenden Medium seiner Realitätskonstruktion stilisiert. Ähnlich wie vor Jahren Punks sich Nazi-Symbole anhefteten, um die eigentlichen Täter zu entlarven, so haben seine Schüler die subversive Strategie verfolgt, der Institution Schule den bizarren, gewaltorientierten Essentialismus eines Lehrers zu spiegeln. Das stinkende Stoffäffchen in Dufossés „Letzte Stunde" hat als Symbol der Erwachsenenwelt sicher eine ähnliche Funktion. Ein

weiterer wichtiger Punkt ist die enge Beziehung zwischen Lehrer und Schülerin, Beck und Nadja, die ebenfalls als Ausdruck symbolischer Gewalt gewertet werden muss. Die Gleichaltrigenclique hat sich vermutlich gerade deshalb im Roman dagegen gestellt.

Insgesamt legen beide Lehrpersonen während des Handlungsverlaufs, wenngleich nicht mit identischer Stärke, jenes unerbittliche „Pochen auf Wahrheit" (Woolf 2003, S. 38) an den Tag, das Virginia Woolf als für Männer bzw. Väter charakteristisch und Bourdieu als letztendlich hilflose Geste der Macht beschreibt. Das fast wichtigtuerische Engagement der beiden Lehrer und die enorme Aufladung ihrer Beobachtungen und Analysen mit Bedeutung rücken so in ein anderes Licht. Das große Thema der Romane ist daher die Frage, welche Realität, welche Wahrheit, welche Wirklichkeitsanalyse die gültige ist.

Dies gilt grundsätzlich auch für die Rahmenbedingungen schulischer Interaktionen, die in sich bereits eine paradoxe Struktur zwischen Freiheit und Zwang aufweisen und historisch mehr und mehr in ein System oktroyierter Freiheit überführt werden. Auf diese Weise wird das Vorhandensein von schulischer Hierarchie immer subtiler gestaltet und immer stärker tabuisiert – vor allem gegenüber den Schülerinnen und Schülern. Gleichzeitig wird das Handeln von Lehrpersonen der Kritik von Seiten der Schülerinnen und Schüler entzogen, womit die desillusionierenden und essentialistischen Gesten der Erwachsenen nahezu unangreifbar werden. Werner Helsper (1995, S. 145f.) hat diesen Sachverhalt als „eine Form pädagogischer Selbstentlastung" beschrieben und zwar „in der Form, daß die Schüler unter den Insignien des modernen Selbst, wie Selbständigkeit, Eigenverantwortlichkeit und Autonomie auf sich selbst verwiesen werden und ihnen damit die Last der Selbstinstrumentalisierung aufgebürdet wird". Damit einher gehe eine pädagogisch folgenschwere Verweigerung von Anerkennung, für Helsper einer der wichtigsten Auslöser von jungendlicher Gewalt: „Hier gewinnen Gleichberechtigung, Autonomie- und Eigenverantwortlichkeitszuschreibung die Gestalt eines neuen, informalisierten Disziplinardiskurses, der moralische Anerkennung simuliert, um die Jugendlichen zu einer selbstinstrumentellen Partizipation an Anerkennungsverweigerung zu bewegen." In beiden Romanen stimmen die Schülerinnen und Schüler – quasi folgerichtig – dieser Selbstinstrumentalisierung nicht zu: Sie fühlen sich emotional nicht mehr gebunden und greifen zu mehrheitlich indirekten und paradox anmutenden Mitteln der Gegenwehr.

Mit literarischer Fiktion wird also einerseits an symbolisch hergestellte, konkret beobachtbare Machtverhältnisse von Schule angeschlossen. Andererseits entreißen beide Romane durch zusätzlich eingearbeitete Erweiterungen der Realität Schule ihrem gewohnten Korsett und lenken so unseren Blick auf ein unheimliches Geschehen jenseits der glatten Oberfläche. Auch auf der räumlichen Ebene findet eine Entzauberung statt: Denn der festgelegte physikalische Raum des Unterrichts, an dem alles reibungslos zu funktionieren scheint, wird zum bloßen Vorzimmer, zum belanglosen Nebenschauplatz jener außerschulischen Transit-Orte, an denen sich in beiden Romanen die Handlung als Demaskierung und Eskalation schlussendlich zuspitzt. Romanlektüren, so lässt sich daraus folgern, führen also gerade deshalb zu erziehungswissenschaftlich bedeutsamen Entdeckungen, weil sie sich pädagogischem Essentialismus und einer unreflektierten Komplizenschaft mit der Macht verweigern.

Kurz bevor der Ich-Erzähler von Christophe Dufossés Roman seinen Dienst als Lehrer quittiert und damit am Ende seiner eigenen Geschichte angekommen

ist, macht er, ebenfalls aufgrund einer Romanlektüre, folgende Entdeckung, die gleichzeitig als Gegenmaßnahme zu diesem soeben angesprochenen Essentialismus gedacht sein könnte: Aufrichtigkeit ist die Grundlage von Erziehung. (Vgl. Dufossé 2003, S. 344) Dazu würde vermutlich gehören, dass die Lehrer ihre Komplizenschaft mit der symbolischen Gewalt reflektieren und die desillusionierende Wirkung des Machbehälters Schule nicht als zwingenden Essentialismus anbringen. Eine französische Lehrerin, die von ihren Schülern bedroht wurde und deren Fall durch die Tagespresse ging, bekam einen Zettel zugesteckt, auf dem zu lesen stand: „Ich möchte arbeiten und zu einem menschlichen Wesen werden.“ Mit den bisher üblichen Mitteln, so die pädagogische Einsicht der beiden Geschichten, kann diesem Wunsch sicher nicht entsprochen werden.

Anmerkung

1 An dieser Stelle möchte ich den Gutachterinnen und/oder Gutachtern für konstruktive Kritik und Anregungen danken.

Literatur

Baacke, D. (1979): Ausschnitt und Ganzes. Theoretische und methodologische Probleme bei der Erschließung von Geschichten. In: Baacke, D./Schulze, Th. (Hrsg.): Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens. München, S. 11-50.

Bourdieu, P. (2005): Die männliche Herrschaft. Frankfurt/M., (Orig. 1998).

Dufossé, Ch. (2003): Letzte Stunde. Köln (Orig. 2002).

Helsper, W. (1995): Zur „Normalität“ jugendlicher Gewalt: sozialisationstheoretische Reflexionen zum Verhältnis von Anerkennung und Gewalt. In: Helsper, W./Wenzel, H. (Hrsg.): Pädagogik und Gewalt. Möglichkeiten und Grenzen pädagogischen Handelns. Opladen, S. 113-154.

Kästner, E. (1933): Das fliegende Klassenzimmer. Ein Roman für Kinder. Stuttgart.

Niemann, N. (2001): Schule der Gewalt. München.

Peter, L. (2005): Pierre Bourdieus Theorie der symbolischen Gewalt. In: Steinrücke, M. (Hrsg.) (2005), S. 48-73.

Steinrücke, M. (Hrsg.) (2005): Pierre Bourdieu. Politisches Forschen, Denken und Eingreifen. Hamburg.

Woolf, V. (2003): Zum Leuchtturm. Frankfurt/M., (9. Aufl.).

Hans-Christoph Koller

„Veränderungen von Leuten, die etwas verändern wollen".

Über symbolische Gewalt und Bildungsprozesse in Emine Sevgi Özdamars Roman „Die Brücke vom Goldenen Horn"

„Change in people trying to initiate change."

Notes on symbolic violence and processes of individual development in Emine Sevgi Özdamar's novel „Die Brücke vom Goldenen Horn"

Zusammenfassung:
Ausgehend von einem Bildungsbegriff, der Bildung als Transformation grundlegender Figuren des Welt- und Selbstverhältnisses in Auseinandersetzung mit neuartigen Herausforderungen versteht, wird danach gefragt, wie solche Bildungsprozesse trotz der relativen Stabilität gesellschaftlicher Machtstrukturen und trotz der subtilen Wirkungsweisen symbolischer Gewalt im Sinne Bourdieus möglich sind. Özdamars Roman wird dabei einerseits interpretiert als eindringliche Darstellung der Mechanismen symbolischer Gewalt am Arbeitsplatz, in der politischen Öffentlichkeit und in der Familie, und andererseits als gelungene Inszenierung einer subversiven Infragestellung dieser Gewalt, die ihren Rückhalt findet in kommunikativen Orten einer Art Gegenöffentlichkeit und im verfremdenden Gebrauch vorherrschender Sprachmuster.

Schlagworte: Bildung(sprozess), Migration, Biographie, Bourdieu, Özdamar

Abstract:
Conceiving of individual development as of change occurring in the patterns of a subject's relations to the world and to his or herself and brought about by coping with novel challenges, the paper addresses the issue of how – in spite of the relative stability of power structures and notwithstanding the subtle modes of action of symbolic violence as described by Bourdieu – such processes of individual development are at all possible. Özdamar's novel is interpreted, on the one hand, as a vivid description of the mechanisms of symbolic violence operating at the workplace, in the political public and in the family and, on the other hand, as a successful enactment of subversive forms of challenging this violence, which find their support in the communicational sites of a kind of counter public and in the defamiliarizing use of hegemonic speech patterns.

Keywords: Individual development, individual educational process, migration, biography, Bourdieu, Özdamar

„In der Stresemannstraße gab es damals, es war das Jahr 1966, einen Brotladen (...). Es war schön, in diesen Brotladen hineinzugehen, weil man das Wort Brot nicht sagen mußte, man konnte auf das Brot zeigen. Wenn das Brot noch warm war, war es leichter, die Schlagzeilen aus der Zeitung, die draußen auf der Straße in einem Glaskasten hing, auswendig zu lernen. Ich drückte das warme Brot an meine Brust und meinen Bauch und trat mit den Füßen wie ein Storch auf die kalte Straße." (Özdamar 2005, S. 11)

ZQF 8. Jg., Heft 1/2007, S. 61-73

Ein Ich, das sich mit dem warmen Brot an der Brust die Schlagzeilen der Zeitung einzuprägen versucht – dieses merkwürdige Bild stellt den Auftakt zu Emine Sevgi Özdamars Roman „Die Brücke vom Goldenen Horn" dar und wirft die Frage auf, was in aller Welt eine junge Frau, die mit 18 Jahren aus Istanbul nach Berlin gekommen ist, um in einer Fabrik zu arbeiten, dazu bringt, die Schlagzeilen einer deutschen Zeitung auswendig zu lernen.

Vom Umgang mit den Zeitungsschlagzeilen wird noch ausführlicher die Rede sein, denn er hat mit den Bildungsprozessen einer Migrantin zu tun, um deren literarische Darstellung es hier geht. Dazu ist freilich zunächst zu erläutern, was hier unter dem Terminus „Bildungsprozesse" verstanden werden soll. Der Ausgangspunkt der folgenden Überlegungen ist eine bestimmte Fassung des Bildungsbegriffs, die auf Rainer Kokemohr (1989, 2000) zurückgeht und Bildung als einen Prozess grundlegender Transformationen der Art und Weise auffasst, in der Menschen sich zur Welt und zu sich selbst verhalten. Dabei ist anzunehmen, dass Bildung im Sinne solcher Transformationen sich immer dann vollzieht (oder besser: vollziehen *kann*), wenn Menschen Erfahrungen machen, zu deren Bewältigung ihre bisherigen Mittel und Möglichkeiten nicht ausreichen. Anders formuliert: Bildungsprozesse bestehen in der Entstehung neuer Figuren des Welt- und Selbstverhältnisses in Auseinandersetzung mit Problemen, zu deren Bearbeitung die bisherigen Figuren nicht ausreichen (vgl. dazu ausführlicher Koller 2005).

Dieses Verständnis von Bildung steht in einem gewissen Kontrast zu dem Thema, das den gemeinsamen Rahmen der hier versammelten Beiträge darstellt: der Frage nach der Rolle der symbolischen Gewalt bei der Reproduktion sozialer Ungleichheit im oder durch das Bildungssystem. Fragt man nach der Bedeutung symbolischer Gewalt in diesem Sinne, so steht weniger die *Transformation* individueller Welt- und Selbstverhältnisse als vielmehr die *Reproduktion* gesellschaftlicher Ordnung im Zentrum der Aufmerksamkeit. Dennoch, so lautet die Ausgangsthese dieses Beitrags, kann eine erziehungswissenschaftliche Betrachtung nicht auf die Frage nach Veränderung, und das heißt nach den Verlaufsformen, Bedingungen und Möglichkeiten von Bildungsprozessen verzichten. Deshalb soll im Folgenden untersucht werden, wie Bildung im Sinne einer Transformation individueller Welt- und Selbstverhältnisse möglich ist – trotz der unbestreitbaren Stabilität gesellschaftlicher Machtstrukturen und trotz der subtilen Wirkungsweisen symbolischer Gewalt, die Bourdieu beschreibt und von denen in den anderen Beiträgen die Rede ist.

Geht man versuchsweise von dem skizzierten Verständnis von Bildung aus, so stellen sich mindestens drei Fragen, die eine Theorie solcher transformatorischer Bildungsprozesse beantworten müsste. Erstens: Welche begrifflichen Konzepte sind geeignet, um die Grundfiguren des *Welt- und Selbstverhältnisses* von Subjekten, als deren Transformation Bildung hier verstanden wird, theoretisch zu erfassen? Zweitens: Wie lassen sich die neuartigen *Erfahrungen,* die hier als Anlass oder Herausforderung für Bildungsprozesse aufgefasst werden, theoretisch genauer bestimmen? Gibt es typische gesellschaftliche oder individuell-biographische Herausforderungen, deren Bearbeitung Bildungsprozesse erforderlich macht oder zumindest nahe legt? Und drittens: Wie sind die *Prozesse der Transformation* solcher Welt- und Selbstverhältnisse näher zu beschreiben, aus denen Bildung diesem Verständnis nach besteht? Dabei wäre neben den Verlaufsformen und Bedingungen solcher Bildungsprozesse vor allem die Frage zu klären, wie im Zuge von Transformationen *Neues* entsteht, wie also

neue Grundfiguren des Welt- und Selbstverhältnisses hervorgebracht werden, die nicht einfach aus den bisherigen Figuren ableitbar sind.

Der folgende Beitrag bezieht sich auf diese Fragen, indem er (1.) Bourdieus Konzeption des Habitus und der symbolischen Gewalt als theoretischen Rahmen zu nutzen versucht, um die Welt- und Selbstverhältnisse von Bildungssubjekten theoretisch zu erfassen, indem er (2.) Migration und Adoleszenz als zwei einander überlagernde Herausforderungen für transformatorische Bildungsprozesse begreift und indem er (3.) diskutiert, inwiefern Bourdieus Theorie geeignet ist, auch Transformation von Welt- und Selbstverhältnissen, also Bildungsprozesse im genannten Sinn zu beschreiben. Im Folgenden sollen zunächst diese drei theoretischen Zugänge knapp skizziert werden, um dann (4.) ausführlicher auf Özdamars Roman einzugehen und abschließend (5.) ein Fazit im Blick auf die theoretische Fragestellung zu ziehen.

1. Bourdieus Konzeption des Habitus und der symbolischen Gewalt als theoretischer Rahmen für die Erfassung von Welt- und Selbstverhältnissen

Wie Markus Rieger-Ladich in seinem Beitrag erläutert, bezeichnet der Begriff der symbolischen Gewalt bei Bourdieu „jene Praktiken, durch die die Beherrschten gleichsam beiläufig auf genau jene Formen der Realitätsverarbeitung verpflichtet werden, in denen die Interessen der privilegierten Gruppen zum Ausdruck kommen“ (Rieger-Ladich in diesem Heft). Dabei handelt es sich weniger um ein kognitives als um ein körperliches Geschehen, in dem jene Formen der Realitätsverarbeitung gleichsam in den Körper eingeschrieben oder *einverleibt* werden. Was hier unter dem Terminus symbolische Gewalt thematisiert wird, nämlich die sich lebensgeschichtlich früh und größtenteils unbewusst vollziehende Aneignung von Wahrnehmungs-, Bewertungs- und Handlungsschemata im Rahmen alltäglicher Interaktionen, entspricht weitgehend dem, was Bourdieu in anderem Zusammenhang als die Entstehung eines *Habitus* beschreibt (vgl. Bourdieu 1999, S. 97-121). Symbolische Gewalt, so kann man sagen, vollzieht sich vor allem im Zuge der Aneignung oder Ausbildung eines Habitus.

Bourdieus Habituskonzept stellt nun zugleich ein interessantes Angebot zur theoretischen Erfassung von Welt- und Selbstverhältnissen dar. Der Habitus als durch die objektiven Existenzbedingungen strukturiertes, gruppen- oder klassenspezifisches System von Dispositionen der Wahrnehmung, des Denkens und des Handelns lässt sich als grundlegendes Muster begreifen, das seinerseits die Art und Weise strukturiert, in der Subjekte sich zur Welt und zu sich selber verhalten. Im Vergleich mit konkurrierenden Theorieangeboten zeichnet sich Bourdieus Habitus-Konzept durch eine Reihe von Vorzügen aus, die hier nicht im Einzelnen erläutert, aber wenigstens benannt werden sollen. Zum einen vermag es die relative Konstanz und Regelmäßigkeit sozialer Praktiken besser zu erklären als andere Modelle (wie z.B. Theorien rationalen Handelns), da es diese Stabilität statt auf den Einfluss expliziter Normen oder bewusster Strategien auf die Wirksamkeit gesellschaftlich bedingter und von den Akteuren verinnerlichter Habitusformen zurückführt. Auf diese Weise rückt es zweitens die

weitgehend unbewusste und deshalb umso wirkungsvollere leibliche Dimension von Welt- und Selbstverhältnissen ins Zentrum der Aufmerksamkeit. Darüber hinaus betont es die kollektive Dimension individueller Welt- und Selbstbezüge sowie deren Verwicklung in gesellschaftliche Machtzusammenhänge. Und schließlich erlaubt es in zeitlicher Hinsicht, die lebensgeschichtliche Dimension von Welt- und Selbstverhältnissen herauszuarbeiten, indem es die Entstehung des Habitus in einer frühen sozialisatorischen Phase ansiedelt und die Differenz zwischen den Bedingungen der *Entstehung* und den Bedingungen der *Anwendung* des Habitus thematisiert. Auf diese Weise kann etwa ein bestimmtes Verhalten auf gesellschaftliche Bedingungen zurückgeführt werden, die selbst längst verschwunden sind, aber vermittelt durch den Habitus noch immer fortwirken (vgl. Bourdieu 1999, S. 116ff.).

2. Migration und Adoleszenz als einander überlagernde Herausforderungen für Bildungsprozesse

Fragt man nun danach, durch welche Erfahrungen ein in der primären Sozialisation erworbener Habitus lebensgeschichtlich in Frage gestellt werden kann, so drängt sich das Beispiel der Migration förmlich auf. Die Lebenssituation von Migranten erscheint geradezu als Prototyp einer Konstellation, bei der die Entstehungs- und die Anwendungsbedingungen eines Habitus auseinander treten. Wer sein Herkunftsland verlässt, um in einer anderen Gesellschaft Arbeit und Auskommen zu suchen, wird mit soziokulturellen Bedingungen konfrontiert, die sich von denen, unter denen er sozialisiert wurde, erheblich unterscheiden können und unter denen sich sein einmal erworbener Habitus als, wie es bei Bourdieu heißt, „objektiv unangepaßt“ erweisen kann (Bourdieu 1999, S. 117). Gewiss ist vor der vereinfachenden Entgegensetzung zweier ‚Kulturen‘ zu warnen, und gewiss ist hier eine Vielzahl differenzierender Faktoren zu berücksichtigen – wie etwa die Frage, in welchem Alter, aus welchen Gründen und in welcher familiären Konstellation jemand migriert oder über welches ökonomische, kulturelle und soziale Kapital er oder sie verfügt. Und doch kann man sagen, dass mit Migration in der Regel Erfahrungen verbunden sind, die zu einer Infragestellung des bisherigen Welt- und Selbstverhältnisses führen können. Zu solchen Erfahrungen gehören der Wandel des soziokulturellen Umfeldes, der Verlust sozialer Bindungen, die Entwertung mitgebrachter Ressourcen sowie Erfahrungen der Fremdheit, der Ausgrenzung und der Diskriminierung in politischer, rechtlicher und ökonomischer Hinsicht. Solche Erfahrungen lassen sich im Sinne des eingangs skizzierten Bildungsbegriffs als Herausforderungen für Bildungsprozesse verstehen, d.h. als Anlässe zur Infragestellung und zur Transformation eines gegebenen Welt- und Selbstverhältnisses.[1]

Im Falle jugendlicher Migranten gesellt sich zu dieser Herausforderung allerdings noch eine zweite, die davon zunächst ganz unabhängig scheint, sich mit Migrationserfahrungen aber auf komplexe Weise überlagern kann: die Herausforderung durch die Adoleszenz. Adoleszenz ist dabei im Anschluss an Vera King (2002, S. 28) als ein „psychosozialer Möglichkeitsraum“ zu begreifen, der

mit bestimmten Herausforderungen und Chancen verbunden ist. Im Unterschied zu früheren Gesellschaften vollzieht sich der Übergang vom Status des Kindes zu dem des Erwachsenen heute nicht mehr in einem einmaligen Initiationsritus, in dem die Jugendlichen eines bestimmten Alters feierlich in die Gemeinschaft der Erwachsenen aufgenommen werden, sondern in einem sehr viel längeren Prozess, der eine Art Moratorium darstellt, in dem man weder zu den Kindern noch zu den Erwachsenen gehört und der zugleich (und das ist das entscheidend Neue) Spielräume für eigene Experimente und damit ganz neue Chancen und Risiken bietet. Solche Experimente umfassen den Abschied von kindlichen Verhaltensweisen und Selbstbildern, das Ringen um neue Bezüge zu Eltern und Erwachsenen, die Hinwendung zu außerfamiliären Liebesobjekten und das Experimentieren mit gleich- und andersgeschlechtlichen Beziehungen sowie mit eigenen kreativen Potenzialen, die Entwicklung eigener Wertvorstellungen sowie einer eigenen personalen, sozialen und geschlechtlichen Identität (vgl. ebd., S. 19-44).

Adoleszenz in diesem Sinne lässt sich im Anschluss an das zuvor Gesagte ebenfalls als *Anlass* für Bildungsprozesse verstehen, da es bei den skizzierten Veränderungen um Herausforderungen geht, die das bisherige Welt- und Selbstverhältnis Heranwachsender in Frage stellen und da es sich bei jenem Möglichkeitsraum um ein Feld handelt, in dem neue Welt- und Selbstentwürfe entstehen können (vgl. dazu auch Koller 2006).

3. Bourdieus Habituskonzept und die Frage nach der Transformation von Welt- und Selbstverhältnissen

Die entscheidende Frage lautet nun, inwiefern Bourdieus Konzeption des Habitus und der symbolischen Gewalt geeignet ist, die möglichen Transformationen des Welt- und Selbstverhältnisses, zu denen es angesichts der skizzierten Herausforderungen kommen kann, theoretisch zu erfassen. Obwohl Bourdieus Interesse insgesamt eher einer Erklärung der *Stabilität* gesellschaftlicher Verhältnisse und der *Reproduktion* objektiver Strukturen gilt als einer Erklärung des sozialen Wandels bzw. individueller Transformationsprozesse, kann man versuchen, Bildung mit oder gegen Bourdieu als *Transformation* des jeweiligen Habitus zu begreifen, soweit sich dieser unter veränderten sozialen Bedingungen als nicht mehr tragfähig erweist (vgl. Koller 2002). Zu fragen wäre, wie solche Habitustransformationen und die Bedingungen, unter denen sie zustande kommen, genauer beschrieben werden können. Zu fragen wäre, ob und inwiefern es anstelle der Reproduktion gesellschaftlicher Ordnung durch Mechanismen symbolischer Gewalt auch zur Infragestellung solcher Gewalt und der durch sie geschützten Machtverhältnisse kommen kann. Zu fragen wäre also, ob und unter welchen Bedingungen Bildungsprozesse im Sinne einer Transformation des einmal erworbenen Habitus und einer Infragestellung symbolischer Gewalt möglich sind.

Diese Fragen sollen nun an einem literarischen Beispiel diskutiert werden, das dazu in besonderer Weise geeignet scheint, weil es darin, wie das Zitat im Titel dieses Beitrags andeutet, um „Veränderungen von Leuten“ geht, „die etwas verändern wollen“ (Özdamar 2005, S. 156).[2]

4. Zur Darstellung und Infragestellung symbolischer Gewalt in Emine Sevgi Özdamars „Die Brücke vom Goldenen Horn"

Der 1998 erstmals erschienene Roman, für den die Autorin ein Jahr später mit dem Chamisso-Preis ausgezeichnet wurde[3], erzählt in Ich-Form die Geschichte einer jungen Frau, die mit 18 Jahren aus Istanbul nach Berlin kommt, um dort in einer Fabrik zu arbeiten und auf diese Weise dem Einfluss ihrer Eltern zu entfliehen, die sich ihrem Wunsch, Schauspielerin zu werden, widersetzen. Nach einem Jahr Arbeit kehrt die Protagonistin nach Istanbul zurück, beschließt aber sofort, wieder nach Deutschland zu gehen, um dort einen Sprachkurs zu absolvieren und sich „von ihrem Diamanten", d.h. ihrer Jungfräulichkeit zu „befreien" (S. 108). Wieder in Berlin arbeitet sie als Dolmetscherin in einem Wohnheim, später als Zimmermädchen und schließt sich (es ist das Jahr 1967) der Studentenbewegung an. Als sie nach einem halben Jahr wieder nach Istanbul zurückkehrt, fühlt sie sich dort wie eine „Spirale in einer Schachtel", die herausspringen würde, wenn die Schachtel aufgeklappt würde (S. 185). Sie beginnt eine Schauspielausbildung und führt eine Art Doppelleben zwischen ihrem Elternhaus im asiatischen und der Schauspielschule im europäischen Teil der Stadt. Durch Freunde findet sie Zugang zu einer Szene aus Künstlern, Intellektuellen und Vertretern der neugegründeten linken Arbeiterpartei, deren Mitglied sie bald wird. Nach Abschluss der Schauspielausbildung zieht sie in eine Filmkommune, arbeitet an verschiedenen Theatern und engagiert sich politisch. Der Roman endet damit, dass sie – nach ihrer verübergehenden Verhaftung aus politischen Gründen, während derer sie Folterungen politischer Gefangener miterlebt – beschließt, wieder nach Berlin zu gehen, um dort am Theater zu arbeiten.

Hat man die Situation türkischer Arbeitsmigranten in Deutschland vor Augen, so erscheint dieser Roman in vielerlei Hinsicht als untypisch. So handelt es sich beim ersten Deutschlandaufenthalt der Ich-Erzählerin nicht wirklich um Arbeitsmigration, sondern eher um eine Art Flucht aus der Enge der Familie. Und auch diese Enge ist nicht so groß, wie man vielleicht meinen könnte – als die Tochter nach einem Jahr zurückkehrt, ohne Deutsch gelernt zu haben, gibt der Vater, ein Bauunternehmer, ihr 3000 Mark und schickt sie zu einem Sprachkurs nach Deutschland. Zweifellos unterscheidet sich die Protagonistin also in Bezug auf ihr ökonomisches, kulturelles und soziales Kapital deutlich von der überwiegenden Mehrheit türkischer Migranten in der Bundesrepublik. Und schließlich entspricht der ganze erste Teil des Romans, der die anderthalb Jahre in Deutschland schildert, kaum den Erwartungen, die man an eine Darstellung ‚typischer' Migrationserfahrungen richten könnte – so ist darin z.B. von der Diskriminierung als Ausländerin so gut wie gar nicht die Rede.

Und doch ist der Roman von Interesse für die Frage nach der Rolle symbolischer Gewalt in Bildungsprozessen. Das liegt zunächst daran, dass er das Leben in Berlin aus der Perspektive einer jungen Frau beschreibt, die weder die Sprache, die dort gesprochen wird, noch die Welt, in die sie geraten ist, richtig versteht, und die deshalb eine eigentümliche Aufmerksamkeit für das Gebiet entwickelt, in dem symbolische Gewalt sich entfaltet: für das Alltägliche, das Ungesagte und die Untertöne dessen, was gesagt wird.[4] Es sind vor allem drei ver-

schiedene Formen, in denen die Wirkungsweise symbolischer Gewalt im ersten Teil des Romans dargestellt wird.

Da ist zunächst die Beschreibung der Arbeitsbedingungen in der Radiolampenfabrik von Telefunken, in der die Protagonistin während ihres ersten Deutschlandaufenthalts ein Jahr lang arbeitet:

„Ich lebte mit vielen Frauen in einem Frauenwohnheim, Wonaym sagten wir. Wir arbeiteten alle in der Radiofabrik, jede mußte bei der Arbeit auf dem rechten Auge eine Lupe tragen. Auch wenn wir abends zum Wonaym zurückkamen, schauten wir uns oder die Kartoffeln, die wir schälten, mit unserem rechten Auge an. (...) Das linke zwickte sich immer zusammen und blieb halb geschlossen. Wir schliefen auch so, das linke immer etwas gezwickt, und am Morgen um fünf Uhr, wenn wir im Halbdunkel unsere Hosen oder Röcke suchten, sah ich, daß auch die anderen Frauen wie ich nur mit dem rechten Auge suchten.“ (S. 16)

Anschaulich wird hier beschrieben, wie die Arbeitsbedingungen sich in die Körper einschreiben und auch außerhalb der Fabrik wirksam bleiben. Ähnliches gilt für die räumliche Verteilung der Arbeiterinnen in der großen Arbeitshalle, in der jede Frau immer nur den Rücken der anderen sieht. Einzig im Toilettenraum, den die Frauen zum Rauchen aufsuchen, können sie einander ins Gesicht sehen, aber auch dort kommt von Zeit zu Zeit die Meisterin herein und sorgt wortlos dafür, dass die Frauen an den Arbeitsplatz zurückkehren. Dass sich auch in diesem Fall die Einverleibung der Arbeitsbedingungen noch in der Freizeit auswirkt, zeigt sich daran, dass der Ich-Erzählerin beim abendlichen Fernsehen im Wohnheim auffällt, dass sie dort wie in der Fabrik die anderen Frauen nur von hinten sieht.

Noch deutlicher wird die Rolle symbolischer Gewalt in der Beschreibung der Autorität des Fabrikchefs, eines Herrn Schering, dessen Namen die Frauen als „Herschering“ oder „Herscher“ aussprechen: „Wir sahen den Herscher nie. Die türkische Dolmetscherin trug seine deutschen Wörter als türkische Wörter zu uns: ‚Herscher hat gesagt ...‘“ (S. 17). Durch seine Unsichtbarkeit und die indirekte Verlautbarung mittels der Dolmetscherin gewinnt die Autorität des Fabrikchefs eine Aura des Unbezweifelbaren, die in der Benennung durch die Frauen noch zusätzlich verstärkt wird.

Richtet sich diese Form der Darstellung symbolischer Gewalt überwiegend auf nichtsprachliche Phänomene, so bezieht sich eine zweite Form auf die Sprache in der medialen und politischen Öffentlichkeit. Hier gilt die Aufmerksamkeit der Ich-Erzählerin weniger dem semantischen Gehalt als vielmehr den Sub-Botschaften der Texte. So interessiert sie z.B. an den Zeitungsschlagzeilen, die sie (wie eingangs zitiert) auswendig lernt, weniger deren Inhalt (den sie gar nicht versteht), sondern vielmehr deren pragmatische Verwendbarkeit – d.h. die Möglichkeit, das Auswendiggelernte bei passender (oder unpassender) Gelegenheit in alltäglichen Konflikten einzusetzen. Eine solche Schlagzeile, heißt es gleich zu Beginn des Romans, „konnte eine Antwort sein auf einen Satz, den man nicht hören wollte. Jemand fragte zum Beispiel ‚Niye böyle gürültüyle yürüyorsun?‘ (Warum machst du soviel Krach, wenn du läufst?), und ich antwortete mit einer deutschen Schlagzeile: ‚Wenn aus Hausrat Unrat wird‘.“ (S. 11) Die pragmatische Verwendung einer Schlagzeile als Waffe im Kleinkrieg des Alltags verweist hier nur ziemlich indirekt auf die Dimension der symbolischen Gewalt, die solchen Schlagzeilen innewohnt. Doch mit den zunehmenden Deutschkenntnissen der Ich-Erzählerin verändern die immer wieder in die Er-

zählung eingestreuten Schlagzeilen ihre Funktion und verleihen der Romanhandlung nicht nur einen historisch-politischen Hintergrund, sondern lenken auch die Aufmerksamkeit des Lesers auf die Art und Weise, in der solche Schlagzeilen Herrschaftsbeziehungen als selbstverständlich erscheinen lassen. Das ausführlichste Beispiel dafür findet sich im vierten Kapitel, das davon erzählt, wie die Protagonistin 1967 in die Berliner Studentenbewegung eintaucht. Dort heißt es: „Tagsüber gingen die Studenten auf die Straße, abends, im Radio oder Fernsehen, sprachen die Senatssprecher über den Tag, und einer sagte: ‚Je enger der Hühnerhof – um so wilder flattern die Hühner.'" (S. 157) Was zunächst nur als übliche Schmähung politischer Gegner erscheinen mag, wird im Folgenden von der Erzählerin mit ihrer Sensibilität für Subtexte als Naturalisierung von Herrschaftsverhältnissen entlarvt, indem sie die Metapher des Hühnerhofs ernst nimmt und zugleich *ad absurdum* führt (davon wird noch ausführlicher die Rede sein).

Ging es in den beiden bislang beschriebenen Formen symbolischer Gewalt um die Aufrechterhaltung ökonomischer oder politischer Herrschaft, so betrifft die dritte Form die Rolle symbolischer Praktiken bei der Aufrechterhaltung familiärer Herrschaftsbeziehungen. Während die Ich-Erzählerin die aus ihrer Kindheit stammende Gewohnheit, allabendlich vor dem Einschlafen zu den Toten zu beten, aus übergroßer Müdigkeit schon bald aufgibt und nur noch an ihre Mutter denkt, führen ihre Zimmernachbarinnen im Frauenwohnheim ständig die Erinnerung an Brüder oder Väter im Munde, um so auf bestimmte moralische Normen zu verweisen. Nachdem zwei lesbische junge Frauen das gemeinsame Wohnheimzimmer verlassen haben, heißt es z.B.: „Gut, daß unsere Brüder das nicht wissen" oder „Gut, daß euer Vater nicht weiß, daß ihr mit lesbischen Mädchen in einem Zimmer geschlafen habt." (S. 33) Und auch hier findet die Autorin eindrückliche Bilder für die Wirkungsweise solcher symbolischer Gewalt: „Sie sprachen soviel über ihre Brüder und über unsere Väter, daß ich dachte, ihre Sätze über die Brüder und Väter weben ein Spinnennetz, das das ganze Zimmer und unsere Körper bedeckt. Ich fing an, vor ihren Brüdern und meinem Vater Angst zu kriegen." (ebd.) Die Inkorporation familiärer Autorität, die hier in der Metapher des Spinnennetzes Ausdruck findet, kommt an anderer Stelle zur Sprache, indem erzählt wird, dass die Ich-Erzählerin beim abendlichen Spazierengehen mit zwei anderen jungen Frauen glaubt, „den Atem unserer Väter im Nacken" zu spüren und deshalb vor einer Telefonzelle besonders laut auftritt, „damit unsere Eltern uns in Istanbul hören konnten" (ebd., S. 55).

Eine besondere Rolle für die Aufrechterhaltung familiärer Autorität spielt in dem Roman die Frage der Jungfräulichkeit. Als die drei jungen Frauen beginnen, abends einen türkischen Arbeiterverein aufzusuchen und Männer zu treffen, sagen die anderen Frauen im „Wonaym" zu ihnen: „Ihr werdet noch eure Jungfernhaut verlieren, das ist euer Diamant, ihr werdet eure Diamanten verlieren." (S. 54) Und als sie mit der Zeit immer später nachts ins Wohnheim zurückkommen, lautet die Drohung: „Ihr habt euch von euren Müttern und Vätern abgeschnitten. Eure Väter und Mütter sollten euch mit Seilen an sich binden. Ihr werdet eure Diamanten verlieren. Die Knochen eurer Toten werden wegen euch Schmerzen bekommen." (S. 88) Die Wirkung solcher Reden ist zumindest ambivalent. Auf der einen Seite gelingt es ihnen zwar nicht, die jungen Frauen dauerhaft vom abendlichen Ausgehen abzuhalten, aber mindestens anfänglich führen sie dazu, dass alle drei Mädchen in der Nacht darauf von ihren Müttern träumen und deshalb gemeinsam beschließen, nie mehr zum Arbeiterverein zu gehen.

Zusammenfassend ist zu sagen, dass die Wirkungsweise symbolischer Gewalt hier übereinstimmend mit Bourdieus theoretischer Beschreibung als Inkorporierung von Herrschaftsbeziehungen dargestellt wird, die die Entstehung einer selbstverständlichen, gleichsam natürlichen körperlichen Bereitschaft zu bestimmten Wahrnehmungen, Deutungen und Handlungen und damit die Naturalisierung oder Verselbstverständlichung von Herrschaft zur Folge hat. Es stellt sich nun allerdings die Frage, woher das Vermögen der Ich-Erzählerin von Özdamars Roman stammt, die Mechanismen symbolischer Gewalt auf diese Weise darzustellen – die doch Bourdieu zufolge, um als solche zu funktionieren, zwar den Körpern eingeschrieben, der bewussten Aufmerksamkeit aber entzogen sein müssten. Was befähigt die Protagonistin und Ich-Erzählerin dazu, sich der symbolischen Gewalt nicht einfach zu unterwerfen, sondern sie in der beschriebenen Weise darzustellen und damit ihrer Selbstverständlichkeit zu berauben?

Während in der bisherigen Interpretation vor allem solche Passagen aus dem Roman hervorgehoben wurden, die zur Illustration von Bourdieus Konzept der symbolischen Gewalt geeignet scheinen, rücken mit dieser Frage diejenigen Momente von Romangeschehen und -schreibweise in den Blick, die sich als Infragestellung oder Subversion symbolischer Gewalt und damit möglicherweise als Transformationen eines Habitus bzw. als Bildungsprozesse im eingangs skizzierten Sinn deuten lassen. Zunächst könnte man dabei mit Bourdieu auf den Umstand verweisen, dass die Protagonistin (wie bereits erwähnt) aufgrund ihrer familiären Herkunft über weit mehr kulturelles und soziales Kapital verfügt als die überwiegende Mehrzahl ihrer Kolleginnen in Fabrik und „Wonaym“. Daraus ließe sich der Schluss ziehen, dass es gerade dieses Kapital sei, auf das sie in ihrer Infragestellung symbolischer Gewalt zurückgreifen könne. Diese Erklärung ist sicher nicht falsch und bleibt doch zu abstrakt, um die Bedingungen der Infragestellung symbolischer Gewalt in diesem Fall angemessen zu beschreiben. Eine genauere Lektüre von Özdamars Roman erlaubt es, vor allem zwei Tendenzen im Verhalten der Protagonistin herauszuarbeiten, die in diesem Kontext von Belang sind, und sie auf ihre Voraussetzungen zu befragen. Da ist zunächst die Suche nach kommunikativen Orten, die ein Gegengewicht zur symbolischen Autorität des Staates oder der Familie bilden. Eine Vorform dazu findet sich bereits in der Kindheit der Ich-Erzählerin. Im zweiten Teil des Romans wird berichtet, dass die Protagonistin als Kind, wenn in einem Zimmer zu viele Menschen waren, auf die Straße gelaufen sei, um dort bis zum Abend zu spielen (S. 179). Und später wird erzählt, Berlin sei für sie wie eine solche „Straße“ gewesen (S. 193). Die Attraktivität dieser „Straße“ beruhte in der Kindheit darauf, dass „alle, die sich hier trafen, (...) Straßenkinder [waren], die, ohne ihren Namen voneinander zu wissen, sofort hinter einer Katze oder einem Verrückten herlaufen und die Katze am Schwanz ziehen konnten.“ (S. 238) Die Bedingung einer Infragestellung symbolischer Gewalt besteht in diesem Fall offenbar im Vorhandensein eines öffentlichen Raums, der sich wie die Straße dem Zugriff der familiären Autorität entzieht, sowie in der Solidarität der „Straßenkinder“, die in diesem Fall an der armen Katze ihren Freiheitsdrang ausleben. In vergleichbarer Weise lernt die Ich-Erzählerin in Berlin, vermittelt durch den kommunistischen Leiter des Frauenwohnheims, Orte kennen, die sie in Distanz sowohl zur Welt der Fabrik als auch zur Welt der „Wonaym“-Frauen bringen: so den bereits erwähnten türkischen Arbeiterverein, einen türkischen Studentenverein und später, bei ihrem zweiten Berlinaufenthalt, das studentische Café Steinplatz sowie den neugegründeten Sozialistischen Verein.

Diese ‚Gegenorte' zeichnet nicht nur aus, dass es öffentliche Räume sind, die vorwiegend von Männern besucht werden, sondern auch, dass dort politische Diskussionen stattfinden, in denen gesellschaftliche Machtverhältnisse analysiert und in Frage gestellt werden – angefangen von der gemeinsamen Zeitungslektüre mit dem kommunistischen Heimleiter über die Debatten mit Aktivisten der Berliner Studentenbewegung bis hin zu den Erfahrungen mit den Genossen der türkischen Arbeiterpartei. Darüber hinaus stellen diese ‚Gegenorte', die der Protagonistin als eine „Verlängerung der Straße" erscheinen (S. 238), Räume dar, in denen Künste wie Theater, Literatur und Film eine zentrale Rolle spielen und so Gegenentwürfe zur Welt der familiären oder der staatlichen Autorität ermöglichen. Das wird etwa in einer Szene deutlich, in der erzählt wird, wie der kommunistische Heimleiter den jungen Frauen Bücher von Oscar Wilde oder Tschechow ausleiht, deren Lektüre ihnen die Angst vor den Brüdern und Vätern nimmt, oder an der Bedeutung, die den Filmen Jean-Luc Godards in den Diskussionen im Café Steinplatz zukommt. Schließlich herrscht an diesen ‚Gegenorten' durchweg eine erotisch freizügige Atmosphäre, in der die strengen moralischen Regeln der Familie außer Kraft gesetzt sind. Insofern handelt es sich bei diesen Orten nicht nur um Aktualisierungen eines Musters aus der Kindheit der Protagonistin, sondern um dessen transformierende Anreicherung durch neue Elemente, um eine Erweiterung der kindlichen „Straßen"-Öffentlichkeit um eine politische, künstlerische und erotische Dimension.

Die zweite Tendenz einer Infragestellung symbolischer Gewalt besteht in dem bereits angedeuteten Umgang der Ich-Erzählerin mit den Zeitungs-Schlagzeilen und der Sprache von Politikern. Dabei haben auch das Auswendiglernen von Schlagzeilen und deren Einsatz als Waffe in Auseinandersetzungen mit Autoritäten ihre Wurzeln in einem Muster, das die Protagonistin bereits früher in den Konflikten mit ihren Eltern in Istanbul entwickelt hat. Als ihre Mutter ihr vorhält, dass sie, statt in die Schauspielschule zu gehen, doch Abitur machen und Anwältin werden solle, antwortet die Tochter mit Zitaten aus Shakespeares „Sommernachtstraum", die sie für den Auftritt als Elfenkönigin Titania in einer Jugendtheater-Aufführung auswendig gelernt hat (S. 12ff.). Jetzt, im Frauenwohnheim in Berlin, dient ihr eine ähnliche Strategie dazu, die symbolische Gewalt zu unterlaufen, mit der die anderen Frauen sie und ihre Freundinnen auf die familiäre Autorität zu verpflichten suchen:

„An manchen Abenden, wenn wir drei Mädchen (...) spät zu unserem Wonaymzimmer zurückkamen und in der Nacht unsere Fingernägel (...) feilten, schmiß eine andere Frau, die schon im Bett war, ihr Kopfkissen nach uns und schrie uns an: ‚Ihr werdet noch Nutten werden!' Ich übte weiter jeden Morgen am deutschen Zeitungsstand meine Sätze, die ich nicht verstand, und antwortete mit auswendig gelernten Zeitungsschlagzeilen gegen das Kopfkissen:
HARTE BANDAGEN
GUCKEN KOSTET MEHR
SOWJETS BLIEBEN NUR ZAUNGÄSTE." (S. 39)

Die Besonderheit dieser Strategie liegt zunächst darin, dass die Protagonistin den Angriff nicht direkt kontert, sondern gleichsam das Register wechselt, indem sie die moralischen Vorhaltungen der Mitbewohnerin durch Schlagzeilen aus deutschen Zeitungen beantwortet. Ähnlich wie im früheren Streit mit der Mutter reagiert sie auf den Versuch, ihr bestimmte Standards des Wohlverhaltens aufzudrängen, mit einem Wechsel der Diskursart und führt in die Auseinandersetzung ein überraschendes und fremdes Element ein: Shakespeare-Zitate dort, fremd-

sprachige Zeitungsschlagzeilen hier. Das subversive Moment dieser Strategie besteht darin, dass sie die vom Gegenüber in Anspruch genommene moralische Autorität ironisch unterläuft und ihr eine andere Autorität, die der Literatur bzw. der deutschsprachigen Zeitung, entgegensetzt. Die komische Wirkung auf den Leser wird dabei noch dadurch erhöht, dass die aus dem Zusammenhang gerissenen Formulierungen in ihrem neuen Kontext einen eigentümlichen Hintersinn entfalten – so könnte man aus der zitierten Passage etwa den Vorwurf an die Mitbewohnerin herauslesen, hinter ihrer moralischen Emphase verberge sich das voyeuristische Bedürfnis, durch „Gucken“ am Treiben der „Nutten“ wenigstens als „Zaungast“ teilzuhaben.[5] Daran wird zugleich deutlich, dass die Protagonistin auch hier das Muster aus der Kindheit bzw. Jugend nicht nur aktualisiert, sondern in kreativer Weise erweitert, indem sie nicht mehr die ‚hohe‘ Literatur, sondern Alltagstexte als Waffe einsetzt und dabei Mehrdeutigkeiten ins Spiel bringt.

Ähnliches gilt auch für die Art und Weise, in der die Ich-Erzählerin mit der Sprache der Politiker umgeht, die oben bereits am Beispiel der Hühnermetapher erläutert wurde. An der dort zitierten Stelle fährt die Autorin fort:

„Für den Berliner Senat waren die Studenten Hühner. Berlin ein Hühnerstall. Die Politiker waren Hühnerstallbesitzer, und die Polizei rupfte den Hühnern die Federn. (...) Wenn Universitätsprofessoren auf der Seite der Hühner waren, setzte der Hühnerstallbesitzersenat sie ab und erließ ein Notprogramm gegen die freilaufenden Hühner (...). Die Hühner sollten alle die heimlichen Hühner vom Ostberliner Präsidenten Ulbricht sein. Weil er sich dort keine freilaufenden Hühner erlauben durfte, hatte er sich Hühner in Westberlin geschaffen. Die Hühner aber liefen weiter frei, stimmten an der Freien Universität ab, und die linken Hühner gewannen.“ (S. 158)

Hier bedient sich die Erzählerin der Sprache des Gegners, um deren symbolische Gewalt offen zu legen und in einer Art karnevalesken Strategie so zuzuspitzen, dass sie sich gegen ihre Urheber kehrt und diese der Lächerlichkeit preisgibt. Zugleich entlarvt sie damit aber auch, dass und wie symbolische Gewalt dazu dienen kann, reale Gewalt zu verschleiern. Als wenig später vom Tod Benno Ohnesorgs berichtet wird, heißt es lapidar: „Die Polizei hatte ein Huhn erschossen, aber es lag ein Mensch da.“ (S. 170)

5. Fazit

Abschließend wäre nun noch einmal auf die zentrale Frage dieses Beitrags zurückzukommen, inwiefern anstelle der bloßen Reproduktion gesellschaftlicher Machtverhältnisse und individueller Habitusformen auch die Infragestellung symbolischer Gewalt und Bildungsprozesse im Sinne der Transformation eines einmal erworbenen Habitus möglich sind. Als Schlussfolgerung aus der vorliegenden Interpretation von Özdamars Roman wäre festzuhalten, dass dieser literarische Text insofern eine Ergänzung zu Bourdieus Konzeption der symbolischen Gewalt erlaubt, als er am individuellen Beispiel der Lebensgeschichte einer Migrantin beschreibt, auf welche Weise und unter welchen Bedingungen Mechanismen symbolischer Gewalt in Frage gestellt und unterlaufen werden können. Obwohl es sich, wie bereits betont, um ein in vielerlei Hinsicht ‚untypisches‘ Beispiel handelt, sollen doch zwei verallgemeinerbare theoretische

Schlussfolgerungen hervorgehoben werden, die sich in aller Vorsicht aus diesem Beispiel ziehen lassen. Die Infragestellung symbolischer Gewalt und vielleicht auch Transformationen des Habitus sind demnach unter zwei Bedingungen möglich: Zum einen bedarf es dazu kommunikativer Orte, die wie die Straße aus der Kindheit der Ich-Erzählerin und die ‚Gegenorte' ihres späteren Lebens dem unmittelbaren Zugriff der Autoritäten entzogen sind und eine Art „Möglichkeitsraum" für Experimente verschiedener Art eröffnen. Die Kunst oder besser: künstlerische Praktiken im weitesten Sinn (die im Roman vor allem durch das Theater, aber auch durch den kreativen Umgang der Ich-Erzählerin mit der Sprache repräsentiert werden) dürften ein wichtiges Beispiel solcher Möglichkeitsräume darstellen. Und zum andern werden die Infragestellung symbolischer Gewalt und Transformationen des Habitus ermöglicht durch kreative, spielerische und karnevaleske Praktiken, die – wie der Einsatz auswendiggelernter Zeitungsschlagzeilen oder die dekuvrierende Verwendung politischer Rhetorik – Mechanismen der symbolischen Gewalt aufgreifen, in ihrem Sinn verkehren und gegen die Verklärung der herrschenden Verhältnisse richten.

Folgt man diesen Überlegungen, so wäre die Infragestellung symbolischer Gewalt also abhängig vom Vorhandensein solcher ‚Gegenorte' und vergleichbarer Möglichkeitsräume für jene subversiven Praktiken. Die weiterführende Frage, ob die beschriebene Infragestellung symbolischer Gewalt auch mit der Transformation eines einmal erworbenen Habitus einhergeht und so als Bildungsprozess im eingangs beschriebenen Sinn verstanden werden kann, ist damit freilich noch nicht beantwortet. Ein nahe liegender Einwand gegen die Deutung der subversiven Momente im Verhalten von Özdamars Protagonistin als Indizien einer Habitustransformation könnte lauten, dass dieses Verhalten (wie dargestellt) auf in der Kindheit entstandene Muster zurückgehe und deshalb keine grundlegende Veränderung des damals erworbenen Habitus darstelle. Dem wäre entgegenzuhalten, dass es sich bei jenen Mustern nur um Vorformen des späteren subversiven Verhaltens handelt, die später nicht nur aktualisiert, sondern in der beschriebenen Weise kreativ erweitert, modifiziert und transformiert werden. So gesehen können die Entwicklung der Protagonistin und die Schreibweise des Romans als *ein* mögliches Beispiel für Bildungsprozesse im Sinne der Transformation von Welt- und Selbstverhältnissen im Kontext von Migration und Adoleszenz verstanden werden.

Anmerkungen

1 Diese Herausforderungen gelten freilich nicht nur für Migranten, sondern auch für die Mitglieder der Aufnahmegesellschaft; Migration könnte so auch zum Anlass für transformatorische Bildungsprozesse autochthoner Personen werden.

2 Aus diesem Roman wird im Folgenden der Einfachheit halber nur unter Angabe der Seitenzahl zitiert.

3 Zur Aufnahme bei Publikum und Kritikern vgl. Ackermann 2001 sowie die Rezensionen von Brandt 1998, Fessmann 1998, Schott 1998 und Schütte 1998.

4 Vgl. Schott 1998, wo hervorgehoben wird, dass Özdamar mit Hilfe einer „Erzähltechnik, die vorgetäuscht teilnahmslose, doch äusserst präzise Beschreibungen von scheinbar unscheinbaren Situationen bevorzugt", „das Aussergewöhnliche im Gewöhnlichen" aufdecke.

5 Vgl. dazu auch Şölçün 2002, wo Sprache und Erzählweise des Romans als „gespielte Naivität" beschrieben werden.

Literatur

Ackermann, I. (2001): Emine Sevgi Özdamar. In: Arnold, H.-L. (Hrsg.): Kritisches Lexikon zur deutschsprachigen Gegenwartsliteratur. München 1978ff., 68. Nlg. 6/01 (2001), S. 1-8.

Bourdieu, P. (1999): Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. 3. Auflage, Frankfurt/M.

Brandt, S. (1998): Plaudertasche, prall gefüllt. Emine Sevgi Özdamar baut eine Brücke zum Goldenen Horn. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 4.6.1998.

Fessmann, M. (1998): Europäerin aus Anatolien. Emine Sevgi Özdamars Roman vom Erlernen verschiedener Sprachen und Weltanschauungen. In: Süddeutsche Zeitung vom 23./24.5.1998.

King, V. (2002): Die Entstehung des Neuen in der Adoleszenz. Individuation, Generativität und Geschlecht in modernisierten Gesellschaften. Opladen.

Kokemohr, R. (1989): Bildung als Begegnung? Logische und kommunikationstheoretische Aspekte der Bildungstheorie Erich Wenigers und ihre Bedeutung für biographische Bildungsprozesse in der Gegenwart. In: Hansmann, O./Marotzki, W. (Hrsg.): Diskurs Bildungstheorie. Rekonstruktion der Bildungstheorie unter Bedingungen der gegenwärtigen Gesellschaft. Weinheim, Bd. 2, S. 327-373.

Kokemohr, R. (2000): Bildung in interkultureller Kooperation. In: Abeldt, S. u.a. (Hrsg.): „... was es bedeutet, verletzbarer Mensch zu sein“. Erziehungswissenschaft im Gespräch mit Theologie, Philosophie und Gesellschaftstheorie. Helmut Peukert zum 65. Geburtstag. Mainz, S. 421-436.

Koller, H.-C. (2002): Bildung und Migration. Bildungstheoretische Überlegungen im Anschluss an Bourdieu und Cultural Studies. In: Friedrichs, W./Sanders, O. (Hrsg.): Bildung / Transformation. Kulturelle und gesellschaftliche Umbrüche aus bildungstheoretischer Perspektive. Bielefeld, S. 181-200.

Koller, H.-C. (2005): Bildung (an) der Universität? Zur Bedeutung des Bildungsbegriffs für Hochschulpolitik und Universitätsreform. In: Liesner, A./Sanders, O. (Hrsg.): Bildung der Universität. Beiträge zum Reformdiskurs. Bielefeld, S. 79-100.

Koller, H.-C. (2006): Doppelter Abschied. Zur Verschränkung adoleszenz- und migrationsspezifischer Bildungsprozesse am Beispiel von Lena Goreliks Roman „Meine weißen Nächte“. In: King, V./Koller, H.-C. (Hrsg.): Adoleszenz – Migration – Bildung. Bildungsprozesse Jugendlicher und junger Erwachsener mit Migrationshintergrund. Wiesbaden, S. 177-193.

Özdamar, E. S. (2005): Die Brücke vom Goldenen Horn. Roman. 2. Auflage, Köln.

Rieger-Ladich, M. (2007): Erzwungene Komplizenschaft. Bruchstücke zu einer literarischen Ethnographie des Internats bei Tobias Wolff und Kazuo Ishiguro (in diesem Heft).

Schott, Ch. (1998): Harte Bandagen. Emine Sevgi Özdamars neuer Roman. In: Neue Zürcher Zeitung vom 14.4.1998.

Schütte, W. (1998): Ganz einfach: ein großes Buch. Emine Sevgi Özdamars „Die Brücke vom Goldenen Horn“. In: Frankfurter Rundschau vom 28.3.1998.

Şölçün, S. (2002): Gespielte Naivität und ernsthafte Sinnlichkeit der Selbstbegegnung. Inszenierungen des Unterwegsseins in Emine Sevgi Özdamars Roman „Die Brücke vom Goldenen Horn“. In: Blioumi, A. (Hrsg.): Migration und Interkulturalität in neueren literarischen Texten. München, S. 92-111.

Peter Alheit

Geschichten und Strukturen. Methodologische Überlegungen zur Narrativität[1]

Zusammenfassung:
Gewiss sind „Geschichten", die sich die Menschen erzählen, aktive Konstruktionen der Wirklichkeit. Aber sie sind so wenig beliebig wie die gesellschaftlichen Strukturen, in die sie verwoben sind. Pointierter sogar: Sie machen Strukturen transparenter. Sie eröffnen den methodischen Zugang zur historischen Alltagspraxis der Menschen. Der folgende Beitrag will am Beispiel einer klassischen Methodenkontroverse des 20. Jahrhunderts, der *Erklären-Verstehen-Debatte*, zeigen, welche Reichweite Erzählungen als „Laienkonzepte der ‚Welt'" (Habermas) für die Rekonstruktion von sozialer Wirklichkeit haben.

Schlagworte: Erzählung, Narrativität, Erklären-Verstehen-Debatte, soziale Strukturen, Alltagswelt, Methodologie, Milieu, narrationsstrukturelle Milieuanalyse, Arbeitermilieu

Abstract:
Of course, stories told by people are active constructions of reality. However, they are not arbitrary, nor are the social structures which they are embedded in. More specifically, they make structures more transparent. They offer a methodological approach to the historical practice of people's everyday life. On the basis of a classical methodological controversy of the 20th century, the debate on explanation vs. understanding, the following contribution aims to show the importance that narrations, as „lay concepts of ‚the world'" (Habermas), have for the reconstruction of social reality.

Keywords: Narration, narrativity, debate on explanation vs. understanding, social structures, lifeworld, methodology, milieu, narrative environmental analysis, working class milieu

Wenn wir uns sozialer Wirklichkeit in ihren konkreten Ausprägungen methodisch nähern, haben wir – unabhängig davon, ob wir Historiker oder Soziologen sind – prinzipiell zwei Möglichkeiten des Zugangs: Wir können sie gleichsam „von außen" betrachten wie eine Landschaft, auf die man herabsieht, und nehmen dabei die großen Strukturen wahr, Hierarchien und Funktionen, Institutionen und Organisationen, Protagonisten und Zuarbeiter. Wahrscheinlich ist das in der Geschichte beider Disziplinen die übliche Betrachtungsweise gewesen. Oder wir beobachten sie „von innen", mit den Augen der sozialen Akteure, die praktisch handeln müssen, ihr Handeln rechtfertigen und deuten und

selbstverständlich auch eine Vorstellung von dem haben, was soziale Wirklichkeit ist, gleichgültig, ob sie den Beobachtungen von außen entspricht oder nicht.

Pierre Bourdieu hat in einer treffenden Metapher und mit Rückgriff auf literarische Beispiele die erste Art, wissenschaftlich zu sehen, mit einer Position auf dem Feldherrnhügel verglichen (vgl. Bourdieu 1992, S. 43f.). Dort geht es um die generellen Ideen, die nach einem Bonmot von Virginia Woolf fast immer „Generalsideen" sind. Er selbst sympathisiert freilich mit der zweiten Sichtweise, die er literarisch mit der Situation des Fabricius in Stendhals *Kartause von Parma* verknüpft, der im Schützengraben sitzt, keinerlei Übersicht hat, und dem die Kugeln nur so um die Ohren fliegen (vgl. ebd., S. 43). Soziale Wirklichkeit schließt offenbar beides ein, „Generalsblick" *und* „Schützengraben"; und wir grenzen als wissenschaftliche Beobachter einen entscheidenden Teil der Realität aus, wenn wir entweder nur auf dem Feldherrnhügel verharren, oder uns ausschließlich im Schützengraben verschanzen.

Während nun die „generellen Ideen" methodologisch in der Regel keiner besonderen Rechtfertigung bedürfen (sie haben sozusagen Gewohnheitsrechte), stehen die Sichtweisen *von innen* oder *von unten* regelmäßig in dem Verdacht, dass sie Wirklichkeit nur „subjektiv" oder „partikular" wiedergeben. Das gilt mit besonderer Zuspitzung für biographische Erzählungen. Ich werde im ersten Teil der folgenden Überlegungen deshalb vor allem eine solche Perspektive zu begründen versuchen, denn die Vorstellung, soziale Realität lasse sich aus narrativen Daten rekonstruieren, ist methodologisch nach wie vor außerordentlich umstritten. Ich bemühe mich allerdings, auch diesen Blickwinkel nicht unreflektiert zu verabsolutieren. Natürlich sind jene „generellen Ideen" und die Fragen nach *strukturellen* Veränderungen gleich wichtig.[2] Im zweiten Teil des Essays werde ich am Beispiel eines konkreten Forschungsprojekts, das sich mit der Entwicklung eines Arbeitermilieus in Westdeutschland auseinandersetzt, exemplarisch die Fruchtbarkeit der Triangulierung narrativer mit so genannten „strukturellen" Daten zu demonstrieren versuchen. Das Erstaunliche dabei ist, dass erst die „weichen" Ergebnisse wirklich neue Diagnosen auf der Makroebene ermöglichen, die von beträchtlicher Reichweite sind. In einem knappen Abschlussteil will ich das Ergebnis der Überlegungen noch einmal pointiert zusammenfassen.

1. Die „narrative Konstruktion" der Wirklichkeit

1.1 Illusion oder Realität?

Erstaunlicherweise hat nun gerade Pierre Bourdieu, dessen Vorliebe für die „Perspektive aus dem Schützengraben" die einführenden Überlegungen bestimmte, in einem provokanten Essay über die *biographische Illusion* (vgl. Bourdieu 1990) von der Lebensgeschichte als einem „perfekten sozialen Artefakt" gesprochen (vgl. ebd., S. 80). Er wendet sich dabei gegen die Komplizenschaft von biographischen Erzählern, die ein Interesse an dem haben, was man eine „ordentliche Geschichte" nennen könnte, und Forschern, die sich als professionelle Sinn-Sucher verstehen (vgl. ebd., S. 76). Das Produkt sei oft genug jene

„lineare" Lebensgeschichte, die nichts mit der Wirklichkeit zu tun habe und im Übrigen zutiefst „unmodern" sei. Der moderne Roman, das zeigt Bourdieu an *Faulkner* und *Proust*, habe längst von den rhetorischen Konventionen der Erzählung Abschied genommen. Er halte an biographischer Identität „nur um den Preis einer massiven Abstraktion" fest, die im Grunde nichts als den *Eigennamen* meine (ebd., S. 78). Prousts Rede vom „Swann des Buckingham Palace" oder der „Albertine von damals" bezeichne die Abfolge *unabhängiger* Zustände, in die unser Lebenslauf geraten könne. Solche Abfolgen rechtfertigen nach Bourdieu freilich keine „Lebensgeschichte", allenfalls eine „Laufbahn" (‚trajectoire') im sozialen Raum, „der sich selbst ständig entwickelt und der nicht enden wollenden Transformationen unterworfen ist" (ebd., S. 80).

Bourdieus Polemik ist in dreifacher Hinsicht nützlich, um die angedeutete Frage nach der konzeptionellen Bedeutung jener „Sicht von innen" präziser zu beantworten: (1) Sie klärt uns unsentimental über das *soziale* Phänomen „Biographie" auf und lehrt uns eine gewisse Skepsis gegenüber dem bloßen *Sinnkonstrukt* „Lebensgeschichte". (2) Sie konfrontiert uns mit einer pointiert soziologischen Betrachtungsweise und schärft dabei womöglich den Kontrastblick für eine *sozialgeschichtliche* Sicht des Biographischen. (3) Die Position erscheint auf anregendste Weise fragwürdig, gibt uns aber gerade deshalb Gelegenheit, über die Reichweite biographischen Datenmaterials methodologisch nachzudenken.

(ad 1) Hinter Bourdieus Absage an die „biographische Illusion" verbirgt sich eine spezifische Modernitätsdiagnose. Es handelt sich um jene Skepsis, die auch die diskontinuierliche Realitätserfahrung des *Nouveau Roman* als Collage kennzeichnet: Biographien sind allenfalls Laufbahnen im sozialen Raum. Es lohnt, über die Positionen aufzuklären, die durchlaufen werden. Eine zusammenhängende Geschichte indessen gibt es nicht. Diese Haltung hat nur vordergründige Parallelen mit postmodernen Konstruktionen. Sie versteht sich als radikal *modern* (vgl. dazu Liebau 1990, S. 85), weil sie die Auflösung von Konventionen als Chance begreift. Und es gibt einige plausible empirische Hinweise für diese Position, wenn wir Dokumente aus den Randzonen biographischen Wissens betrachten: Die eindrucksvolle Sammlung von Lebensgeschichten aus der piemontesischen Poebene z.B., die Nuto Revelli (1977) unter dem Titel *Il mondo dei vinti* („Die Welt der Besiegten") vorgelegt hat, führt an die Grenze konventioneller biographischer Rhetorik. Sie bricht mit dem Euphemismus, dass die „Lebensgeschichte" ein gelungenes Dokument sozialer Integration sein müsse; und erinnert uns an die Möglichkeit, dass schon die Einsicht in die „Zustände", die Menschen durchlaufen, ein Aufklärungsprozess sein kann. Revellis bemerkenswerte Kollektion sensibilisiert auch für undramatischere Modernisierungsfolgen: die „normalen" Friktionen in zeitgenössischen Frauenbiographien, die Brüche und „Fallen" beim Überschreiten kultureller Grenzen und Modernisierungsniveaus, den Wechsel der „Lagerungen im sozialen Raume"[4]. Biographien sind – so gelesen – immer auch radikale Dokumente der „Sozialität des Individuums" (Apitzsch 1990, S. 13). Sie erscheinen wie „konstruierte Individualitäten", wie Strukturen von Platzierungen und Deplatzierungen im sozialen Raum, die punktuell als selbständige „Ensembles der objektiven Beziehungen" (Bourdieu 1990, S. 81) betrachtet werden können.

Diese rigorose Sichtweise ironisiert die pädagogisch-therapeutische Idee von heilbaren Beschädigungen biographischer Identität und stellt die moderne Biographie unsentimental in ihren strukturalen Kontext:

„Den Versuch zu unternehmen, ein Leben als eine einzigartige und für sich selbst ausreichende Abfolge aufeinander folgender Ereignisse zu begreifen, ohne andere Bindung als die an ein Subjekt, [...], ist beinahe ebenso absurd wie zu versuchen, eine Metro-Strecke zu erklären, ohne das Streckennetz in Rechnung zu stellen, also die Matrix der objektiven Beziehungen zwischen den verschiedenen Stationen" (ebd., S. 80).

Solche strukturalistisch aufgeklärte, strikt soziologische Betrachtungsweise überdehnt allerdings die wichtige Erkenntnis von der „Sozialität" des Biographischen und ignoriert die *latente Biographizität des Sozialen*[5]: Auch wenn die verschiedenen Metro-Stationen in Bourdieus Metapher durch das Netz ihrer jeweiligen Verbindungen definiert sein mögen, muss der Weg von Station zu Station doch zurückgelegt werden. Die Besonderheit einer bestimmten Stationenabfolge macht darüber hinaus eine Metro-„Linie" identifizierbar. Im Übrigen wird von einem bestehenden Metro-Netz die Entscheidung der Fahrgäste, bei einer bestimmten Station ein- oder auszusteigen, nur sehr allgemein tangiert.

Biographien sind ohne diesen *Eigensinn* nicht denkbar. Selbst die durch einschneidende Modernisierungsprozesse bedrohten biographischen Abläufe, wie im Fall von Revellis „Besiegten", zeigen eine gewisse innere Konsistenz und sind keineswegs empirisch bloß durch den *Eigennamen* zusammengehalten, wie Bourdieu mutmaßt. Kohärenz und Kontinuität biographischen Selbsterlebens können deshalb auch nicht einfach als „Illusion" diskreditiert werden, weil der Biographieträger sein biographisches Wissen in jeweils neuen „Zuständen" der Biographie nicht nach Belieben suspendieren kann, sondern bis zu einem gewissen Grad reaktivieren muss (vgl. auch Alheit/Hoerning 1989; Hoerning/Alheit 1995). Interessant ist freilich die Frage, ob solche Biographien in Zukunft noch „erzählenswert" bleiben, ob sie eine narrativ rekonstruierbare „Lebensgeschichte" produzieren (vgl. Apitzsch 1990, S. 18). Denn die narrative Struktur der Erfahrung ist auf eine Vernetzung mit der Geschichte von Kollektiven angewiesen (s.u.). Wenn Individuen aber im Prozess radikaler Modernisierung überkommener Lebenswelten von den Ressourcen überlieferter oder fraglos geteilter Erfahrung abgeschnitten werden, geht mit der *Vernetzbarkeit* in kollektive Zusammenhänge womöglich eine zentrale biographische Kompetenz verloren (vgl. Alheit 1996, S. 115ff.).

(ad 2) Brüche und Friktionen in modernen Biographien sind nicht zu leugnen; und für diese Tatsache schärft Bourdieus Kritik den Blick. Freilich, reicht es aus, das Leben von Zeitgenossen, deren Biographien sich ungeplant, aber unübersehbar verändern, als bloße Serie von Positionen zu qualifizieren? Sind die emergenten Möglichkeitsräume, die selbst auf den einzelnen positionalen Niveaus für die Akteure in ihrer Vernetzung mit anderen sozialen Akteuren, mit Macht- und Herrschaftsstrukturen durchaus existieren, wirklich unter Ausblendung der biographischen Perspektive auszufüllen, d.h. ohne Rückgriff auf Handlungsressourcen, die aus früheren individuellen Positionserfahrungen stammen, und ohne die Vorstellung von positionellen Chancen, die den aktuellen Verstrickungen biographisch folgen könnten? Beide Fragen sind in den vorangegangenen Überlegungen implizit ziemlich eindeutig *negativ* beantwortet worden. Bourdieus „strukturalistischer Voyeurismus" erscheint, so gesehen, nicht einmal soziologisch befriedigend. In *sozialhistorischer* Perspektive wäre er eher kontraproduktiv, weil Dimensionen des individuellen und des sozialen Wandels dabei geradezu ausgeblendet zu sein scheinen.

Tatsächlich „lernen" wir jedoch im Zuge von Modernisierungsprozessen, auf fraglos akzeptierte lebensweltliche Sicherheiten und Konventionen zu verzich-

ten. In diesem unfreiwilligen Verzicht steckt zweifellos das Risiko banalen *Verlernens*, des Rückfalls in „vorkonventionelle" Verhaltensweisen. Aber es besteht auch die Chance, dass wir „postkonventionelle" Handlungsschemata ausbilden und uns damit ganz neue biographische Bewegungsspielräume erschließen. Diese Möglichkeit hat historisch vorgängige Modernisierungsprozesse immer begleitet. Sie führt zur Ausbildung neuer sozialmoralischer Milieus in der Konstitutionsphase des modernen Proletariats (vgl. Alheit 1989), gleichsam zur sozialintegrativen Abwehrleistung einer Klasse. Sie ist aber auch der Motor jener im Grunde „moralökonomischen" Funktion des modernen Sozialstaates, die vollständige marktförmige Verwertung der individuellen Arbeitskraft zu verhindern (vgl. Kohli 1989, S. 272f.). Und sie könnte zur Grundlage einer vorläufig äußerst vagen Option werden, nämlich der Kooperation (durch radikale Individualisierung) bedrohter Subjekte in neuen Assoziations- und Lernprozessen (vgl. Alheit 1994, S. 176ff.).

(ad 3) Gewiss trüge das auch zur Produktion von „Lebensgeschichten" bei, die übrigens keineswegs nur illusionär wären, weil sie der *Persistenz* biographischer Erfahrung gegenüber Modernisierung und gesellschaftlichem Wandel Ausdruck verliehen. Wir können die „Logik" von historischen Brüchen und Diskontinuitäten, von Kriegen, Katastrophen und Revolutionen nur nachvollziehen, wenn wir das Bedürfnis nach Kontinuität der Menschen in diesen Diskontinuitäten verstanden haben (vgl. Niethammer 1990, S. 92). Wir können – gegen Bourdieu – eine sozialgeschichtliche Sichtweise nur entwickeln, wenn wir die Spannung zwischen Kontinuität und Diskontinuität als *„Lerngeschichte*" begreifen. Dazu sind biographische Erzählungen hervorragende Dokumente. Und wir müssen – mit Bourdieu – realisieren, dass die „Geschichten" im Prozess der Moderne womöglich komplizierter werden als die narrativen Rekonstruktionen der Vergangenheit. Es ist nicht ganz auszuschließen, dass wir demnächst auf problemlos verfügbare kollektive Sinnkonstruktionen auch in ähnlichen sozialstrukturellen Großlagen verzichten müssen. Darüber sollten wir allerdings weniger spekulative Prognosen wagen, als vielmehr empirisch forschen. Biographische Erzählungen bieten dafür einen ausgezeichneten Ansatzpunkt.

1.2 Das Strukturelle im Narrativen

Die anschaulichste Formulierung für die Rolle, die Geschichten im sozialen Leben spielen, hat Wilhelm Schapp im Titel seiner originellen Studie aus den 1950er Jahren gefunden: „In Geschichten verstrickt" (1953). Tatsächlich spricht vieles dafür, dass wir einen beträchtlichen Teil unserer alltäglichen Existenz im Horizont von „Geschichten" verbringen. „Mit Geschichten, die uns beschäftigen, schlafen wir abends ein, sie begleiten uns und verfolgen uns in die Träume hinein und stehen beim Erwachen neben uns" (ebd., S. 1). Geschichten konstituieren die Einheit unserer Individualität, aber sie haben immer auch intersubjektiven Charakter (vgl. auch Müller 1986, S. 66ff.). Geschichten schaffen die sozialen Kontexte, ohne die wir nicht leben könnten (vgl. Schapp 1953, S. 85ff.; Müller 1986, S. 79ff.).

Und doch ist die Art, wie wir selbst uns an der Produktion von Geschichten beteiligen, keineswegs beliebig. Die Linguisten haben uns hinreichend darüber aufgeklärt, wie sehr wir bei der Handlung, die zu Geschichten führt – beim all-

täglichen Erzählen nämlich –, an Regeln der Kommunikation gebunden sind (vgl. stellvertretend Labov/Waletzky 1973; Raible 1974; Kallmeyer/Schütze 1977; Quasthoff 1980; Liedtke 1989). Eine der amüsantesten Darstellungen solcher Zwänge ist noch immer jene fiktive Geschichte eines „Alltagserzählers", die Karl Markus Michel erfunden hat: „Stellen wir uns vor, jemand spricht einen anderen an und erzählt ihm, ohne weitere Erklärung ..." seinen Alltag (Michel 1975, S.1). Das erschiene absurd. Denn der Alltag birgt zwar „Geschichten", aber er ist selbst keine Geschichte. Michels „Alltagserzähler" präsentiert schließlich nur eine vergleichsweise uninteressante Chronologie seines „Normalarbeitstages".

Narrative Rekapitulationen aber setzen eine Pointe voraus (vgl. Labov/Waletzky 1973); sie sind um „Planbrüche" herum organisiert (vgl. Quasthoff 1980). Deshalb bringen sie den Erzähler – auch in der spontansten Stegreifsituation – noch in „Zugzwänge" (vgl. Kallmeyer/Schütze 1977; auch Schütze 1982). Freilich, diese Eigenart von Erzählungen relativiert zugleich den Universalismus der Schappschen „Verstrickungen": Nicht *alles* ist Erzählung. Lebenswelten bestehen nicht bloß aus Geschichten. Es gibt „Collagen" (Bourdieu 1990) oder „Deutungsschemata" (Alheit 1990, S. 191ff.), die sich längst von den „Geschichten" verselbständigt haben. Auch in biographischen Rekapitulationen konkurrieren „Erzählschemata" mit „Argumentationsschemata" (vgl. Schütze 1982). Gerade die Spannung beider Pole scheint für soziale Wirklichkeit typisch zu sein. Eine „Philosophie der Geschichten", wie sie Schapp vorschwebt, erfasste womöglich nur einen Teil der Wirklichkeit.

Es ist übrigens interessant, dass die Bedeutung, die narrative Rekonstruktionen tatsächlich haben, keineswegs als methodologisches Randproblem betrachtet werden kann, sondern zu einer der zentralen Kontroversen der Geisteswissenschaften des vergangenen Jahrhunderts gehört (vgl. stellvertretend Rossi (Hrsg.) 1987). Vielleicht kann man sogar sagen, dass die außerordentliche Prominenz einer „neuen" Narrativitätstheorie namentlich in der Geschichtsschreibung als Antwort auf die Herausforderung der analytischen Wissenschaftstheorie verstanden werden muss, gerade der Historiographie ihren eigenen Status abzusprechen (vgl. Rüsen 1987, S. 230-237).

Als Carl G. Hempel 1942 seinen berühmten Aufsatz *„The Function of General Laws in History"* veröffentlichte, löste er – zunächst in der anglo-amerikanischen Geschichtsphilosophie und Historiographie – eine Diskussion aus, deren kontroverse Positionen bis heute nicht wirklich ausgeräumt sind. Grob gesagt geht es dabei um die These, dass ein Gemeinplatz der methodologischen Debatten seit dem Neukantianismus und der Lebensphilosophie nicht mehr gelten solle: dass nämlich *Erklären* das Ziel der Naturwissenschaften sei, während die Geschichts-, Kultur- oder Geisteswissenschaften auf *Verstehen* ausgerichtet seien. Hempels Gegenthese lautet: Erklären in den Geschichtswissenschaften unterscheidet sich nicht im Geringsten von der Art der Erklärungen in anderen Wissenschaften, weil eben jede Form der Erklärung die Existenz von allgemeinen Gesetzmäßigkeiten einschließt. Diese einflussreiche These hat sich als „covering-law"-Modell in der Methodologie etabliert (vgl. Danto 1965, 1987).

Erstaunlich ist nun keineswegs, welche Wirkungen diese Position in der Geschichtswissenschaft gehabt hat, wie sie differenziert und verfeinert wurde. Viel interessanter sind die Reaktionen, die sie auslöste. Und die führen nun durchaus nicht umstandslos zurück zu den Kontroversen des späten 19. Jahrhunderts, sondern – geläutert durch die Einsichten der analytischen Sprachphilosophie – zu einigen bedenkenswerten Neuentdeckungen. Die erste, die wir vor allem Arthur C. Danto verdanken, ist die Beobachtung, dass die Annahme von Gesetzen hinter den Erklärungen noch lange nicht bedeutet, dass

der Unterschied zwischen Geistes- und Naturwissenschaften eingeebnet wäre. Das Wissen um die Existenz von Gesetzen muss von dem Wissen über die Art des Gesetzes strikt unterschieden werden. Donald Davidson hat diesen Sachverhalt auf eine recht einfache Formel gebracht: „Es folgt nicht, dass wir unbedingt ein Gesetz ausgraben müssen, wenn wir wissen, dass eine singuläre Kausalaussage wahr ist; es folgt daraus lediglich, dass wir wissen, dass es ein Gesetz geben muss. Und nach meiner Meinung besteht unsere Rechtfertigung, eine singuläre Kausalaussage zu akzeptieren, sehr oft nur darin, dass wir Grund zu der Annahme haben, dass ein passendes Kausalgesetz existiert, obwohl wir nicht wissen, was es ist" (zit. nach Danto 1987, S. 37).

Wenn indessen die Art von Kausalbezügen näher untersucht wird, stoßen wir sehr rasch auf einen Unterschied, der womöglich eine ganz neue Grenze zwischen Natur- und Geisteswissenschaften sichtbar macht: die Differenz von Ursachen und Gründen. Erklärungen sind eben keineswegs gleich „Erklärungen", wie Hempels Nivellierungsthese nahe legt. Erklärungen durch Ursachen – das, was die Naturwissenschaften in aller Regel betreiben – unterscheiden sich ganz wesentlich von Erklärungen durch Gründe. Gründe nämlich müssen *verstanden* werden. Und das bleibt das Geschäft der Geistes- und Sozialwissenschaften.

Die zweite Neuentdeckung hängt sehr eng mit dieser Feststellung zusammen. Wenn historische Ereignisse nicht allein durch vordergründige Kausalbeziehungen, sondern offensichtlich durch „semantische" Bezüge verknüpft sind, wenn sie also mit „Gründen" zu tun haben, die aufgedeckt und *verstanden* werden sollen, dann hat es einen Sinn, auch der Historiographie selbst eine spezifische „Logik" zu unterlegen. Und die Eigenarten der Verbindung zwischen Intentionalität und Aktion in der Geschichte scheinen eine Art der Rekonstruktion besonders zu begünstigen, die der Historismus bereits bevorzugt hatte: das Erzählen, die Narration.

Nun ist bei Danto oder besonders bei Hayden White (1987) damit weder das naive Vertrauen in die mimetische Treffsicherheit etwa Rankescher Geschichtsschreibung gemeint noch der ästhetisch-literarische Wert z.B. von Theodor Mommsens „Römischer Geschichte". Es geht vielmehr um die innere Logik narrativer Konstruktionen, um die Eigenrationalität der Erzählstruktur. Die historische Darstellung ist ihrem Wesen nach deshalb narrativ, weil sie historische Ereignisse als Elemente von Ereignisverkettungen – in ganz unprätentiöser Weise: von „Geschichten" – begreift (vgl. Danto 1965, S. 142ff.). Der populäre Satz: ‚Der 30jährige Krieg begann 1618', setzt mindestens die Kenntnis des Westfälischen Friedens voraus. Das heißt, er erwähnt das Datum des Kriegsbeginns aus einer Perspektive, die dem idealen Chronisten nicht verfügbar wäre und die auch den Erwartungshorizont der authentischen Akteure überschreitet. Und doch gleicht diese Perspektive des Historikers der Handlungsdisposition jener historischen Akteure in einem sehr wichtigen Punkt: Den Sinn, den der Historiker einem Ereignis in seiner Darstellung verleiht, gewinnt er keineswegs aus der Vergangenheitsbetrachtung allein, sondern durch die Rückprojektionen des Nachfahren, der „das Gewordene unter dem Schema möglichen Handelns rekonstruiert" (Habermas 1970, S. 270)[7].

Diese Haltung ist auch für die soziologische Biographieforschung hochinteressant. Auch der biographische Erzähler verhält sich beim Wiedererinnern, „als ob" er noch einmal in die Situation von „damals" eintauchte und ein „Handelnder" wäre, der die Folgen seiner Handlung nur aus ihrem Hergang erklären könne[8]. Damit bindet er den Erzählstrom an den Gang der „wirklichen" Ereignisse, das Erzählen an das Erlebte. Das schließt übrigens eine „Theorie" des Selbsterlebens so wenig aus, wie die Disposition des Historikers eine Theorie der historischen Prozesse ausschließt. Nur wird die Theorie selbst in ein Rekonstruktionsmuster eingebaut, das in gewisser Weise „narrativ" ist (vgl. Rüsen 1987). Ein Historiker kann den Sinn, den historische Akteure mit bestimmten Ereignissen verbunden haben, nur erschließen, wenn er – virtuell – selber Akteur bleibt.

„(E)r organisiert sein Wissen gar nicht nach Maßgabe reiner Theorie. Alles, was er historisch wissen kann, kann er nicht unabhängig vom Rahmen der eigenen Lebenspraxis erfassen. Für diese existiert Zukünftiges nur im Horizont von Erwartungen. Und diese Erwartungen ergänzen die Fragmente der bisherigen Überlieferung hypothetisch zur To-

talität der vorverstandenen Universalgeschichte, in deren Licht jedes relevante Ereignis prinzipiell so vollständig beschrieben werden kann, wie es für das praktisch wirksame Selbstverständnis einer sozialen Lebenswelt möglich ist" (Habermas 1970, S. 273).

Insofern ist jeder erfolgreiche Historiker „Erzähler" – auch wenn er sich (als Anhänger der „Annales-Schule" oder als „historischer Sozialwissenschaftler") bevorzugt mit strukturhistorischen Problemen beschäftigt.[9] Und auch der Alltagserzähler ist „Historiker". Selbst seine „Geschichte" ist Teil jener universalistischen Erzählung, die die Moderne ausmacht.

Das Ergebnis dieser abstrakten Überlegungen bringt für methodologisch interessierte Biographieforscher an der Grenze zwischen Soziologie, Geschichts- und Erziehungswissenschaft wichtige Vorteile: Es entlastet von den methodischen Rechtfertigungszwängen, denen wir regelmäßig ausgesetzt sind, wenn wir uns wissenschaftlich mit biographischen Erzählungen beschäftigen. Der Alltagserzähler ist gerade *als Erzähler* Träger von „Strukturen", weil die Erzählung ihn mit der sozialen und historischen Lebenswelt, an der er teilnimmt, vernetzt. Jürgen Habermas hat die interessante Beobachtung gemacht, dass Erzähler eine Art „Laienkonzept der ‚Welt' im Sinne der Alltags- oder Lebenswelt" brauchen (Habermas 1981, Bd. 2, S. 206), d.h. sie können sich gar nicht narrativer Darstellungsformen bedienen, ohne zumindest intuitiv auf kollektiv verfügbares Wissen Bezug zu nehmen.

„An der Grammatik von Erzählungen lässt sich ablesen, wie wir Zustände und Ereignisse, die in einer Lebenswelt auftreten, identifizieren und *beschreiben*; wie wir die Interaktionen von Gruppenangehörigen in sozialen Räumen und in historischen Zeiten zu komplexen Einheiten *vernetzen* und *sequentialisieren*; wie wir die Handlungen von Individuen und die Ereignisse, die ihnen zustoßen, wie wir die Taten von Kollektiven und die Schicksale, die sie erleiden, aus der Perspektive der Bewältigung von Situationen erklären. Mit der Form der Erzählung wählen wir eine Perspektive, die uns ‚grammatisch' nötigt, der Beschreibung ein Alltagskonzept der Lebenswelt als *kognitives Bezugssystem* zugrunde zu legen" (ebd., S. 207).

Die Klarheit der Habermasschen Definition erübrigt eine paraphrasierende Deutung.[10] Der theoretische Status der Erzählung wird unmittelbar evident.

1.3 Sozialgeschichtliche Untersuchungen als Korrektiv einer narrationsstrukturellen Milieuanalyse

Erzähler „meinen" also mehr als sie „sagen", wenn sie erzählen. Und die Sinnüberschüsse ihrer Darstellungen deuten auf jene Muster sozialer Orientierung, auf die E. P. Thompson im Rahmen seiner lebensweltlichen Klassentheorie hingewiesen hat (vgl. Thompson 1987, Bd. 1, S. 10). Dies gibt Erzählungen den Status einer eigenständigen und wichtigen Quelle zur Rekonstruktion von Lebenswelten. Wie ein soziales Milieu aus der Binnensicht seiner Teilnehmer aussieht, lässt sich über diesen privilegierten Zugang durchaus erschließen.

Andererseits kann freilich kein Zweifel darüber bestehen, dass zumal biographische Erzählungen keine schlichten Spiegelungen des Milieus sind, auf das sie sich beziehen. Das Verhältnis zwischen Subjekt und Gesellschaft, das durch das Konzept „Biographie" ausgedrückt wird, ist durch den banalen Hinweis auf die Wechselseitigkeit der Beeinflussung nicht hinreichend beschrieben. Die Beziehung ist komplizierter. Biographien bilden erlebte Wirklichkeit nicht ab. In

gewisser Weise erzeugen oder konstruieren sie ihre „eigene" Wirklichkeit. Unser autobiographisches Gedächtnis scheint erstaunliche Parallelen zu der selbstreferentiellen Funktionsweise des Gehirns zu haben, wie sie in modernen neurobiologischen Forschungen entdeckt und beschrieben worden ist (vgl. dazu Alheit 1997; auch Alheit/Dausien 2000). Allerdings bedeutet dieser konstruktivistische Aspekt des Biographischen nicht, dass unsere Lebenserfahrung beliebig wäre. Sie bleibt durchaus ein Produkt unserer sozialen Herkunft, unseres Geschlechts, unserer Ethnizität und der historischen Zeit, in der wir leben – freilich auf unverwechselbar einzigartige Weise. In einer biographischen Erzählung drückt sich deshalb das Besondere eines sozialen Allgemeinen aus.

Aber ein Milieu besteht nicht nur aus biographischen Konstruktionen, sondern auch aus materiellen Bedingungen, aus Institutionen und Instanzen, aus geronnenen Wertvorstellungen und habitualisierten Routinen. Die Rekonstruktion von biographischen Konstruktionen ist auf Kontextwissen angewiesen, das sich auf diese „geronnenen" Realitätsaspekte des Milieus bezieht. Neben Geschichten (und den „Mustern", die sich dahinter verbergen) sind auch die sichtbaren und messbaren gesellschaftlichen *Strukturen* Gegenstand der Untersuchung: die Bedingungen der Arbeit und des Wohnens, die Arbeitsteilung zu Hause und die Geschlechterbeziehungen, die Freizeitaktivitäten und das politische Engagement. Wissen über diese „äußere Seite" des Milieus ist Voraussetzung für eine sachgemäße Interpretation der „inneren Konstruktionen", in gewisser Weise sogar ein methodisches Korrektiv für die narrationsstrukturelle Milieuanalyse.

2. Die „biographische Rekonstruktion" eines Milieus: Exemplarische Dokumentation eines Forschungsprozesses

Biographieforschung für die Analyse sozialer Milieus zu nutzen, ist gewiss keine neue Idee. Die große Lebensweltstudie des Heidelberger SINUS-Instituts in Deutschland (SINUS 1991; auch Flaig u.a. 1993) gründet ihre prominente und jährlich erneuerte Milieuanalyse nicht nur auf einen extrem diskret gehandelten „Milieuindikator", sondern auch auf eine Reihe von komplexen qualitativen Interviews. Auch Bourdieu hat mit einem Forschungsteam in seiner jüngeren Großstudie *La misère du monde* (Bourdieu u.a. 1997) subproletarische Milieus in Frankreich mit Hilfe von erzählten Lebensgeschichten rekonstruiert.

In dem Projekt, auf das sich die folgenden Ausführungen beziehen werden[11], ging es um die sozialhistorische Rekonstruktion zweier spezifischer Arbeitermilieus (Werftmilieus) in Ost- und Westdeutschland. Zu diesem Zweck schien zunächst eine Klärung des Milieubegriffs sinnvoll: Milieu (franz. *lieu* = Ort) ist – ganz in der Durkheimschen Tradition – zunächst ein „Verortungsmechanismus". Soziale Akteure werden im sozialen Raum, also in einem Geflecht sozialer Relationen, platziert und platzieren sich selbst. In dem genannten Vorhaben ist dieser Aspekt des Milieus vor allem mit Hilfe klassischer sozialgeschichtlicher Methoden rekonstruiert worden (vgl. Alheit u.a. 1999, Bd. 1, S. 66-707) – eine Perspektive, die in den hier vorgestellten Überlegungen nur am Rande berührt wird.

Es gibt allerdings durchaus auch eine „innere", lebensweltliche Dimension des Milieus. Karl Mannheim hat in seinen kultursoziologischen Frühschriften für dieses Phänomen den Begriff des „*konjunktiven Erfahrungsraums*" geprägt (Mannheim 1980, S. 211ff.[12]). Dabei geht es um kollektives Hintergrundwissen in einem interaktiv geteilten sozialen Feld. Zur Rekonstruktion dieser Wissensform eignen sich nun biographisch-narrative Interviews ganz ausgezeichnet, weil sie die Ebene von *tacit knowledge* erreichen, also von einem Wissen „im Rücken" der Akteure. Andererseits machen biographische Interviews auch beträchtliche Unterschiede sozialen Wissens in einem Milieuraum transparent. Sie belegen, dass auch soziale Teilräume[13] Dynamiken aufweisen, die gegebenenfalls Entwicklungs- und Veränderungsprozesse deutlich machen können. Biographische Fallrekonstruktionen eröffnen also nicht allein den Zugang zu milieutypischen präskriptiven Wissensformen. Der systematische Vergleich von Biographien[14] lässt auch Bewegungen im Milieuraum selbst erkennen, die aus einer „topologischen" Perspektive nicht zu identifizieren wären.

Im Folgenden wird zunächst das Binnenmilieu einer westdeutschen Werft in seiner Eigendynamik vorgestellt. Dazu taugen die im Projekt empirisch entwickelten *Akteurstypologien*. In einem zweiten Schritt soll an einem exemplarischen Textausschnitt die wechselseitige Durchdringung von subjektiven Konstruktionen und strukturellen Mechanismen, also die komplexe Beziehung zwischen „Geschichten" und „Strukturen" anschaulich gemacht werden.

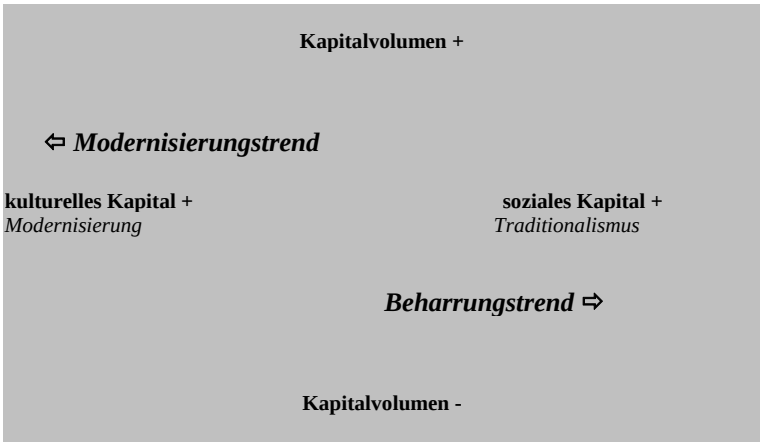
2.1 Dynamiken in einem Milieuraum

Der Milieuraum der untersuchten Bremer Werftbelegschaft, ist, wie die sozialgeschichtliche Analyse zeigt (vgl. Alheit u.a. 1999, Bd. 1, S. 66-262; auch Hofschen 1999), durch einige Besonderheiten gekennzeichnet: Die Belegschaftsmitglieder beweisen eine erstaunlich geringe lokale Mobilität. Werftmilieu und Wohnmilieu überschneiden sich. Viele pflegen mehr oder weniger enge persönliche Kontakte auch jenseits der Werfttore. Innerfamiliäre Sukzession spielt für die Belegschaftsrekrutierung eine herausragende Rolle. Söhne und nahe Verwandte von Werftarbeitern werden – von Phasen größerer Arbeitslosigkeit zu Beginn der 1950er Jahre abgesehen – relativ problemlos in die Werftbelegschaft eingegliedert (vgl. Hofschen 1999, S. 34ff.). Das bedeutet aber: Die Häufigkeit der persönlichen Kontakte im Milieu ist relativ hoch. Wiederholte Begegnungen mit wichtigen Interaktionspartnern gehören zur Alltagspraxis.

In einer so konstruierten sozialen Welt ist „soziales Kapital" – also die Dimension „Beziehungen" – keine knappe, aber doch eine äußerst wichtige Ressource der sozialen Platzierung. Akteure mit Einfluss im Milieu sind auf ein gewisses Volumen an sozialem Kapital dringend angewiesen. Teilnehmer mit sehr spärlichen sozialen Kontakten werden kaum zum „Kernmilieu" gerechnet werden können. Andererseits reicht allerdings bloße Kontakthäufigkeit im Milieu noch nicht aus, um die Interaktionsdynamik zu gestalten. Frauen z.B. stehen im Zentrum der Vergemeinschaftungsaktivitäten im Milieu, aber sie sind keineswegs die einflussreichsten sozialen Akteure im Sozialraum des Milieus. Das klassische Arbeitermilieu ist ein *Gegenmilieu,* d.h. auch die Beziehung zu den dominanten gesellschaftlichen Milieus spielt eine Rolle. Die aber kann durch dichte Vernetzung im eigenen Milieu allein nicht gewährleistet werden.

Die Verarbeitung von Außeneinflüssen auf das Milieu (z.B. technischer Wandel oder politisch-ideologischer Druck) setzt gleichsam politisch gefärbtes „kulturelles Kapital“ (politische, kulturelle und technische Qualifikationsprozesse sowie gegebenenfalls Bildungstitel) voraus – eine Ressource, die neben dem sozialen Kapital die Dynamik im Milieuraum bestimmt. Es erscheint sogar plausibel anzunehmen, dass beide Kapitalressourcen unter dem Aspekt gesellschaftlicher Modernisierung bipolar angelegt sind und soziales Kapital eher für „Traditionalismus“ und Milieupersistenz, kulturelles Kapital dagegen eher für „Modernisierung“ und Milieuwandel stehen. In dieser Spannung einer Milieuorientierung zwischen vitaler Vergemeinschaftungspraxis und Modernisierungsdruck (s. folgende *Skizze*) entstehen Mixturen der beiden polaren symbolischen Kapitalressourcen (soziales vs. kulturelles Kapital), die eine Bildung von sozialen Typen nahelegen.

Spannungsfeld des Milieuraums (AG „Weser“)



entnommen aus: Alheit u.a. 1999, Bd. 2, S. 725

Eine solche Typologie bot sich durch systematische Maximalvergleiche biographischer Fallrekonstruktionen an, die unterschiedliche Ressourcen von Handlungschancen im sozialen Raum des Milieus aufdeckte: Es gab Akteure mit beträchtlichem sozialen Kapital, die allerdings nur innerhalb des Milieuraums Einfluss besaßen. Und es waren Akteure identifizierbar, die sowohl im Milieu als auch außerhalb Einfluss nahmen. Sie besaßen neben sozialem Kapital auch (politisch-)kulturelles Kapital. Es existierten allerdings auch soziale Akteure im Milieufeld, die offensichtlich nur über geringes soziales Kapital verfügten. Bei der Konstruktion von Ankerfällen boten sich schließlich fünf präzise unterscheidbare *Akteurstypen* an, die jeweils durch empirische Minimalvergleiche gestützt werden konnten[15]:

(1) der *Typus des Protagonisten*: „Protagonisten“ sind in der Regel Angehörige der Funktionärseliten im Milieu (Betriebsräte und/oder einflussreiche SPD-Parteiaktivisten). Sie verfügen durchaus über soziales Kapital, aber ihr Einfluss beruht gerade nicht nur auf der hohen Vernetzung innerhalb des Milieus, sondern zusätzlich auf ihrer Fähigkeit, Milieuinteressen auch nach außen zu ver-

treten. Dazu reicht soziales Kapital im Milieu allein nicht aus. Protagonisten verfügen zusätzlich über (politisch-)kulturelles Kapital. Durch gewerkschaftliche Fortbildung, politische Schulung oder durch den nachträglichen Erwerb von Bildungstiteln haben die meisten Protagonisten sich im Laufe ihrer Berufsbiographie spezielle Zusatzqualifikationen erworben, die ihnen einen gewissen Einfluss im Milieu sichern. Unbestreitbar gehören Protagonisten zum Kernmilieu. Interessant ist die Frage, ob gerade sie – bewusst oder unfreiwillig – die Modernisierung des Milieus vorantreiben.

(2) der *Typus des Integrierten*: „Integrierte" sind hochvernetzte Akteure, die insbesondere auf der Werft anerkannt sind und ihre eigene Identität sehr stark über Arbeit und Betrieb definieren. Der Prototyp ist männlich, gruppenorientiert und egalitär, mit ausgeprägt proletarischem Habitus. Auch die Integrierten gehören selbstverständlich zum Kernmilieu, repräsentieren allerdings im Vergleich zu den Protagonisten eindeutig den „Beharrungstrend". Integrierte sind eher Traditionalisten, nicht Modernisierer. Ihre Stellung verdanken sie vor allem dem Besitz an sozialem Kapital im Milieu.

(3) der *Typus des Networkers*: „Networkers" sind Vergemeinschaftungsspezialisten, die vor allem auch außerhalb des Betriebs in milieutypischen Vereinen und Verbänden und in der Nachbarschaft soziale Netze knüpfen. Der Prototyp des Networkers ist weiblich. Auch Networkers sind Teil des Kernmilieus. Im Gegensatz zu den Integrierten sind sie allerdings nicht notwendigerweise Traditionalisten. Ihre Vergemeinschaftungsaktivitäten sind nicht selten Reaktionen auf Modernisierungsprozesse und auf unvermeidliche Erosionserscheinungen des sozialen Lebens im Milieu.

(4) der *Typus des Randständigen*: Selbstverständlich gibt es soziale Akteure, die zwar eindeutig zum Milieu gehören, aber keine Mitglieder des Kernmilieus sind. Zumeist verfügen sie aus verschiedenen Gründen über weniger soziales Kapital, um problemlos „dazuzugehören". Da „Randständige" in der Regel das Bedürfnis äußern, stärker integriert zu sein und von ihren zumeist erfolglosen Bemühungen erzählen, von den anderen akzeptiert zu werden, lassen sich an ihrem sozialen Schicksal besonders genau milieutypische Exklusions- und Inklusionsmechanismen identifizieren. Wir verstehen gleichsam von außen, wie das Milieu „funktioniert".

(5) der *Typus des Außenseiters*: Schließlich gibt es Akteure, die zwar temporär oder sogar längerfristig mit dem Milieu in Kontakt stehen, aber – gewollt oder ungewollt – doch „Außenseiter" bleiben. Ihre Haltung zur Welt, ihre sozialen Orientierungen und ihr Habitus sind milieufremd. In der Regel grenzen sie sich bewusst vom Kernmilieu ab. Im Milieu bilden sie zugleich eine Kontrastfolie. Ihr soziales Kapital reicht nicht aus, um im Milieuraum sozial zu „überleben". Aber auch sie tragen zur Rekonstruktion der Beharrungs- und Modernisierungstendenzen des AG „Weser"-Milieus bei.

Nach der sorgfältigen Auswertung der biographischen Interviews (vgl. Alheit u.a. 1999, Bd. 2, S. 723-895) schien uns folgende Binnendynamik im Bremer Werftmilieu charakteristisch: Die Beharrungsfunktion, die die „Integrierten" unbestreitbar haben, rechtfertigt die Betonung einer durchaus erstaunlichen Persistenz in westdeutschen Arbeitermilieus der 1950er Jahre. Noch existiert eine gewachsene Gruppe „geborener Proletarier" mit hoher emotionaler Bin-

dung an den Betrieb, die durch familiäre Sukzession hergestellt und z.T. sogar noch fortgesetzt wird. Diese Gruppe ist kulturell und beruflich auf Selbstreproduktion angelegt. Das macht ihre Stabilität und Kohärenz aus.

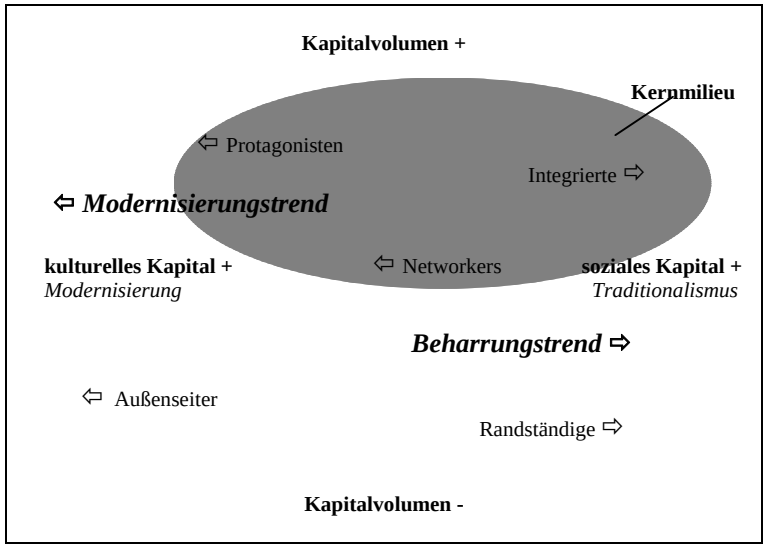
Aber genau diese Selbstreproduktion wird – durch äußere Einflüsse begünstigt – sozusagen „von innen" in den 1950er Jahren aufgebrochen. Es wird zumindest im Ansatz sichtbar, dass die Interessen der Arbeiterschaft nur durch Modernisierung der Interessenwahrnehmung angemessen geschützt werden können. Die „Protagonisten", die diese wichtige Funktion übernehmen, entstammen gewiss dem Submilieu der Integrierten, das in dieser Phase bei weitem das größte Teilmilieu gewesen sein dürfte, aber sie fügen ihren Basisqualifikationen als Facharbeiter und dem hohen Grad an Vernetzung im Kernmilieu (soziales Kapital) eine Kapitalsorte hinzu, die gewissermaßen eine Mischung aus kulturellem und politischem Kapital darstellt: Sie erwerben, zumeist im gewerkschaftlichen und im SPD-Kontext formelle und informelle Zusatzqualifikationen, die sie über die Grenzen des betrieblichen Milieus hinaus handlungsfähig machen. Diese Tatsache bedeutet nun keineswegs nur „individuelle Modernisierung", die übrigens persönlich geradezu verdrängt werden kann (s.u.). Sie verändert tendenziell auch das Kernmilieu, bedingt Verschiebungen der fokussierenden Kräfte im Milieuraum. Mit den modernisierten Lebensläufen der Protagonisten öffnet sich auch das Arbeitermilieu zum Raum des kulturellen Kapitals. Charakteristischerweise machen gerade die Söhne und Töchter der Protagonisten Qualifikations- und Bildungskarrieren.

Aber noch ein weiteres Symptom erzwingt Öffnungsprozesse hin zum kulturellen Kapital. Mit dem Bedeutungsverlust der „Integrierten" im Kernmilieu und der schleichenden Erosion der Werft als Fokus der gemeinschaftsstiftenden Aktivitäten wächst der Bedarf an neuen flexiblen Vernetzungsmustern. Hier ist die Funktion der Frauen im Milieu besonders bemerkenswert. Sie agieren als Kommunikationsspezialistinnen in Vereinen und Nachbarschaften und stiften auch innerfamiliär Gemeinschaft. Dabei scheint es ihnen zu gelingen, traditionelle mit neuen Formen zu verknüpfen. Aber auch die institutionellen Rahmenbedingungen verändern sich. Aus dem klassischen Arbeitersportverein wird ein selbstständiger Funktionsträger der Geselligkeit, der auch andere Milieus erfasst. Vergleichbares gilt für die Kleingartenkultur. „Networkers" sind ein Akteurstypus im Kernmilieu, der solche Modernisierungsprozesse aktiv begleitet.

Symptomatisch ist allerdings, dass sich dabei soziales Kapital nicht einfach verflüchtigt, sondern nach wie vor die wichtigste Vergesellschaftungsressource im Milieu bleibt. Das lässt sich – negativ – an den „Randständigen" zeigen, die ja nicht durch Selbstexklusion hervortreten wie die „Außenseiter", sondern offensichtlich zu schwache soziale Beziehungen im Milieuraum haben und dieses Dilemma aus unterschiedlichen Gründen nicht beseitigen können. Bemerkenswert erscheint in diesem Zusammenhang, dass das Geschlecht erstaunliche Konsequenzen hat. Frauen werden in dem männlich dominierten Betriebsmilieu an den Rand gedrängt (vgl. Alheit u.a. 1999, Bd. 2, S. 845ff).

Vor dem Hintergrund dieser bilanzierenden Interpretationen lässt sich der Milieuraum mit Hilfe der oben eingeführten Skizze in seiner Bewegungsdynamik noch einmal plastisch darstellen:

Spannungsfeld des Milieuraums (AG „Weser")



entnommen aus: Alheit u.a. 1999, Bd. 2, S. 894

Die Graphik macht zwei Ergebnisse der Interpretation transparenter: Sie zeigt noch einmal, dass es durchaus sinnvoll erscheint, von einem „Kernmilieu" zu sprechen, dem neben den „Integrierten" die „Protagonisten" und die „Networkers" zugerechnet werden müssen. Dieses Kernmilieu grenzt sich erkennbar von den „Randständigen" und vor allem von den selbstexklusiven „Außenseitern" ab. Zugleich wird aber deutlich, dass auch das Kernmilieu selbst im Wandel begriffen ist. Beharrungs- und Modernisierungsbestrebungen konkurrieren bereits in den 1950er Jahren. Die „Protagonisten" sind durchaus als „aktive Modernisierer" zu bezeichnen, während die „Networkers" eher als „defensive" oder „reaktive Modernisierer" fungieren. Sie kompensieren gleichsam die Erosionen der traditionellen Interaktionszusammenhänge auf „moderne" Weise. Die „Integrierten" agieren dagegen strukturkonservativ. Sie stehen – als das größte Submilieu – für die erstaunliche Persistenz des westdeutschen Arbeitermilieus bis weit über die Mitte der 1950er Jahre. Sie belegen, dass die prominenten sozialgeschichtlichen Umbruchthesen (vgl. etwa Schildt/Sywottek (Hrsg.) 1994) gewiss nicht „falsch", aber unbestreitbar voreilig und erstaunlich undifferenziert sind.

2.2 „Gebrochene Modernisierung": Die Lebensbilanz eines „Protagonisten"

Wie sich in diesem Forschungskontext die Interdependenz von Subjektivität und Struktur in Lebensgeschichten gleichsam „spiegelt", soll an dem biographischen Textausschnitt eines typischen „Protagonisten" gezeigt werden: *Gustav Brandt*[16] wächst im proletarischen Milieu auf. Schon sein Vater hat auf der Werft gearbeitet. Er selbst lernt Dreher, engagiert sich früh in der Gewerkschaft und zu Beginn der 1930er Jahre sogar im kommunistischen Jugendver-

band. Während des Nationalsozialismus verhält er sich unauffällig und nimmt nur gelegentlich an kommunistischen Widerstandsaktionen teil. Nach dem Zweiten Weltkrieg tritt er der SPD bei und beteiligt sich aktiv am Wiederaufbau der Werft. Zu Beginn der 1950er Jahre nutzt er einen politischen Konflikt und löst den kommunistisch dominierten Betriebsrat mit einer Gruppe von SPD-Aktivisten ab. Er selbst wird zum Betriebsratsvorsitzenden gewählt. In dieser Funktion bleibt er über 25 Jahre bis zu seiner Verrentung. Während der 1950er Jahre betreibt er nicht nur eine erfolgreiche Betriebspolitik. Er ist Mitglied des Landesparlaments für die SPD und zeitweilig sogar deren Fraktionsvorsitzender. Unter seiner Ägide wird die Werft modernisiert. Er setzt eine neue Lohnstruktur durch. Das Milieu, in dem er groß geworden ist, verändert sich. Seine beiden Söhne sind die ersten Arbeiterkinder im Revier, die ein Gymnasium besuchen und anschließend studieren. Beide werden erfolgreiche Juristen.

Erstaunlicherweise nimmt Brandt, der diese Entwicklung maßgeblich gesteuert und vorangetrieben hat, die Veränderungen nur *indirekt* wahr. Eine Textpassage seiner biographischen Erzählung macht das besonders anschaulich:

Ich ging immer durchn Betrieb
die letzten Jahre ja nimmer
hab ich ja nie mehr Zeit gehabt –
ging immer jeden Tag – durchn Betrieb
zieh ich ne Blaujacke über – Arbeitsjacke über ...
[...]
... ja und denn habn die – ja denn habn die
habn gesagt: „Gustav –
erstens wenn du dich mit den da inne Wolle hast“
und das war son Riesenkerl
das war der technische Vorstand –
habn se gesagt: „und außerdem –
zieh deine Blaujacke aus“
ja ja die habn einfach gesagt:
„Wir wollen du bist unser Aushängeschild
und wir wollen dass du so aussiehst (...)
Aus Ende Schluss“
und da – und da hab ich gesagt:
„das kost mir aber n Haufen Anzüge“ –
„denn hättst dich nich wählen lassen müssen –
jetzt habn wir dich gewählt
und jetzt wollen wir so – vertreten werden“
(Herr Brandt B2: 152-166)

Der Beginn des Segments enthält eine Reihe von durchaus widersprüchlichen Informationen: Brandt „*ging immer durchn Betrieb*“, wie er sagt, „*immer jeden Tag – durchn Betrieb*“. Die persönliche Anwesenheit, das direkte Gespräch ist ein wichtiger Teil der Vernetzung im Milieu, eine Verpflichtung gerade auch für die Arbeiterfunktionäre. Dass er dabei zunächst „*ne Blaujacke*“ überzieht, um sich auch symbolisch als *primus inter pares* zu erkennen zu geben, unterstreicht seine Bereitschaft, die Nähe der Kollegen zu suchen. Freilich, er „*ging*“ durch den Betrieb – ein Privileg, das gewöhnlich nur dem freigestellten Betriebsrat gewährt wird. Mit diesem Akt zeigt er nicht nur seine Nähe, sondern auch seine herausgehobene Stellung im Betrieb. Der tägliche Durchgang ist auch eine zurückhaltende „Dominanzgeste“, vergleichbar der Visite des Chefarztes, der Pres-

sekonferenz der Politiker oder – um den Genotypus dieser Geste zu erwähnen – dem Hofhalten. Brandts regelmäßiger Gang durch den Betrieb kann durchaus auch als eine proletarische Variante des „Hofhaltens" betrachtet werden.

Die Geste verfehlt ihre Wirkung nicht. Die Assoziation – so unbewusst sie auch agiert wird – findet Verständnis: Die Kollegen verlangen in ihrem eigenen Interesse repräsentativere Garderobe („*und außerdem zieh deine Blaujacke aus*"). Sie ziehen bewusst den Vergleich zum Vertreter des Kapitals und wollen ein angemessenes Gegenüber („*... du bist unser Aushängeschild und wir wollen dass du so aussiehst*"). Brandts Einwand, dass ihn diese Forderung in materielle Schwierigkeiten bringe („*das kost mir aber n Haufen Anzüge*"), zählt nicht („*denn hättst dich nich wählen lassen müssen*").

Hinter dieser beinahe amüsanten Auseinandersetzung um die Symbolik von „Arbeitermacht" innerhalb und außerhalb des Betriebes lässt sich eine Entwicklung erkennen, die bereits zu Beginn des Segments sehr klar angesprochen wird: Der regelmäßige Rundgang durch den Betrieb, täglich zu Beginn der 1950er Jahre, im Blaumann damals noch, ist selten geworden („*die letzten Jahre ... hab ich ja nie mehr Zeit gehabt ... .*"). Der prominente Funktionär in Anzug und Schlips, vom Kapitalvertreter äußerlich nicht mehr zu unterscheiden, hat nur noch hier und da Gelegenheit, sich im Betrieb zu zeigen. An die Stelle von persönlichen Gesprächen mit den Kollegen sind wichtige Verhandlungen getreten – auf höchster politischer Ebene. Die Kollegen akzeptieren das und vertrauen dem langgedienten und außerordentlich erfolgreichen Betriebsratsvorsitzenden. Sie mögen sich sogar mit ihm identifizieren. Aber mit der Modernisierung der äußeren Abläufe haben sich auch die Konstitutionsbedingungen des Milieus verändert. Der „konjunktive Erfahrungsraum" (Mannheim) hat sich ausgeweitet und dabei einen beträchtlichen Teil seiner inneren Kohärenz eingebüßt.

Interessant ist, dass sich in diesem kurzen Textausschnitt nicht allein eine subjektive Erinnerung, sondern eine *strukturelle* Entwicklung abbildet. Die Erzählung bewahrt Erfahrungen auf, die kollektiven Charakter haben. Aber das erzählende Subjekt ist keineswegs nur „Objekt" des gesellschaftlichen Wandels. Der Erzähler ist Akteur und Protagonist der sozialen Entwicklung. Er steht im (lokalen) Zentrum der Veränderung des westdeutschen Arbeitermilieus der 1950er Jahre.

Gustav Brandt kann freilich – subjektiv – an den Eingangsbedingungen festhalten, und es klingt durchaus glaubwürdig, wenn er resümiert:

Ja ich hab immer die Arbeitnehmer vertreten –
bin also immer Arbeiter geblieben –
ich hab mich ja auch nie verändert –
weder persönlich – in meiner persönlichen – Struk_in mein_ in meiner Struktur – (...)
ich habe – - –
wir wir habn uns – äh auch äußerlich –
abgesehen davon dass ich mal n Anzug mehr brauchte –
nich verändert –
wir habn unser ganzes Leben – im Grunde genommen nur (...) so weiter geführt – wie es vorher auch war –
das heißt also – -
/ich – fühl mich heute auch noch als Arbeiter ((sehr leise))/
(Herr Brandt B2: 373-385)

Der bekennende Charakter dieses Evaluationssegments präsentiert ganz fraglos eine Art persönlichen Mythos des erfolgreichen Arbeiterfunktionärs („*ich*

hab mich ja auch nie verändert ..."). Natürlich hat ihn die erstaunliche Karriere geprägt, seine Funktion als langjähriger Betriebsratsvorsitzender und später sogar als SPD-Fraktionsvorsitzender im Landesparlament. Gewiss haben die Verhandlungen mit den Kapitalvertretern und die Begegnung mit politischen Freunden und Gegnern aus ganz anderen sozialen Schichten seine Erfahrungen als Arbeiter beeinflusst und völlig andere Lebensperspektiven hervorgebracht, als sie im Milieu selbstverständlich waren. Und doch hat sich Brandt in aufrichtiger Selbsteinschätzung nicht vom Milieu entfernt, hat den Wohnsitz nicht gewechselt, hat keinen sozialen Aufstieg im klassischen Sinn vollzogen. Die Modernisierungsprozesse, die seine Biographie begleiten, sind zugleich Modernisierungsprozesse, die das gesamte Milieu betreffen. Seine aktive Mitwirkung bei diesem Wandel macht ihn gleichsam „blind" für die Veränderung. Die Parallelität von objektiver und individueller Modernisierung erscheint ihm – subjektiv – als konstante Bindung an sein Herkunftsmilieu. Dass dieses Milieu dabei selbst in Auflösung begriffen ist, nimmt der Protagonist nicht – oder präziser: nur „gebrochen" – wahr. Diese eigenwillige „Brechung" im Modernisierungsprozess der deutschen Nachkriegsarbeitermilieus lässt sich nur dann dingfest machen, wenn nicht allein die äußeren Merkmalsverschiebungen empirisch beschrieben werden, sondern auch die inneren, biographischen Rekonstruktionen der Protagonisten als soziale Phänomene identifiziert sind. Die autobiographische Erzählung ist der „Königsweg", diese Phänomenebene zu verstehen.

3. Fallrekonstruktionen, soziale Konfigurationen und gesellschaftlicher Wandel

Gustav Brandts Erinnerungen sind ein winziges Detail jenes „konjunktiven Erfahrungsraums", der das westdeutsche Nachkriegsarbeitermilieu bestimmt. Charakteristisch dafür ist die Gleichzeitigkeit von Beharrungsvermögen und Veränderungsdynamik. Diese widersprüchliche Spannung wird in der Binnenperspektive der sozialen Akteure auf sehr unterschiedliche Weise transparent: Während die „Protagonisten" die Öffnung des Milieus vorantreiben und damit – ungewollt – seine innere Konsistenz bedrohen, stehen die „Integrierten" für die Persistenz gewachsener Erfahrungen. Sie sind traditionalistisch orientiert, hängen an den eingefahrenen Routinen und Institutionalisierungen der klassischen proletarischen Gegenkultur. „Integrierte" und „Protagonisten" agieren als Antipoden und nehmen sich doch nicht als solche wahr. Die „Protagonisten" sind nur so lange durchsetzungsfähig, wie sie von den „Integrierten" als ihresgleichen wahrgenommen werden, und genau deshalb erleben sie sich selbst als integrierten Bestandteil des Milieus. Aber sie sind nur dann erfolgreich, wenn es gelingt, über den Erfahrungsraum des Milieus hinaus zu wirken und ihre Strategien an gesellschaftliche Modernisierungsprozesse anzuschließen. Den sozialen „Kitt" für diese widersprüchliche Dynamik liefern die „Networkers", vor allem die Frauen im Arbeitermilieu. Sie sorgen für die außerbetrieblichen Kontakte in Familien und Vereinen und sind dabei Trägerinnen versteckter Modernisierungsprozesse im Alltag. Frauen sind es auch, die für gemäßigte Bildungs- und Qualifikationsaufstiege der Folgegeneration sorgen: z.B. für die Berufsausbil-

dung der Töchter oder für weiterführende Schulausbildung der Söhne. „Außenseiter“ und „Randständige“ komplementieren die soziale Konfiguration des Gesamtmilieus, weil sie den Angehörigen des Kernmilieus durch ihre subjektiv erlebte Exklusion das intuitive Gefühl der *Zugehörigkeit* vermitteln. Das kollektive Wissen, einer scheinbar kohärenten sozialen Konfiguration anzugehören, basiert also auf einem spannungsreichen Gefüge von Beziehungen und Bedeutungen, die als „soziale Semantik“ lesbar sind.

Diese „Semantik“ bildet sich in den narrativen Texten der verschiedenen biographischen Erzählungen ab. In der Konfrontation und Komplementarität je unterschiedlicher und doch strukturähnlicher „Laienkonzepte von Welt“ (Habermas) entsteht das Bild einer sozialen Konfiguration, die als „konjunktiver Erfahrungsraum“ eines historisch spezifischen gesellschaftlichen Milieus verstanden werden kann. Anders als äußere Merkmale dieses Milieus, die nur vordergründige Symptome von Erosion und Modernisierung darstellen, präsentieren narrative biographische Erinnerungen methodisch noch eine weitergehende Perspektive: Sie zeigen in der keineswegs zufälligen Aufschichtung und Verkettung von Erfahrungen *Prozesse der inneren Veränderung*. In (Lebens-)Geschichten wird das Bedürfnis nach Kontinuität angesichts historischer Diskontinuitäten sichtbar. Im Vergleich verschiedener (Lebens-)Geschichten entsteht ein Verständnis für das Beharrungsvermögen von Strukturen, aber auch für deren allmählichen Wandel. (Lebens-)Geschichen machen zugleich die „Strukturiertheit“ und das „Strukturierungsvermögen“ sozialer Akteure transparent (vgl. schon Giddens 1988).

In dem umfangreichen Forschungsvorhaben zu Nachkriegsarbeitermilieus in Ost- und Westdeutschland, das hier nur in einem exemplarischen Detailausschnitt (des West-Samples) vorgestellt werden konnte, ermöglichen gerade die narrativen Erinnerungen der betroffenen sozialen Akteure eine tiefe Einsicht in die dramatische Verschiedenheit einer Entwicklung, die historisch zunächst gleiche Voraussetzungen hatte: Sie öffnen den Blick auf das *sich selbst modernisierende Westmilieu*, das zwar zunehmend erodiert und „in die Gesellschaft hinein diffundiert“, dabei jedoch einen nicht zu unterschätzenden Zivilisierungs- und Demokratisierungseffekt erzeugt (vgl. dazu ausführlicher Alheit 1994, S. 88ff.), und auf das *sich unter Außendruck „retraditionalisierende“ Ostmilieu*, das unter DDR-Bedingungen zwar eine gewisse Autonomie gewinnt, zugleich jedoch eine gesellschaftliche „Modernisierungslücke“ hinterlässt, die nicht nur zum ökonomischen Zusammenbruch der DDR führt, sondern auch die Integration der beiden deutschen Gesellschaften ökonomisch und sozial belastet (vgl. Alheit 2001; Alheit u.a. 1999, S. 1015ff.).

Aus sozialgeschichtlicher Perspektive beobachten wir bestimmte Merkmalskonfigurationen: zwei verschiedene politische Systeme, unterschiedliche Geschwindigkeiten des technologischen Wandels, kontrastive Gestaltungen der Lohnsysteme, drastische Unterschiede der Konsumentwicklung, des Wohnens, der Freizeitaktivitäten und des politischen Engagements. Wir erkennen – oberflächlich betrachtet – Tendenzen einer *progressiven* bzw. einer *regressiven Modernisierung*. Aber wir verstehen nicht den Anteil, den die betroffenen sozialen Akteure an diesem Prozess haben. Wir identifizieren „Ursachen“ für bestimmte Entwicklungen, aber wir begreifen nicht die „Gründe“ (s.o.). Erst eine „Sicht von innen“, erst die narrative Rekonstruktion der Entwicklung aus der Perspektive der Akteure, macht diese „Gründe“ transparenter. Sie erst ermöglicht die Einsicht in soziale Konfigurationen, die den Akteursstatus der Betroffenen ernst nehmen.

Rosa Luxemburg sagt in einer bemerkenswerten Abwandlung des berühmten Marxschen Diktums aus dem *18. Brumaire:* „Die Menschen machen ihre Geschichte nicht aus freien Stücken, aber sie machen sie selbst" (zit. nach Niethammer u.a. (Hrsg.) ²1985, S. 11). Strukturen begrenzen und ermöglichen soziale Aktivitäten, aber sie werden durch diese Aktivitäten ihrerseits beeinflusst. Methodisch setzt dies eine *Triangulation* der Betrachtung von außen und innen voraus, eine Ergänzung sozialgeschichtlicher durch biographische Forschungen.[17]

„Geschichten" nämlich machen „Strukturen" anschaulicher. Sie eröffnen den methodischen Zugang zur historischen Alltagspraxis der Menschen. „Im Schützengraben" des Milieus, um Bourdieu noch einmal zu zitieren, werden gewiss nicht alle Aspekte sichtbar – so wenig wie vom „Feldherrnhügel" klassischer sozialgeschichtlicher Betrachtung aus. Aber die sozialen Dynamiken, in die die Akteure verstrickt sind, die „Semantik" von entstehenden, beharrenden und sich auflösenden sozialen Konfigurationen, wird in lebensgeschichtlichen Rekonstruktionen besonders transparent.

Anmerkungen

1 Der vorliegende Essay ist an dem Methodologie-Kapitel der VW-Forschungsstudie von Peter Alheit, Hanna Haack, Heinz-Gerd Hofschen und Renate Meyer-Braun orientiert (Alheit u.a. 1999, Bd. 1, S. 9ff.).

2 Es handelt sich um ein klassisches „Akzeptanzproblem", und das hat ausschließlich mit der Dominanz bestimmter methodologischer Paradigmen zu tun.

3 Zur ausführlichen Kritik vgl. Alheit 1990, bes. S. 228ff.

4 Diese ungewöhnlich moderne Formulierung, die Karl Mannheim bereits in seinem klassischen „Generationen-Aufsatz" ([1928], abgedruckt in: Mannheim 1964, S. 509-565, hier bes. S. 524ff.) prägt, ist geeignet, die Komplexität der Beziehung von individueller biographischer Einzigartigkeit und den wechselnden Einflüssen des sozialen Raumes (z.B. Klasse, Geschlecht, Generation oder Ethnizität) zu beschreiben (vgl. dazu ausführlicher Alheit 1994, S. 107ff.).

5 Methodologisch interessant ist in diesem Zusammenhang ein älterer Aufsatz von Kurt Lewin, der den „Übergang von der aristotelischen zur galileischen Denkweise in Biologie und Psychologie" behandelt (wiederabgedruckt in: Lewin 1981, Bd. 1, S. 233-278). In dieser Arbeit wird auf eindrucksvolle Weise die methodologische Dignität des *Einzelfalls* begründet – wenn man so will: ein „starker" konzeptioneller Hinweis auf die „Biographizität des Sozialen".

6 Empirisch lassen sich solche Prozesse beispielsweise bei der Transformation verlaufskurvenförmiger – also heteronomer – Prozessstrukturen in handlungsschematische – also autonome – Prozessstrukturen des Lebenslaufs (vgl. Schütze 1984, S. 78ff.) beobachten: z.B. am Ende einer Drogenkarriere, die durch einen kathartischen Zusammenbruch einen biographisch selbstbestimmten Neuanfang ermöglicht, oder beim Übergang einer langfristigen Arbeitslosigkeit in einen neuen Qualifikationsprozess.

7 Jürgen Habermas (1970, S. 270), der hier die Position Dantos zum ersten Mal systematisch – freilich im Kontext des „hermeneutischen Ansatzes" – rezipiert, geht dabei weniger auf das Problem der Narrativität als vielmehr kritisch auf bestimmte hermeneutische Aporien in Dantos Konzept ein (vgl. ebd., S. 272ff.). Später, in der „Theorie des kommunikativen Handelns" (1981, Bd. 2, S. 206f.) wird er gerade Dantos Verdienst seiner „Analyse der Form narrativer Aussagen" hervorheben (s.u.).

8 Zum Konzept der „Als-ob-Handlung" vgl. ausführlicher Alheit 1990, S. 15ff.

9 Natürlich bin ich mir der Tatsache bewusst, dass die von mir bevorzugte Position Arthur C. Dantos über den privilegierten epistemologischen Status von Narrativität der Historiographie heftig umstritten ist. Dennoch bin ich relativ sicher, dass – in der

Terminologie des späten Wittgenstein – jenes „Sprachspiel" der Erzählung die Wandlungsprozesse der Moderne am ehesten transparent macht.

10 Ich kann dabei im Übrigen auf intensive *empirische* Evaluationen dieser Hypothese in einer Reihe von Forschungsprojekten des Instituts für angewandte Biographie- und Lebensweltforschung verweisen (zuerst und exemplarisch: Alheit 1983, bes. S. 218ff.; vgl. dazu auch Alheit 1990, S. 18ff.).

11 Ein von der Volkswagen-Stiftung geförderter mikrohistorischer Vergleich zweier Werftmilieus in Rostock und Bremen („Kontinuität und Wandel in deutschen Arbeitermilieus während der 1950er Jahre – Vergleichende Fallstudien in den Regionen Bremen und Rostock". Forschungsvorhaben *Az.: 68526* der Volkswagen-Stiftung, gefördert vom 1.4.1994 bis 30.9.1997, Bearbeiter: Prof. Dr. Dr. Peter Alheit, Universität Bremen (Leiter), PD Dr. Hanna Haack, Universität Hamburg, Dr. Heinz-Gerd Hofschen, Universität Bremen, Prof. Dr. Renate Meyer-Braun, Hochschule Bremen).

12 Es ist im Übrigen das Verdienst von Ralf Bohnsack, dieses Mannheimsche Konzept für die qualitative Methodologie fruchtbar gemacht zu haben (vgl. stellvertretend Bohnsack 1998).

13 Die konzeptionelle Idee, mit der Analyse der Verteilung sozialer Ressourcen („symbolischer Kapitale") im sozialen Raum Aufschluss über die Differenzierungen der Sozialstruktur zu erhalten, stammt von Pierre Bourdieu (1979). Bourdieu war es auch, der am Beispiel der Universitäten in Frankreich vergleichbare Verteilungsmuster in sozialen „Subarenen" beschrieben hat (vgl. Bourdieu 1988). An diesen überzeugenden Versuch schließen die hier vorgestellten Überlegungen an.

14 Dabei wurden in den beiden zum Vergleich stehenden ost- und westdeutschen Forschungsfeldern insgesamt 95 biographisch-narrative Interviews durchgeführt. In Bremen wurden in zwei Feldphasen insgesamt 46, in Rostock ebenfalls in zwei Feldphasen insgesamt 49 Interviews erhoben. Die zweite Feldphase war Teil eines nachfolgenden Dissertationsprojekts zum Thema intergenerationaler Weitergabe von Bildungsaspirationen (vgl. Herzberg 2004). Für den vorliegenden Zweck wird ausschließlich auf das westdeutsche Datenmaterial zurückgegriffen.

15 Die Konstruktion der Typen (vgl. ausführlich Alheit u.a. 1999, Bd. 1, S. 35ff.) basierte auf einem methodologisch an der *Grounded Theory* orientierten „Verdichtungsverfahren".

16 Der Name ist selbstverständlich ein Synonym. Aber die Person ist natürlich als öffentliche Person der Zeitgeschichte leicht zu identifizieren. Und für den subjektiv zwar dementierten, aber gleichwohl nicht zu übersehenden sozialen Aufstieg spricht die ganz erstaunliche Tatsache, dass einer der Söhne aktuell Präsident des Bremer Senats (also Bremer Bürgermeister) ist.

17 Eine ausführliche Begründung dieses methodischen Designs ist der Forschungsstudie (Alheit u.a. 1999, Bd. 1, S. 25ff.) zu entnehmen.

Literatur

Alheit, P. (1983): Alltagsleben. Zur Bedeutung eines gesellschaftlichen Restphänomens. Frankfurt/M., New York.

Alheit, P. (1989): Opportunities and risks of a new political culture: Not intended learning processes in changing industrial societies. In: Alheit, P./Francis, H. (Eds.): Adult Education in Changing Industrial Regions. Marburg, S. 39-50.

Alheit, P. (1990): Alltag und Biographie. Studien zur gesellschaftlichen Konstitution biographischer Perspektiven. Bremen.

Alheit, P. (1994): Zivile Kultur. Verlust und Wiederaneignung der Moderne. Frankfurt/M., New York.

Alheit, P. (1996): Changing basic rules of biographical construction: Modern biographies at the end of the 20th century. In: Weymann, A./Heinz, W. R. (Eds.): Society and Biography. Interrelationships between Society, Institutions and the Life Course. Weinheim, S. 111-128.

Alheit, P. (1997): Individuelle Modernisierung: Zur Logik biographischer Konstruktionen in modernisierten modernen Gesellschaften. In: Hradil, S. (Hrsg.): Differenz und Integration. Die Zukunft moderner Gesellschaften. Verhandlungen des 28. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie. Frankfurt/M., New York, S. 941-951.

Alheit, P. (2001): Eine neue Lesart des DDR-Zusammenbruchs. In: Beiträge zur Geschichte der Arbeiterbewegung. Internet-Supplement, 2/2001, S. 3-7.

Alheit, P./Dausien, B. (2000): Die biographische Konstruktion der Wirklichkeit. Überlegungen zur Biographizität des Sozialen. In: Hoerning, E. M. (Hrsg.): Biographische Sozialisation. Stuttgart, S. 257-283.

Alheit, P./Hoerning, E. M. (1989): Biographie und Erfahrung. Eine Einleitung. In: Alheit, P./Hoerning, E. M. (Hrsg.): Biographisches Wissen. Beiträge zu einer Theorie lebensgeschichtlicher Erfahrung. Frankfurt/M., New York, S. 8-23.

Alheit, P. u.a. (1999): Gebrochene Modernisierung – Der langsame Wandel proletarischer Milieus. Eine empirische Vergleichsstudie ost- und westdeutscher Arbeitermilieus in den 1950er Jahren. Bd. 1: Sozialgeschichtliche Rekonstruktionen. Bd. 2: Soziologische Deutungen. Bremen.

Apitzsch, U. (1990): Migration und Biographie. Zur Konstitution des Interkulturellen in den Bildungsgängen junger Erwachsener der zweiten Migrantengeneration. Habilitationsschrift. Bremen.

Bohnsack, R. (1998): Milieu als konjunktiver Erfahrungsraum. Eine dynamische Konzeption von Milieu in empirischer Analyse. In: Matthiesen, U. (Hrsg.): Die Räume der Milieus. Neue Tendenzen in der sozial- und raumwissenschaftlichen Milieuforschung in der Stadt- und Raumplanung. Berlin.

Bourdieu, P. (1982): Die feinen Unterschiede. Zur Kritik gesellschaftlicher Urteilskraft, Frankfurt/M. (franz. Original „La Distinction". Paris 1979).

Bourdieu, P. (1988): Homo Academicus. Frankfurt/M.

Bourdieu, P. (1992): Die verborgenen Mechanismen der Macht. Schriften zu Politik und Kultur 1. Hamburg.

Bourdieu, P. (1990): Die biographische Illusion. In: *Bios*, Jg. 3 (1990), S. 75-81.

Bourdieu, P. u.a. (1997): Das Elend der Welt. Konstanz.

Danto, A. C. (1965): Analytical Philosophy of History. Cambridge.

Danto, A. C. (1987): Historisches Erklären, historisches Verstehen und die Geisteswissenschaften. In: Rossi, P. (Hrsg.): Theorie der modernen Geschichtsschreibung. Frankfurt/M., S. 27-56.

Flaig, B. B. u.a. (1993): Alltagsästhetik und politische Kultur. Zur ästhetischen Dimension politischer Bildung und politischer Kommunikation. Bonn.

Giddens, A. (1988): Die Konstitution der Gesellschaft. Frankfurt/M., New York.

Habermas, J. (1970): Zur Logik der Sozialwissenschaften. Materialien. Frankfurt/M. (zuerst 1967).

Habermas, J. (1981): Theorie des kommunikativen Handelns, 2 Bde. Frankfurt/M.

Herzberg, H. (2004): Biographie und Lernhabitus. Eine Studie im Rostocker Werftarbeitermilieu. Frankfurt/M., New York.

Hoerning, E. M./Alheit, P. (1995): Biographical Socialization. In: *Current Sociology*, Vol. 43, No. 2/3 (1995), S. 101-114.

Hofschen, H. G. (1999): Zwischen Demontage und „Wirtschaftswunder". Die Entwicklung der Arbeits- und Lebensverhältnisse der Belegschaft der AG ‚Weser' in den 1950er Jahren. Bremen.

Kallmeyer, W./Schütze, F. (1977): Zur Konstitution von Kommunikationsschemata der Sachverhaltsdarstellung. Exemplifiziert am Beispiel von Erzählungen und Beschreibungen. In: Werner, D. (Hrsg.): Gesprächsanalysen. Hamburg, S. 159-274.

Kohli, M. (1989): Institutionalisierung und Individualisierung der Erwerbsbiographie. Aktuelle Veränderungstendenzen und ihre Folgen. In: Brock, D. u.a. (Hrsg.): Subjektivität im gesellschaftlichen Wandel. München, S. 272-291.

Labov, W./Waletzky, J. (1973): Erzählanalyse: Mündliche Versionen persönlicher Erfahrung. In: Ihwe, J. (Hrsg.): Literaturwissenschaft und Linguistik, Bd. 2. Frankfurt/M., S. 78-126.

Lewin, K. (1981): Der Übergang von der aristotelischen zur galileischen Denkweise in Biologie und Psychologie. In: Ders.: Werkausgabe, Bd. 1. Bern, Stuttgart, S. 233-278.
Liebau, E. (1990): Laufbahn oder Biographie? Eine Bourdieu-Lektüre. In: *Bios* 3 (1990), S. 82-86.
Liedtke, J. (1989): Narrationsdynamik. Analyse und Schematisierung der dynamischen Momente im Erzählprodukt. Diss. phil. Universität Bremen.
Mannheim, K. (1964): Das Problem der Generationen. In: Ders.: Wissenssoziologie. Auswahl aus dem Werk. Berlin, Neuwied, S. 509-565.
Mannheim, K. (1980): Strukturen des Denkens. Frankfurt/M.
Michel, K. M. (1975): Unser Alltag: Nachruf zu Lebzeiten. In: *Kursbuch* 41 (1975), S. 1-40.
Müller, A. (1986): Geschichten und Kategorien der Sozialwissenschaft. Frankfurt/M., Bern, New York.
Niethammer, L. (1990): Kommentar zu Pierre Bourdieu: Die biographische Illusion. In: *Bios* 3 (1990), H. 1, S. 87-92.
Niethammer, L. u.a. (Hrsg.) (1985): „Die Menschen machen ihre Geschichte nicht aus freien Stücken, aber sie machen sie selbst". Einladung zu einer Geschichte des Volkes in NRW. Berlin und Bonn, 2. Auflage.
Quasthoff, U. M. (1980): Erzählen in Gesprächen. Linguistische Untersuchungen zu Strukturen und Funktionen am Beispiel einer Kommunikationsform des Alltags. Tübingen.
Raible, W. (1974): Skizze eines anwendungsbezogenen makrostrukturellen Textmodells. In: *Die Neueren Sprachen* 73 (1974), S. 410-429.
Revelli, N. (1977): Il mondo dei vinti. Turin.
Rossi, P. (Hrsg.) (1987): Theorie der modernen Geschichtsschreibung. Frankfurt/M.
Rüsen, J. (1987): Narrativität und Modernität in der Geschichtswissenschaft. In: Rossi, P. (Hrsg.) 1987, S. 230-237.
Schapp, W. (1953): In Geschichten verstrickt. Zum Sein von Mensch und Ding, Wiesbaden.
Schildt, A./Sywottek, A. (Hrsg.) (1994): Modernisierung im Wiederaufbau. Die westdeutsche Gesellschaft der 50er Jahre. Bonn und Berlin.
Schütze, F. (1982): Narrative Repräsentation kollektiver Schicksalsbetroffenheit. In: Lämmert, E. (Hrsg.): Erzählforschung. Ein Symposion. Stuttgart, S. 568-590.
Schütze, F. (1984): Kognitive Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens. In: Kohli, M./Robert, G. (Hrsg.): Biographie und soziale Wirklichkeit. Neue Beiträge und Forschungsperspektiven. Stuttgart, S. 78-117.
SINUS-Lebensweltforschung (1991): Heidelberg.
SINUS-Lebensweltforschung (o.J.): Ein kreatives Konzept. Heidelberg.
Thompson, E. P. (1987): Die Entstehung der englischen Arbeiterklasse. 2 Bde., Frankfurt/M.
White, H. (1987): Das Problem der Erzählung in der modernen Geschichtstheorie. In: Rossi, P. (Hrsg.) 1987, S. 57-106.

Dariuš Zifonun

Zur Kulturbedeutung von Hooligandiskurs und Alltagsrassismus im Fußballsport[1]

Hooligan discourse and everyday racism: their cultural meaning in soccer

Zusammenfassung:
Dieser Essay diskutiert die Frage nach dem Sinnzusammenhang zwischen rechter Gewalt und Alltagsrassismus in der Fußballwelt. Es wird argumentiert, dass die Betonung des (marginalen) Phänomens des rechten Extremismus' und seine Verknüpfung mit Rassismus und Hooliganismus den (weitverbreiteten) Rassismus in den niedrigen Amateurklassen verdeckt. Indem sie ihre moralische Abscheu vor dem Hooliganismus zum Ausdruck bringen, sind Angehörige der Fußballwelt dazu in der Lage, sich symbolisch vom Alltagsrassismus zu befreien. Ausgehend von Ergebnissen einer qualitativen Untersuchung im Mannheimer Fußballmilieu und von Gary Armstrongs Studie der ‚Blades' aus Sheffield, wird gezeigt, wie Rechtsextremismus (im elitären Hooligandiskurs) und Alltagsrassismus (im Amateurfußball) – jeder für sich und in ihrer Wechselwirkung – im Zentrum der Gesellschaft Ordnung und Stabilität entfalten. In einem ersten Schritt werden die kulturelle und politische Logik der Hooliganwelt und der Ultrabewegung rekonstruiert. Dabei zeigt sich, dass beide Milieus in keiner systematischen Beziehung zum Rechtsextremismus stehen. Anschließend wird, ausgehend von den Erfahrungen ‚türkischer' Migranten in niedrigen Amateurspielklassen, argumentiert, dass sich drei Typen rassistischen Verhaltens unterscheiden lassen. Diese Handlungs- und Deutungswei-

Abstract:
The essay addresses the question of whether there is a meaningful link between right-wing violence and everyday racism in soccer. It argues that the emphasis on the (marginal) phenomenon of right-wing extremism and its association with racism and hooliganism obscures (widespread) everyday racism in the lower amateur leagues. In giving vent to their moral abhorrence of hooliganism, those engaged in the soccer world find a symbolical means of liberating themselves from everyday racism. Based on the findings of qualitative research conducted within the city of Mannheim's local soccer milieu, as well as on Gary Armstrong's study of the Sheffield 'Blades' hooligans, right-wing extremism (in the elitist hooligan discourse) and everyday racism (in amateur soccer) are shown to be – both separately and in their interplay – a means of implementing order and stability in the very heart of society. In a first step, the cultural and political logic of the hooligan world and the ultra movement are reconstructed, emphasizing the absence, in both milieus, of any systematic link to right-wing extremism. Secondly, focusing on the experiences of Turkish migrants in the lower amateur leagues in Germany, it is argued that at least three types of racist behavior can be distinguished, all of which are not limited to marginal social groups

ZQF 8. Jg., Heft 1/2007, S. 97-117

sen beschränken sich keineswegs auf gesellschaftliche Randgruppen. Vielmehr gehören sie zum Allgemeinwissen und Standardverhaltensrepertoire dieser Teilwelt des Fußballmilieus.

Schlagworte: Fußball, Hooligans, Alltagsrassismus, Männlichkeit, Medien, Ethnographie

but are part of the general knowledge and standard behavioral repertoire inherent to this sub-universe of the soccer milieu.

Keywords: Soccer, hooligans, everyday racism, masculinity, media, ethnography

1. Einleitung

Vor einiger Zeit ereignete sich zu Beginn eines wissenschaftlichen Workshops, der den Themen Rechtsextremismus, Rassismus und Gewalt im Sport gewidmet war, folgende kurze Szene: Der Gastgeber der Veranstaltung machte zwei der Teilnehmer miteinander bekannt und erwähnte dabei, dass der Jüngere der beiden, den wir der Einfachheit halber A nennen können, sich mit türkischen Sportvereinen in Deutschland beschäftige. Die beiden nahmen nebeneinander Platz und nach kurzem Papierrücken sprach der Ältere, B, den Jüngeren an. Dieser sei ja, seinem Namen nach zu urteilen, kein Türke. Auf das „Nein" seines Gegenübers fuhr B fort, der Name klinge eher armenisch, wenn er nicht irre, worauf A resigniert das Herkunftsland seines Vaters nannte. Weder der schwacher Versuch des Gefragten, mit dem abwehrenden „Nein" weitere Nachfragen zu unterbinden, noch As Resignation dürfte B bemerkt haben. Warum auch? Hatte B Anlass, an der Angemessenheit seines Handelns zu zweifeln oder gar das Gespräch als gescheitert anzusehen? Das Unbehagen des Jüngeren war kaum bemerkbar gewesen, zu sehr hatte dieser sich den kommunikativen Zwängen der Interaktionssituation gefügt. Und der Ältere der beiden hatte aus seiner Sicht doch nur freundlich sein Interesse an der Person seines Gegenübers zum Ausdruck gebracht und kommunikativ das notwendige Maß an Nähe geschaffen, das es ermöglichen sollte, die nächsten Stunden in unmittelbarer körperlicher Nähe zueinander am Tisch zu verbringen. Aus der Sicht seines Interaktionspartners allerdings hatte B eine Ethnisierung vorgenommen und A zum Fremden am Tisch gemacht. Dabei hatte A durch sein Auftreten nicht zu dieser Ethnisierung eingeladen. Weder hatte er durch Kleidung noch durch Sprache oder eine andere Form der Stilisierung zum Ausdruck gebracht, sich als ‚anders' zu empfinden oder als ‚anders' angesehen werden zu wollen. Das „othering" seines Gesprächspartners beruhte allein auf der Interpretation des Namens und von As Hautpigmentierung.

Zur wechselseitigen Versicherung ihrer friedlichen Absichten hätte der Ältere beispielsweise auch ein Gespräch über den Regen initiieren oder seinen Gesprächspartner nach dessen Einschätzung des Hotels fragen können, er hätte sich erkundigen können, ob A schon früher einmal in der Stadt war, wie lange A sich bereits mit dieser Thematik beschäftigt, wo dieser forscht oder warum A gerade türkische Vereine zur Untersuchung ausgewählt hat. B zog es aber vor, eine ethnische Kategorisierung mit weit reichenden Implikationen vorzunehmen. Er klassifizierte A aufgrund von dessen Namen und seiner Hautpigmen-

tierung als Nicht-Türken. Mehr noch: indem B sowohl äußerte, A könne kein Türke, als auch vermutete, A müsse Armenier sein, nicht jedoch die Möglichkeit in Erwägung zog, A könnte Deutscher sein – obwohl das zuvor kommunizierte positive Wissen, über das B verfügte (er hörte, dass A deutsch spricht, es war ihm gesagt worden, dass A an einer deutschen Universität tätig sei), genau das nahe legte –, erklärte B dies faktisch für unmöglich: Mit solch einem Namen und solch einer Hautpigmentierung kann man kein Deutscher sein. B macht sein Gegenüber auf diese Weise zum Fremden.

Wir können die Sequenz noch etwas detaillierter analysieren. Bereits Bs initialer Schluss, A sei ja nun kein Türke, drückt Verwunderung darüber aus, dass sich jemand, der nach Bs Verständnis offenbar kein Türke ist, für türkische Vereine interessiert. Bs Verwendung ethnischer Zuschreibungen (‚kein Türke', ‚armenischer Name' und implizit ‚kein Deutscher') beruht auf der Vorstellung, Individuen ließen sich eindeutig Gruppen zuordnen und Gruppen verfügten über klar unterschiedene Bestände an Eigennamen.[2] B interpretiert As Namen also als objektiven Ausdruck von dessen eindeutiger Gruppenzugehörigkeit. Diese Ableitung impliziert, dass der Übergang von Namen zwischen Kulturen (Kulturtransfer) durch den Übergang von Menschen zwischen Gruppen (Migration) und damit ein nicht-deterministischer Zusammenhang zwischen ‚Kultur' und ‚Gesellschaft' unmöglich sein. Gesellschaften erscheinen so als geschlossene Einheiten, die sich aus sich heraus, d.h. durch interne biologische Reproduktion erhalten und ihre Kultur von Generation zu Generation intern weitergeben.[3] Mit anderen Worten, B versteht Gesellschaften als Abstammungsgemeinschaften mit zugehörigen geschlossenen Kulturbeständen. Auf dieser Vorstellung basiert die Assoziation, A müsse ‚eigentlich' Türke sein, wenn er sich für türkische Vereine interessiert: Nur der Insider hat demnach die notwendige Motivation und das notwendige ‚Hintergrundwissen', sich wissenschaftlich mit seiner ‚eigenen Gruppe' zu beschäftigen. Die Gemeinschaft der Deutschen (wie die der Türken oder Armenier) wird von B in dieser Sequenz damit als sprachlich-kulturell tradiertes, auf Abstammung beruhendes und durch Eigennamen verbürgtes Kollektiv interpretiert, dem ein durch seinen kulturfremden Namen als ‚von anderer Herkunft' identifizierbares Subjekt folglich nicht angehören kann.[4] Bs Wissen über Gruppenzugehörigkeiten (‚Gesellschaften sind einheitliche, klar abgegrenzte, durch kulturelle Eigenheiten abgestützte Abstammungsgemeinschaften') ist so starr, seine Typisierung (‚Träger dieses Namens sind Armenier') so verfestigt, dass sich ihm andere, in der Interaktionssituation wesentlich plausiblere Möglichkeiten verschließen: A könnte ‚Deutsch-Armenier' sein – in diesem Fall wäre Bs Typisierung inadäquat –, bei einer wissenschaftlichen Tagung könnte ‚ethnische' Gruppenzugehörigkeit (im Gegensatz etwa zur Zugehörigkeit zu einer ‚Theorieschule') irrelevant sein – und damit auch Bs Typisierung. In jedem dieser Fälle wäre Bs Wissen also korrekturbedürftig. Da B diese Optionen nicht in Erwägung zieht, erweist sich seine Typisierung als Stereotypisierung, sein Wissen als Vorurteil (vgl. Allport 1954/1979).

Bei B handelte es sich um einen anerkannten Experten in Fragen von Gewalt, Rechtsextremismus und Rassismus im Fußballsport. Es war ihm offensichtlich gelungen, sich über viele Jahre mit dem ‚Bösen' in der sozialen Welt des Fußballsports zu beschäftigen, ohne sich zu befragen, ob und wie auch er selbst – als Angehöriger dieser sozialen Welt – möglicherweise an ihren ‚Schattenseiten' teilhaben könnte. Diese Frage nach dem sinnhaften Zusammenhang zwischen rechter Gewalt und alltäglichem Rassismus im Sport möchte ich im

Weiteren – losgelöst vom gerade präsentierten Fall – diskutieren. Die These, zu der ich dabei gelange, lautet, dass die Beschäftigung mit dem (randständigen) Phänomen des Rechtsextremismus und seine Assoziation mit Rassismus und Hooliganismus den (verbreiteten) Alltagsrassismus verdecken. Oder pointiert formuliert: Wer Hooliganismus moralisch skandalisiert, kann sich vom Alltagsrassismus symbolisch befreien. Im Folgenden wird es darum gehen, zu zeigen, wie Rechtsextremismus (im elitären Hooligandiskurs) und Alltagsrassismus (im Amateurfußball) – jeder für sich und in ihrer Wechselwirkung – im gesellschaftlichen Zentrum ordnungsstiftend und -stabilisierend wirken. Dafür ist es zunächst nötig, verschiedene Erscheinungen in der Fußballwelt zu differenzieren, die in der Diskussion oftmals vermengt werden. Dabei wird sich zeigen, dass Hooliganismus und Ultrabewegung in keinem systematischen Zusammenhang mit Rechtsextremismus stehen. Als Ausgangspunkt wähle ich Beobachtungen und Ergebnisse aus einer empirischen Untersuchung, die ich im lokalen Fußballmilieu der Stadt Mannheim durchgeführt habe.

2. Das Forschungsprojekt „Integration und Assimilation im Milieu des Fußballsports"

Das Forschungsprojekt[5] befasst sich mit der Interaktion zwischen Migranten und autochthoner Bevölkerung im Milieu des Fußballsports. Es fragt danach, mit welchen Deutungsmustern und Handlungspraktiken die beteiligten Akteure dem Fremdkontakt in dieser sozialen Welt begegnen. Fußball schafft sowohl bei denen, die ihn betreiben, als auch bei den Anhängern von Mannschaften und Vereinen Gefühle der Zugehörigkeit und Anerkennung. Er fördert und kanalisiert Emotionen nach innen genauso wie nach außen. Er kann Affekte anheizen und zum (scheinbar unkontrollierten) Ausbruch kommen lassen. Wie in kaum einem anderen sozialen Bereich treffen in Deutschland im Fußball autochthone Bevölkerung und Einwanderer aufeinander, sei es als Angehörige oder Anhänger unterschiedlicher Vereine oder Fangruppen oder als Mitglieder derselben Gruppe. Als gemeinsame Form bildet Sport den Rahmen für (geregelten) Konflikt und ist offen für unterschiedliche Auslegungen, Sinnzuschreibungen und Ausführungsformen.

Für die Analyse der alltagsweltlichen sowie symbolischen Formen der Kontaktregulierung wie der Selbst- und Fremdwahrnehmung habe ich eine stadträumlich auf Mannheim konzentrierte empirische Studie durchgeführt, die das gesamte Spektrum fußballerischer Aktivität – vom Schulsport über Freizeitmannschaften und Amateurvereine bis hin zum Profifußball sowie den aktiven Fußballsport und das Zuschauerverhalten – abdeckt. In methodologischer Hinsicht ist das Projekt in der hermeneutischen Wissenssoziologie beheimatet (vgl. Soeffner 1989; Hitzler/Reichertz/Schröer 1999). Diese Theorietradition sieht Gesellschaft als von den sozialen Akteuren in Interaktionsprozessen fortlaufend konstruiert an (vgl. Berger/Luckmann 1980). Die Handelnden bedienen sich dafür gesellschaftlicher Wissensbestände, die sie zur Lösung ihrer Handlungsprobleme aufgreifen, modifizieren, verwerfen und erneuern. Die Handlungs- und Deutungsmuster, nach denen das Projekt fragt, werden in diesem Sinne als Lö-

sungen für Probleme interpretiert, denen die Akteure in der Fußballwelt begegnen. In methodischer Hinsicht folgt aus diesen Grundannahmen, dass diese sozialen Konstruktionen am besten mittels qualitativer Fallstudien rekonstruiert werden können (vgl. Soeffner/Hitzler 1993).

Bei der *Datenerhebung* bedient sich das Projekt der ethnographischen Methode der teilnehmenden Beobachtung von Interaktionsprozessen und räumlichen Milieus. Die Daten werden – soweit möglich – technisch aufgezeichnet (Audio- oder Videoaufnahmen) und in Feldnotizen protokolliert (vgl. Strauss 1994; Knoblauch 2001b). Für die Ermittlung biographischer und historischer Daten werden mit den unmittelbar betroffenen Akteuren fokussierte bzw. narrative Interviews durchgeführt (vgl. Hopf 2000). Strukturdaten der Fußballwelt werden aus amtlichen Quellen, Dokumenten der Verbände, der vorliegenden Fachliteratur und durch Experteninterviews erhoben. Ergänzend wird eine Presseauswertung durchgeführt, um aktuelle Prozesse und ‚Diskurse' innerhalb der sozialen Teilwelten und ihre öffentliche Bewertung ‚von außen' genauer zu erfassen.[6] Bei der *Datenauswertung* bedient sich das Projekt einer Kombination hermeneutischer Verfahren. Der Methodenmix basiert jedoch auf einer einheitlichen methodologischen und theoretischen Konzeption. Die Analyse zielt in allen Fällen auf die Ermittlung der zugrunde liegenden Sinnstrukturen (Deutungs- und Handlungsmuster) und der in sie eingelassenen Strukturprobleme sowie auf die kontrastive Analyse der Ergebnisse und auf deren typologische Zuspitzung. Für die Interpretation größerer Mengen (nicht nur) ethnographischer Daten und für die systematische Fallauswahl dient die von Anselm Strauss entwickelte grounded theory (Glaser/Strauss 1967; Strauss 1994) als Basis. Ziel dieser Methodologie und Methodik ist es, durch ein dreistufiges Kodierverfahren (offenes, axiales, selektives Kodieren) innerhalb eines Datenkorpus' Schlüsselkategorien zu identifizieren, um die herum eine empirisch begründete Fallinterpretation formuliert werden kann. Die Auswahl der zu interpretierenden Daten ergibt sich gemäß der Prinzipien des theoretical sampling sukzessive aus dem laufenden Erhebungs- und Analyseprozess (vgl. Strauss/Corbin 1996). Leitend ist dabei das Ziel, andersartige, in vorherigen Interpretationen nicht hervorgetretene Sinndeutungen zu identifizieren, um durch diese Kontrastierung das Spektrum der relevanten Deutungen zu ermitteln und letztlich zu einer Typologie zu gelangen. Für die im Rahmen der grounded theory notwendigen Detailinterpretationen von Schlüsselstellen wird das Verfahren der Sequenzanalyse herangezogen (vgl. Oevermann et al. 1979; Soeffner 1989; Soeffner/Hitzler 1993).

Im Folgenden sollen nicht die Gesamtergebnisse der Studie zur Darstellung gelangen (vgl. dazu Neckel/Soeffner 2007), vielmehr soll der Konnex zwischen Hooligandiskurs und Alltagsrassismus anhand von Fallmaterial aus den Teilstudien über das Zuschauerverhalten beim SV Waldhof Mannheim und über den Amateurspielbetrieb im Fußballkreis Mannheim diskutiert werden, das ich aus der ethnographischen Position des Zuschauers und (nur im Fall des Amateurfußballs) des Schiedsrichters gewonnen habe. Für die Darstellung der Hooligankultur bediene ich mich darüber hinaus der ethnographischen Pionierstudie von Gary Armstrong (1998) über die Sheffield ‚Blades' und ergänzend der Untersuchungen von Joachim Kersten (Kersten 2001; Findeisen/Kersten 1999) und Ralf Bohnsack (Bohnsack 1995; 1997; Bohnsack et al. 1995).

3. Facetten der Fußballkultur[7]

3.1 Das Mannheimer Fußballmilieu

Mannheim ist mit 320.000 Einwohnern die zweitgrößte Stadt Baden-Württembergs. Der ‚Ausländeranteil' liegt mit 20,5% im Vergleich zu anderen westdeutschen Großstädten sehr hoch. Dies erklärt sich aus dem Umstand, dass noch immer ein relativ hoher Anteil der Beschäftigten im produzierenden Gewerbe (38,8%) tätig ist, also in dem Arbeitsmarktsegment, in dem nach wie vor viele ‚ausländische' Arbeitskräfte beschäftigt sind. Mit einem Anteil von 34% (Bundesdurchschnitt: 28%) bilden ‚Türken' die größte Gruppe unter den ‚Ausländern' (vgl. Stadt Mannheim 2000, alle Zahlen 1999).

Im Fußballkreis Mannheim beträgt der Anteil von ‚Ausländern' im Erwachsenenbereich etwa 30% (vgl. Kalter 2003, S. 48). Unter den 115 Mannschaften, die in der Spielzeit 2003/04 am Ligenbetrieb des Fußballkreises teilnahmen, waren 14 ‚ethnische' Mannschaften.[8] Das über die letzten Jahre konstant relativ hohe Maß ‚ethnischer' Konzentration lässt sich daran ablesen, dass auf Ebene der niedrigsten Klassen (Kreisliga) etwa 60% der ‚Ausländer' den Verein wechseln müssten, um eine gleichmäßige Verteilung herzustellen (vgl. Kalter 2003, S. 48f.).

Anders als die lokalen Amateurmannschaften genießen zwei der Mannheimer Fußballvereine bundesweite Bekanntheit: Der VfR Mannheim, Deutscher Meister des Jahres 1949, und der SV Waldhof Mannheim, der seine größten Erfolge vor dem 2. Weltkrieg feierte. Zwischen 1983 und 1990 gehörte der Verein der 1. Bundesliga an. In dieser Zeit erwarb er sich den Ruf, nicht nur eine äußerst hart spielende Mannschaft zu haben, sondern auch über eine rechtsradikal geprägte und gewalttätige Anhängerschaft zu verfügen.

Im Mai 1999, der SV Waldhof gehörte zu dieser Zeit der 3. Liga an, kam es anlässlich einer Partie gegen die Mannschaft aus dem benachbarten Offenbach zu heftigen Auseinandersetzungen. Bereits vor der Begegnung richteten Hooligans und Neonazis, die aus verschiedenen Teilen Deutschlands angereist waren, auf dem Weg vom Bahnhof zum Stadion in einem Wohngebiet Verwüstungen an und attackierten Polizeifahrzeuge. Während des Spiels griffen Mannheimer Neonazi-Fans Anhänger der Offenbacher Kickers direkt an. Einige von ihnen rissen im abgesperrten oberen Teil des Gästeblocks Holzplanken aus der Tribüne und schleuderten diese in den darunter gelegenen Zuschauerbereich der Heimmannschaft. Bei den Auseinandersetzungen, die sich nach Spielende weiter zuspitzten, wurden 130 Personen verletzt. Über die Ereignisse, die schließlich zum Rücktritt des Offenbacher Polizeichefs führten, wurde bundesweit in den Medien berichtet.

Zur Zeit der Vorkommnisse waren führende Mitglieder der regionalen Neonaziszene in Fanclubs des SV Waldhof organisiert. Die Kader versuchten durch ihr massives Auftreten, durch nazistische Gesänge und Banner sowie T-Shirts, Aufnäher und Buttons symbolisch die Hoheit über das Stadion zu gewinnen. Ihr Auftreten zielte darauf, die Aufmerksamkeit junger Fußballfans zu erregen, um diese dann für Neonaziorganisationen zu mobilisieren und zu rekrutieren.

Angesichts der Tatsache, dass Ereignisse wie die in Offenbach und Situationen wie die beim SV Waldhof Mannheim Teil der gegenwärtigen Fußballwirk-

lichkeit sind, ist nicht verwunderlich, dass rechtsextreme Aktivitäten im und um den Fußballsport die Aufmerksamkeit von Öffentlichkeit und Wissenschaft erfahren haben. Allerdings liegen die Dinge komplizierter, als es zunächst den Anschein haben mag. Die ‚Logik' von gewalttätigem Rechtsextremismus und Rassismus in der Fußballwelt genau wie die ‚Logik' und Struktur der Fanszene ist wesentlich komplexer, als dies vielfach wahrgenommen wird.

3.2 Hooligans, Ultras und Rechtsextremismus

In der Vergangenheit wurde der harte Kern der Fußballfanszene, ikonographisch verdichtet in der Figur des *Hooligans*, oftmals als geschlossene, homogene Gruppe dargestellt, die Fußballspiele für rassistisch oder politisch motiviert Gewaltexzesse ‚missbraucht'. Ich möchte im Folgenden zeigen, dass weder Rassismus noch rechtsradikale Einstellungen oder unkontrollierte Gewalt im Zentrum dessen stehen, was die soziale Welt des Hooliganismus konstituiert.

Anhand eines Beispiels aus der Mannheimer Untersuchung sollen zunächst die *Regelhaftigkeit* des Hooliganverhaltens und die *Gewaltkontrolle* dargestellt werden. Bei einem Zweitligaspiel des SV Waldhof Mannheim gegen die Mannschaft aus dem benachbarten Frankfurt konnten im November 2002 nicht alle angereisten Hooligans Plätze im Fanblock der Gastmannschaft erhalten. Einige bezogen einen Stehplatzbereich, der vor allem von solchen Mannheimer Fans genutzt wurde, die sich weder in der Fankurve noch im Sitzplatzbereich aufhalten wollten. Unter diesen Frankfurter Fans waren auch drei ‚Jung-Hools', die gleich bei ihrem Eintreffen damit begannen, eine Gruppe älterer Mannheimer Fans durch beleidigende Äußerungen zu provozieren. Die Männer reagierten empört und mussten von anderen Zuschauern davon abgehalten werden, eine Schlägerei mit den drei Jugendlichen zu beginnen. Nach einigem Hin und Her griff plötzlich ein aufgebrachter ‚Alt-Hool' aus Frankfurt ein und drängte die Teenager mit Gewalt zur Seite. Er erklärte ihr Verhalten für unangemessen und ehrlos, da man sich in einem ruhigen, nicht von Mannheimer Hooligans besetzten Stehplatzbereich der Heimmannschaft befinde. Dort habe man sich wie ein Gast zu benehmen und das Vorrecht der Gastgeber zu respektieren, die sich im Gegenzug ebenfalls respektvoll benähmen. Wenn sie Streit wollten, sollten sie in den Fanblock der Mannheimer gehen. Schließlich drohte er ihnen damit, sie zu verprügeln, sollten sie sich weiter mit den Mannheimer Fans anlegen.

Wäre Gewaltausübung Ziel und Zweck des Hooliganismus, gäbe es für den Frankfurter Hooligan keinen Anlass, sich gegen die Angehörigen seiner eigenen Fanszene zu wenden. Anhand seiner Äußerungen wird erkennbar, dass sich das Gewalthandeln von Hooligans an klar bestimmbaren Verhaltensregeln orientiert. Dies sind zunächst ganz allgemein die den Handlungsnormen der Fußballwelt entstammenden Regeln des respektvollen Umgangs zwischen Gastgeber und Gast und die Fairnessregel sowie spezifischer der Ehrenkodex des Hooliganmilieus. Dieser gebietet es Hooligans, sich bei ihren ‚fights' mit ebenbürtigen Gegnern aus dem eigenen Milieu zu messen. Eine Schlägerei mit älteren Fußballfans, die dem Hooliganmilieu offensichtlich fern stehen und die über Schmähungen ihrer Mannschaft und persönliche Beleidigungen erst zum Streit provoziert werden müssen, statt diesen bereitwillig und um seiner selbst Willen anzunehmen, widerspricht eklatant der Maxime ‚Hooligan gegen Hooligan'.[9]

Darüber hinaus war das *expressive* Potential der Situation im Mannheimer Heimblock niedrig: Gary Armstrong hat Hooliganismus als umfassendes Drama der Darstellung von Rivalität, Konkurrenz und Wettbewerb beschrieben (vgl. Armstrong 1998, S. 233ff.). Nicht Gewaltausübung, sondern die Erniedrigung eines als ebenbürtig erachteten Gegners und die damit erreichte Darstellung eigener Überlegenheit bilden den Kern der Hooligankultur. Ralf Bohnsack (1995, S. 223) konnte in seiner Untersuchung Ost-Berliner Hooligans sogar feststellen, dass „eine im ‚fight', im ‚Sich-Klatschen' mit einem respektablen Gegner sich allmählich konstituierende und bewährende ‚Freundschaftsbereitschaft' angestrebt [wird]" (vgl. auch Bohnsack et al. 1995; Bohnsack 1997).

Wie Armstrong in seiner Untersuchung der Sheffield ‚Blades' gezeigt hat, kann Überlegenheit auf viele unterschiedliche Weisen inszeniert werden. Eine solche „expressive performance" (Armstrong 1998, S. 247) kann etwa darin bestehen, auf dem Gelände des Gegners (in dessen Stadtteil, auf dessen Tribüne etc.) aufzutreten, auch wenn dabei die Anwesenheit und Aufsicht der Polizei, die eine Gewaltanwendung unmöglich macht, von vorne herein einkalkuliert werden. Derartige Auftritte gelten Hooligans – trotz fehlender physischer Auseinandersetzung – als gelungene Aktionen. Das ausdrucksstärkste und deshalb wohl wichtigste Element im Inszenierungssystem der Hooligans ist es, die gegnerische Gruppe in die Flucht zu schlagen (‚running opponents'), egal, ob dem eine Schlägerei vorausgegangen ist oder nicht.

Insgesamt bekommt die Hooligankultur ihren eigentlichen Sinn erst durch die Beobachtung und Kommentierung ihrer Handlungen durch andere. Dabei kommen eine Vielzahl von Publika in Frage, zu denen neben den Gegnern und unbeteiligten Fußballfans auch die Polizei und – medial vermittelt – die breite Öffentlichkeit zählen, vor allem aber Hooligans aus dem eigenen Bekanntenkreis, die mit selbst gemachten Videos und Fotographien versorgt werden. Hier zeigt sich in der Hooliganszene ein Charakteristikum spätmoderner Gesellschaften: diese sind Inszenierungsgesellschaften, in denen nur das als wirklich erscheint, was medial für wirklich erklärt wird. In einer solchen sozialen Situation erscheint es Gesellschaftsmitgliedern nicht als ausreichend, als Zuschauer ‚passiv' am medialen Handeln anderer teilzuhaben und damit ‚unexistent' zu bleiben. Vielmehr streben sie danach, selbst Teil medialer Inszenierungen zu sein.

Dagegen ist die beschriebene Szene im Mannheimer Stadion ohne inszenierungsrelevantes Publikum und daher nach den Kriterien der Hooliganwelt ohne expressiven Wert.

Hooliganismus kann entsprechend nicht als regelloser Kampf verstanden werden, sondern als (medial) inszenierter Wettstreit, bei dem sich die Teilnehmer an Normen und stillschweigend vereinbarte Regeln halten (vgl. Armstrong 1998, S. 234f.). Tatsächlich sind, wie Armstrong gezeigt hat, das Ausmaß und der Grad der Gewalt begrenzt.

Armstrong hat des Weiteren die von ihm untersuchten Hooligans als egalitär und individualistisch charakterisiert (vgl. Armstrong 1998, S. 231). Klare Hierarchien sind demnach in Hooligangruppierungen nicht möglich. Dies würde zum einen die Gefahr von Positionsstreitigkeiten und Lagerbildungen mit sich bringen. Interner Konflikt jedoch widerspricht dem Hooliganselbstverständnis. Zum anderen – und wichtiger – widerspricht eine hierarchische Ordnung dem „Mob"-Charakter von Hooliganaktivitäten:[10] Derartige Meuten „bestehen", wie Hans-Volkmar Findeisen und Joachim Kersten (2001, S. 134f.) unter Verweis auf Wolfgang Sofsky argumentieren,

„nur in Bewegungen, sie haben keine festgefügte Rang- und Befehlsordnung. Sie haben etwas Ichentgrenzendes, Gleichmacherisches, das unsere Kultur ansonsten nicht zur Verfügung stellt. Wir-Gefühle entstehen in der Aktion, man muß sich nicht kennen, um Mitglied zu sein. Im Stürmen agiert man gemeinsam und kann doch für sich allein *scoren*, sogar zum Anführer werden, wie Sofsky darlegt: ‚Auch während der Jagd ist die Zusammenarbeit nur wenig ausgeprägt. Arbeitsteilung erfolgt spontan, Hierarchien werden in der Bewegung abgebaut. Die Meute kann durch Befehle losgelassen werden. Aber geführt wird nicht durch Vorschicken, sondern durch Vormachen. Einer stürmt vorweg und reißt die andern mit. Denn jeder will so schnell sein wie der erste. Die Meute bringt selbst die Anführer hervor, die ihr den Weg bahnen'".

Der Lebensstil der Hooligan ist durch ein „highly controlled decontrolling of emotions and expressions" (Armstrong 1998, S. 295) gekennzeichnet. Wenn der Mob in Aktion ist, stellt sich beim Einzelnen ein rauschhaft erfahrendes ‚Gefühl der Intensität' und der ‚Unbesiegbarkeit' (vgl. Kersten 2001, S. 251) ein. Dieser ‚Kick' ist auch typisch für Risiko-, Extrem- und Erlebnissportarten und „riskantes Flipverhalten", zu dem Hubert Knoblauch (2001a, S. 160) U-Bahnsurfen, Car Racing und Bungee-Jumping zählt. Statt Hooliganismus als abweichende Kultur der Gewalt zu verstehen, scheint es angemessener, sie als Teil einer spezifisch ‚postmodernen' ‚ekstatischen Kultur' (Knoblauch 2001a) zu interpretieren. Diese steht im Gegensatz zur – für die ‚klassische' Moderne charakteristischen – „aktiven Askese des Sports, die semantisch mit Leistung, Konkurrenz und Disziplin verknüpft ist" (Knoblauch 2002, S. 238) und das sportliche Gegenstück zur innerweltlichen Askese der protestantischen Ethik bildet. Das Ziel der an der neuen ekstatischen Kultur Beteiligten ist „nicht mehr die Leistung. Vielmehr dient Leistung der Grenzerfahrung" (Knoblauch 2002, S. 240). Die Erfahrung von Grenzen (des eigenen Körpers und seiner Belastbarkeit genauso wie die des Rechts) zielt auf die Konstruktion persönlicher Identität in einer Gesellschaft, in welcher der leistungsfähige männliche Körper als Träger harter physischer Arbeit und Symbol männlicher Herrschaft und Überlegenheit entwertet worden ist. Die ekstatische Kultur bemächtigt sich des ‚problematischen' Körpers und wertet ihn auf neue Weise wieder auf.

Tatsächlich spielt die Frage körperlicher Männlichkeit im Hooliganismus eine tragende Rolle. Armstrong hat das Selbstverständnis der Hooligans als das einer „élite masculine entity" (Armstrong 1998, S. 243) beschrieben. Dabei haben wir es jedoch nicht mit einer ‚gesättigten' Männlichkeit zu tun, bei der sich patriarchalischer *Status* und maskuline *Darstellung* in Einklang befinden. Vielmehr ist die *Inszenierung* von Männlichkeit in der Hooligankultur als Reaktion auf die Krise der sozialen Dominanz von Männern im Nachkriegskapitalismus zu verstehen. In diesem haben Frauen mehr und mehr erfolgreich Positionen im zuvor fast exklusiv von Männern besetzten öffentlichen Raum eingenommen. Von dieser Einbuße an sozialer Vorherrschaft sind Männer aus Mittelschicht und Arbeiterklasse auf je eigene Weise betroffen. Für erstere gilt:

„Rebellions of masculinity occur […] because hitherto taken-for-granted access to dominance and privilege go forsaken for a larger part of the male population. The carriers of the rebellion are in the case of hooliganism not down and out underclass or ghetto kids, but middle class youths" (Kersten 2001, S. 253).

Für letztere kann festgehalten werden: "The current underclass and former working class youth are presently – at best – booked for tertiary sector jobs, feminized work that they deeply detest and find unmanly. This fuels their hate and their aggression (Kersten 2001, S. 249). Als Reaktion kommt es zu einer

Klassen übergreifenden[11] Inszenierung und Überzeichnung von Männlichkeit und Status, die nicht im Alltag gelebt, sondern bei rituellen Anlässen ausgedrückt und inszeniert wird.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass Hooliganismus tief eingelassen ist in die Kultur des Spätkapitalismus: Der Hooligan-Lebensstil ist *agonal ausgerichtet*, d.h. bestimmt von einem kulturellen Primat des Wettkampfes mit offenem Ausgang und dabei *rational angelegt* (geplante, regelgeleitete Gewaltanwendung, kontrollierte Ekstase), was das tatsächliche Risiko des Wettstreits reduziert. Des Weiteren ist er durch (*mediale) Selbstdarstellung* und eine *Inszenierung und Übersteigerung von Maskulinität* charakterisiert. Insofern als Hooliganismus die Strukturen kapitalistischer Gesellschaften reproduziert und auf sie reagiert, steht er in gewisser Weise ‚mitten in der Gesellschaft'.[12] Indem er diese Strukturen herausfordert, macht er sie sichtbar und provoziert Reaktionen moralischer wie politischer Eliten.

Von der *Ultra-Bewegung* wird dieses Streben nach Ekstase, das Verlangen nach öffentlicher Selbstdarstellung und die Selbstcharismatisierung der Gruppe im Angesicht (staatlicher) Autoritäten geteilt. Die Ausübung physische Dominanz (oftmals mit territorialen Ansprüchen und mit wechselnden Gewaltimplikationen) und deren kommunikative Verbreitung zählen demgegenüber nur zu den Kernaktivitäten innerhalb der Hooliganszene. Während diese Gewaltausübung der sozialen Welt der Hooligans Bedeutung gibt, wahrt die Ultraszene eine engere Verbindung zum Fußballsport selbst. Ultras inszenieren im Stadion aufwendige Choreographien mit selbst hergestellten Transparenten, die bisweilen einen ganzen Stadionblock abdecken oder setzen (illegal) Rauchbomben und Feuerwerkskörper ein, um das Stadion in eine scheinbar unkontrollierte und unkontrollierbare Gegenwelt zu verwandeln. Derartige Handlungen sind primär auf massenmediale Aufmerksamkeit ausgerichtet. Während Hooligans miteinander in körperliche Konflikte verwickelt sind, ist der Wettstreit zwischen Ultragruppierungen symbolischer Natur. Ultras weisen eine starke Bindung an ‚ihren' Verein auf. Diese Hingabe führt eine Vielzahl von Ultragruppierungen zu quasipolitischen Aktivitäten, um ihre Interessen und die ihres Vereines zu fördern. Die „Ultras Mannheim" etwa beteiligten sich an der bundesweit koordinierten Faninitiative ‚Pro 15:30', deren Ziel es war, die Anspielzeit von Fußballspielen in den höheren Spielklassen verbindlich und einheitlich auf den ‚fanfreundlichen' Samstagnachmittag festzulegen. Ultras besetzen Schlüsselstellen bei dem Verein „Pro Waldhof", der sich gegen die (später tatsächlich gescheiterte) Fusion des Vereins mit dem erwähnten Lokalrivalen VfR Mannheim engagierte. Des Weiteren übernahmen die Ultras Mannheim den Ordnerdienst im Stadion des SV Waldhof, als der Verein in eine finanzielle Krise geriet. Schließlich ist der Fan- und Sicherheitsbeauftragte des Vereins Gründungsmitglied der Ultras Mannheim.

Neben dem Vorwurf ‚sinnloser Gewalt' lässt sich Hooligans auch der des *Rassismus* und des *Rechtsextremismus* leicht anheften. Wer würde daran zweifeln, dass jemand, der an Auseinandersetzungen wie denen in Offenbach teilnimmt, auch Schlachtrufe wie ‚He, he, he NSDAP' brüllt und ein Rassist ist? Allerdings schränken die von Hooligans und Ultras geteilte Orientierung an den Zielen der Selbstdarstellung und der Selbstcharismatisierung die Erfolgsaussichten der Übernahme- und Politisierungsversuche durch rechtsextreme Organisationen stark ein.

Zwar sind, wie das Offenbacher Beispiel belegt, kurzfristige Koalitionen durchaus möglich: Hooligans kämpften gegen Hooligans, Neonazis griffen gewöhn-

liche Zuschauer an, Ultras sorgten für Rauch, Feuer und Chaos und gemeinsam attackierte man die Polizei. Allerdings scheint es neben dem Widerstand gegen (staatliche) Autorität und dem Denken in eindeutigen Freund-Feind-Kategorien keine weiteren Gemeinsamkeiten zwischen einerseits Hooligans und Ultras und andererseits politischen Extremisten zu geben. Eine genauere Betrachtung offenbart, dass Ultras und Hooligans jeweils eigene Ziele und Orientierungen verfolgen, die sich von denen politischer Organisationen deutlich unterscheiden. Für jene ist Politik ein gefährliches Unterfangen, da sie die Gefahr der Fraktionierung mit sich bringt und damit den inneren Zusammenhalt bedroht. Für Hooligans stellt die Gruppe eine Opportunitätsstruktur für individuelles Handeln und einen Schutz vor Verletzung und Verfolgung dar. Die Sanktionierung der Provokationen der jüngeren Hooligans gegenüber den Mannheimer Fans durch den ‚Alt-Hool' aus Frankfurt im obigen Beispiel zeigt die Orientierung am fairen Fight auf, nach dessen Eigenlogik es widersinnig ist, einen möglichen Kampfpartner wegen dessen linker Orientierung oder dunkler Hautfarbe, also aus ideologischen Gründen, auszuschließen.

Im Rahmen der Ultrakultur spielt die Unterstützung ‚ihres' Verein und ‚ihrer' Mannschaft eine überragende Rolle. Ultragruppierungen bemühen sich, möglichst viele Anhänger ‚ihrer' Mannschaft zu integrieren, um mit deren Unterstützung die Inszenierung ihrer aufwendigen Choreographien zu ermöglichen. Jede Bedrohung des ‚Teamsupport' wird von ihnen als gefährlich wahrgenommen. Aus diesem Grund begegnen Ultras dem Eindringen linker wie rechter Politik in die Fußballwelt mit Ablehnung.

Es zeigt sich also, dass Rechtsextremisten strukturell nicht in der Position sind, anderen ihre Relevanzen aufzuzwingen. Im Gegenteil sind diese gezwungen, sich dem modernen Fußballmilieu und dem in ihm gültigen Diktat medialer (Selbst-) Darstellung zu beugen. Auf Seiten der Ultras und Hooligans besteht kein Bedarf an politischer Ideologie oder Identität. In ihrem Streben nach Sichtbarkeit und Selbstinszenierung bedürfen sie eines Publikums, sei es die mediale Öffentlichkeit oder die Gruppe ihrer Peers. Wie rechtsextreme Organisationen auch wissen sie, dass in der medialen Inszenierungsgesellschaft ein Tabubruch der beste Garant für Aufmerksamkeit ist. Rechtsradikale Gruppen, Hooligans und Ultras sind daher weniger Partner als vielmehr Konkurrenten im Kampf um öffentliche Aufmerksamkeit. Berührungspunkte finden sich zwischen Hooligans und neonazistischen Mobs. Diese Mobs zeichnen sich weniger durch ein geschlossenes rechtsradikales Weltbild und eine straffe politische Organisation aus als durch einen emblematisch zur Schau gestellten neonazistischen Lebensstil (vgl. Findeisen/Kersten 1999, S. 111). Es sind solche Lifestyle-Rechten mit denen für Hooligans Koalitionen möglich sind.

Bohnsack hat in seiner sozialisationstheoretischen Untersuchung der Adoleszenzentwicklung bei jugendlichen Hooligans gezeigt, dass deren rechte Selbststilisierung als Provokation interpretiert werden kann, mit der die Jugendlichen auf den „Verlust kommunikativer Verständigung" in der Familie reagieren:

„Die nicht-offene Kommunikation ist es, die den Jugendlichen zum Problem geworden ist. Und Erfahrungen einer nicht-offenen Kommunikation sind es, auf die die Jugendlichen in der öffentlichen Begegnung mit Provokation reagieren. Provokation ist darauf gerichtet auszuloten, welche (moralischen) Prinzipien und Grenzen dem Handeln der anderen ‚eigentlich' oder ‚wirklich' zugrundeliegen. Dies vollzieht sich allerdings eben nicht nach Art einer Verständigung über diese Regeln und Prinzipien, sondern die Stellungnahme des Anderen soll aktionistisch erzwungen werden" (Bohnsack 1995, S. 224).

Zur oben beschriebenen Inszenierung von Männlichkeit als Reaktion auf die Krise männlicher Rollenmuster tritt hier also, adoleszenzspezifisch, die Inszenierung politischer Radikalität als Reaktion auf die Verweigerung von für die Sozialisation notwendigen Auseinandersetzungen in der Familie. Allerdings betonen Findeisen und Kersten (1999, S. 135): „Hools sind keine Adressaten für rechtsextreme Parteien", da ihnen das Interesse an Macht, an organisatorischer Einbindung und an Parteimitgliedschaft abgeht (vgl. Kersten 2001, S. 253). Das Hooliganmilieu ist eine „Teil- und Freizeitszene" (Findeisen/Kersten 1999, S. 130), deren Angehörige nicht nach einer ihre ganze Persönlichkeit umfassenden rechten Identität oder nach der Geborgenheit der völkischen Gemeinschaft streben. Umfassender persönlicher und kollektiver (rechter) Identität stellen Hooligans die „episodale Schicksalsgemeinschaft" (Bohnsack et al. 1995, S. 25ff.) des Mobs entgegen, die den erstrebten ‚Kick' ermöglicht.

3.3 Der Hooligandiskurs

Trotz dieser deutlich erkennbaren Widersprüche, Differenzen und Verwerfungen zwischen den diskutierten Gruppierungen herrscht im *öffentlichen Diskurs* eine enge Verknüpfung zwischen Rechtsradikalismus, Rassismus und Hooligans. Ich möchte nochmals zum Mannheimer Fall zurückkehren, um die Struktur des öffentlichen Diskurses beispielhaft nachzuzeichnen. Bei den Zwischenfällen in Offenbach im Mai 1999 wurden 28 Personen vorläufig festgenommen und in der Folge mehrere Angehörige des rechtsextremen Milieus zu Haftstrafen verurteilt. Der Vereinsvorstand, dem in der Vergangenheit vorgeworfen worden war, Neonazi-Aktivitäten unter den Fans heruntergespielt zu haben, belegte rechtsradikale Aktivisten mit Stadionverboten und startete eine Antigewalt- und Antirassismuskampagne, für die man sich u.a. Lautsprecherdurchsagen und eines Banners mit der Aufschrift "Gegen Gewalt und Rassismus" bediente. In lokalen wie überregionalen Zeitungen brachten Kommentatoren ihre Abscheu angesichts der Ausschreitungen zum Ausdruck und erklärten, Derartiges bis dahin für unmöglich gehalten zu haben. Solche Taten seien nicht tolerierbar und müssten scharfe Konsequenzen nach sich ziehen. Linke Gruppierungen aus der Region nahmen die Vorfälle in Offenbach zum Anlass, im September 1999 in Mannheim einen „antifaschistischen Aktionstag gegen Rassismus und Neonazis auf der Straße und beim Waldhof" zu veranstalten.

Das Erstaunliche an diesen Reaktionen ist aber, dass Rassismus bei den Vorfällen in Offenbach keine Rolle gespielt hatte. Die Gewalt richtete sich gegen die Polizei und gegen die Fans des Offenbacher FC. Tatsächlich hatten, wie oben erwähnt, zu dieser Zeit organisierte Rechtsextreme vermehrt versucht, unter den Fans des SV Waldhof zu agitieren und zu rekrutieren. Davon aber auf eine vermeintliche rechte Dominanz in der Fanszene zu schließen, erscheint verkürzt. Heute ist von den Rechten im Umfeld des SV Waldhof Mannheim nicht viel übrig geblieben. Ihre Zahl wird auch von linken Fangruppen auf etwa 30 Personen geschätzt. Ihr Einfluss auf die Fanszene und auf das Geschehen im Stadion ist gering. Allerdings wird man dafür weder die Gesinnungskampagnen des Vereins noch die massenmediale Empörung oder den linken Aktivismus verantwortlich machen können. Rechtsextreme haben aus Gründen, die *in* den Szenen der Hooligans und Ultras liegen, keine Chance, dort bleibend und nach-

haltig Fuß zu fassen. Wenn überhaupt *äußere* Einflüsse dafür verantwortlich sind, dann ist dies die Tatsache, dass die Mannschaft mittlerweile in der vierten Liga spielt und damit als Rekrutierungs- wie Inszenierungsfeld (keine Kameras, wenige Zuschauer) für politische, nicht-sportliche Gruppierungen uninteressant geworden ist.

Insgesamt ergibt sich ein differenzierungsbedürftiges Bild. So verstörend Vorkommnisse wie die in Offenbach sein mögen, so sind sie doch nur ein Element im weiten Feld der Handlungspraktiken von Fußballfans. Dieses Handlungsfeld erweist sich als umkämpft und widersprüchlich. Das Mannheimer Beispiel wirft aber vor allem auch ein Licht auf das, was ich den *Hooligandiskurs* nennen möchte. Die mediale Wahrnehmung der Fußballwelt konzentriert sich auf außergewöhnliche und drastische Ereignisse wie die in Offenbach oder den Angriff deutscher Hooligans[13] auf einen französischen Polizisten bei der Weltmeisterschaft 1998, bei dem dieser fast getötet worden wäre (vgl. dazu Lau 1999).[14] Die medial hergestellte Öffentlichkeit ruft wiederum professionelle moralisch-pädagogische Eliten auf den Plan. Hand in Hand mit den Medien produzieren Politiker, Pädagogen, Psychologen, Soziologen und andere Wissensexperten Deutungen solcher Ereignisse. In diesen Deutungen erscheinen die Taten als das gefährliche Werk rechtsradikaler, rassistischer, gewalttätiger Hooligans. Die Bedrohlichkeit dieser Ereignisse wird darin gesehen, dass in der scheinbar unkontrollierten, exzessiven und vermeintlich politisch unterfütterten Gewalt exemplarisch und unvermittelt ein sonst verborgenes gesellschaftsgefährdendes Potenzial zu Tage tritt. Auf diese *symbolische Bedrohung* reagieren die Eliten auf gleichermaßen symbolische Weise. In der *Skandalisierung* der Ereignisse bestätigen sie sich und dem Publikum ihre Aufmerksamkeit für gesellschaftlich bedrohliche Ereignisse, ihre Kompetenz für die Deutung der Ursachen solcher Vorkommnisse und ihren Willen zur Bewahrung gesellschaftlicher Ordnung. In der *Moralisierung* wird die moralische Verfehlung der ‚abweichenden Subjekte' durch moralische Empörung erwidert und ausgeglichen. Am Ende des Zyklus' stehen die Selbstbestätigung der moralischen Eliten und die Affirmation der Gültigkeit der bestehenden sozialen Ordnung.[15]

Die Skandalisierung und Moralisierung des ‚Hooliganproblems' hat eine weitere Folge. Durch sie entsteht der Eindruck, als seien Probleme im Fußballsport wie Gewalt und Rassismus das Resultat einer Politisierung ‚von außen' und hervorgerufen und beschränkt auf marginale Gruppen wie die der Hooligans. Der Rest der Fußballwelt erscheint im Gegensatz dazu – implizit wie explizit – als Hort friedfertigen Wettstreits und harmonischer Geselligkeit. Empörung einerseits, Romantisierung andererseits führen zu einer Verniedlichung des einen Phänomens, das zwar im Zusammenhang mit Hooligans immer wieder herbeigeredet, aber nicht wirklich prominent wird: Rassismus im Sport. Die Stigmatisierung von Hooligans (und einzelnen Vereinen wie dem SV Waldhof) lenkt die Aufmerksamkeit weg von den Orten innerhalb der Fußballwelt, an denen Rassismus tatsächlich zum Standardwissens- und -handlungsrepertoire der Akteure zählt.

3.4 Alltagsrassismus im Amateurfußball

Anders als die im Hooligandiskurs implizierte symbolische Zuschreibung von Rassismus zu bestimmten Fangruppen, bestimmten Teams und bestimmten Ereignissen vermuten lässt, erscheint Rassismus als eingelassen in die Tiefenstruktur der Fußballwelt, wie ich anhand des Beispiels Amateurfußball demonstrieren möchte.[16] Die Aktivitäten innerhalb dieses Milieus unterscheiden sich wesentlich von der Teilhabe an den Fanszenen einschlägiger ‚Problemvereine': sie sind weit weniger symbolisch und nicht ausgerichtet auf die Aufmerksamkeit der Medienöffentlichkeit und politischer wie moralischer Autoritäten. An jedem Wochenende wird Alltagsrassismus in Hunderten von Begegnungen der niedrigen Spielklassen im Zusammentreffen mit sogenannten ‚Ausländern' ausgespielt.[17] Dabei lassen sich, typologisch zugespitzt, drei Handlungs- und Deutungsformen unterscheiden. Diese sind Teil jener allgemeinen Handlungspraxis, wie sie insbesondere von ‚türkischen' Migranten in niedrigen Spielklassen erfahren wird. Die folgenden Ausführungen gehen erneut auf Beobachtungen im Mannheimer Fußballmilieu zurück.

Erstens sind Spieler und Zuschauer türkischer ‚ethnischer' Vereine *Rassismus als Weltanschauung* ausgesetzt. Diese Weltanschauung versieht ihre Anhänger mit einem Schlüssel zum Interpretieren und Verstehen der Welt. Sie ist als implizites Wissen handlungsleitend und ermöglicht quasi-‚natürliche' und ‚automatische' rassistische Handlungen. Insbesondere bei Spielen in ländlichen Gegenden sind die Spieler ‚türkischer' Vereine mit einem ganzen Kosmos der Fremdheit konfrontiert. Er setzt sich zusammen aus der Art, wie ihre ‚Gastgeber' sie betrachten, dem viel sagenden Ausdruck auf ihren Gesichtern, subtilen Andeutungen und scheinbar ‚unkontrollierten' Ausbrüchen rassistischer Beschimpfungen.

Zweitens lässt sich der weit verbreitete *instrumentelle Einsatz* von Rassismus, der auf einer *rassistischen Ideologie* ruht, beobachten (vgl. Taguieff 2001, S. 145ff.). Im Gegensatz zur rassistischen Weltanschauung ist ideologischer Rassismus nicht eigentlich handlungsleitend. Mit ihm lassen sich, aus reflexiver Distanz, rassistische Handlungen begründen. Er wird gezielt instrumentell eingesetzt zur Handlungsauslösung bei sich und anderen. Auf dem Spielfeld verwenden deutsche Spieler rassistische Stereotype und beleidigende Ausdrücke („Scheiß Türke", „Kümmeltürke", etc.). Derartige Äußerungen zielen darauf, ‚türkische' Spieler zu provozieren, denen unterstellt wird, auf Verletzungen ihres ‚Ehrgefühls' äußerst sensibel zu reagieren (vgl. Soeffner/Zifonun 2006, S. 34f.). Es wird erwartet, dass diese Spieler auf die Provokation entweder mit einer Tätlichkeit reagieren und dann des Feldes verwiesen werden oder aber zumindest ihre Konzentration auf das Spiel verlieren.

Drittens ist im direkten Austausch zwischen ‚türkischen' und ‚deutschen' Mannschaften der Gebrauch *geteilter Stereotype* wohl das bedeutendste Medium ‚interkultureller Kommunikation'. Mit anderen Worten: *Rassismus existiert als interkultureller Alltagskonsens.* Dabei ist das Stereotyp vom ‚heißblütigeren Südländer' von besonderer Signifikanz (vgl. ausführlicher Zifonun 2007): Wenn es zum Beispiel bei einem Spiel zu mehreren roten Karten gegen Spieler einer griechischen Mannschaft kommt, wenn das Spiel zwischen zwei türkischen Mannschaften vom Schiedsrichter abgebrochen wird, weil sich die Spieler auf dem Spielfeld prügeln, wenn es zwischen türkischen Zuschauern zu gewalttätigen Auseinandersetzungen nach dem Spiel kommt, wenn die hohe Zahl an gelb-roten Karten

für spanische Spieler im Laufe einer Saison kommentiert wird, ist die Erklärung, die sowohl von deutscher Seite, als auch von Seiten der ‚ethnischen' Vereine selbst dafür vorgebracht wird, Südländer seien ‚heißblütig*er*' (im Komparativ).

Diese Stereotypisierung weist einige bemerkenswerte strukturelle Merkmale auf: (1). Die hier aufgemachte Differenz wird als eine graduelle (Heißblütigere hier, weniger Heißblütige da) und nicht als eine kategoriale klassifiziert (Heiße im Gegensatz zu Kalten). Damit wird eine *Ungleichheit* der Interaktionspartner, jedoch keine *Ungleichwertigkeit* nahe gelegt (vgl. Neckel/Sutterlüty 2005). (2.) Die Differenz wird als natürliche, nicht als soziale formuliert. Damit wird sie naturalisiert und für unveränderlich erklärt. Zugleich wird sie für das soziale Zusammenleben mittelbar dadurch relevant, dass sie als ursächlich für bestimmte soziale Verhaltensweisen angesehen wird. (3.) Auto- und Heterostereotyp fallen hier zusammen. Das Stereotyp wird von der stereotypisierten Seite angenommen und selbst formuliert. Es herrscht ein geteiltes Wissen über ethnische Differenzen. (4.) Eng damit hängt zusammen, dass das Stereotyp in Kontaktsituationen kommuniziert wird und nicht allein unter Abwesenheit von Mitgliedern der stereotypisierten Gruppe. (5.) Schließlich steht diese Stereotypisierung – empirisch – in einem interessanten Verhältnis zu anderen Stereotypisierungen: zum einen werden Zuschreibungen wie ‚aggressiv', ‚brutal', ‚gewalttätig' (also Handlungskategorien) vermieden und durch das Stereotyp ‚heißblütiger' überdeckt. Zum anderen gibt es Verhaltenszuschreibungen wie ‚die ziehen sich zurück', ‚die halten immer zusammen' u.ä., die nicht vom Stereotyp ‚heißblütiger' gedeckt sind, sondern ethnisch-kulturelle Differenzen betreffen, die von deutscher Seite artikuliert werden. Die damit bezeichneten kulturellen Unterscheidungspraktiken und ethnischen Zusammengehörigkeitsgefühle, so z.B. die ‚türkische Solidarität', werden als problematisch erachtet und kritisiert. Krasse, herabwürdigende und ausschließende Zuschreibungen sind, darauf wurde bereits hingewiesen, im Fußballmilieu ebenfalls anzutreffen, genauso wie ‚mittelschwere', (die genannten ‚aggressiv', ‚gewalttätig' etc.). Diese werden aber kollektiv abgelehnt und wenn sie aufgebracht werden, durch Empörung oder Gegenstigmatisierungen (‚Nazi', ‚Bauer') beantwortet. Sie können ungestört nur in geschlossenen Zirkeln kommuniziert werden. Solche Kreise sind jedoch im Fußballmilieu rar geworden.

Wie lässt sich erklären, dass es zu dieser eigentümlichen Form der Stereotypisierung kommt? Aufschluss gibt der soziale Kontext, innerhalb dessen das Stereotyp kommuniziert wird und der sich wie folgt darstellt: Das Milieu ist geprägt durch einen ständig wiederkehrenden Kontakt zwischen den beteiligten Gruppen, wo diese sich als Gruppen organisieren. Darüber hinaus ist die Fußballwelt gekennzeichnet durch wechselnde Mitgliedschaften. Ein südeuropäischer Spieler, der heute noch beim Gegner spielt, kann morgen Teil der eigenen Mannschaft sein. Der Erfolg der Mannschaft kann somit von dessen Kooperation abhängen. Charakteristisch sind auch überschneidende Mitgliedschaften in den Subwelten des Milieus: Mitglieder südeuropäischer Vereine sind zugleich z.B. als Schiedsrichter Mitglied der Schiedsrichtervereinigung. Es besteht eine wechselseitige Abhängigkeit zur erfolgreichen Durchführung der Kernaktivität der sozialen Welt. Man ist darauf angewiesen, dass die ‚ethnische' bzw. ‚deutsche' Mannschaft auch tatsächlich am nächsten Sonntag antritt, wenn das Spiel angesetzt ist. Aber auch intern sind die ‚deutschen' Vereine abhängig von Migranten: viele Vereine könnten keine Mannschaften stellen ohne ausländische Spieler. Schließlich ist man auch auf Verbandsebene (und kommunaler Ebene)

auf die ausländischen Vereine und Spieler angewiesen: Der Spielbetrieb würde ohne ‚Ausländer' zusammenbrechen. Kennzeichnend ist außerdem, dass Migranten innerhalb des Milieus prestigeträchtige Positionen einnehmen: Migranten sind erfolgreiche Sportler, sie sind in ihren Mannschaften wichtige Spieler. Ethnische Mannschaften sind erfolgreich, steigen auf, gewinnen Pokale und Meisterschaften. Schließlich erlaubt die relative Ressourcenstärke, ihre über die Jahre gewachsene Position im Milieu und die Kenntnis der formellen und informellen Regeln des Milieus den ‚Außenseitern' in Krisensituationen die Gegenwehr: die Gegenstereotypisierung wurde bereits genannt, erwähnt werden soll noch, dass bei Konflikten auch juristischen Auseinandersetzungen von Seiten der Migranten nicht aus dem Weg gegangen wird.

Geteilte Stereotype wie ‚heißblütigere Südländer' dienen dazu, in einer Situation fortlaufenden Kontakts, wechselnder und mehrfacher Mitgliedschaften und wechselseitiger Abhängigkeit, die typisch ist für das städtische Milieu des Amateurfußballsports, feste Selbst- und Fremdbilder sowie klare ‚ethnische' Grenzen zu konstituieren und aufrechtzuerhalten. Diese Form der Grenzziehung erleichtert kommunikative Verständigungen gerade unter der Bedingung eines Zwangs zu politischer Korrektheit: Im Rückgriff auf ein Stereotyp, dass die ‚Natur' des Menschen, sein natürliches Temperament beschreibt, liegt (vermeintlich) nichts Abwertendes. Jedoch ändert diese Vorherrschaft des konsensuellen Rassismus in interethnischen Interaktionen nichts an der gesamtgesellschaftlichen Asymmetrie interethnischer Beziehungen. Die Angehörigen ‚ethnischer Minderheiten' erscheinen immer im Spiegel der Mehrheit und als Abweichung vom Normalzustand, da sie grundsätzlich ethnisch definiert sind. Im Gegensatz dazu bleiben Deutsche – mit Ausnahme von Situationen ethnisierender Gegenstigmatisierung – ethnisch unsichtbar.[18] Das ist schon daran erkennbar, dass ein vergleichbar starkes und verbreitetes geteiltes Stereotyp wie ‚heißblütigere Südländer' für Deutsche nicht existiert. Angehörige der ‚Mehrheitsgesellschaft' sind nicht ethnisch, sondern durch individuelle, sozialstrukturelle oder lebensstilspezifische Merkmale definiert.

4. Schluss

Hooligans beziehen sich in ihrem Handeln nicht auf die institutionelle Welt der Politik, sie zielen nicht auf gesellschaftlichen Wandel und sind damit in einem strengen Sinne nicht politisch.[19] Ihre politischen *Einstellungen* mögen zum Teil rechts sein[20], als Hooligans *betätigen* sie sich nicht im politischen Handlungsfeld. Politisch sind Hooligans und Ultras lediglich im Sinne eines erweiterten Politikbegriffes. Sie betreiben ‚life politics', indem sie das – für ‚postmoderne' Gesellschaften charakteristische – Fehlen verbindlicher institutionell-politischer Handlungsvorgaben und den Zwang, die individuelle Lebensführung selbst zu gestalten, als Chance nutzen, die existenziellen Fragen ihres Alltagslebens selbst zu beantworten. Indem sie dies tun, greifen Hooligans, deren Aufmerksamkeit in besonderem Maße der Frage nach dem Umgang mit dem eigenen Körper und dem anderer gilt, selbst gestaltend in die Welt ein (vgl. Beck/Giddens/Lash 1994; Giddens 1991).[21]

Für die Ordnung moderner demokratischer Gesellschaften stellt *Rechtsextremismus* ein Problem dar. Indem er auf die Errichtung einer anderen Ord-

nung zielt, stellt er die bestehende Gesellschaft als Ganze in Frage. Als in besonderer Weise prekär erscheint Rechtsextremismus in Deutschland, wo er immer im Lichte der nationalsozialistischen Vergangenheit interpretiert und ängstlich beäugt wird. Im Gegensatz dazu stellt *Alltagsrassismus* nicht den Bestand der gesellschaftlichen Ordnung in Frage. Er bleibt beschränkt auf die Welt des Alltags und zielt nicht auf die Veränderung der institutionellen Ordnung.

Wenn ‚ethnische' Selbstorganisation und wechselseitige Zuschreibung von Differenz von weiten Teilen der Gesellschaft aufrecht erhalten werden – trotz aller wohlmeinenden Versuche, sie darüber aufzuklären, dass wir doch alle gleich seien –, erlauben Stereotype und Vorurteile die Regulierung und Organisation des ‚interkulturellen' Kontaktes. Dieser gestaltet sich teils konflikthaft, teils in wechselseitigem Einverständnis, grundsätzlich jedoch zu Gunsten der ‚Mehrheitsgesellschaft'. Damit schränkt Alltagsrassismus auch die Lebenschancen von Migranten ein und stabilisiert zugleich die bestehende Hierarchie gesellschaftlicher Gruppen. Alltagsrassismus erscheint hier gesamtgesellschaftlich – aus der Perspektive der Mehrheitsgesellschaft wie des Ordnungserhalts – eher stabilisierend als problematisch. Aus diesem Grund existiert für den realen Kreisligarassismus keine Öffentlichkeit, sehr wohl aber für imaginierte Horden rechtsradikaler Hooligans, die sportliche Großereignisse bedrohen.[22]

Die Skandalisierung und Moralisierung der „Hooliganschande" (Lau 1999) durch akademische, politische, pädagogische und mediale Eliten erlaubt diesen Eliten die Aktivierung und Legitimierung ihrer selbst wie der gesellschaftlichen Ordnung. Hooligandiskurs wie Alltagsrassismus im Amateurfußball fungieren, auf unterschiedlichen Ebenen, als Mittel gesellschaftlicher Stabilisierung und Befriedung und erlangen so Kulturbedeutung. Darüber hinaus – und hier liegt die Wechselwirkung zwischen Hooligandiskurs und Alltagsrassismus, von der zu Beginn die Rede war – ermöglicht der Hooligandiskurs, indem er Rassismus und Gewalt als Probleme einer randständigen Gruppe darstellt, die symbolische Reinigung dessen, was als friedliche Welt des Sports imaginiert wird, die alle Sprachen spricht, wie es jüngst in einer Medienkampagne des DSB hieß. Auf diese Weise verdeckt der Hooligandiskurs den Alltagsrassismus und sichert die Diskursherrschaft der moralischen Eliten sowie ihr mediales Repräsentationsmonopol des ‚Bösen' im Sport gegenüber denjenigen, die durch Rassismus tatsächlich zu Schaden kommen und denen eine eigene Stimme verwehrt bleibt.

So kommt es auch, dass der eingangs erwähnte Sportsoziologe B durch seine Forschungen über Hooligans und Rechte im Fußball nicht für Alltagsrassismus ‚sensibilisiert' wurde, sondern diesen ganz ‚unschuldig' pflegen kann. Die Personen und Gruppierungen, von denen in diesem Beitrag die Rede war – Hooligans, Ultras, Zuschauer und Spieler im Amateurfußball und B – verhalten sich, gemessen an den Standards der Fußballwelt, regelgerecht. Sie bedienen sich eines gesellschaftlichen Wissens, das in der Fußballwelt verbreitet ist und in das fundamentale soziale Machtverhältnisse und Hierarchien eingelassen sind. Nicht zuletzt partizipiert auch A an diesem Wissensvorrat. Indem er auf die Frage nach der Herkunft seines Namen die Herkunft seines Vaters nennt, zeigt A, dass er das von B verwendete Vorurteil internalisiert hat und seine eigene soziale Stellung als ‚Außenseiter' anerkennt.

Anmerkungen

1 Eine erste Fassung dieses Textes wurde im Januar 2004 beim Kolloquium ‚Supporters et extrémisme de droite: qu'en est-il?' am Centre international d'étude du sport (CIES), Université de Neuchâtel, vorgestellt. Dem Institute for the Study of Global Issues der Hitotsubashi University Tokyo gilt mein Dank für die Gastfreundschaft und Großzügigkeit, die ich dort erfahren habe. Besonders danken möchte ich Christine Wiezorek für zahlreiche wertvolle Hinweise und Anregungen.

2 Die Tatsache, dass A die Vermutung, er sei Armenier, nicht bestätigt, sondern einen anderen ‚Ursprungsort' nennt, muss diese Vorstellung keineswegs erschüttern. Die Fehlzuschreibung ließe sich leicht als ‚mangelnde Kulturkenntnis' auf Seiten Bs erklären – dieser hatte ja selbst seiner Vermutung bereits die Möglichkeit eines Irrtums angeschlossen. Die Tatsache, dass A die Herkunft seines Vaters nennt und damit seinerseits eine eindeutige Antwort gibt, bestätigt vielmehr Bs Grundannahme soziokultureller Eindeutigkeit.

3 Dass diese Annahme empirisch falsch ist, spielt für ihren praktischen Nutzen im Kontext der alltagsweltlichen Interaktionssituation keine Rolle. Sie ist hier nicht Teil eines an der Suche nach Wahrheit orientierten und den Wahrheitsgehalt von Wissen ständig in Frage stellenden (‚Falsifikation') Wissenschaftsdiskurses. In der Welt des Alltags wird Wissen nur dann in Frage gestellt, wenn es sich als zur Bewältigung von Problemen des Alltags nicht mehr geeignet erweist (vgl. Schütz/Luckmann 2003, S. 41ff.).

4 Das schließt nicht aus, dass – nach Überlegen – B sein automatisch aktiviertes Vorurteil kognitiv kontrollieren könnte. Vgl. Devine 1989.

5 Das Projekt wurde von Hans-Georg Soeffner geleitet und war Teil des vom BMBF geförderten Forschungsverbundes „Desintegrationsprozesse – Stärkung von Integrationspotentialen einer modernen Gesellschaft".

6 Insgesamt wurden von den Projektmitarbeitern etwa 50 Dokumente der Sportverbände analysiert, 40 Interviews geführt, bei mehr als 150 Spielen bzw. sonstigen Fußballveranstaltungen teilnehmende Beobachtungen durchgeführt (rund 20 davon wurden auf Video aufgezeichnet) und 20 Spiele als Schiedsrichter geleitet.

7 Die Begriffe soziale Welt, Milieu, Szene und Kultur verwende ich im Folgenden synonym. Für Begriffsdiskussionen vgl. Hradil 1992; Soeffner/Zifonun 2007.

8 Als ‚ethnisch' bezeichne ich solche Mannschaften, bei denen die Mitgliedschaft der Spieler primär dem Kriterium der subjektiv geglaubten Zugehörigkeit zu einer Abstammungsgemeinschaft folgt (vgl. Max Webers (1972, S. 237) Begriff der ‚ethnischen Gruppe').

9 Die Fairnessregel des Fußballsports wird von Hooligans allerdings außer Kraft gesetzt, wenn es doch zu Auseinandersetzungen mit Gruppen kommt, die nicht der Fußballwelt angehören bzw. wenn sich die Gegenseite, in der Wahrnehmung der Hooligans, nicht an die Regeln hält (vgl. Bohnsack 1995, S. 223; Bohnsack et al. 1995, S. 31; Findeisen/Kersten 1999, S. 134).

10 „Mob" ist eine in Hooligankreisen verbreitete Selbstbezeichnung von Hooligans in Aktion.

11 Armstrong hat darauf hingewiesen, dass die von ihm untersuchte Gruppe von Hooligans sozialstrukturell gemischt ist und die Hooligankultur sich nicht auf niedrigere Schichten der Sozialstruktur beschränkt (vgl. Armstrong 1998, S. 150f.).

12 Meine primär modernitätstheoretische Perspektive lässt sich durch adoleszenz-, gender- und gewalttheoretische Argumente ergänzen, was ich hier nur selektiv unter Bezugnahme auf die Arbeiten Bohnsacks und Kerstens tue. Zu verweisen wäre außerdem auf die Arbeiten von Michael Meuser (2005) und Ferdinand Sutterlüty (2002).

13 Ob die Täter als Hooligans zu klassifizieren sind, ist in Hooligankreisen umstritten.

14 Dieser Vorfall dient als Referenzereignis im deutschen Hooligandiskurs.

15 Dieser moralische Zyklus konstituiert, so meine These, die implizite Struktur (zumindest) des deutschen Hooligandiskurses, unabhängig von den historischen Wandlungen, die er hinsichtlich des expliziten Inhalts erfährt. Die Medienberichterstattung vor und während der Fußballweltmeisterschaft 2006 lieferte zahllose Variationen des

Hooligandiskurses. Für Beispiele der aktuellen Diskussion der ‚Hooligangefahr aus dem Osten' vgl. FAZ, 2. April 2006, S. 17; FAZ, 16. April 2006, S. 8; FAZ, 2. Juni 2006, S. 3. In ihrer Darstellung des britischen Medienkonstrukts des ‚notorischen Hooligans' betonen Richard Giulianotti und Gary Armstrong (1998) die Bedeutung von Akademikern in der Produktion dieses Konstrukts. Der britische Diskurs scheint sich vom deutschen durch die stärkere Betonung der Gewalt sowie der Bedeutung von Hooligananführern und durch den geringeren Stellenwert des Rassismusvorwurfs zu unterscheiden. Back/Crabbe/Solomos (1999) zeigen, wie in England die ‚Hooligandebatte' das "racist/hooligan couplet" hervorgebracht hat, das „makes it possible to both establish a moral pariah [the ‚racist hooligan'], and then in contrast to this image of deviance promote new codes of propriety and ‚acceptable behaviour' inside football stadia [anti-racism]" (Back/Crabbe/Solomos 1999, S. 427).

16 Im Folgenden beschränke ich mich auf die soziale Welt des Amateurfußballsports. In ihrem bereits erwähnten Aufsatz argumentieren Back/Crabbe/Solomos (1999, S. 436), dass Rassismus im Fußball in vier unterschiedlichen Arenen gefunden werden kann: der Kulturindustrie, dem institutionellen wie dem beruflichen Bereich und in der Alltagskultur.

17 Zu Alltagsrassismus vgl. Terkessidis 2004. Für eine Rekonstruktion des historischen Wandels des Rassismus vgl. Balibar/Wallerstein (1991); Taguieff (2001). Analysen von Rassismus im Sport finden sich bei Abdel-Shehid (2005). Zum ethnischen Diskurs in Deutschland vgl. Kaschuba 2007. Einen Überblick der Begriffsverwendung von ‚Rasse' und ‚Ethnizität' liefern Cornell/Hartmann 2007.

18 Vgl. zur amerikanischen ‚hidden ethnicity' Diskussion Doane 1997.

19 Für eine Rekonstruktion des Politikbegriffs vgl. Zifonun 2004.

20 Wie groß der Anteil von Hooligans mit rechtsextremer *Gesinnung* ist, ist in der Literastur umstritten. Armstrong hält ihn für gering (vgl. Armstrong 1998, S. 153ff.) Lösel et al. schätzen ihn höher ein. Lösel stellt aber auch fest, dass sich die von ihm untersuchten Hooligans selbst zum überwiegenden Teil (63%) als apolitisch einschätzen (vgl. Lösel et al. 2001, S. 119).

21 Eine solchermaßen apolitische Alltagspolitik ist kennzeichnend für die sozialen Bewegungen der Post-68er Zeit.

22 Es dürfte klar geworden sein, dass mir keineswegs an einer Verharmlosung des Rechtsextremismus oder der Gewalt bei großen Fußballevents gelegen ist. Beide fallen jedoch in den Zuständigkeitsbereich der einschlägigen Strafverfolgungsinstitutionen und erfahren im Elitendiskurs die von mir beschriebene Verzerrung.

Literatur

Abdel-Shehid, G. (2005): Who Da Man? Black Masculinities and Sporting Cultures. Toronto.

Allport, G. W. (1954/1979): The Nature of Prejudice – unabridged. 25th Anniversary Edition. Reading.

Armstrong, G. (1998): Football Hooligans: Knowing the Score. Oxford.

Back, L./Crabbe, T./Solomos, J. (1999): Beyond the Racist/Hooligan Couplet: Race, Social Theory and Football Culture. In: British Journal of Sociology 50 (1999), H. 3, S. 419-442.

Balibar É./Wallerstein, I. (1991): Race, Nation, Class. Ambiguous Identities. London.

Beck, U./Giddens, A./Lash, S. (1994): Reflexive Modernization: Politics, Tradition and Aesthetics in the Modern Social Order. Cambridge.

Berger, P. L./Luckmann, Th. (1980): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. Frankfurt/M.

Bohnsack, R. (1995): Episodale Schicksalsgemeinschaft und die Genese von Jugendgewalt: Zur Alltagspraxis und Sozialisationsgeschichte von Hooligans. In: Soziale Probleme 6 (1995), H. 2, S. 216-231.

Bohnsack, R. (1997): Adoleszenz, Aktionismus und die Emergenz von Milieus. Eine Ethnographie von Hooligan-Gruppen und Rockbands. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 17 (1997), H. 1, S. 3-18.

Bohnsack, R./Loos, P./Schäffer, B./Städtler, K./Wild, B. (1995): Die Suche nach Gemeinsamkeit und die Gewalt der Gruppe: Hooligans, Musikgruppen und andere Jugendcliquen. Opladen.

Cornell, St./Hartmann, D. (2007): Ethnicity and Race: Making Identities in a Changing World. 2. Auflage. Thousand Oaks.

Devine, P. G. (1989): Stereotypes and Prejudice: Their Automatic and Controlled Components. In: Journal of Personality and Social Psychology 56 (1989), 1, S. 5-18.

Doane, A. W. (1997): Dominant Group Ethnic Identity in the United States: The Role of ‚Hidden' Ethnicity in Intergroup Relations. In: The Sociological Quarterly 38 (1997), H. 3, S. 375-397.

FAZ, 16. April, 2006, S. 8: „Die Polen kommen: Polnische Hooligans gelten als besonders gewaltbereit. Erst jetzt erkennt die Polizei das Risiko für die Fußball-WM".

FAZ, 2 April, 2006, S. 17: „Außer Kontrolle: Hooligans im Osten".

FAZ, 2. Juni, 2006, S. 3: „Die polnische Front: Aus Krakau, Kattowitz oder Danzig kommen Hooligans zur WM, weil sie keiner daran hindern kann".

Findeisen, H.-V./Kersten, J. (1999): Der Kick und die Ehre. Vom Sinn Jugendlicher Gewalt. München.

Giddens, A. (1991): Modernity and Self-Identity: Self and Society in the Late Modern Age. Cambridge.

Giulianotti, R./Armstrong, G. (1998): Ungentlemanly Conduct: Football Hooligans, the Media and the Construction of Notoriety. In: Football Studies 1 (1998), H. 2, S. 4-33.

Glaser, B. G./Strauss A. L. (1967): The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research. Chicago.

Hitzler, R./Reichertz, J./Schröer, N. (Hrsg.): Hermeneutische Wissenssoziologie. Standpunkte zur Theorie der Interpretation. Konstanz

Hopf, Ch. (2000): Qualitative Interviews – ein Überblick. In: Flick, U./Kardorff, E. v./Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung: ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg, S. 349-360.

Hradil, St. (1992): Alte Begriffe und neue Strukturen. Die Milieu-, Subkultur- und Lebensstilforschung der 80er Jahre. In: Hradil, St. (Hrsg.): Zwischen Bewußtsein und Sein: die Vermittlung ‚objektiver' Lebensbedingungen und ‚subjektiver' Lebensweisen. Opladen, S. 15-55.

Kalter, F. (2003): Chancen, Fouls und Abseitsfallen: Migranten im deutschen Ligenfußball. Wiesbaden.

Kaschuba, W. (2007): Deutsche Wir-Bilder nach 1945: Ethnischer Patriotismus als kollektives Gedächtnis? In: Baberowski, J./Kaelble, H./Schriewer, J. (Hrsg.): Selbstbilder und Fremdbilder: Repräsentationen sozialer Ordnungen im Wandel. Frankfurt/M., New York.

Kersten, J. (2001): Groups of Violent Young Males in Germany. In: Klein, M. W. et al. (ed.): The Eurogang Paradox: Street Gangs and Youth Groups in The U.S. and Europe. Dordrecht, Boston, London, S. 247-255.

Knoblauch, H. (2001a): Ekstatische Kultur. Zur Kulturbedeutung der unsichtbaren Religion. In: Brosziewski, A./Eberle, Th. S./Maeder, Ch. (Hrsg.): Moderne Zeiten. Reflexionen zur Multioptionsgesellschaft. Konstanz, S. 153-167.

Knoblauch, H. (2001b): Fokussierte Ethnographie. In: Sozialer Sinn 2 (2001), H. 1, S. 123-141.

Knoblauch, H. (2002): Asketischer Sport und ekstatische Askese. In: Sorgo, G. (Hrsg.): Askese und Konsum. Wien, S. 222-245.

Lau, Th. (1999): Die Hooligan-Schande: In: Honer, A./Kurt, R./Reichertz, J. (Hrsg.): Diesseitsreligion. Zur Deutung der Bedeutung moderner Kultur. Konstanz, S. 263-273.

Lösel, F. et al. (2001): Hooliganismus in Deutschland: Ursachen, Entwicklung, Prävention und Intervention. Berlin.

Meuser, M. (2005): Strukturübungen. Peergroups, Risikohandeln und die Aneignung des männlichen Geschlechtshabitus. In: King, V./Flaake, K. (Hrsg.): Männliche Adoleszenz. Sozialisation und Bildungsprozesse zwischen Kindheit und Erwachsensein. Frankfurt/M., New York, S. 309-323.

Neckel, S./Soeffner, H.-G. (Hrsg.) (2007): Mittendrin im Abseits: Ethnische Gruppenbeziehungen im lokalen Kontext. Wiesbaden (i.E.).

Neckel, S./Sutterlüty, F. (2005): Negative Klassifikationen. Konflikte um die symbolische Ordnung sozialer Ungleichheit. In: Heitmeyer, W./Imbusch, P. (Hrsg.): Integrationspotenziale einer modernen Gesellschaft. Wiesbaden, S. 409-428.

Oevermann, U., et al. (1979): Die Methodologie einer ‚objektiven Hermeneutik' und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften. In: Soeffner, H.-G. (Hrsg.): Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften. Stuttgart, S. 352-434.

Schütz, A./Luckmann, Th. (2003): Strukturen der Lebenswelt. Konstanz.

Soeffner, H.-G. (1989): Auslegung des Alltags – Der Alltag der Auslegung. Zur wissenssoziologischen Konzeption einer sozialwissenschaftlichen Hermeneutik. Frankfurt/M.

Soeffner, H.-G./Hitzler, R. (1993): Qualitatives Vorgehen – ‚Interpretation'. In: Enzyklopädie der Psychologie, Band 1. Methodologische Grundlagen der Psychologie. Göttingen, S. 98-136.

Soeffner, H.-G./Zifonun, D. (2006): Die soziale Welt des FC Hochstätt Türkspor. In: Sociologia Internationalis 44 (2006), H. 1, S. 21-55.

Soeffner, H.-G./Zifonun, D. (2007): Integration und soziale Welten. In: Neckel, S./Soeffner, H.-G. (Hrsg.): Mittendrin im Abseits: Ethnische Gruppenbeziehungen im lokalen Kontext. Wiesbaden (i.E.).

Stadt Mannheim (2000): Mannheimer Statistik, Jahreszahlen 1999. Fachbereich Städtebau, Statistikstelle. Mannheim (Juli 2000).

Strauss, A. L. (1994): Grundlagen qualitativer Sozialforschung: Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung. München.

Strauss, A./Corbin, J. (1996): Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung. Weinheim.

Sutterlüty, F. (2002): Gewaltkarrieren: Jugendliche im Kreislauf von Gewalt und Missachtung. Frankfurt/M., New York.

Taguieff, P.-A. (2001): The Force of Prejudice: On Racism and its Doubles. Minneapolis.

Terkessidis, M. (2004): Die Banalität des Rassismus. Migranten zweiter Generation entwickeln eine neue Perspektive. Bielefeld.

Weber, M. (1972): Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie. Tübingen.

Zifonun, D. (2004): Politisches Wissen und die Wirklichkeit der Politik. Zum Nutzen der Wissenssoziologie für die Bestimmung des Politischen. In: Schwelling, B. (Hrsg.): Politikwissenschaft als Kulturwissenschaft. Theorien, Methoden, Problemstellungen. Wiesbaden, S. 255-275.

Zifonun, D. (2007): Die ‚heißblütigeren Südländer': Zur Ordnung ethnischer Ungleichheit im Fußballmilieu. In: Neckel, S./Soeffner, H.-G. (Hrsg.): Mittendrin im Abseits: Ethnische Gruppenbeziehungen im lokalen Kontext. Wiesbaden (i.E.).

Thomas Geier

„Interkultureller Unterricht“: Ordnungsstrukturen von Unterricht als Stiftung kultureller Zugehörigkeit?

– Ein Beitrag aus rekonstruktionslogischer Perspektive

„Intercultural classroom instruction“: do certain structures of classroom instruction help to create cultural affiliation?

A logic reconstructed

Zusammenfassung:
Der Aufsatz liefert einen Einblick in die Ergebnisse eines qualitativ-rekonstruktionslogisch orientierten Forschungsprojekts zum Thema Interkultureller Unterricht an der Universität Duisburg-Essen. Es wird eine Minisequenz eines Unterrichtsprotokolls mit den Mitteln der Objektiven Hermeneutik rekonstruiert. Die sich daraus ergebenden Ordnungsstrukturen von Unterricht erweisen sich als konflikthaft in der Thematisierung von kultureller Zugehörigkeit. Die Rekonstruktion zeigt, in welche strukturbedingten Widersprüche der Unterricht dabei gerät. Forschungspolitisch handelt es sich bei diesem Beitrag um ein Plädoyer, Interkulturellen Unterricht qualitativ-rekonstruktionslogisch zu erforschen.

Schlagworte: Empirische Bildungsforschung, qualitative Unterrichtsforschung, Interkultureller Unterricht, Interkulturelle Bildung, Rekonstruktionsforschung, empirische Didaktik

Abstract:
The paper provides insights into the findings of a project on intercultural classroom instruction, conducted at the University of Duisburg-Essen, in a perspective of qualitative reconstruction research. Using Objective Hermeneutics, a mini-sequence from a record of classroom action is reconstructed. The findings reveal structures of classroom action that are conflictual in their way of broaching cultural affiliation, with reconstruction bringing to light the contradictions which, due to its basic structures, classroom action will lead to. In a perspective of research policies, the paper emphasizes the need for qualitative reconstruction research on intercultural classroom instruction.

Keywords: Empirical education research, qualitative research on classroom instruction, intercultural education, reconstruction research, empirical didactics

1. Migration, Schule und Interkultureller Unterricht

Es bedarf schon seit langem keines prognostischen Weitblicks mehr, um festzustellen, dass Migration ein Phänomen bleiben wird, das moderne Gesellschaften

auf Dauer beschäftigt. Ein Prozess, der nicht nur seitens der Migrationsoziologie beobachtet, empirisch erforscht und theoretisiert (vgl. Pries 2001), sondern auch, teilweise schon seit den 1980er, spätestens aber seit den 1990er Jahren, von einem pädagogischen Diskurs rund um die Themen von Inter- und Multikulturalität flankiert wird. Führende Vertreter Interkultureller Pädagogik setzen diesen auch in der jetzigen Dekade des neuen Jahrtausends fort (vgl. Auernheimer 2003). Ein Blick auf die pädagogische Praxis lässt zudem erkennen, dass migrationspädagogische Konzepte wie diejenigen Interkulturellen Lernens, Interkultureller Bildung oder Interkultureller Erziehung Einzug in verschiedenartige pädagogische Praxisfelder gehalten haben (vgl. Gogolin 2006; Krüger-Potratz 2005). Nicht zuletzt sind durch die Ausarbeitung allgemeiner und fachbezogener Didaktiken (Holzbrecher 1997; Reich u.a., 2000) interkulturelle Themen und Fragestellungen von der pädagogischen Disziplin weitestgehend für die staatliche Schule so präpariert worden, dass sie in die jeweiligen Curricula einmünden konnten.[1] Dies zieht Konsequenzen für die Lehrerbildung nach sich, sodass auch angehende Lehrerinnen und Lehrer in ihrem Studium interkulturelle Kompetenzen erwerben sollen (vgl. Gogolin 2006). Die Interkulturelle Pädagogik befindet sich offenkundig sowohl disziplinimmanent innerhalb der Erziehungswissenschaften als auch institutionsbezogen in den pädagogischen Praxisfeldern auf breitem Konsolidierungskurs.

Im Zusammenhang mit ihrer Institutionalisierung an Schulen wird man beispielsweise im Bundesland NRW auf das Fach Praktische Philosophie aufmerksam, das nach fünfjähriger Erprobungsphase seit 2002 nun in der Sekundarstufe 1 schulformenübergreifend in seine Implementierungsphase getreten ist und in dessen Curriculum sich ausdrücklich interkulturelle Themen als Unterrichtsgegenstände finden lassen. Eine erste Zeit in Rechnung gestellt, in der sich organisationsintern Personal und Schülerschaft an das neue Fach gewöhnen mussten, darf nun davon ausgegangen werden, dass es sich um ein ganz alltägliches Fach wie alle üblichen handelt. Mit dem Unterschied jedoch, dass hier eine kulturell-heterogene Schülerschaft sowohl über die Zugänge zum Kurs als auch seine inhaltliche Ausrichtung garantiert ist. Denn das Angebot des Faches wendet sich sowohl an die sogenannten autochthonen religionsmündigen Schülerinnen und Schüler[2], die aus Gewissensgründen am Religionsunterricht nicht teilnehmen wollen, als auch an diejenigen allochthonen, die aufgrund ihrer Religionszugehörigkeit, die bisher in der staatlichen Regelschule keine Berücksichtigung findet, nicht teilnehmen können. Aus der schlichten Not der Ermangelung eines differenzierten Angebots von Religionsunterricht – wobei es immer auch die denkbare Variante gäbe, in Gänze auf den Religionsunterricht zu verzichten – machen die Verfasser des Curriculums Praktischer Philosophie eine pädagogische Tugend, indem sie die Inhalte des Faches an interkulturellen Themen ausrichten und versprechen, auf diese Weise auch die kulturell heterogenen Orientierungen der Schülerschaft berücksichtigen zu können.[3]

Dies prädestiniert den Unterricht des Faches Praktische Philosophie nun geradezu für konkrete empirische Untersuchungen, denn jenseits seiner fachlichen Besonderheit wird dadurch die allgemeine Bildungsproblematik des innerschulischen Umgangs mit kulturspezifischer Heterogenität im Medium alltäglicher Unterrichtsinteraktionen für die empirische Bildungsforschung erschließbar. Über die Praxis eines solchen Interkulturellen Unterrichts ist trotz breiter Konsolidierung der Interkulturellen Pädagogik aus empirischer Perspektive noch fast nichts bekannt.[4] Somit bietet sich hier die Chance, durch rekonstruie-

rende Forschungsmethoden den Unterricht – weiterhin das Kerngeschäft der Schule – antisubsumtionslogisch aus seinem Prozessverlauf der strukturierenden Sinnschichtung heraus empirisch in den Blick zu nehmen. Die sonst übliche Perspektive der Interkulturellen Pädagogik, angesichts des von ihren Vertretern immer wieder diagnostizierten Defizits der Schule und ihres Personals, angemessen auf die kulturelle Heterogenität der Schülerschaft zu reagieren, diese mit weiteren Postulaten zu konfrontieren (vgl. Auernheimer 2004), wird hier jedoch geradezu umgekehrt: Der Fokus richtet sich nämlich vielmehr geradezu auf denjenigen Unterricht, von dem sich sagen lässt, er reagiere insbesondere auf Heterogenität, um empirische Hinweise darüber zu erhalten, wie dies in praxi geschieht. Auf welche Weise also kulturelle Differenz im Unterrichtsprozess thematisiert wird und welche Schlüsse sich daraus für Interkulturelle Bildung, Erziehung und Didaktik, begriffen als empirische Dimensionen von Unterricht, ziehen lassen.

Zu diesem Zweck wurden in einem Forschungsprojekt an der Universität Duisburg-Essen[5] auf Datengrundlage audiovisueller Aufzeichnungen von sechs thematisch geschlossenen Unterrichtsstunden (Kultur und Heimat) im Fach Praktische Philosophie mit den Mitteln Objektiver Hermeneutik Interaktionsprotokolle rekonstruiert.[6] Der Unterricht fand in der Jahrgangsstufe 9 eines städtischen Gymnasiums für Jungen und Mädchen statt.

2. Rekonstruktion einer Unterrichtsmikrosequenz

Das empirische Erkenntnisinteresse des den weiteren Ausführungen zugrunde liegenden Projekts, die strukturlogische Bestimmung des Falles, lässt sich selbstverständlich im hier zur Verfügung stehenden Umfang nicht vollständig durchführen, aber die Rekonstruktion einer Unterrichtsmikrosequenz kann dennoch exemplarisch einige aufschlussreiche Hinweise über Interkulturellen Unterricht ergeben. Ich möchte also im Folgenden eine Mikrosequenz aus einer Unterrichtsstunde, wie sie im Projektzusammenhang objektiv-hermeneutisch[7] rekonstruiert wurde, darstellen, um anhand der forschungsleitenden Frage, wie auf der Ebene des Unterrichts Interkulturelle Pädagogik praktisch thematisch wird, die strukturbezogenen Problemzusammenhänge Interkulturellen Unterrichts erläutern, und daraufhin einige weiterführende Überlegungen dazu formulieren. Diesbezüglich werde ich in einem ersten Schritt zunächst die Ergebnisse einer extensiven Lektüre des empirischen Materials zusammenfassen und hinsichtlich seines sozialen – sinn- und strukturlogischen – Gehalts interpretieren (2.1), um diese dann in abstrahierender Weise auf zentrale Strukturprobleme hin auszudeuten (2.2).

2.1 Extensive Lektüre der Unterrichtsmikrosequenz

Die extensive Lektüre beginnt zunächst unter der Voraussetzung größtmöglicher Kontextfreiheit und der methodologischen Prämisse feinanalytischer Sequenzialität. Die Einteilung der Sequenzen erfolgt diesbezüglich in kleinen Schritten noch

unterhalb der grammatischen Einheit von Haupt- und Nebensätzen.[8] Im Verlauf der Lektüre werden dann schrittweise Informationen über Zeitpunkt und Ort der Aufnahme des Protokolls, den Interaktionskontext und die anwesenden Sprecher bis hin zum eigentlichen fallspezifischen Kontext hinzu gezogen. Dies wird dann an den entsprechenden Stellen ausgewiesen. Die künstliche Naivität zu Beginn erstreckt sich allerdings nicht auf die Kenntnis der Textsorte als solcher. Sondern es wird im Gegenteil davon ausgegangen, dass es sich beim vorliegenden Text um ein Protokoll sozialer Praxis und nicht etwa auch um ein Gedicht oder historisches Dokument handeln könnte. Das hermeneutische Unterfangen soll somit nicht über Gebühr und Umfang des hier in der Darstellung Möglichen strapaziert werden. Die Sequenz beginnt mit den folgenden Worten:

Schüler: **reden durcheinander**.

Liest man nun das Protokoll also unter Absehung seines tatsächlichen Kontextes und seiner Sprecher als eine Aufzeichnung irgendeiner sozialen Praxis, lässt sich der hier aufgezeichnete Wortlaut als Wiedergabe eines akustischen Eindrucks verstehen. Wohlgeformt ließe sich beispielsweise an den Kontext eines turbulenten Geschehens, wie es auf einem Marktplatz üblich ist, denken. Auf einem solchen Platz könnte ein Wochenmarkt stattfinden. Es scheint geredet zu werden und sich also um den Vollzug von Sprechakten zu handeln. Das Durcheinander lässt auf eine Vielzahl von Sprechern und Sprechakten schließen.

Der durch die Lesart eines Marktplatzgeschehens nahegelegte Trubel des akustischen Eindrucks zeichnet sich interaktionsbezogen durch eine komplexe Gleichzeitigkeit verschiedenartiger Handlungsformen aus. Während der Zeit des Markthaltens sind vielerlei unterschiedliche Menschen damit beschäftigt, Waren zu kaufen oder zu verkaufen. Parallel handelt es sich dabei auch um einen sozialen Knotenpunkt, an dem sich etwa Nachbarn treffen oder Freunde losen Kontakt pflegen, um etwa Informationen auszutauschen. Dies kann ganz gezielt verabredet werden oder ungeplant und zufällig entstehen. Die Interaktionsformen können ebenfalls variieren: von der direkten „face to face"–Kommunikation, dem Handel zwischen Käufer und Verkäufer, dem nachbarschaftlichen Plaudern zum Zwecke des Informationsaustausches bzw. der Aufrechterhaltung sozialer Beziehungen, bis hin zu einfachen Formen der Arbeitsteilung auf Seiten der Käufer oder der Verkäufer, die ihr Angebot durch das an verschiedenen Orten postierte Personal optimal zu veräußern suchen.

Der Eindruck eines Durcheinanders verschiedener Sprechakte entsteht für den Beobachter vor allem durch die hohe Unübersichtlichkeit, den Grad von Komplexität der sozialen Bezüge, bei gleichzeitigem Mangel, nicht alles auf einmal überblicken zu können. Dabei wäre, das Geschehen analytisch gesehen, wahrscheinlich jeder einzelne Interaktionszusammenhang – nonverbaler oder verbaler Art – für sich betrachtet wohlstrukturiert und sequenziert. Insgesamt, als eine vielschichtige Einheit betrachtet, ist das Marktgeschehen eine zeitliche und räumliche Ordnung, deren Grenzen zum Außen jedoch fließend sind. Das Markthalten ist zwar an eine gewisse maximale Höchstdauer gebunden, doch bauen Einige ihre Stände früher als Andere auf oder ab. Zudem herrscht zur übrigen Stadt oder zum Dorf ein Kommen und Gehen der Akteure, das verschiedenartiger zeitlicher Taktung unterliegt. Auch können Individuen oder Gruppen hinzukommen, während andere den Ort wiederum verlassen. Der Markplatz ist Teil eines öffentlichen Raumes, der aber nicht rigide und vollständig gegenüber privaten Interaktionen und Netzwerken abgegrenzt ist.

Schüler: reden durcheinander.

Zieht man nun in zunächst ganz allgemeiner Weise, also ohne an dieser Stelle bereits den konkreten fallspezifischen Kontext zu thematisieren, Wissen über den allgemeinen institutionellen Rahmen des protokollierten Geschehens, die Interaktionsform Unterricht als solcher, also auch die Information, dass es sich bei den Sprechern des Sprechakts um Schüler handelt, hinzu, wird deutlich, dass sich einige Dimensionen der Marktplatzlesart auf die schulische Situation durchaus übertragen lassen. Das Klassenzimmer ist ebenso wie der Marktplatz ein öffentlicher Raum, der zu bestimmten Zeiten Privatheit und selbstgewählte netzwerkartige Interaktionen seitens der Schüler ermöglicht. Die Interaktionen sind ebenfalls durch Vielgestaltigkeit zeitlich und räumlich ausgedehnter Formen ausgezeichnet, die aufeinander abgestimmt und in sich wohlstrukturiert, aufgrund ihres gleichzeitigen Prozessierens jedoch von Beobachtern weder vollständig noch simultan zu erfassen sind.

Das aufgezeichnete Geschehen scheint in seiner Gesamtheit bisher nicht auf etwas Gemeinsames konzentriert zu sein, sondern hat eher den Charakter einer lockeren, zerstreuten Zusammenkunft. Mit der Frage konfrontiert, wann denn eine solche Situation stattfinden könne, ist der Interpretierende geneigt, anzunehmen, der Unterricht habe wohl noch nicht begonnen, denn sonst ließe sich eine rigider systematisierte Ordnung von Interaktionen erwarten. Andernfalls würde man es wahrscheinlich als Grenzfall unterrichtlicher Kommunikation auffassen. Vielleicht hat der Lehrer aber auch den Klassenraum für einen Moment verlassen. Oder der Unterricht befindet sich in einer Phase, in der die Schüler in Gruppen oder zu zweit arbeiten, was ein Durcheinander-Reden erklärte.

Für eine Rekonstruktion unterrichtsspezifischer Praxis – und hier nun in ganz allgemeiner Weise, jenseits des zu untersuchenden besonderen Falles Interkulturellen Unterrichts – ist an dieser Stelle interessant festzuhalten, dass die sich in den Interpretationen ausdrückenden sozialen Erwartungen an Unterricht an einen verabredeten oder instruierten, aber stets transparenten Grad sozialer Ordnung von Interaktionen gekoppelt sind. Dies markiert eine deutliche Differenz zwischen schulischer Situation und Wochenmarktsituation, die zwar äquivalent darin sind, sich durch eine, wie beschrieben, komplexe Gleichzeitigkeit in sich organisierter, doch unüberschaubarer Interaktionen auszuzeichnen, aber sich in den Erwartungen an Ordnung immens unterscheiden. Eine Unüberschaubarkeit lässt sich sinnlogisch als Unterricht erst dann verstehen, wenn sie sich entweder mit geordneten Unterrichtsformen, etwa Gruppenarbeit, vermitteln lässt, oder als Unterbrechung des Unterrichts – der Lehrer verlässt den Raum – gelesen werden kann.

Das heißt selbstverständlich aber nicht, gleichsam davon ausgehen zu können, dass mit Beginn des Unterrichtsprozesses nun alle nicht im engeren Sinne auf Unterricht bezogenen Kommunikations- und Interaktionsstrukturen aufhören, für die an ihm Beteiligten verbindlich zu sein. Vielmehr ist das Gegenteil der Fall, wie auch ethnografische Untersuchungen zum Unterricht es immer wieder nahe legen (vgl. Breidenstein 2006). Im Sinne einer Vorder- und Hinterbühne des sozialen Geschehens kann die im Unterricht stattfindende Kommunikation mindestens in zwei Kontexten kodiert werden: zum einen in demjenigen des quasi offiziellen Unterrichts und zum anderen im dazu komplementären Kontext der peergroup[9] (vgl. Breidenstein/Kelle 2002). Jenseits subjektiver Deu-

tungen finden diese Kodierkontexte ihre strukturlogische Entsprechung in den zwei Regelkreisen sozialer Interaktionen, den Regeln der peergroups, die, im für die Lehrperson meist im Verborgenen liegend, verbindlich bleiben und denjenigen des offiziellen Unterrichtsgeschehens[10]. Darüber hinaus ermöglicht dies geradezu ein Spiel mit den kommunikativen Grenzen beider Sphären.

Schüler: reden durcheinander.
Lm: **An diesen Tisch setzen sich** bitte die türkischstämmigen...

Verlässt der Leser des Protokolls wieder den Kontext Unterricht und setzt seine kontextfreie Lektüre fort, so lässt sich der nun anschließende Sprechakt als eine gegenstandsbezogene räumliche Verortung verstehen. Das Demonstrativpronomen zeigt an, dass der Gegenstand den Interagierenden entweder bekannt ist oder gestisch auf ihn hingewiesen wird. Ein Tisch als solcher kann mannigfaltig brauchbar sein, entweder zur Arbeit nutzen oder als Treffpunkt dienen, eine Gruppe kann sich um ihn zu einem gemeinsamen Essen oder Spiel versammeln. Durch die Pluralform des Verbs lässt sich ausschließen, dass ein Einzelner gemeint sein könnte. Mit der räumlichen Verortung ist ebenfalls eine soziale Verordnung verknüpft. Der Tisch ordnet nämlich durch seine jeweilige geometrische Form die Sich-an-ihn-Setzenden sozial und räumlich und zwar nicht nur in der horizontalen sondern auch in der vertikalen Achse.

In der Vertikalen gliedert er den Körper der Person, die sich an ihn setzt, in einen öffentlichen, oberen, und einen verborgenen, unteren Teil, wodurch Interaktionen begrenzt möglich bzw. unmöglich werden, was sich auch in sozialen Regeln und gesellschaftlichen Wertschätzungen ausdrückt. Insofern es sich nicht um einen Glastisch handelt, ist alles, was sich unter der Tischplatte abspielt, den Blicken der an ihm Sitzenden entzogen. Wer umgekehrt einen Blick unter den Tisch wirft, macht sich die Situation zu eigen, möchte neugierig erfahren, was ihm sonst verborgen ist. Damit entzieht er sich seinerseits aber den Blicken der Anderen. Wenn auch etwa andererseits zu festlichen Gelegenheiten auf dem Tisch getanzt wird, werden damit die für den sozialen Umgang mit ihm üblicherweise geltenden Regeln für diesen Moment außer Kraft gesetzt, wodurch das Tanzen nicht nur den Charakter einer Entgrenzung erhält, sondern dies auch umgekehrt die Verbindlichkeit der Regel für die anderen Momente geradezu bestätigt. Es lässt sich sagen, eine Person wird, indem sie sich an einen Tisch setzt, durch denselben in einen sozial erwünschten und einen unerwünschten, nur in Ausnahmefällen zulässigen Teil seines Körpers gegliedert. Wie etwa auch das Ablegen der Füße und Beine auf den Tisch als Kennzeichen einer besonders lässigen Art gelesen wird. Lässig wirkt dabei die lockere Handhabung der Konventionsregel.

Die soziale Ordnung, die sich über die räumliche Horizontale herstellt, ist eng mit der Struktur durch sie möglicher und unmöglicher Blicke der Am-Tisch-Sitzenden, sowie ihrer körperlichen Nähe zueinander verbunden. Hierbei entscheidend ist die geometrische Form, die das Soziale strukturiert. Als Runder Tisch steht sie sprichwörtlich für die Gemeinschaft Gleicher, historisch als Tafelrunde, modern als demokratisches Forum, unterschiedliche Interessen diskursiv auszuhandeln. In seiner rechteckigen Form kann der Tisch dagegen familiäre Hierarchien symbolisieren: mit dem männlichen Familienoberhaupt an der kurzen Seite sitzend. Die räumliche Nähe zum Patriarchen lässt in einem derartigen Kontext Schlüsse über das Vertrauensverhältnis der Familienmitglieder zu ihm zu, das sich symbolisch durch den Platz innerhalb der Tischord-

nung manifestiert. Die rechteckige Form lässt zudem auch an Vertragspartner denken, die sich gruppenweise gegenüber sitzen, wobei die kurzen Seiten wahrscheinlich entweder frei blieben oder für neutrale Beobachter, Stenotypisten etc. reserviert wären.

Auch in diesen sozialen Situationen ist wiederum diejenige Struktur von Bedeutung, die über mögliche und unmögliche Blicke der Akteure entscheidet: Der Patriarch behält alle im Auge, der direkte Blickkontakt zwischen den Vertragspartnern könnte eine Begegnung auf gleicher Augenhöhe oder aber die Konfrontation, sich buchstäblich die Stirn zu bieten, ermöglichen. Ebenso kann der freie Raum auf dem Tisch zwischen ihnen als Ausdruck dafür gelesen werden, nichts zu verbergen. Eben alles auf den Tisch – vor den Augen aller Anwesenden – zu legen. Wie etwa auch beim Pokerspiel, final alle Karten sehen zu lassen.[11]

Schüler: reden durcheinander.
Lm: An diesen Tisch setzen sich **bitte** die türkischstämmigen...

Der weitere Verlauf des Wortlauts verdeutlicht nun den Gesamtcharakter des Sprechakts als Bitte. Dies lässt zunächst ganz allgemein an eine die Kommunikation bestimmende Konvention von Höflichkeit denken. Der Sprechakt des Bittens ist darüber hinaus aber auch an ein klares performatives Verhältnis zwischen den Interagierenden gebunden. Der Gebetene kann zum einen die Bitte nur um den Preis abschlagen, das Risiko in Kauf zu nehmen, vom Bittenden oder etwaigen Dritten als unhöflich eingeschätzt zu werden. Wie zum anderen der Bittende seine Bitte an jemanden richtet, gerade weil es nicht in seiner Macht steht, das, worum er bittet, selbst zu tun. Der Sprechakt einer Bitte rückt die Akteure in eine reziproke Beziehung zueinander.

Der spezifisch schulische Kontext im Rahmen von Unterricht wirft darauf nun ein besonderes Licht, denn es betrifft die Interaktion zwischen Lehrer(n) und Schüler(n) in ganz grundsätzlicher Weise. Zunächst ist nämlich davon auszugehen, dass es ich bei Lehrer-Schüler-Interaktionen um asymmetrische Beziehungen handelt. Der Lehrer hat gegenüber den Schülern im Normalfall einen Wissensvorsprung, er verfügt über dasjenige Expertenwissen, welches jene erst erlangen sollen. Zudem muss er in Ausübung seiner Profession die Funktionen ausführen, welche die Gesellschaft der Institution Schule vorgibt: Er bewertet, beurteilt, selektiert die Schüler. Die Bitte, die der Lehrer hier ausspricht, zeigt aber demgegenüber an, dass dennoch nicht alles in seiner Macht zu liegen scheint. Die Schüler müssen augenscheinlich gebeten werden, etwas zu tun, was sie von sich aus wahrscheinlich nicht tun würden, aber was umgekehrt erst durch ihre Tätigkeit zu dem werden kann, was es sein soll.

Wird die Bitte mit ihrem Gegenteil – dem Imperativ – maximal kontrastiert, so lässt sich sagen, dass diese sprachliche Form ihren wohlgeformten Kontext nur in deutlich hierarchisch strukturierten Kommunikationsverhältnissen, etwa der Befehlstruktur beim Militär, erhält. Bei aller Asymmetrie schulischer Kommunikationsstrukturen sind wir aber nicht geneigt, ihn für schulische Kontexte in demokratischen Gesellschaften zu akzeptieren. Etwaige Anweisungen und Aufrufe, die Disziplin einzuhalten, werden wir erwarten, jedoch aber keinen Befehl. Andererseits wird aber die Bitte in schulischen Kontexten trotz aller Asymmetrie auch nicht als zynisch eingeschätzt, sondern ihr wird durchaus ein eigenständiger strukturlogischer Sinn eingeräumt. Dieser verweist auf die Eigentümlichkeit des schulischen Arbeitsbündnisses, dass sich im Sinne eines Bildungsversprechens auslegen lässt. Sein Kern: Wenn die Subjekte sich auf die

Angebote des Lehrpersonals einlassen, werden sie zu der Bildung gelangen, die ihnen versprochen wird. Die Formulierung der Bitte zeigt, dass Unterricht nicht ohne die beteiligten Bildungssubjekte und eben ihre Bereitschaft, sich auf das pädagogische Angebot, hier vom Lehrer, einzulassen, auskommt.[12] Hierin zeigt sich die Eigenstrukturlogik von Bildungsprozessen, die allerdings je fallspezifisch ausgeformt wird. Wobei an dieser Stelle selbstverständlich noch nichts über ein etwaiges fallspezifisches oder gar systematisches Gelingen oder Missligen des Bündnisses ausgesagt werden kann. Dies könnte erst der weitere Verlauf der Interaktionssequenz zeigen. Der Bitte des Lehrers, soviel ist an dieser Stelle jedoch festzuhalten, entspricht komplementär die Subjektivität der Schüler. Sie ist jedoch stets gerahmt durch den asymmetrischen Kommunikationszusammenhang.

Schüler: reden durcheinander.
Lm: An diesen Tisch setzen sich bitte **die türkischstämmigen**...

Die Adressaten der Bitte werden nun kulturspezifisch identifiziert und zwar hinsichtlich des Kriteriums der Abstammung. Differenzierter betrachtet, handelt es sich um eine nationalethnische Kategorie, die zwei Formen von Zugehörigkeit, nationalstaatliche (türkisch-) und ethnische (-stämmig) miteinander verbindet. Den Formen von Zugehörigkeit entsprechen zweierlei geburtenrechtliche Kriterien, die Staatszugehörigkeit von Personen zu regeln. Innerhalb des *ius sanguinis* klärt die Staatsangehörigkeit der Eltern bei Geburt ihrer Kinder deren Zugehörigkeit, also die familiale Abstammung. Innerhalb des *ius soli* ist das entscheidende Kriterium das Staatsgebiet, auf dem das Kind zur Welt gekommen ist, also die Nation. Das Verhältnis zwischen nationaler und ethnischer Zugehörigkeit kann jedoch auch differieren. Beispielsweise gibt es Menschen, die sich zur Ethnie der Kurden zählen, sowohl mit türkischem als auch mit irakischem Pass.

Die Pluralform des Sprechakts lässt darauf schließen, dass Mehrere gebeten werden, sich an einen Tisch zu setzen. Diese werden aber nicht, was durchaus denkbar wäre, als Individuen mit Namen angesprochen, sondern über das Kriterium Zugehörigkeit einer Gruppe zugeordnet. Dabei ist eine Homogenität des Kriteriums unterstellt. Soll der Bitte erfolgreich entsprochen werden, muss den Adressierten deutlich sein, inwieweit sie sich dazuzählen oder gerade nicht dazuzählen können. Eine nicht ganz unproblematische Situation, wie gerade beschrieben, denn individuelle Biografien kultureller Zugehörigkeit lässt ein solches Raster bisher unberücksichtigt: Gehört man dazu und wenn ja, dann auf welche Weise überhaupt?

Zur netzwerkartigen Kommunikationsform zu Beginn der Gesamtsequenz steht die Semantik der Abstammung trotz aller Schwierigkeiten, sie zu definieren, im deutlichen Kontrast. Das mit ihr evozierte Bild des Stammes verweist auf eine subjektiv-willentlicher Einflussnahme entzogene natürliche Ordnung, wie sie beispielsweise in einem Stammbaum abgebildet wird, in dem die Genese einer Familie ihre Darstellung findet. Die dem Stammbaum zugrunde liegende Ordnung verbindet die Mitglieder der Familie und sortiert sie innerhalb der Generationen und klärt die Beziehungen zwischen ihnen. Gegenwart und Vergangenheit sind auf diese Weise miteinander verbunden. Die Identität des Einzelnen erklärt sich über seine Herkunft und die seiner Vorfahren. Auch der Baumstamm, an den sich denken lässt, verbindet den Ursprung des Baumes, das Erdreich, aus dem er gewachsen ist, mit seinen Gliedern, den Ästen. Über

den Stamm gibt der Baum das für seine Existenz lebensnotwendige Wasser weiter. Metaphorisch steht der Baumstamm für eine feste Standfestigkeit während demgegenüber das Netzwerk eher auf eine Struktur loser, lockerer und wählbarer Verbindungen verweist.

Zieht man die anfängliche, gedankenexperimentelle Lesart des Marktplatzes noch einmal hinzu, so zeigt im Gegensatz dazu der schulspezifische Kontext nun kontrastiv, dass zumindest ein Sprecher, der Lehrer, das Wort ergreifen kann, ohne dass es bisher einer vorherigen Einführung (üblicherweise eine gemeinsame Begrüßung) bedurfte. Er scheint im vorliegenden Fall allein die Aufmerksamkeit durch seine Anwesenheit und die Tatsache, das Wort ergreifen zu können, auf sich zu ziehen. Während ihn dies einerseits mit einiger Macht in der Interaktion auszeichnet, bricht sie sich andererseits an der Position, in der er sich als Bittender befindet. Es handelt sich also bei dieser Kommunikationsofferte um eine brüchige Figur.

Die Adressierten der Bitte sind zwar bisher ausschließlich als die Türkischstämmigen bezeichnet und verortet worden. Dies macht aber nur dann Sinn, wenn es auch zumindest eine oder mehrere weitere Ethnien innerhalb der Gesamtgruppe gibt. Mit der Identifizierung geht also strukturell auch eine Differenzierung einher. Die anderen sind bisher nur als unbestimmte Masse ex negativo, also *nicht* türkischstämmig zu sein, angesprochen.

```
Schüler: reden durcheinander.
Lm:          An diesen Tisch setzen sich bitte die türkischstämmigen...
             ...Lärm...
```

Das Protokoll verzeichnet nun einen weiteren akustischen Eindruck, der den Sprechakt begleitet oder aber ihn unterbricht. Das Protokoll ist an dieser Stelle nicht eindeutig. Gegenüber dem vorherigen Eindruck des Durcheinander-Redens scheinen sich hier nun aber weniger geordnete Interaktionen oder Sprechakte identifizieren zu lassen. Es ist sozusagen ein stummer Lärm. Auch lassen sich keine verbal geäußerten Reaktionen der Adressaten auf die vorausgegangene Bitte ermitteln. Es ist aber nicht auszuschließen, dass der Lärm durchaus durch eine nonverbale Reaktion verursacht wird. Verweilt man zunächst in der Sinnlogik eines den Sprechakt begleitenden Lärms, könnte er entstanden sein, weil die Adressierten bereits genau Bescheid wissen und sich nun auf die vom Lehrer erbetene, gewünschte Weise zusammen setzen. Auffällig an dieser Lesart wäre es, zu sehen, dass sie gar nicht erst abwarten, bis der Sprechakt vollzogen und sie ggf. als Personen angesprochen werden, sondern quasi vorauseilend, den Sinn des Sprechakts bereits antizipierend, auf ihn reagieren. Die durch den Sprecher erbetene Tischordnung würde damit interaktionslogisch zumindest in Teilen verbindlich vollzogen; die bereits aufgefächerten Sinndimensionen damit zumindest auf der Ebene des offiziellen Unterrichts akzeptiert.

Ganz anders stellt sich der Fall dar, wenn man die sinnlogischen Fäden der Lesart, dass es sich beim protokollierten Lärm um eine Unterbrechung des vom Sprecher vollzogenen Sprechakts handelt, weiterspinnt. Hierdurch erhält der Lärm dann den Charakter eines nonverbalen Protests, wie er beispielsweise für Unmutsäußerungen typisch ist. Interaktionslogisch gesehen würde mit einem zum Ausdruck gebrachten quasi stillen Protest seitens der Gebetenen die Frage aufgeworfen, welche Zwänge im Spiel sind, dass sie ihren Unmut nicht öffentlich äußern. Eine Antwort kann an dieser Stelle jedoch aufgrund der geringen Informationsdichte des Protokolls nicht gegeben werden.

Beide Reaktionsweisen, die sich durch die Lesarten ergeben haben, müssen sich in praxi nicht unbedingt ausschließen, sondern es ist ebenso denkbar, dass der Bitte entsprochen und dies mit Unmutsäußerungen einhergeht. Endgültig klären kann dies erst der weitere Kontext und Prozessverlauf.

```
Schüler: reden durcheinander.
Lm:          An diesen Tisch setzen sich bitte die türkischstämmigen...
             ...Lärm...
Lm:          ...und an diesen Tisch setzen sich bitte nur die
             russischstämmigen Schülerinnen und Schüler.
```

Indem nun eine etwas umfangreichere Sequenz herangezogen wird, lässt sich deutlich machen, dass die sprachliche Gestalt der dieser Sequenz vorausgegangenen Bitte in ihrer sprachlichen Anordnung auf fast identische Weise wiederholt wird. Sowohl die vorherige gegenstandsbezogene räumliche Verortung als auch die kulturspezifische Identifizierung nationalethnischer Zugehörigkeit der Adressaten werden wieder aufgenommen. Dies gibt dem Sprechakt insgesamt den Charakter nicht nur einer stark formalisierten, sondern beinahe formelhaften Redeweise. Die zuvor noch anonymen Adressaten werden nun als Schülerinnen und Schüler benannt und angesprochen. Statt der türkischstämmigen wird jetzt die russischstämmige Schülerschaft gebeten, sich an einen Tisch zu setzen, der wahrscheinlich wiederum gestisch angedeutet wird. Denselben Tisch anzudeuten scheidet wohlgeformt aus, da der spezifizierende Zusatz („nur“) andere Gruppen von Schülern als die russischstämmigen eindeutig ausschließt. Mit diesem Sprechaktteil wird die Differenzierung der Gesamtgruppe in unterschiedliche Ethnien bestätigt und weiter fortgeführt. In Unkenntnis des weiteren Protokollverlaufs lässt sich jedoch an dieser Stelle nicht sagen, ob damit bereits die gesamte Gruppe vollständig *auf*geteilt oder erst zwei Gruppierungen *ein*geteilt worden sind und welchen Sinn dies für den Unterricht haben könnte.

Die Segmentierung zieht aber dessen ungeachtet verschiedene Ordnungsstrukturen nach sich. Es sind zunächst zweierlei Binnenverhältnisse dabei zu unterscheiden: Eine Ordnungsstruktur betrifft das Verhältnis der einzelnen Segmente zueinander, also das Binnenverhältnis der Klasse oder des Kurses insgesamt. Diese sind bisher voneinander anhand des eingeführten Kriteriums nationalethnischer Zugehörigkeit distinkt. Wer türkischstämmig ist, ist nicht russischstämmig und umgekehrt. Untermauert wird dies durch die räumliche Ordnung verschiedener Tische als voneinander abgegrenzter Orte, wie Nationen auf einer Landkarte. Die andere Ordnungsstruktur bezieht sich auf das Binnenverhältnis innerhalb der Gruppe der türkisch- oder russischstämmigen Schüler. Wer dieser oder jener Gruppe zugehört, ist hinsichtlich der Abstammung identisch mit den Anderen in derselben Gruppe. Sie wird damit homogenisiert.

Auf der Ebene der Kommunikationsordnung schafft also die Segmentierung des Lehrers eine gruppenexterne Differenz gruppeninterner Homogenität. Sobald die Schüler dies im Interaktionsprozess nachvollziehen, sich also auf die Art gruppieren, wie er es sich erbeten hat, ist die Ordnung für das sich anschließende Kommunikationsgeschehen verbindlich in Praxis gesetzt. Die somit über die Gruppeneinteilung vermittelten Ordnungsstrukturen bestimmen fortan, zumindest bis zu ihrem Widerruf, die fortlaufende Kommunikation und das darüber ablaufende immanente Bildungsgeschehen strukturlogisch, da jedweder Sprecher aus der Gruppe fortan nicht mehr bloß als Individuum spricht oder handelt, sondern dies vor allem als Vertreter und Zugehöriger einer distinkten Kultur tut.

Bei aller Differenzierungsleistung, die mit diesen Ordnungsstrukturen einhergeht, bildet die Anrede der Gruppenmitglieder als Schülerinnen und Schüler eine gemeinsame Klammer: Die Einheit der Differenz auf Schulklassenebene. Sie sind damit zunächst wiederum nicht als individuelle Personen angesprochen, sondern in ihrer schulspezifischen Rolle. Die Rollenförmigkeit lässt sich aber als Kontrast zur Semantik der Abstammung lesen: Während der Begriff Rolle in soziologischer Terminologie, beispielsweise in derjenigen Talcott Parsons', an das Erlernen spezifischer Verhaltensanforderungen moderner Gesellschaften, beispielsweise affektive Neutralität und universalistische Orientierung (vgl. Parsons 1968), geknüpft ist, verweist der Begriff der Abstammung demgegenüber auf natürliche, gerade nicht erlernbare Zugehörigkeit. Je nachdem wie rigide er gefasst wird, verschärft sich der Kontrast.

Die Semantik der Abstammung setzt also auch die unter ihrem Kriterium subsummierten Individuen in ein Binnenverhältnis, nämlich in eines zu sich selbst, was sich als dritte Ordnungsstruktur eruieren lässt. Sie sind angesprochen als Abstammende einer Kultur, als Einzelne nur insofern für die Einteilung in Gruppen wichtig, als sie Vertreter eines Allgemeinen, eben der nationalethnischen Abstammung sind, deren Zugehörigkeit ihrer subjektiven Verfügbarkeit entzogen ist. Der Sprechakt thematisiert die Schüler damit aber andererseits jenseits ihrer Rolle, in der sie umgekehrt wiederum angesprochen sind. Das Kriterium Abstammung erfordert, dass sie ja gerade quasi von Natur aus diejenigen sein sollen, als die sie hier benannt werden. Also als diejenigen, die sie jenseits ihrer Rollenzugehörigkeit sind.

Schüler: reden durcheinander.
Lm: An diesen Tisch setzen sich bitte die türkischstämmigen...
...Lärm...
Lm: ...und an diesen Tisch setzen sich bitte nur die russischstämmigen Schülerinnen und Schüler.

Nimmt man nun einmal die Unterrichtsminiatur insgesamt in den Blick, so lässt sich deutlich eine sinnlogisch abgeschlossene Teilsequenz einer Arbeitsanweisung eines Lehrers in Form einer Bitte erkennen, die trotz einiger Vermutungen über Schülerinteraktion und -reaktion mit diesen bisher noch unvermittelt blieb, da das Protokoll bis auf den vieldeutigen Lärm keine klar identifizierbare Reaktionen der Schüler verzeichnet. Als Teil einer didaktischen Instruktion ist sie erheblich formal gehalten, bisher jenseits einer inhaltlichen Ausgestaltung. So lässt sich an dieser Stelle auch noch nichts über einen strukturell ablesbaren unterrichtsbezogenen, didaktischen oder sozialen Zweck, der mit dieser Arbeitsanweisung verbunden ist, aussagen. Handelt es sich um ein Spiel, in dem zwei kulturdifferente Teams gegeneinander antreten? Gab es vielleicht einen Streit zweier Ethnien und die Streitenden müssen nun separiert werden? Es ließen sich noch weitere Fragen stellen, genau so viele, wie sich Kontexte finden lassen.

Ich möchte aber an dieser Stelle die weitere extensive Lektüre abbrechen und statt dessen nun den tatsächlichen fallspezifischen Kontext zur Interpretation heranziehen, denn bereits jetzt ergeben sich aus den Interpretationen vielerlei Hinweise, aus denen sich anhand des bis hierher interpretierten Materials einige Strukturspezifika dieses Falles Interkulturellen Unterrichts exemplarisch erschließen lassen. Um diese aber abschließend entwerfen zu können, ist es zuvor wichtig, die interpretierte Sequenz in ihren tatsächlichen Fallkontext zu stellen, damit eine Einbettung in den Gesamtkontext der schulischen Interaktion erfolgen kann.

Es gab also weder einen Streit zu schlichten noch sollte ein multikulturelles Spiel begonnen werden, sondern das Protokoll gibt die Einstiegssequenz eines Unterrichts in der 5. Schulstunde eines gymnasialen 9. Jahrgangs im Fach Praktische Philosophie wieder. In der vorherigen Stunde ist eine Reihe zum Thema Kultur und Heimat begonnen worden. Zur didaktischen Umsetzung des Themas sind Gruppen entlang der im Kurs vom Lehrer identifizierten Ethnien gebildet worden. Neben den in der Sprache des Falles der vorliegenden Sequenz benannten türkisch- und russischstämmigen Schülern, wurde noch eine deutsche und eine weitere Gruppe eingeteilt, deren ethnische Zugehörigkeit nicht häufig genug im Kurs vorhanden war, um eine eigenständige Gruppe bilden zu können. Die Gruppen sind zu dem Zweck eingeteilt worden, Fragen für einen Fragebogen zu entwickeln, mittels dessen die Schüler die Mitglieder der jeweils anderen Gruppen im Anschluss selbst befragen sollten. Mit der Befragung war der Unterrichtsprozess in der vorherigen Stunde nicht ans Ende gekommen, sodass es nötig wurde, sich nochmals in dieser Stunde in Gruppen zusammen zu setzen. Mit der interpretierten Sequenz wird also die Gruppeneinteilung und damit die gesamte didaktische Instruktion der vorherigen Stunde aufgegriffen und sequenzlogisch weiter geführt.

Es ist klar, dass diese didaktische Instruktion nun selbst durchaus zum Gegenstand einer eigenständigen sequenzanalytischen Rekonstruktion gemacht werden könnte, doch davon möchte ich an dieser Stelle absehen. Denn somit lassen sich nicht nur einige Varianten des Gesamtkontextes rascher ausschließen und damit das Verfahren abkürzen, sondern nun können die bisher durch die extensive Lektüre gewonnenen Ordnungsstrukturen auch im Zusammenhang mit der didaktischen Instruktion ausgedeutet werden. Denn erst so ist deutlich festzustellen und abzulesen, dass ihr Zweck weder darin bestand, für ein Spiel einzuteilen noch streitende Ethnien zu separieren, sondern die pädagogische Arbeitsform Gruppenarbeit umzusetzen, in der eine Form (Fragebogen) erarbeitet werden soll, um sich anschließend gruppenübergreifend zu befragen. Letztlich soll dies also in eine dialogische Kommunikationsform zwischen den kulturspezifisch eingeteilten Gruppen münden, die sich infolgedessen als angestrebter Interkultureller Dialog verstehen lässt.

2.2 Fallspezifische Strukturproblematiken

Die Rekonstruktionsergebnisse der extensiven Lektüre sollen nun in abstrahierender Weise zusammengefasst und hinsichtlich ihrer Strukturproblematiken, die daraus deutlich werden, pointiert und zugespitzt werden. Als Unterrichtsgeschehen summa summarum betrachtet, passiert auf der Oberfläche nichts Ungewöhnliches, sondern etwas ganz Alltägliches: Ein Lehrer gibt den Schülern eine Arbeitsanweisung, bittet sie, sich in Gruppen zusammen zu setzen, um das in der vorherigen Stunde Begonnene nun weiter zu führen und ggf. zu einem Ende zu bringen. Über die extensive Lektüre des Unterrichtsprotokolls jedoch ließen sich tiefere Sinnschichten rekonstruieren. Insgesamt ergibt sich somit der Eindruck eines Sprechaktes, der vielfältig ordnet und Einteilungen vornimmt: kulturelle (Zugehörigkeit, Abstammung), soziale (Gruppenbildung durch externe Differenzierung und interne Homogenisierung) und physische (Tisch, Raum). Es hat sich interaktionslogisch gezeigt, dass insgesamt in der die Schul-

stunde eröffnenden Sequenz durch die didaktische Instruktion des Lehrers ein strukturierendes Ordnungsprinzip der Zuweisung von Schülerindividuen zu einer bestimmten Kultur im Sinne einer nationalethnischen Abstammung für den weiteren Verlauf des Prozesses verbindlich geltend gemacht werden soll. Diese den Unterricht eröffnende Sequenz lässt sich auch als eine kommunikative Stiftung symbolischer und sozialräumlicher Ordnung entlang der Kriterien kultureller Abstammung und Differenz charakterisieren. Sie bildet interaktionslogisch eine Offerte an die Schüler, deren Ordnungsstrukturen durch ihre Akzeptanz für die sich anschließende Praxis des Unterrichts verbindlich gemacht werden könnte. Die verschiedenen ordnenden und einteilenden Strukturen lassen sich folgendermaßen systematisieren. Auf dem Wege der Systematisierung wird deutlich, dass ihnen verschiedene Krisenpotenziale inhärent sind.

a) Ordnung des offiziellen und inoffiziellen Unterrichtsgeschehens
Insbesondere der mittels extensiver Lektüre erarbeitete kontrastive Vergleich zwischen unterrichtlicher und außerunterrichtlicher Kommunikation, verdichtet in der Lesart eines Marktplatzgeschehens, hat sich in der Rekonstruktion für die Spezifik von Unterricht insgesamt, nicht nur für den Fall Interkulturellen Unterrichts, sondern auch darüber hinaus als besonders aufschlussreich erwiesen. Er zeigt, dass zwar eine neue Interaktionsordnung etabliert wird, diese jedoch die vorherige nicht vollständig ersetzt, sondern gewissermaßen ins Verborgene verdrängt, wo sie die Interaktionsdynamik wohl aber weiterhin als quasi stummes Geschehen mitbestimmen wird. Man wird vom Lehrer am Anfang einer Schulstunde, der Schwellenphase von Interaktionsordnungen, intentional nichts anderes erwarten, als mittels einer didaktischen Instruktion das Unterrichtsgeschehen strukturieren zu wollen. Doch mit der Installation des offiziellen Unterrichtsgeschehens gehen mannigfache, das soziale Geschehen ordnende Regeln einher. Die Kommunikations- und Äußerungsformen werden eingeschränkt, sanktionierbar, überhaupt differenzierbar. Die Beziehungsformen untereinander sind rigider reglementiert als dies zuvor der Fall war. Auch der Artikulationsspielraum ist voneinander verschieden. Es lässt sich nicht alles im offiziellen Unterricht sagen, was sich inoffiziell sagen ließe. Die Akteure werden nicht zuletzt von denjenigen Personen, die sie außerhalb des offiziellen Unterrichts sind, damit zu Schülern im Unterricht. Ein wesentliches Ergebnis schulspezifischer Sozialisation zeigt sich gerade darin, die Schülerrolle zu lernen und auf diesem Wege von sich als Person abstrahieren zu können. Die Rekonstruktion lässt darauf schließen, dass die Schüler aber nicht nur in ihrer Rolle am Unterricht teilnehmen, sondern zudem auch als Mitglieder einer peergroup. Sie zeigt ganz deutlich, worin das Bedingungsgefüge dieser Praxis besteht. Erst die Akzeptanz seitens der Schüler lässt die verschiedenen Ordnungen und ihre Gewichtung interaktionslogisch verbindlich werden, wie sich umgekehrt auch genau daran das Krisenpotenzial festmachen lässt. Denn diese Ordnung könnte an jeder Prozessstelle aufgekündigt werden, ist also als prinzipiell krisenhaft einzustufen. Mit Oevermann wäre dies eine materiale Bestimmung der Krisenhaftigkeit dieser fallspezifischen Praxis, von hier aus ließe sich nach den Routinen fragen, die den Unterricht angesichts dessen stabil halten (vgl. Wagner 2001).

b) Ordnungen der gegenständlichen Verortung
Die über die Kommunikation gestifteten Ordnungsweisen werden durch die Tischordnung untermauert und geben dem Raum eine physische und symbo-

lisch ablesbare Ordnung. Das Setzen an einen Tisch ermöglicht den an ihm Sitzenden nicht nur Konzentration auf die Gruppenarbeit und Kommunikation miteinander, es unterstreicht im vorliegenden Fall aber auch die Homogenität der sozialen Ordnung. Die Blicke der am Tisch Arbeitenden sind entscheidend. Es reden zunächst Gleiche miteinander, die von denjenigen, die an anderen Tischen sitzen, unterschieden sind. Es wird in physischer Hinsicht getrennt und zusammengefügt. Die Gesamtgruppe des Kurses Praktische Philosophie diversifiziert und verortet: Diese Schülergruppe gehört an diesen, die andere an jenen Tisch. Das Arbeiten am Tisch korrespondiert mit der Ordnung von offiziellem und inoffiziellem Unterrichtsgeschehen – der Ort des Austauschs eines Zettelchens findet nicht ohne Grund unter dem Tisch statt. Es stellt eine Dichotomie des sozial erwünschten und unerwünschten Unterrichtsverhaltens auf.

c) Ordnung externer Gruppendifferenz und interner Gruppenhomogenität

Das Ordnungsprinzip des offiziellen Unterrichtsgeschehens steuert ebenso darüber hinaus die interaktionsbezogenen und bildungsbezogenen Anschlussmöglichkeiten: die Öffnungen und Schließungen hinsichtlich sozialer Verortung und subjektiver Selbstdefinition, die eng mit den Ordnungsstrukturen der Gruppeneinteilung verbunden sind. Über die soziale Einteilung in kulturspezifische und -differente Gruppen wird die innere Ordnungsstruktur des offiziellen Unterrichts ausgeformt. Die extensive Lektüre ergab, dass mit der kommunikativ gestifteten Verortung eine soziale Einordnung einhergeht. Mit der über Abstammung eingeteilten kulturellen Zugehörigkeit der Schüler sind letztlich die individuellen Personen als Träger ihrer kulturspezifischen Eigenarten angesprochen. Sie sollen damit jenseits ihrer Rolle thematisiert werden. Es kommt zu einem Paradox: Sie sind als Bildungssubjekte, als Personen, durch ihre Abstammung angesprochen, die aber nun gerade nicht das persönlich Individuelle, sondern das natürlich Allgemeine darstellt.

Innerhalb der Gruppe ist eine Homogenität ihrer Mitglieder unterstellt, gruppenextern eine Kulturdifferenz. Dies kann nun potenziell mit der kulturellen Selbstverortung der Schüler konfligieren, wie es mit Blick nicht nur auf die tatsächliche Migrationswirklichkeit der allochthonen, sondern auch der Kulturzugehörigkeit der autochthonen Schüler des fallspezifischen Kontextes deutlich gemacht werden kann. Beispielsweise unterstellt die Einteilung in eine russischstämmige Gruppe eine kulturspezifische Homogenität, die bei dieser Gruppe im vorliegenden Fall allein schon hinsichtlich ihrer Herkunftsländer fraglich ist, kommen ihre Vertreter doch nicht nur aus Russland sondern ebenso aus Usbekistan und Kasachstan. Darüber hinaus wird die gruppenexterne Differenz zwischen Russen und Deutschen geradezu problematisch, wenn man bedenkt, dass gerade sie, wenn man so will, als Vertreter einer ersten Generation nach Deutschland kommen konnten, weil sie, bzw. ihre Eltern, die Möglichkeit nutzten, die ihnen als sogenannte Russlanddeutsche migrationspolitisch gewährt wird. In ihrer familialen Abstammungsgeschichte, wenn man so will, lassen sich Bezüge zum Zielland der elterlichen Migration herstellen. Dies ist neben dem Bestehen sogenannter Aufnahmetests, in denen Kenntnisse der deutschen Sprache und kulturspezifisches Wissen über Deutschland erfragt wird, Bedingung für ihre Einwanderung nach Deutschland. Insofern man also das Einteilungskriterium, das der Lehrer einführt, beim Wort nimmt, stellt sich die Frage nach kultureller Zugehörigkeit bei dieser Gruppe geradezu auf den Kopf. Die Einteilung erweist sich somit als künstlich. Dies gilt grundsätzlich aber nicht

nur für diejenigen Schüler mit sogenanntem Migrationshintergrund, sondern ebenso auch für die Nichtmigrierten.

Bildungsbezogen gesprochen kann sich der Konflikt einer problematischen Selbstverortung negativ in einer strukturellen Entthematisierung von ambivalenten und komplexen Selbstdefinitionen von Kulturalität spiegeln. Denn mit realistischem Blick auf die tatsächliche Migrationswirklichkeit und Kulturzugehörigkeit generell lässt sich davon ausgehen, dass diese doch eher individuell-biografischer Art sein werden. Das Dilemma Interkultureller Pädagogik taucht auf und wird hier im Unterricht praxisrelevant, denn eine pädagogische Beziehung unterschiedlicher Kulturen herstellen zu wollen, setzt nun mal eine Existenz differenter Kulturen verbindlich voraus, welche der Unterricht strukturgenetisch erst stiftet.

Die soziale Verortung birgt also insgesamt das Konfliktpotenzial, dass die auf beschriebene Weise unter eine Kulturzugehörigkeit Subsumierten sich nicht so eindeutig verorten können, wie es das Ordnungsprinzip verlangt. Der Konflikt lässt ein über die didaktische Instruktion vermitteltes Problem der Integration zwischen Individuum und Gruppe in der Unterrichtspraxis deutlich werden. Darüber hinaus entsteht ebenso ein Integrationsproblem hinsichtlich der gesamten, nun in Segmente aufgeteilten, Klasse. Hierbei ist nicht zuletzt entscheidend, inwieweit die „peerculture“ selbst kulturalistisch geformt ist. Entweder bestätigt das Ordnungsprinzip des Unterrichts die vorgängigen, außerunterrichtlichen Kulturalismen, manifestierte sie damit erheblich, oder liegt eben quer zu ihnen, geriete also in Konflikt. Dieser Konflikt könnte dann wiederum entweder quasi subkutan das weiter prozessierende offizielle Unterrichtsgeschehen bestimmen, oder aber außerhalb des Unterrichts in der Praxis der Gleichaltrigenkultur virulent werden.

All diese Strukturproblematiken sind eingelassen in die institutionelle Bildungspraxis, die sich am bittenden Charakter des Sprechakts ablesen ließ und deren Grundlage das spezifische Arbeitsbündnis und sein immanentes Bildungsversprechen unter der Voraussetzung asymmetrischer Kommunikationsverhältnisse bildet. Fallbezogen sind nun verschiedene Interaktionsverläufe strukturell möglich. In Unkenntnis des weiteren Stundenverlaufs könnte man beispielsweise vermuten, dass im weiter prozessierenden Unterricht den Schülersubjekten durchaus noch Gelegenheit gegeben wird, ihre individuelle Sicht auf die ihnen zugedachte Kulturzugehörigkeit zum Thema machen zu können, gerade indem die klischeehafte Einteilung zur Sprache käme. Damit würde die Differenz zur zugewiesenen Zugehörigkeit thematisch. Dies blieb jedoch aus. Sie entsprachen der Bitte ihres Lehrers, vollzogen somit alle interaktionslogischen Anschlüsse mit. Auf der Ebene des offiziellen Unterrichtsgeschehens akzeptierten sie damit letztlich alle Ordnungsweisen und hielten die Praxis trotz ihrer Konflikte stabil. Sie machten eben buchstäblich mit. Der intendierte und angestrebte Interkulturelle Dialog blieb dadurch nicht nur künstlich, wie es der weitere Verlauf des Protokolls zeigt. Sondern die Schüler spielten gewissermaßen die ihnen zugewiesene kulturelle Identität, da die Ordnungsstruktur des Unterrichts komplexe und ambivalente Selbstdefinitionen strukturell entthematisierte.

4. Resümée und Weiterführendes

Die Rekonstruktion zeigt den Unterricht als sozial-emergentes Geschehen in empirischer Absicht: Der Unterricht schafft seine eigene Wirklichkeit jenseits der subjektiven Absichten seiner Akteure, seine interaktionsbezogenen Strukturzwänge legen Anschlüsse nahe und letztlich fest. Er setzt also nicht nur in seiner pädagogischen Bearbeitung Kultur voraus, sondern stiftet sie mittels seiner auf Organisation des Unterrichts abzielenden Ordnungsstrukturen (vgl. Diehm/Radtke 1997 u. 1999). Er ordnet Sprecher ein und einander zu. Die ordnende didaktische Instruktion, ethnisierte Gruppen zusammenzustellen, organisiert den Unterricht zwar formal. Doch gleichzeitig ist damit die Identität von Schülerindividuum und Kulturzugehörigkeit subsumierenderweise bloß behauptet, denn tatsächlich sind die Schüler auf ihre je individuelle Weise einer Kultur zugehörig. Die nationalethnische Homogenität bleibt unterstellt, der Unterricht damit hinter der komplexen Wirklichkeit der tatsächlichen Migrationsbiografien weit zurück, die er aber gerade bildungsbezogen thematisieren möchte.

Durch die groben Zuordnungen wird der Unterricht andererseits technisch handhabbar. Er wird funktional. Als didaktisches Geschehen muss vom Besonderen abstrahiert werden auf etwas Allgemeines. Die immanente didaktische Form des Unterrichts macht ja nur dann Sinn, wenn sich etwas von den Individuen jenseits des Besonderen lernen lässt. Diese didaktische Instruktion thematisiert damit Differenz letztlich aber durch ihre Entthematisierung. Im Rahmen des offiziellen Unterrichtsgeschehens installiert der Unterricht Kulturdifferenzen als etwas Allgemeines jenseits des Besonderen. Das Allgemeine der Zugehörigkeit wird angesichts des Besonderen der Person jedoch künstlich. Durch die in der Unterrichtsinteraktion praktisch werdenden Ordnungsstrukturen arbeitet dieser Unterricht an der Konstruktion von ethnischer Identität mit. Diese bleibt jedoch zunächst beschränkt auf den offiziellen Unterricht.

Hinsichtlich der Akteursperspektive der Schüler ist weiterführend zu fragen, wie die Schüler mit den rekonstruierten Sinnstrukturen umgehen. Denn sie müssen als Bildungssubjekte die sinnlogischen Strukturebenen austarieren und miteinander vermitteln. Mit Blick auf das Material wären ihre Reaktionen daraus noch genauer zu rekonstruieren Diese wären zu beschreiben als strukturbezogene Subjektivierungsweisen des Unterrichtsgeschehens, die sich anhand ihres im Protokoll sichtbaren Handelns ablesen ließen: Wie also Schüler mit dem, was sie im Unterricht erfahren, umgehen. Heuristisch lassen sich unterschiedliche Typen vermuten:

1. Es kommt zu einer Reformulierung und Transformation kultureller Selbstbilder oder
2. einer strategischen Anpassung an die kulturellen Fremdzuschreibung,
3. oder Ausgrenzungserfahrungen aufgrund der kulturellen Selbstverortung.

Dies begreift das Projekt aber als weiterführende Fragen, denen dort nachgegangen wird. Die Perspektive auf den Unterricht als institutionalisiert-organisatorisches Strukturgeschehen soll dadurch ergänzt werden.[13]

Es sollte insgesamt jedoch deutlich geworden sein, dass es durchaus lohnenswert ist, Interkulturellen Unterricht empirisch zu rekonstruieren, um jenseits konzeptueller Diskussionen, welche die Interkulturelle Pädagogik dominieren, material etwas über seine Didaktik, seine sozialen Strukturen, ihr Ver-

hältnis von Erziehung und Sozialisation, und die durch ihn möglichen oder unmöglichen Bildungsprozesse aussagen zu können. Vorstellbar wäre es, eine Fülle solcher Rekonstruktionen irgendwann synthetisieren zu können, sodass sich daraus ein empirisch gehaltvolles Bild über den schulbezogenen Umgang mit kultureller Heterogenität im Medium des Unterrichts ergäbe.

Anmerkungen

1 Vgl. zum aktuellen, länder- und fächerübergreifenden Stand im Zusammenhang der Diskussion um Bildungsstandards und Interkulturelle Kompetenzen: Neumann, U./ Reuter, L. R. (2004).
2 Zur besseren Lesbarkeit werde ich im Folgenden die männliche Form des grammatikalischen Genus verwenden. Die weibliche soll dabei vom Leser stets mitgedacht werden.
3 Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW: Kerncurriculum „Praktische Philosophie“. Juni, 1997. Fundort: http://www.lfs.nrw.de/index.html (10.01.2006).
4 Bis auf eine Studie zur Grundschule von Paul Walter (Walter 2001) gibt es keine migrationspädagogische Arbeit zum Interkulturellen Unterrichtsgeschehen im engeren Sinne. Auch wenn die Fallstudien von Georg Auernheimer u.a. (Auernheimer u.a. 1996) im ohnehin problematischen Begriff des Schulklimas auch den Unterricht umfasst, sind doch die dort zugrunde gelegten Methoden heutigen Standards qualitativer Forschung nicht mehr angemessen. Relativ breit ist allerdings die Forschung zu Einstellungen von Lehrern gegenüber Schülern mit Migrationshintergrund.
5 In diesem Projekt arbeiten neben dem Autor: Elke Holländer, Dr. Marion Pollmanns, Dipl.-Päd. Vera Timmerberg, Jens Zöller.
6 Zusätzlich zu diesen Unterrichtsprotokollen sind Gruppeninterviews und -diskussionen mit den am Unterricht beteiligten Schülern zum Unterrichtsgeschehen geführt worden.
7 Ich setze an dieser Stelle und für das Folgende die Forschungsmethode und -methodologie der Objektiven Hermeneutik (vgl. Oevermann 2000) als bekannt voraus.
8 Zur Verdeutlichung, welche Sequenzen gerade interpretiert werden, sind sie im Schriftbild durch Fettdruck optisch hervorgehoben.
9 Dieser Kontext muss dabei keinesfalls homogen sein, sondern kann sich zusammensetzen aus ebenso vielen verschiedenen Subkontexten, wie sie die peergroup innerhalb des Kurses umfasst. Von Gleichaltrigenkultur zu reden bedeutet ja nicht, dass alle gleichen Alters auch darüber hinaus gleich sind, sondern innerhalb ihrer kommt es zu Friktionen und Differenzierungsprozessen, die sich allemal auch im Unterricht bemerkbar machen können.
10 Die Annahme zweier sozialer Regelkreise lässt sich anhand der Ergebnisse, wie sie die zusätzlich zu den Protokollen durchgeführten Gruppendiskussionen ergeben haben, illustrieren. In einer Passage macht dort eine Schülerin explizit auf das soziale Verpflichtungsgefüge der peergroup aufmerksam: „jetzt mach ich mit, aber dann kommt so’n klein [unv.] Zettelchen (...) ja, dann ist man sozusagen verpflichtet, mit jemandem zu reden oder Zeit zu haben“.
11 Die auf dem Wege der extensiven, feinanalytischen Lektüre des Protokolls gewonnenen Ergebnisse geben Hinweise darauf, inwieweit auch ästhetische und räumliche Formen Praxis strukturieren können, sobald sie in Kontexte sozialer Handlungen eingebettet werden. Als strukturierte und strukturierende Strukturen sind solche sozial-symbolischen Entitäten insbesondere für die Soziologie Pierre Bourdieus (Bourdieu 1987) von Interesse. In der hier zugrunde gelegten Methodologie des genetischen Strukturalismus Ulrich Oevermanns werden symbolische Ordnungen als fallspezifische Strukturen jedoch erst dann nachweisbar, wenn sich ihre Strukturgebung im Prozessverlauf verbindlich zeigen lässt. Dies kann selbstverständlich an dieser Stelle noch nicht behauptet werden.
12 Dies ließe sich auch kritisch etwa gegen Oevermanns These einwenden, der es als Folge des strukturellen Widerspruchs institutioneller Bildungsprozesse zwischen

Neugierannahme als Voraussetzung und gesetzlicher Schulpflicht als die Verunmöglichung von Bildung ansieht, die Didaktik der Schule erschöpfe sich in Formen des Nürnberger Trichters – einpauken und eintrichtern (Oevermann 2002). Auch wenn seiner Analyse des strukturellen Widerspruchs durchaus zuzustimmen ist, reduzieren die für ihn daraus folgenden Überlegungen zur Didaktik die tatsächlich Komplexität der schulischen Vermittlungen doch in allzu fahrlässiger Weise.

13 Über Gruppendiskussionen und Gruppeninterviews mit den am Unterricht beteiligten Schülern versucht das Projekt etwas über ihre unterrichtsbezogenen, bisweilen auch peergroupspezifischen Thematisierungsweisen von kultureller Zugehörigkeit und ihre kollektiven Deutungsmuster in bezug auf Interkulturellen Unterricht zu erfahren. Die Ergebnisse stehen allerdings momentan noch aus.

Literatur

Auernheimer, G. (2004): Drei Jahrzehnte Interkulturelle Pädagogik – eine Bilanz. In: Karakaşoğlu-Aydın, Y. (Hrsg.): Migrationsforschung und interkulturelle Pädagogik. Münster u.a., S. 17-29.

Auernheimer, G. (2003): Einführung in die interkulturelle Pädagogik. Darmstadt.

Auernheimer, G. (1996): Interkulturelle Erziehung im Schulalltag. Fallstudien zum Umgang von Schulen mit der multikulturellen Situation. Münster u.a.

Bourdieu, P. (1987): Sozialer Sinn. Frankfurt/M.

Breidenstein, G. (2006): Teilnahme am Unterricht. Studien zur Schul- und Bildungsforschung. Wiesbaden.

Breidenstein, G./Kelle, H. (2002): Die Schulklasse als Publikum. Zum Verhältnis von Peer Culture und Unterricht. In: Die Deutsche Schule. 2002, Heft 3. S. 318-329.

Diehm, I./Radtke, F.-O. (1999): Erziehung und Migration. Eine Einführung. Stuttgart u.a.

Diehm, I./Radtke, F.-O. (1997): Bildungsinhalte in einer „multikulturellen Gesellschaft" – Probleme der Thematisierung ethnischer Differenz in der Schule. In: Achs, O. u.a. (Hrsg.): Lehrplanreform – Neuvermessung der Landkarte des Lernens (Vorträge und Diskussionen anlässlich des 2. Europäischen Bildungsgespräches '96). Wien, S. 46-65.

Gogolin, I. (2006): Einführung in die interkulturelle Pädagogik. Opladen.

Gogolin, I. (Hrsg.) (2005): Migration und sprachliche Bildung. Münster u.a.

Holzbrecher, A. (1997): Wahrnehmung des Anderen. Zur Didaktik interkulturellen Lernens. Opladen.

Krüger-Potratz, M. (2005): Interkulturelle Bildung – Eine Einführung. Münster u.a.

Neumann, U./Reuter, L. R. (2004): Interkulturelle Bildung in den Lehrplänen – neuere Entwicklungen. In: Zeitschrift. für Pädagogik. (50) H.6, 2004, S. 803-817.

Oevermann, U. (2006): Zur Behinderung pädagogischer Arbeitsbündnisse durch die gesetzliche Schulpflicht. In: Rihm, Th. (Hrsg.): Schulentwicklung. Vom Subjektstandpunkt ausgehen. Wiesbaden, (2. Aufl.).

Oevermann, U. (2000): Die Methode der Fallrekonstruktion in der Grundlagenforschung sowie der klinischen und pädagogischen Praxis. In: Kraimer, K. (Hrsg.): Die Fallrekonstruktion. Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung. Frankfurt/M., S. 58-157.

Parsons, T. (2002): Sozialstruktur und Persönlichkeit. Eschborn bei Frankfurt/M., (7. Aufl.).

Pries, L. (2001): Internationale Migration. Bielefeld.

Reich, H. H./Holzbrecher, A./Roth, H. J. (Hrsg.): Fachdidaktik interkulturell. Ein Handbuch. Opladen.

Wagner, H.-J. (2001): Objektive Hermeneutik und Bildung des Subjekts. Weilerswist.

Walter, P. (2001): Schule in der kulturellen Vielfalt. Beobachtungen und Wahrnehmungen interkulturellen Unterrichts. Opladen.

Rudolf Schmitt

Versuch, die Ergebnisse von Metaphernanalysen nicht unzulässig zu generalisieren

Trying to avoid illegitimate generalizations when presenting the results of the analyses of metaphors

Zusammenfassung:
Werden Metaphern als Ergebnis von qualitativen Forschungen genutzt, verleiten sie aufgrund ihres ikonischen Potenzials zu weit gehenden und problematischen Verallgemeinerungen ihres Sinngehalts. Der Aufsatz stellt Überlegungen der kognitiven Linguistik nach Lakoff und Johnson vor und nutzt sie, eine Methode zur beschränkten und damit verlässlichen Verallgemeinerung metaphorisch formulierter Sinnbezüge vorzustellen.

Schlagworte: Verallgemeinerung, Generalisierung, Metaphernanalyse, qualitative Forschungsmethode

Abstract:
When metaphors are used to present results in qualitative research, their iconic potential tends to give rise to far-reaching and problematic generalizations of their meaning. The paper presents ideas of cognitive linguistics as developed by Lakoff and Johnson, using them to propose a method for coming to a restricted, but reliable generalization of meanings that are couched in metaphorical language.

Keywords: Generalization, analysis of metaphors, method of qualitative research

1. Über einzelne Metaphern

1.1 Das Problem der Generalisierung

Die Frage nach der Generalisierung von Ergebnissen qualitativer Forschung hat in der Regel einen bestimmten Befund, einen Zusammenhang oder Typus als Ausgangspunkt und fragt nach dessen Allgemeingültigkeit (Flick 2002, S. 336ff.). Die Stärke qualitativer Forschung liegt im Einbeziehen und Rekonstruieren konkreter Kontexte und lokaler Sinnbezüge, mit der Folge, dass Verallgemeinerungen von Forschungsergebnissen immer problematisch sind und zum Teil für unmöglich gehalten werden (ebd., vgl. Mayring 2007). Das ist ein unbefriedigender Zustand – im folgenden Text sollen für die Methode der systematischen Meta-

phernanalyse Überlegungen zu einer Verallgemeinerung ihrer Ergebnisse im Sinne verfahrens- und gegenstandsbezogener Kriterien (Lüders 2003, S. 82) diskutiert werden.[1]

1.2 Problematische Generalisierungen von Metaphernanalysen

Unsystematische Metaphernanalysen gibt es inzwischen einige; ihr Kennzeichen ist in aller Regel, dass sie eine einzige Metapher (oder sehr wenige) als Ergebnis in den Vordergrund stellen. Thorne et al. (2002) haben in einer Übersichtsarbeit zum Erleben von Krankheiten entgegen gehalten, dass manche der in singulären Metaphern formulierten Ergebnisse so allgemein sind (z.B. „Kampf" für das Krankheitserleben), dass sie für das Erleiden von Krebs, AIDS, Diabetes oder Querschnittlähmung unterschiedslos taugen. Darüber hinaus widersprechen sich verschiedene Studien bei der gleichen Erkrankung mit einer unterschiedlichen Benennung von für zentral gehaltenen Metaphern:

„A third issue that became apparent from our systematic review of this body of research was the frequency with which qualitative investigators simplified the experiences they were studying into a single overarching metaphor, theme, or pattern. Rather than explicating the complexity that the accounts of participants offered them, many researchers apparently opted to find a single linguistic image or conceptual structure within which [allowed] to make sense of all of the data that they constructed. Reports of such studies therefore emphasized a certain mental representation as the most appropriate manner in which to make sense of the chronic illness phenomenon under study. However, taken literally, these metaphors and themes often appeared to contradict each other and created a confusing portrait of the illness experience." (ebd., S. 446).

Die Bedeutungen von einzelnen Metaphern werden so in aller Regel übergeneralisiert, und unterschiedliche Studien kommen je nach Wahl der Metapher zu widersprüchlichen Ergebnissen. Diese *selektive Überdeutung* geschieht nicht nur in qualitativen Forschungen, sondern wird sehr viel deutlicher im Alltagsdiskurs der Wissenschaften, auf den sich das Beispiel bezieht.

Die hier zu entfaltenden Gesichtspunkte entstammen einer laufenden Forschung in Kontext von alkoholabhängigen und abstinenten Menschen[2]. Die ursprüngliche Forschungsfrage lautete: Welche metaphorischen Konstruktionen beschreiben den Wandel von einer Alkoholabhängigkeit zur Abstinenz? Ein abstinent lebender Mann beschreibt mit einer Metapher den Wendepunkt seiner Alkoholabhängigkeit zur Abstinenz: „Also ich *war unten*. Am *Boden"*. Die Metaphern, „unten" und am „Boden" zu sein, stehen in seinem Fall für den beruflichen und privaten Zusammenbruch.

Aber die Definition dessen, was eine Metapher ist, erweist sich jenseits von solchen durch das Schulwissen abgedeckten Fällen als schwierig, darüber hinaus sind einige Probleme eines sozialwissenschaftlichen Metaphernbegriffs offenkundig:

- Viele Definitionsversuche sind von linguistischen und sprachphilosophischen Hintergrundtheorien dominiert, die z. T. völlig inkompatibel zueinander sind (125 verschiedene Definitionen sind in Lieb 1964 dokumentiert, spannende Ergänzungen sind ab ca. 1970 zu verzeichnen).
- Diese Definitionen dessen, was eine Metapher ist, sind oft nicht expliziert oder an rhetorisch oder poetisch auffälligen Metaphern orientiert (Ricœur

1991; Straub/Seitz 1998; Seitz 2004). Die Alltagssprache gerät in diesen Definitionen aus dem Blick.
- Der Bezug metaphorischer Konstruktionen zu Kultur, Gesellschaft und kognitiven oder emotionalen Strukturen eines Individuums wird meistens nicht oder unvollständig herausgearbeitet.

Der Ansatz der kognitiven Linguistik nach Lakoff und Johnson (Lakoff und Johnson 1980, 1998, 1999; Lakoff 1987; Johnson 1987) bietet einen umfassenden Metaphernbegriff an, der diese Kritik (unterschiedlich vollständig) berücksichtigt.[3] Nach Lakoff und Johnson liegt eine Metapher dann vor,

a. wenn ein Wort / eine umschriebene Textpassage[4] in einem strengen Sinn mehr als nur wörtliche Bedeutung für einen umschriebenen Kontext hat (hier: „am Boden sein"),
b. wenn zusätzlich die wörtliche Bedeutung aus einem prägnanten Bedeutungsbereich (Quellbereich) entstammt (hier: körperliche Lage auf der Erde),
c. und diese auf einen zweiten, oft abstrakteren Bereich (Zielbereich) übertragen wird (hier: psychische und soziale Situation bei längerer Alkoholabhängigkeit).
(vgl. Schmitt 2003, Abs. 14)

Erst dieser breite Metaphernbegriff[5] von Lakoff und Johnson eignet sich für die Analyse alltagssprachlich verfasster Texte, aber gerade diese Breite sprengt die gewohnten Definitionen. Gleichnis, Vergleich, Symbol etc. fallen unter diese Definition, sofern eine Bedeutungsübertragung von einem Quell- auf einen Zielbereich stattfindet. Dieser aus der Linguistik kommende Ansatz hat in den deutschsprachigen sozialwissenschaftlichen Disziplinen qualitative Forschungsansätze angeregt, weniger in der Psychologie (Übersichten für Teilbereiche der Psychologie: vgl. Schmitt 1995, 2001, 2005), jedoch eine breite Bewegung der kognitiven Linguistik in der Anthropologie erzeugt (vgl. Kimmel 2004), in der Soziologie Anregungen gegeben, die das Potenzial des Ansatzes nicht ausschöpfen (z.B. Maasen/Weingart 2000), in der Erziehungswissenschaft ebenfalls Untersuchungen angeregt (Gropengießer 2004, Schmitt 2006). An die Resultate einer Metaphernanalyse lässt sich vielfältig anknüpfen: Metaphern lassen sich als implizites Wissen in Sinne von Polanyi (Moser 2000) diskutieren, als Deutungsmuster (Schmitt 2005), als Habitus (Schachtner 1999); Reichertz (1999) rückt die kognitive Linguistik in die Nähe hermeneutischer Wissenssoziologie. Die fehlende Anbindung der kognitiven Linguistik an eine bestimmte sozialwissenschaftliche Hintergrundtheorie ermöglicht eine breite Anschlussfähigkeit an unterschiedliche Theorieströnge der Sozialwissenschaften.

2. Statt einzelner Metaphern: metaphorische Konzepte

Eine wesentliche Neuerung des Ansatzes von Lakoff und Johnson besteht darin, auf einzelne metaphorische Redewendungen weniger Wert zu legen als auf einen Sinn, der mehreren Metaphern gemeinsam ist. Die oben genannten Metaphern, „unten" und „am Boden" zu sein, teilen eine Bedeutung – und dieses

Teilen einer Bedeutung wird mit dem Begriff des metaphorischen „Konzepts“ der kognitiven Linguistik gefasst. Dieser Begriff erlaubt es, die gemeinsame Bedeutung der genannten Metaphern in einer systematischen Weise zu verallgemeinern. Dies sei zunächst an einem Beispiel erläutert:

Die Wandlung zur Abstinenz geschieht am tiefsten Punkt

ich musste dann erst mal *so weit unten* sein, dass ich eben diesen sogenannten *Tunnel* da [sah] (B11)
Man erst wirklich *ganz, ganz unten sein* [muss] (J2)
und da habe ich mir gesagt, nein! *So tief darfst du nicht kommen* (J3)
Der Entschluss trocken zu werden ist gekommen, als ich am *tiefsten Punkt* war, kann man sagen, als ich versucht habe Selbstmord zu machen (R3)

Lakoff und Johnson fassen einzelne Metaphern unter einer Überschrift als Konzept zusammen, die den gemeinsamen Gehalt der einzelnen Metaphern ausdrückt. Wir sprechen von einem metaphorischen Konzept, wenn mehrere einzelne Metaphern den gleichen Quellbereich (hier: Tiefe) und den gleichen Zielbereich (hier: Wandlung zur Abstinenz) vorweisen. Lakoff und Johnson gehen davon aus, dass nur metaphorische Konzepte als Netzwerk von gleichen Übertragungen kognitiv und kulturell relevant sind.[6] Das beschränkt deutlich die Interpretation von einzelnen Metaphern. *Metaphorische Konzepte sind daher sehr viel eher geeignet als Einzelmetaphern, Muster des Denkens und Handelns zu verallgemeinern.*

Zurück zur Ausgangsfrage nach Metaphern der Wandlung bei einer Alkoholerkrankung: Die oben genannte Metapher ist auch als „Talsohlen“- oder „rock-bottom“-Modell bekannt geworden; sie hat die Alkoholforschung wie die Behandlungspraxis sehr lange dominiert (vgl. Petry 1993, S. 67f.) und ist mit E. M. Jellinek, der zentralen Person der Alkoholforschung der 50er Jahre, wie mit den Anonymen Alkoholikern verbunden. Dieses (metaphorische) Modell legte einen bestimmten Verlauf einer Suchterkrankung nahe, ließ vermuten, dass Hilfe nur ab dem „tiefsten Punkt“ der Krise möglich ist, womit andere Verläufe und frühzeitigere Ausstiegs- und Präventionsmöglichkeiten aus dem Blick gerieten.[7]

Dieses metaphorische Muster dominiert die Diskussion bis heute, nur exemplarisch sei das ansonsten sehr differenzierte Lehrbuch von Kruse, Körkel und Schmalz (2001) erwähnt: Auf neun Seiten wird das Jellineksche Schema der Phasenfolge skizziert (ebd. S. 73-81) und eine visuelle Eindrücklichkeit wird in einer darauf folgenden zweiseitigen Grafik hergestellt, die auf der ersten Seite den Zusammenbruch mit einem Pfeil nach unten auf den tiefsten Punkt und die Rehabilitation mit einem Pfeil nach oben skizziert (S. 82f.). Die vernichtende wissenschaftliche Kritik wird in gerade einem Drittel einer Seite skizziert, dass dem Phasenmodell allenfalls ein pädagogischer Effekt für Anfängergruppen in der Entwöhnung zukomme. Seine Merkmale ließen sich nicht eindeutig den Phasen zuordnen und die beschriebenen Merkmale müssten „keineswegs notwendigerweise alle und auch nicht in der beschriebenen Abfolge auftreten“ (ebd., S. 84). Einige der Merkmale brächten auch nicht die Natur der Alkoholabhängigkeit zum Ausdruck, sondern den Umgang mit Alkohol und den damit verbundenen Problemen unter den sozialen und kulturellen Gegebenheiten der westlichen Welt (ebd.). Sieht man allerdings die Menge der verwendeten Seiten, so hat die Metapher die pädagogische Absicht des Buchs dominiert.[8] Es ist jedoch nicht die wissenschaftliche Unbrauchbarkeit alleine, die das von einem einzigen metaphorischen Konzept geleitete Denken als problematisch erweist,

sondern die schon erwähnten praktischen Folgen dieses metaphorischen Musters, dass der „Abstieg“ als Naturgesetzlichkeit wahrgenommen und psychosoziale Hilfen zu einem frühzeitigen Ausstieg bis in die letzten Jahre hinein damit nicht denkbar blieben – Hilfe schien sinnlos, wenn jemand noch nicht „ganz unten“ gewesen war. Die inzwischen wissenschaftlich gut dokumentierte Nützlichkeit verständnisvollerer Gesprächsführung und früher Hilfen zur Rückgewinnung eines kontrollierten Konsum oder einer Abstinenz gründen auf einem anderen metaphorischen Schema, dem Kreis-Schema nach Prochaska und DiClemente (vgl. Miller/Rollnick 1999; Körkel/Veltrup 2003), das Abstinenz, beginnende und spätere Sucht, Behandlung und Rückfall ineinander übergehen lässt, Hilfen an jedem Zeitpunkt als Denk- und Handlungsmöglichkeit erlaubt.

Zurück zu methodischen Überlegungen: Es ist also sinnvoll, die mit der Bildhaftigkeit ungemein erleichterte Verallgemeinerung in zwei Richtungen skeptisch zu überprüfen:

a) Vergleich zwischen verwandten Metaphern: Es wird sicher nicht nur die Metaphorik der Tiefe geben – wie sehen verwandte Metaphoriken, z.B. der „Höhe“ aus?
b) Suche nach abweichenden Metaphern: Gibt es nicht auch ganz anders geartete metaphorische Konzepte für Abhängigkeit und Abstinenz?

Solche Fragen haben Folgen für die Methodik der Auswahl von Metaphern aus einem zu untersuchenden Text. Die Skepsis gegenüber vorschnellen Verallgemeinerungen führt zu einem einfachen und doch selten verwendeten Kriterium: *Metaphernanalysen werden nur dann verlässlich, wenn alle Metaphern des Materials erfasst werden, welche für die Forschungsfrage relevant sind.*

3. Das metaphorische Konzept der Wandlung am „tiefsten Punkt“ und seine Einbettung

Zunächst der Vergleich zwischen verwandten Metaphern: Welche Metaphern rahmen das metaphorische Konzept, dass die Veränderung sich am „tiefsten Punkt“ vollziehe?

3.1 Trinkanlässe vor der Abhängigkeit beginnen ebenfalls in den *Tiefen* und *unter* den *Lasten* des Alltags

keine Arbeit hatte, das hat mich schon, also ganz schön *belastet* (B7)
Das war dann mal so, na aus der Situation raus, wo ich einen *Tiefpunkt* hatte (B16)
der Bruder blieb weg von einem BRD-Besuch. (...) Das hat mich *runtergeworfen* (J2)
Es gibt ja immer irgendwelche Dinge, die *einem im Nacken sitzen* (J6)

In einer auffälligen Häufigkeit sind Metaphern der Last, *unter* denen jemand zu leiden hat, mit solchen der Tiefe verbunden, die Metapher der „*Bedrückung*“ verbindet die Bilder von Last und Tiefe als Emotion. Anders als beim Konzept, Abstinenz entstehe am „tiefsten Punkt“, führt diese Tiefe nicht zur fortdauern-

den Abstinenz, sondern ist ein Trinkanlass, der – konsequent im Bild – zu einer *Erhebung* führt:

3.2 Alkoholkonsum führt zu *leichteren* und *abgehobenen* Gefühlen

so ein bisschen ein *leichteres* Gefühl (B6)
das *hebt* die Stimmung, das *hebt* die Gemütlichkeit (B2)
dass man doch vielleicht so ein bisschen *abhebt* (B8)
Man konnte richtig *schweben*, wie ein *schwereloses* Wesen (J6)

Die Initialphase routinierten Trinkens wird in einer Spannbreite vom „*leichteren*" Gefühl bis hin zum „*Abheben*" diskutiert; auch hier sind Metaphern der Last und Tiefe, bzw. der Entlastung und der Höhe verschwistert. Es ist anzunehmen, dass diese Höhe nicht von Dauer ist:

3.3 Ständiger Alkoholkonsum *belastet* und führt in die *Tiefe*

Da geht's halt auch mal bis zum *Umfallen* (B15)
Dann kam der völlige *Absturz* (R2)
ab 1989, 1990 ging es rapide *bergab* (R2)
Aber es fiel mir alles so *schwer* (B10)

Damit sind wir beim schon oben kommentierten metaphorischen Konzept, dass die Wandlung von der durch Alkoholvergiftung nahegelegten kurzzeitigen Karenz bis hin zur dauerhaften Abstinenz in der Tiefe[9] stattfindet. Allerdings ist dies kein kurzfristig auszuhaltender Punkt, sondern eine Talsohle:

3.4 Therapie hält Personen zunächst in der *Tiefe* und *Schwere*

ich bin dann auch manchmal von der Frau F. so *runtergeputzt* worden (B11)
Man sollte sich dann [...] einer Langzeittherapie *unterziehen* (B11)
Und na ja, das eine Jahr, wenn du zurückblickst, anfangs ist es noch *schwer* (B11)
dass sie mir sagen kann, was sie stört und das war *am Anfang nicht leicht* [nach Entwöhnung] (R4)

Vor allem konfrontative Behandlungsstrategien scheinen darauf angelegt zu sein, dieses Erlebnis der Tiefe aktiv zu verlängern (Beispiel 1). Allerdings etabliert das metaphorische Modell eine Aussicht:

3.5 Abstinenz gibt ein *höheres Niveau*

Ich fühle mich körperlich, geistig wieder *voll auf der Höhe* (B11)
Nein ich möchte nach vorn, immer *weiter hoch* (B11)
seitdem möchte ich sagen, ging es *bergauf* [seit Entgiftung] (J3)
ich habe ein *höheres Niveau* erreicht, was ich jemals hatte (R2)
das Selbstbewusstsein *steigt ja ungemein* [nach Entwöhnung] (R2)

Sehr deutlich wird bei den interviewten Abstinenten, die meistens Kontakte mit den Anonymen Alkoholikern hatten, dass diese Gruppen als männliche Narrationsagentur funktionieren und dabei diese zentralen Metaphern einer Höhen- und Tiefenabfolge wirkmächtig installieren.

Zurück zur methodischen Reflexion: Was hat die Metaphernanalyse nun Neues entdeckt? Das Talsohlenmodell der Wissenschaft und der Anonymen Alkoholiker bildet zwar einen Teil des Verlaufs ab,[10] blendet aber einen wesentlichen Teil aus: Vor der „Erhebung" in der Abstinenz zu einer neuen Höhe hat am Beginn der Karriere eine ähnliche Erhebung auch schon stattgefunden – jedoch gerade durch den Konsum alkoholischer Getränke. Diese erste Bewegung aus einem emotionalen Tief in eine berauschende Höhe wird im Talsohlenmodell mehr als nur ignoriert – hier ist die „Erhebung" durch Abstinenz eine radikale Umwertung alkoholbezogener Erwartungen in das Gegenteil. Die Metaphernanalyse hat also etwas aufgedeckt, was Lakoff und Johnson „highlighting" und „hiding" nennen: Jede Metapher fokussiert einen Aspekt der Welt, bringt ihn zum Vorschein oder konstruiert ihn sogar erst – und negiert oder verzerrt andere Aspekte. *Die systematische Suche nach Sinnbezügen, die von einer Metapher konstruiert werden, und ebenso nach Sinnbezügen, die von einer Metapher ausgeblendet werden, ist ein zentrales Moment der systematischen Metaphernanalyse*: Verallgemeinerungen müssen beide Effekte einer Metaphorisierung diskutieren.

3.6 Mehr als eine Talsohle: das Parzival-Modell

Der Nachweis, dass es vor der Talsohle schon Höhen und Tiefen gibt, legt nahe, das erweiterte Modell als Parzival-Modell zu benennen, welches einen abendländischen Prototyp der männlichen Entwicklung repräsentiert: Obschon von „hoher" Geburt, wird Parzival (in der Fassung von Wolfram von Eschenbach) von seiner Mutter in der Einsiedelei aufgezogen, da sie sich vor Prophezeiungen ob der kriegerischen Zukunft ihres Sohnes fürchtet. Zunächst ist er als Kind nur mit einem Stecken bewaffnet, aber märchenhafte Zufälle und ritterliche Großtaten verhelfen ihm zu einer ersten sozialen Höhe, die bald nach seiner Aufnahme in die Runde der Ritter am Artushof auch wieder endet: Inzwischen hat er sich aus sozialer Unkenntnis einiger Vergehen schuldig gemacht, wird von der Runde der Ritter ausgeschlossen und irrt durch die Wildnis: völlig am Boden. Durch Buße und Aufklärung durch einen alten Weisen, der ihn über die biografischen Irrtümer ob seiner Herkunft aufklärt, und weitere Heldentaten kann er wieder aufgenommen werden, nun sogar als König des Grals. Dieses zweigipflige Schema des Entwicklungsromans lässt sich in den Interviews wiederfinden: Es beginnt mit den emotionalen und sozialen Tiefen des Alltags, den ersten Höhenflügen mit Alkohol (meist in einer entsprechenden Gruppe), der spätere Absturz und die Vereinsamung in der Tiefe, dann Buße, Aufklärung, Wiederaufnahme in (Männer-) Gruppen mit dem folgenden Wiederaufstieg (z.B. die Leitung einer Selbsthilfegruppe, die, sieht man das entsprechende Dominanzverhalten, als eine neue Form der Gralskönigschaft begriffen werden kann). – Es stellt sich allerdings die Frage nach den Metaphoriken des Alkoholkonsums von Frauen, die diesem Schema vielleicht nicht gehorchen (entsprechendes Material ist noch nicht ausgewertet); ebenso muss festgehalten werden, dass dieses Modell von manchen Befragten nur in Ausschnitten realisiert wird.

Dennoch: Das Schema verbindet mehrere metaphorische Konzepte von Höhen und Tiefen und bringt sie in eine sinnvolle Reihenfolge. Solche übergeordneten Schemata sind bisher noch nicht systematisch in Metaphernanalysen genutzt worden; sie folgen Lakoffs Vorschlag eines „prototypical scenario" (ders. 1987, S. 380-415, vgl. Schmitt 1995, S. 106f.).

Ein metaphorisches Konzept wird oft von anderen metaphorischen Konzepten gerahmt und gewinnt seine spezifische Bedeutung erst auf diesem Hintergrund – seine isolierte verallgemeinernde Interpretation verzerrt Bedeutungsgefüge. Weiterhin kann sein tatsächlicher Wert in der Beschreibung eines Phänomens aber erst gewürdigt werden, wenn konkurrierende Metaphern und ihr Anteil an der Strukturierung des lebensweltlichen Erlebens diskutiert wird.

4. Konkurrierende metaphorische Konzepte

Neben der Einbettung eines metaphorischen Konzepts in ähnliche Konzepte zeigten bisherige Metaphernanalysen, dass in aller Regel konkurrierende Konzepte zu finden sind, die sich in ihren Implikationen zum Teil überlagern, aber auch gegenteilige Implikationen oder ganz andere Facetten des Phänomens darstellen (bzw. konstruieren). Verallgemeinerungen bedürfen also der Suche nach Gegenbeispielen.[11] Im Folgenden werden vier konkurrierende metaphorische Konzepte zunächst kurz vorgestellt und dann ihre Implikationen für die Wandlung skizziert.

4.1 Die Kampfmetaphorik des Alkoholkonsums

Lakoff und Johnson beschreiben mehrfach die Rolle der Kampf-Metaphorik zur sozialen und kognitiven Strukturierung andersartiger Phänomene; sie ist auch hier zu finden:

Alkoholmissbrauch und Abhängigkeit sind ein Kampf um das Leben
Es waren bestimmt mehrere Flaschen, die wir dort *niedergemacht* haben (B20)
Ja, na ich bin ja kein *Kampftrinker* [lacht] (B24)
dort vorher auf dem [...] Bahnhof nochmal richtig *zugeschlagen* wird (J1)
So Mittag war die Flasche natürlich leer. Da musste *Nachschub* her (J1)

Wenn das Trinken als Kampf bzw. Krieg metaphorisiert wird, ist sein Ende selten ein „Sieg":

Das Ende des Kampfs mit dem Alkohol ist Niederlage und Demütigung

Da war ich dann *außer Gefecht gesetzt* in so einer Außenklinik (J1)
weiß ich, was der Alkohol aus einem macht (...) Ich finde, *der ist auf alle Fälle stärker als der Mensch* (J4)
das wollte ich nicht, dass ich vielleicht als *Problemfall, als Versager oder eben als schwacher Mensch gelte*, der den Alkoholkonsum nicht im Griff hat (J6)
sie gesagt hat: „Vati *du bist ein Versager*", und das hat mich schwer *getroffen* (R4)

Erst die Anerkennung der Niederlage wird als Ausstieg aus dem Kampf konstruiert: „Der erste Schritt ist, zuzugeben, *machtlos* zu sein gegenüber dem Alkohol, *bedingungslos zu kapitulieren*“ (J1), so ein Mitglied der Anonymen Alkoholiker im Interview. Statt eines weiteren Zitats lässt sich auf Gregory Batesons klassischen Aufsatz „Die Kybernetik des „Selbst“: Eine Theorie des Alkoholismus“ (1999) verweisen, der sich in dieser Schrift, obschon er sonst den metaphorischen Charakter von Sprachhandlungen immer wieder reflektiert, als unkritischer Anhänger der Kampf-Metaphorik zeigt. Sie ist in ihren wesentlichen Implikationen kompatibel zur Talsohlenmetaphorik, „Niederlage“ und „tiefster Punkt“ werden als Wendepunkt gedacht, und sie wird von den Befragten aus dem Kontext der Anonymen Alkoholiker auch ähnlich benutzt. Aber auch hier beschränkt eine systematische Metaphernanalyse die Reichweite dieser Aussage: Bei Bateson und im metaphorischen Modell der AA ist der „Kampf“ gegen den Alkohol nach der „bedingungslosen Niederlage“ vorbei, da man sich eingestanden hat, ein Abhängiger zu sein. Dieses metaphorisch konstruierte Deutungsmuster bildet jedoch das tatsächliche Erleben der Betroffenen nur verzerrt ab, denn der Kampf geht weiter:

Auch Abstinenz ist Kampf

dort habe ich ein paar *Mitstreiter* gefunden, die zu dem selben Zeitpunkt dort aus der Klinik [...] entlassen wurden (J3)

wird ermutigt wird *sich besser zu wehren,* und dass man das innerlich *auch besser verkraften* kann, dass man dann bei jeder Kleinigkeit *nicht wieder sich in die Ecke verkriecht* und seinen ‚besten Freund‘ [R.S.: hier ist Alkohol gemeint] sucht, *sondern dass ich auch wieder kontern tue* (R3)

verstehen viele Leute nicht [...] dass das *täglich ein Kampf ist* (R5)

In der Kampfmetaphorik ändert sich wenig bei der Änderung zwischen Abhängigkeit und Abstinenz: Der Kampf geht weiter, aber Alkohol ist nun nicht mehr „Nachschub“, sondern „Feind“. Das Eingeständnis der Abhängigkeit, als „Niederlage“ begriffen, ändert nichts am Dauerzustand des Kämpfens.

4.2 Die technische Metaphorik des Alkoholkonsums

Meine These lautet, dass die bisher genannten metaphorischen Konzepte nur Elemente eines Puzzles kontrastierender metaphorischer Muster mit unterschiedlichen Implikationen für das gelebte Phänomen darstellen. Daher sollen an einer anderen Metaphorik gegenteilige Implikationen eines metaphorischen Konzepts vorgestellt werden: In den Interviews fielen metaphorische Beschreibungen auf, in denen trinkende Männer sich und ihresgleichen als Maschinen konstruierten:

Alkoholkonsum macht die Maschine funktionsunfähig

erst mal, dass man erst mal *abschalten* kann (B1)

Dass ich also immer bei irgendwelchen Feiern so extrem viel getrunken habe, mich richtig vergessen habe. *So, als wäre irgendwas ausgehakt* (J6)

dann kamen immer mal solche *Aussetzer*, dann die erste Entgiftung (R2)

kann es halt passieren der versteht das nicht, und der ist halt auch angetrunken oder so, und das der dann halt *durchdreht* (B15)

Wenn Alkohol die (männliche) Maschine „*abschalten*“, „*aushaken*“ oder „*durchdrehen*“ lässt, folgt der Entscheidung zur Abstinenz ein erneutes Funktionieren:

Abstinenzentscheidung als „Klick machen“ und als technische Verbesserung

[nach Alkoholvergiftung] Herzkatheter gelegt gehabt. Ich hatte, weiß ich jetzt nicht, ob das mit rein gehört, *jedenfalls da hat es bei mir „Klick“ gemacht*: „Mensch, bist gerade noch mal von der Schippe gesprungen“ (B11)
erst einmal von mir aus *wie der Klick*, ich brauchte mir jetzt nicht mehr Gedanken zu machen, nun weiß es sowieso jeder, da ist jetzt erst mal weg dieser Druck (R2)
ich bin dann auch manchmal von der Frau F. [Therapeutin, R.S.] so runtergeputzt worden, *runderneuert*, dass ich mich hätte in die Ecke hinstellen können und ningeln [weinen, R.S.] (B11)

In der Technik-Metapher finden wir mechanische Veränderungen (sehr häufig: „Klick machen“, „runderneuern“), die eine Verbesserung anzeigen. Während der erste Fall (B11) noch kompatibel mit der Metaphorik der Tiefe ist, geschieht die Einsicht bei R2 nach dem Verlust des Führerscheins und bei R5 erst spät in der Entwöhnung: Einsicht findet also nicht nur am „tiefsten Punkt“, sondern auch davor und danach statt. Hier zeigen sich kaum Überlappungen zur Metaphorik der Höhen und Tiefen des Parzival-Modells, auch nicht zur Kampfmetaphorik. – Ebenfalls nur wenige Überschneidungen zu den bisherigen metaphorischen Konzepten zeigt die folgende Behälter-Metaphorik:

4.3 Die Behälter-Metaphorik des Alkoholkonsums

Das zentrale Schema, dass Menschen sich als Behälter (Lakoff/Johnson 1980, S. 25) wahrnehmen können, findet sich in spezifischer Zuspitzung in diesen Interviews:

Trinkende sind Behälter für negative Emotionen

und wenn man da nicht darüber reden tut und *nur schlucken tut* ist es eine Frage der Zeit, dass dann der *Kanal voll* ist und man wieder zum Gläschen greifen kann (R3)
Ich war völlig zerstört, *voller* Mutlosigkeit, *voller* Ungewissheit, *voller* Selbstzweifel (J1)
da habe ich dann mit meinem Leben doch richtig Ernst gemacht und *rausgeholt*, was ich so an Schuld und Sünde *in mir hatte*, und habe das dann mit einem BRUDER, der dort war zusammen besprochen. Und wir haben zusammen gebetet (J7)

Das letzte Beispiel zielt schon auf die Veränderung der negativen Emotionen der als Behälter gedachten Person. Festgehalten muss aber werden, dass soziale Unsicherheit, als „Verschlossenheit“ metaphorisiert, gerade den Alkohol zur „Öffnung“ braucht:

Alkohol als Hilfe zur Öffnung des Personen-Behälters

dass andere Leute *sich mehr öffnen*, wenn sie etwas getrunken haben, [...] aber ansonsten sind die eingeschüchtert, *verschlossen, zu* (B10)
Na weil dann die Leute *nicht aus sich raus gehen* (B23)
Ich war in mich *verschlossen*, ich war ein *verschlossener* Typ (J1)

Spannend ist jedoch, dass Abstinenz sich des gleichen Bilds bedient:

Abstinenz ist neue Offenheit

bei den AA gefällt mir a) die Welt*offen*heit, die geistige *Offenheit* (J1)

[früher:] ich meinte, es gehört sich nicht, Gefühle zu haben, diese aller Welt zu *offen*baren und noch dazu als Mann (J1)
Ich geh zu den AA und kann heute *offen* darüber sprechen (J4)
Mit der Trockenheit hat sich das geändert, man ist *aufgeschlossener*, auch gegenüber Problemen (R2)

„Offenheit" ist als Metapher der Wandlung sowohl vor der Abstinenz wie nach der Abstinenz vorhanden, „Offenheit" ist eine zentrale Metapher im Reden über Alkoholkonsum wie über die Abstinenz. Verändert hat sich jedoch, Offenheit als Verhalten, Wert und Lebensbedingung zu suchen und nicht mehr mit einem Suchtmittel zu erreichen. Nicht die Metapher, sondern die Verhaltensweisen haben sich verändert, mit denen dieser metaphorisch konstruierte Zustand sozialer Interaktion zu erreichen ist.

Wenn wir diesen empirischen Befund auf einer methodischen Ebene diskutieren, kommen wir zu zwei Folgerungen:

– Eine gründliche Metaphernanalyse korrigiert auch zu enge Fragestellungen: Diese Analyse hat gezeigt, dass die Frage nur nach Metaphern des Wandels zur Abstinenz zu eng gestellt war, denn wichtige metaphorische Konzepte umspannen Alkoholkonsum wie Abstinenz.
– Das Beispiel hat gezeigt, dass es unterschiedliche Verhaltensweisen gibt, um einen Zustand sozialer Interaktion zu erreichen, der vom gleichen metaphorischen Konzept konstruiert wird. *Metaphernanalysen sind nicht nur auf Worte beschränkte Analysen, sondern beziehen die von den Metaphern bezeichneten und sozial geteilten Emotionen, Kognitionen und Handlungen ein.*

4.4 Alkohol als wertvolle Gabe

Nach der Darstellung von drei sehr unterschiedlichen metaphorischen Konzeptionen des Alkoholkonsums wie der Abstinenz ist die Heterogenität metaphorischer Denkmuster wenigstens angedeutet; abschließend soll ein viertes (von vierzehn) metaphorischen Konstrukten skizziert werden, das in vielen Implikationen abweicht:

Alkohol ist ein wertvolles Kleinod

dann einmal ein *Gläschen* Wein und dann auch als *Besonderheit ein Gläschen* Sekt (B2)
dass also *ein guter Tropfen* zählt, aber wenig. Also, nicht, *nicht die Masse* Alkohol (B2)
Man hört ja so von älteren Leuten, abends mal so ein *Schnäpschen* (B4)
dann brauche ich da, wenn ich heimkomme ein kleines *Bierchen* (B22)
aber halt so mal so ein kleines *Schlückchen* geht schon (B22)

In der wertsteigernden Verkleinerung zum „guten Tropfen" wird Alkohol ein sozial bedeutungsvolles Gut, was sich an drei szenischen Metaphern (Allegorien) zeigt, die sich wie andere metaphorische Redewendungen zu einem Konzept bündeln lassen:[12]

Alkohol ist eine gute und verpflichtende Gabe

meine Mutti trinkt nichts. ... sie *schenkt* mir zwar öfters mal Weinflaschen, *teurere*. Ich muss sie dann immer *los kriegen*, zu Geburtstagsfeiern. ‚Da *hast du mal eine Flasche, was Gutes, hebe sie auf*, wen du mal ein Kind kriegst', oder so (B6)

wir [Studenten] hatten auch damals einen Patenschaftsvertrag mit einer Brauerei und das hat natürlich dann gewirkt, dass immer *mal so ein kleines Fässchen angerollt kam*, wenn wir mal eine Fete hatten, oder so. Da *kriegt man das gestellt*. Nun und das wurde dann natürlich leer gemacht, ist ja klar. Man konnte ja *nichts verkommen lassen* (B8)

Weil es da eine Flasche Wein gab. *Man lässt den Wein nicht stehen. Ich musste* die ganze Flasche trinken, weil die Mädchen keinen Wein trinken wollten (B1)

Abstinenz kann sich im Bildfeld des Gebens und Nehmens behaupten – durch eine Umwertung:

Abstinenz ist geistiger *Austausch* statt *Ausgeben* von geistigen Getränken

ich gehe dorthin [AA] [...] weil die Grundgedanken der Selbsthilfe, in dem ich meine Erfahrungen *anbiete*, aber auch, aus den mir *angebotenen Erfahrungen* etwas *mitzunehmen* (R1)

daraufhin haben sie mir die Besinnungswoche *angeboten* von der Selbsthilfegruppe Z. was ich dann auch *angenommen* (R3)

bin zu denen nach Hause um von denen zu erfahren was ich mir vielleicht dann mit*nehmen* könnte, um rauszukommen, aus der Sucht von dem Trinken (R6)

Die Gemeinschaft und der Glauben haben mir *unheimlich viel gegeben* (R7)

Die Metaphorik des Gebens und Nehmens konstruiert einen Typus sozialer Interaktion, der in toleriertem Trinken, Abhängigkeit wie Abstinenz unverändert bleibt.[13] Hier verändert sich nur der Quellbereich: Statt eines Gebens und Nehmens „guter Tropfen" geschieht ein Geben und Nehmen von Zuwendung und Aufmerksamkeit. Ähnlich wie in der Behälter-Metaphorik bleibt der Quellbereich der Metaphorik (Behälter) als solcher erhalten, es wechseln jedoch die Strukturen der Zielbereiche: „Offenheit" durch Gespräch statt Alkohol, Anerkennung statt Alkoholika als „Gabe".

Die Unterschiede zwischen den metaphorischen Konzepten des Alkoholkonsums bzw. der Abstinenz sollen an dieser Stelle nicht inhaltlich vertieft werden[14], sondern methodische Folgerungen davon ableiten. Davon ist die wichtigste, dass wir in aller Regel nicht von einer einzigen „Kern-Metapher" oder „Wurzel-Metapher" oder ähnlichen metaphorisch verkürzten Ergebnissen von Metaphernanalysen ausgehen können. Maßgebend für die Bedeutung eines metaphorischen Konzepts ist seine Stellung im Gesamt des metaphorischen Konzeptsystems einer Person, einer Gruppe oder der kulturellen Vorstellungen bezüglich eines Phänomens: *Metaphernanalysen verallgemeinern in unzulässiger Weise, wenn sie nicht das gesamte System metaphorischer Konzepte des zu beforschenden Phänomens darstellen.* (Zum gegenwärtigen Zeitpunkt der Analyse sind 14 verschiedene metaphorische Konzepte des Alkoholkonsums und der Abstinenz bekannt, vgl. Schmitt 2002a, 2002b.)

5. Verallgemeinerung und kultureller Horizont

Der im folgenden zu entfaltende methodische Grundsatz lässt sich mit einem Seitenblick auf die dokumentarische Methode erläutern: Bohnsack fordert für die Interpretation einen Standpunkt außerhalb des Rahmens, z.B. einer untersuchten Gruppe, um eine für die Reflexion notwendige Distanz zu erhalten, d.h.

Gegenhorizonte zu entfalten, die den Vergleich erst ermöglichen (Bohnsack 2003a, S. 137). Eine ähnliche und im konkreten Fall fast zu späte Einsicht ergab sich in einer früheren Publikation (Schmitt 1995, S. 220). Dort war nach Metaphern des Helfens und der Veränderung im Rahmen der sozialpädagogischen Einzelfall- und Familienhilfe gesucht worden. Zwar konnten neun metaphorische Konzepte rekonstruiert werden, die z.B. das psychosoziale Helfen in Bildern der Schule begriffen („er muss noch *lernen*, dass ..."). Jedoch war die in der Gesprächspsychotherapie übliche organische Metaphorik des psychischen „Wachstums" nicht vertreten. Dieses Defizit hätte stärker zur Beschreibung der eingriffsorientierten Einzelfallhilfe beitragen können, in der solche Prozesse des „Wachstums" offenbar wenig Raum haben. Dieser Befund wäre deutlicher zu formulieren gewesen, wenn außerhalb des Samples nach weiteren Metaphern für Helfen und psychosoziale Veränderung gesucht worden wäre. Eine solche Suche zielt auf den gesamten kulturellen Kontext, ist also nie mit völliger Sicherheit einlösbar. Ich schlage daher eine vom ‚theoretical sampling' (Glaser/ Strauss 1998, S. 53ff.) geleitete Recherche nach Metaphern für den eigenen Untersuchungsgegenstand außerhalb des engeren Forschungskontexts vor: Ihr Ergebnis bildet eine kulturelle Folie, die vor allem das Fehlen metaphorischer Modelle bemerken lässt. Inzwischen sind auch vermehrt metaphernanalytische Studien zugänglich, welche, wie es Bohnsack (2003a, S. 13f.) auch fordert, in methodisch kontrollierter Weise den Gegenhorizont empirisch fundieren. *Metaphernanalytische Generalisierungen können kennzeichnende Einschränkungen des von ihnen erkannten metaphorischen Systems nur wahrnehmen, wenn sie den kulturellen Horizont üblicher Metaphorisierungen erheben und als Vergleichshintergrund nutzen.*

6. Verallgemeinerung und die blinden Flecken der Forschenden

Auch der folgende Punkt lässt sich mit einem Vergleich zur dokumentarischen Methode beschreiben: Bohnsack diskutiert im Rückgriff auf Husserl und Schütz die Standortgebundenheit und Seinsverbundenheit einer Interpretation, die es erschwert, das eigene implizite Vorwissen als Möglichkeit und Begrenztheit einer Interpretation zu reflektieren (Bohnsack 2003a, S. 195f). Um ein damit verbundenes Phänomen zu illustrieren, sei auf einen glücklicherweise noch während der Auswertungen zur ersten Publikation des Autors (Schmitt 1995) erkannten Fehler verwiesen. Erst nach langer Zeit der Beschäftigung mit Metaphern war dem Autor aufgefallen, dass einige alltäglich wirkende Redewendungen im Kontext des psychosozialen Helfens („ich habe noch mit ihm *zu tun*", „Beziehungs*arbeit*" leisten) ebenfalls einen metaphorischen Gehalt haben: Sie konstruieren psychosoziales Helfen als handwerkliches Arbeiten. Diese späte Entdeckung ist persönlichen Wahrnehmungsgewohnheiten geschuldet, die Welt als Arbeit zu sehen und dies als gegeben anzunehmen, statt dies als eine metaphorische und damit problematisierbare Sichtweise zu behandeln. Es ist offenbar einfacher, auffällige, störende und den eigenen Vormeinungen nicht entsprechende Redewendungen als Metaphern wahrzunehmen. Schulze (2007, S.

362) hat daher die Nutzung eines Eigeninterviews vorgeschlagen: Vor allen anderen Schritten lässt sich der / die Untersuchende selbst zum Thema interviewen und arbeitet dann die selbst genutzten Metaphern heraus. Mit diesem methodischen Schritt folgt die Metaphernanalyse nicht dem Pessimismus Bohnsacks, dass „eine Explikation des Vor-Wissens ex ante, also vorab der Forschungspraxis, aussichtslos" (ebd., S. 196) erscheint. *Die Metaphernanalyse bedarf der Absicherung gegen das Übersehen von Metaphern, die unerkannt den Denkmustern der Interpreten zugrunde liegen, und die Analyse von eigenen Materialien der Forschenden vorab leistet dazu den wichtigsten Beitrag.*

7. Aufwand und Sampling

Systematische Metaphernanalysen geschehen in einem Prozess, in dem im ersten Schritt alle Metaphern mit ihrem Kontext aus den Interviewdateien extrahiert werden, und in einem zweiten Schritt zu metaphorischen Konzepten zusammengesetzt werden. Diese strikte Trennung der Identifikation von Metaphern von der Rekonstruktion metaphorischer Konzepte ist ein Schutz gegen allzu frühe und unvollständige Analysen, die im Material vor allem nach Bestätigungen für die zunächst aufgefallenen Sinnzusammenhänge suchen. Darüber hinaus ist damit ein Zwang gegeben, alle Metaphern in konzeptuelle Muster einzuordnen, also vollständig zu analysieren[15]. Dieses sehr genaue, dafür verlässliche Arbeiten führt jedoch zu einem höheren Aufwand: Für einen zehnseitigen Text sind drei Arbeitstage zu veranschlagen. Damit ist die systematische Metaphernanalyse ein aufwendiges Verfahren, wenn auch sicher nicht das aufwendigste. Deshalb ist es wichtig, sparsam und relevant zu erheben: Je nach Forschungsfrage scheinen Grundsätze einer „maximalen strukturellen Variation der Perspektive" (Kleining/Witt 2001) oder des „theoretical samplings" in der Tradition der „grounded theory" für viele Untersuchungen die sinnvollsten zu sein (Glaser/Strauss 1998, S. 53ff).

8. Der Ablauf einer systematischen Metaphernanalyse

Die im bisherigen Text genannten Grundsätze sind im folgenden Ablaufschema einer systematischen Metaphernanalyse integriert.[16] Der Ablauf ist an anderer Stelle (Schmitt 2003) zwar bereits dargestellt, wird wegen Präzisierungen hier noch einmal skizziert.

8.1 Zielbereiche identifizieren

– Welche Phänomene stehen im Fokus der Forschungsfrage und sollten als Zielbereiche einer Metaphorisierung untersucht werden?

8.2 Sammlung der kulturellen Hintergrundmetaphern der Zielbereiche, Eigenanalyse

a) Entwicklung eines Gegenhorizonts in Form eines Lexikons möglicher Metaphernfelder zu den Zielbereichen (heterogene Materialien aus Alltag und Theorie zur Dokumentation kulturell üblicher Metaphorisierung eines Themas nutzen),
b) Reflexion der Standortgebundenheit: Analyse eigener Metaphern der InterpretInnen für die gewählten Zielbereiche.

8.3 Erhebung des Materials (sparsames Sampling: theoretical sampling)

8.4 Systematische Analyse einer Gruppe / Subkultur / eines Einzelfalls

8.4.1 Dekonstruierende Zergliederung
- der Texte in ihre metaphorischen Bestandteile in einer Wort-für-Wort-Analyse; Erfassung aller metaphorischen Wendungen samt ihres unmittelbaren Text-Kontextes in einer separaten Liste.

8.4.2 Synthese von (sub-)kulturellen bzw. individuellen metaphorischen Konzepten
- aus dem metaphorischen Material. – Dieser zweite Schritt ist der vor-interpretierende, rekonstruierende, der aus der Wortsammlung metaphorische Konzepte gewinnt.
- Je nach Forschungsfrage erfolgen die Schritte auf ein Interview bzw. auf ein Sample von Interviews bezogen.

8.5 Interpretation mithilfe einer Heuristik

Die Rekonstruktion der in den metaphorischen Konzepten verdichteten Sinnstrukturen bedient sich einer Heuristik, in der typische Ausgangspunkte von möglichen Interpretationen genannt werden: der Vergleich metaphorischer Modelle untereinander, die Analyse von aufmerksamkeitsfokussierenden und -ausblendenden Funktionen des jeweiligen metaphorischen Konzepts etc., die Rekonstruktion der von metaphorischen Konzepten bezeichneten Handlungen, Einstellungen und Emotionen, das Fehlen von Konzepten u.a.

8.6 Triangulation, Gütekriterien

Die Daten-, Auswertungsmethoden- und Theorien-Triangulation ist von Disziplin und Forschungsfrage abhängig, zur Diskussion von Gütekriterien bzw. Qualitätsmerkmalen einer metaphernanalytischen Studie vgl. Schmitt 2005.[17]

8.7 Darstellung

Narrative, tabellarische und visuelle Darstellungen typischer metaphorischer Konzepte, Entfaltung ihrer (konkurrierenden) Sinngehalte, Diskussion der Bedeutung auffälliger und fehlender Metaphorik und der Rekonstruktion sozialer und/oder biographischer Sinnzusammenhänge.[18]

9. Systematische Metaphernanalyse als systematische Beschränkung unreflektierter Verallgemeinerung

Die systematische Metaphernanalyse beschränkt unreflektierte Verallgemeinerungen der in Metaphern enthaltenen Sinnbezüge in mehrfacher Hinsicht:

- Sie bezieht sich auf einen für die Erfassung alltagssprachlicher Materialien adäquaten Begriff der Metapher und bevorzugt nicht in rhetorischem Sinn auffällige Metaphern.
- Sie stützt sich zur Rekonstruktion von metaphorischen Sinnbezügen auf den Begriff des metaphorischen Konzepts, der viele einzelne und gleichsinnige Metaphern umfasst, und nicht auf einzelne metaphorische Redewendungen.
- Sie erfasst alle metaphorischen Redewendungen eines Textes, die einen Bezug zur Forschungsfrage haben, und nicht nur besonders bedeutsam erscheinende Metaphern.
- Sie vergleicht metaphorische Konzepte im Vergleich mit ähnlichen, aber auch gegenteiligen Konzepten, um das gesamte konzeptuelle System eines Sprechers, einer Gruppe oder eines Phänomens zu erhalten und die Überdeutung einzelner Konzepte zu vermeiden.
- Sie bezieht sich in der Erhebung auf reflektierte Sampling-Strategien und kann damit weitere Grenzen ihrer Verallgemeinerung angeben.
- Sie bietet Sicherungen gegen das durch individuelle Wahrnehmungsmuster der Interpreten hervorgerufene Übersehen von Metaphern an.
- Sie bezieht den kulturellen Kontext ein und erlaubt es, auch das Fehlen von Metaphern zu interpretieren wie die kulturelle Üblichkeit eines metaphorischen Schemas zu identifizieren.
- Sie bietet heuristische Hilfen an, die typische metapherninduzierte Ausblendungen und Hervorhebungen thematisieren und Interpretationen am Material generieren lassen.

Mit dieser Methodik werden die Forderungen erfüllt, die an eine Metaphernanalyse zu stellen sind, deren Ergebnisse verlässliche, und das heißt: beschränkte Verallgemeinerungen darstellen.

Anmerkungen

1 Für Hinweise und Kritik danke ich Claudia Beck, Christin Münz und Doreen Senftleben.

2 Die Darstellung der Studie sprengt den Rahmen des Aufsatzes; die Reflexion über prinzipielle Möglichkeiten der Verallgemeinerungen von Metaphernanalysen greift nur zur Veranschaulichung darauf zurück.

3 Der folgende Text leistet keine Einführung in die kognitive Linguistik. In Schmitt (1995, 2003) werden die Veränderung der Terminologie zwischen den Publikationen von Lakoff und Johnson zwischen 1980, 1987 und 1999 dargestellt. Eine größere Publikation, welche auf abweichende Terminologien im inzwischen breit gewordenen Feld der kognitiven Linguistik hinweist (z.B. Croft/Cruse 2004), ihren (begrenzten) Wert für die qualitative Sozialforschung diskutiert, Querbezüge zu philosophischen Metapherntheorien herstellt (Debatin 1995), auch auf eine fehlende hermeneutische Reflexion in der kognitiven Linguistik hinweist, wird vorbereitet.

4 Bohnsack (2003b, S. 67) unterscheidet „begriffliche" Metaphern, die er dem Metaphernverständnis von Lakoff und Johnson zuordnet, und „szenische" Metaphern im Sinn von „Beschreibungen und Erzählungen von (relativ) hohem Detaillierungsgrad, in denen zentrale Orientierungen ihren metaphorischen Ausdruck finden" (ebd.). Letztere nehmen als „Fokussierungsmetaphern" einen prominenten Platz in der von ihm vertretenen Forschungsmethode ein. Schwierigkeiten in der Anwendung der systematischen Metaphernanalyse haben dazu geführt, solche Narrationen ebenfalls als Metapher (genauer: als Allegorie bzw. exemplarische Narration) zu fassen, zumal sie in aller Regel durch andere metaphorische Redewendungen validiert werden können (vgl. das Beispiel in Abschnitt 4.4). Insofern ist Bohnsacks Abgrenzung gegen Lakoff und Johnson für die systematische Metaphernanalyse nicht hilfreich. Darüber hinaus verleitet diese Definition der Fokussierungsmetapher dazu, eine einzige Metapher für zentral zu halten. Das ist, wie noch zu zeigen sein wird, mit erheblichen Verkürzungen der in Metaphern enthaltenen Sinngehalte verbunden.

5 Weitere Elemente der Definition einer Metapher siehe im Überblick in Schmitt (2004).

6 Mit drei bis fünf Beispielen für jedes Konzept ist eine Sättigung eines Konzepts kaum erreicht, mehr ist im Rahmen eines Aufsatzes jedoch nicht darzustellen; vgl. zu diesem Problem Schmitt 2005.

7 Eine Lektüre der frühen Aufsätze von Jellinek (1946, 1952) überzeugt, dass er keineswegs nur von dieser Metapher bestimmt war; Alkoholismus als Verlust, als Kampf und als Krankheit sind in diesen Texten mit dem Bild des „lowest point" (ders. 1952, S. 5) verknüpft. Eine Wirkungsgeschichte der von ihm geprägten Metaphern für Alkoholismus steht noch aus.

8 Ähnlich unter vielen, obschon mit anderem theoretischen (psychoanalytischen) Hintergrund: Knoll 2002. Hier beschränkt sich die Kritik am metaphorischen Modell auf zwei Sätze: „Natürlich wird auch hier der Krankheitsverlauf idealtypisch dargestellt. Im Einzelfall kann es auch anders aussehen." (ebd., S. 104), es folgt jedoch eine Darlegung des Modells auf sieben (!) Seiten.

9 Die Wirksamkeit des metaphorischen Musters zeigt sich noch bis in die Grafik der Logo-Designer auf der Homepage der „Deutschen Gesellschaft für Suchtmedizin" http://www.dgsuchtmedizin.de: ein treppenförmiger Abstieg in die Tiefe und ein folgender Aufstieg auf eine dem Ausgang überlegene Höhe. Methodisch gewendet: Visuelle Materialien können in eine Metaphernanalyse einbezogen werden; für Zeichnungen hat dies Schachtner (1999) vorgeführt.

10 Das „Talsohlenmodell" hat Ähnlichkeiten zur Figur der „Verlaufskurve", wie sie von Schütze (1995) am Beispiel eines nach einer Abhängigkeit abstinenten Manns be-

schrieben worden ist. Das Modell der Verlaufskurve ist imstande, andere Metaphoriken wie z.B. die hier nicht genannte Weg- bzw. Bewegungs-Metapher in sich aufzunehmen. Die Metaphernanalyse ergibt jedoch auch metaphorische Konzepte, die sich gegen eine Integration in die Verlaufskurve sperren (s. u.). Eine Diskussion des Verhältnisses von Schützes Modell und den Ergebnissen der Metaphernanalyse beim Phänomen der Sucht steht noch aus.

11 Die Rekonstruktion metaphorischer Konzepte zeigt einige Parallelen zu einer mehrdimensionalen Typenbildung, wie sie Bohnsack/Nentwig-Gesemann (2003, S. 162-166) in einer Erweiterung Weberscher Typenbildung formulieren (vgl. Bohnsack 2003a, S. 143f). – Der systematische Vergleich und die Suche nach Gegenbeispielen oder kontrastierenden Fällen spielen in mehreren qualitativen Methodologien eine wichtige Rolle (vgl. Flick 2002, S. 322f., 337f.).

12 Vgl. meine obige Anmerkung zu Bohnsacks Begriff der „Fokussierungsmetapher".

13 Vgl. Mauss 1990 zu dieser elementaren sozialen Interaktionsform des Gebens und Nehmens, vgl. oben das Konzept, Alkohol sei eine verpflichtende Gabe.

14 Das Finden und Diskutieren von impliziten Folgerungen aus diesen metaphorischen Konzepten wird durch eine Heuristik erleichtert, die im 8. Abschnitt wieder erwähnt wird.

15 Dieser Hinweis findet eine Entsprechung in der von Kleining formulierten „100%-Regel", alle (und vor allem die nicht passenden!) Daten einzubeziehen (Kleining 1995, S. 272). Diese Regel sichert bzw. erzwingt Offenheit (vgl. ebd., S. 231ff.).

16 In der deutschen Diskussion ist noch das Vorgehen von Buchholz und von Kleist (1995) bekannter, die zunächst sieben methodische Schritte einer Metaphernanalyse formulierten. Buchholz (1996, S. 90-101) nennt dann abweichend davon vier Auswertungsregeln, die ebenfalls auf die Analyse therapeutischer Gespräche eingeschränkt bleiben:
   - Konstruktion eines metaphorischen Prototyps der Prozessvorstellung aus den ersten ein bis zwei längeren Patientenäußerungen auf die Frage, mit welchen Erwartungen der/die Betroffene die Kur begann.
   - Untersuchung der Implikationen des Prototyps der Prozessvorstellung: Welche Rolle, welches Programm wird dem/der Therapeut/in/en, welches sich selbst zugewiesen?
   - Suche nach weiteren Beispielen für die Prozessphantasie
   - Rekonstruktion der Beeinflussung der konkreten Interaktion durch die Prozessphantasie, um ihre Wirkmächtigkeit zu belegen.

   (Ein davon abweichendes Vorgehen findet sich ebd. S. 210). Als Rezension brachte ich die Kritik vor, dass mit dieser Form der Analyse Metaphern übersehen und zu schnell nur auffällige Metaphern fokussiert und andere übersehen werden (die Metaphorik des Gebens und Nehmens taucht z.B. in Buchholz, v. Kleist (1997) als Metapher des Kontakts nicht auf, was verwundert.) Auch lässt sich die Methode auf nicht-psychotherapeutische Studien nur schwer übertragen. Darauf antworteten Buchholz, v. Kleist (1997), dass metaphernanalytische Untersuchungen nur den „rules of the thumb" (ebd. 295) gehorchten und also ohne feste Regeln verfahren könnten. Daran ist schwer anzuknüpfen.

17 Der vorliegende Beitrag beschränkt sich auf Verallgemeinerbarkeit als eines unter mehreren Gütekriterien, vgl. Steinke (2000, S. 329f.), Flick (2002, S. 336).

18 Unter http://de.groups.yahoo.com/group/Metaphernanalyse/files/ finden sich Ankerbeispiele zur Definition von Metaphern und metaphorischen Konzepten, eine Liste heuristischer Strategien, eine Diskussion von für die Metaphernanalyse spezifischen Gütekriterien und weitere Arbeitshilfen.

Literatur

Bateson, G. (1999): Die Kybernetik des „Selbst": Eine Theorie des Alkoholismus. In: Bateson, G.: Ökologie des Geistes. 3. Auflage. Frankfurt/M., S. 400-435.

Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann I. (2003): Typenbildung. In: Bohnsack, R./Marotzki, W./ Meuser, M. (Hrsg.): Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung. Opladen, S. 162-166.
Bohnsack, R. (2003a): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. 5. Auflage. Opladen.
Bohnsack, R. (2003b): Fokussierungsmetapher. In: Bohnsack, R./Marotzki, W./Meuser, M. (Hrsg.): Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung. Opladen, S. 67.
Buchholz, M. B./Kleist, C. v. (1995): Metaphernanalyse eines Therapiegespräches. In: Buchholz, M. B. (Hrsg.): Psychotherapeutische Interaktion. Qualitative Studien zu Konversation und Metapher, Geste und Plan. Opladen, S. 93-126.
Buchholz, M. B./Kleist, C. v. (1997): Szenarien des Kontakts. Eine metaphernanalytische Untersuchung stationärer Psychotherapie. Gießen.
Buchholz, M. B. (1996): Metaphern der „Kur". Eine qualitative Studie zum psychotherapeutischen Prozess. Opladen.
Croft, W./Cruse, A. D. (2004): Cognitive Linguistics. Cambridge Textbooks in Linguistics. Cambridge.
Debatin, B. (1995): Die Rationalität der Metapher. Eine sprachphilosophische und kommunikationstheoretische Untersuchung. Berlin.
Flick, U. (2002): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. 6. Auflage.
Glaser, B. G./Strauss, A. L. (1998): Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung. Bern.
Gropengießer, H. (2004): Denkfiguren zum Lehr-Lernprozess. Metaphernanalyse nach der Theorie des erfahrungsbasierten Verstehens. In: Gropengießer, H./Janßen-Bartels, A./Sander, E. (Hrsg.): Lehren fürs Leben. Köln, S. 8-24.
Jellinek, E. M. (1946): Phases in the Drinking History of Alcoholics. In: Quarterly Journal of Studies on Alcohol, Vol. 7 (1946), S. 1-88.
Jellinek, E.M. (1952): Phases of Alcohol Addiction. In: Quarterly Journal of Studies on Alcohol, Vol. 13 (1952), S. 673-684.
Johnson, M. (1987): The Body in the Mind. The Bodily Basis of Meaning, Imagination, and Reason. Chicago.
Kleining, G./Witt, H. (2001): Discovery as Basic Methodology of Qualitative and Quantitative Research [81 paragraphs]. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research [On-line Journal], Vol. 2, Nr. 1 (2001). http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/1-01/1-01kleiningwitt-e.htm (22.2.2007).
Kimmel, M. (2004): Metaphor Variation in Cultural Context: Perspectives from Anthropology. European Journal of English Studies, (2004), Vol. 8, No. 3, S. 275-293.
Knoll, A. (2002): Sucht – was ist das? Wuppertal.
Körkel, J./Veltrup, C. (2003): Motivational Interviewing: Eine Übersicht. In: Suchttherapie (2003) H. 4, S. 115-124.
Lakoff, G. (1987): Women, Fire and Dangerous Things. What Categories Reveal about the Mind. Chicago.
Lakoff, G./Johnson, M. (1998): Leben in Metaphern (übersetzt von A. Hildenbrand). Heidelberg.
Lakoff, G./Johnson, M. (1980): Metaphors we live by. Chicago.
Lakoff, G./Johnson, M. (1999): Philosophy In The Flesh: The Embodied Mind And Its Challenge To Western Thought. New York.
Lieb, H.-H. (1964): Der Umfang des historischen Metaphernbegriffs. Dissertation. Köln.
Lüders, C. (2003): Gütekriterien. In: Bohnsack, R./Marotzki, W./Meuser, M. (Hrsg.): Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung. Opladen, S. 80-82.
Maasen, S./Weingart, P. (2000): Metaphors and the Dynamics of Knowledge. London, New York.
Mauss, M. (1990): Die Gabe. Form und Funktion des Austauschs in archaischen Gesellschaften. Frankfurt/M. (Orig. 1950: Essai sur le don. Paris: Presses Universitaires de France).
Mayring, P. (2007): Generalisierung in qualitativer Forschung [23 Absätze]. Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research, Vol 8. Nr. 3 (2007). http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/3-07/07-3-26-d.htm (1.7.2007).

Miller, W. R./Rollnick, S. (1999): Motivierende Gesprächsführung. Freiburg.
Moser, K. S. (2000): Metaphor Analysis in Psychology – Method, Theory, and Fields of Application [22 paragraphs]. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research [On-line Journal], Vol. 1, No. 2 (2000). http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/2-00/2-00moser-e.htm (5.8.2006).
Petry, J. (1993): Behandlungsmotivation. Grundlagen und Anwendungen in der Suchttherapie. Weinheim.
Reichertz, J. (1999): ‚Navigieren' oder ‚Surfen' oder: Das Ende der Bedrohung? In: Faßler, M. (Hrsg.): Alle möglichen Welten. München, S. 207-222.
Ricœur, P. (1991): Die lebendige Metapher. 2. Aufl. München.
Schachtner, C. (1999): Ärztliche Praxis. Die gestaltende Kraft der Metapher. Frankfurt/M.
Schmitt, R. (1995): Metaphern des Helfens. Weinheim.
Schmitt, R. (2001): Metaphern in der Psychologie – eine Skizze. In: Journal für Psychologie, Vol. 9, Heft 4 (2001), S. 3-15.
Schmitt, R. (2002a): Ein guter Tropfen, maßvoll genossen, und andere Glücksgefühle. Metaphern des alltäglichen Alkoholgebrauchs und ihre Implikationen für Beratung und Prävention. In: Nestmann, F./Engel, F. (Hrsg.): Die Zukunft der Beratung – Visionen und Projekte in Theorie und Praxis. Tübingen, S. 231-252.
Schmitt, R. (2002b): Nüchtern, trocken und enthaltsam. Oder: Problematische Implikationen metaphorischer Konzepte der Abstinenz. In: Sucht, Vol. 48, No. 2, (2002), S. 103-107.
Schmitt, R. (2003): Methode und Subjektivität in der Systematischen Metaphernanalyse. Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research [On-line Journal], Vol. 4, No. 2 (2003). http:// www.qualitative-research.net/fqs-texte/2-03/2-03schmitt-d.htm (5.8.2006).
Schmitt, R. (2004): Rezension: Diskussion ist Krieg, Liebe ist eine Reise, und die qualitative Forschung braucht eine Brille. Rezensionsaufsatz: George Lakoff & Mark Johnson (2003): Leben in Metaphern. Konstruktion und Gebrauch von Sprachbildern (Dritte Auflage). Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research [On-line Journal], Vol. 5, No. 2 (2004). http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/2-04/2-04review-schmitt-d.htm (5.8.2006).
Schmitt, R. (2005): Entwicklung, Prägung, Reifung, Prozess und andere Metaphern. Oder: Wie eine systematische Metaphernanalyse in der Entwicklungspsychologie nützen könnte. In: Mey, G. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Entwicklungspsychologie. Köln, S. 545-584.
Schmitt, R. (2006): „Was Ihr einmal gelernt habt, kann Euch keiner mehr wegnehmen". Metaphern in Biographien der Erwachsenenbildung. In: Nittel, D./Maier, C.: Persönliche Erinnerung und kulturelles Gedächtnis. Einblicke in das lebensgeschichtliche Archiv der hessischen Erwachsenenbildung. Opladen, S. 359-369.
Schulze, H. (2007): Handeln im Konflikt. Eine qualitativ-empirische Studie zu Kindesinteressen und professionellem Handeln in Familiengericht und Jugendhilfe. Würzburg.
Schütze, F. (1995): Verlaufskurven des Erleidens als Gegenstand der interpretativen Soziologie. In: Krüger, H.-H./Marotzki, W. (Hrsg.): Biographieforschung. Opladen, S. 116-157.
Seitz, H. (2004): Lebendige Erinnerungen. Bielefeld.
Steinke, I. (2000): Gütekriterien qualitativer Forschung. In: Flick, U./Kardorff, E. v./ Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Hamburg, S. 309-331.
Straub, J./Seitz, H. (1998): Metaphernanalyse in der kulturpsychologischen Biographieforschung. Theoretische Überlegungen und empirische Analysen am Beispiel des „Zusammenschlusses" von Staaten. In: Bohnsack, R./Marotzki, W. (Hrsg.): Biographieforschung und Kulturanalyse. Interdisziplinäre Zugänge. Opladen, S. 243-259.
Thorne, S./Paterson, B./Acorn, S./Canam, C./Joachim, G./Jillings, C. (2002): Chronic Illness Experience: Insights From a Metastudy. In: Qualitative Health Research, Vol. 12 (2002), No. 4, S. 437-452.
Wolfram von Eschenbach (1977): Parzival. Mittelhochdeutsch/Neuhochdeutsch, 2 Bd. Mittelhochdeutscher Text nach der Ausgabe von K. Lachmann (orig. ca. 1210). Übersetzung und Nachwort von W. Spiewok. Stuttgart.

Rezensionen

Brigitte Boothe

Höflichkeit als Gegenstand sozialwissenschaftlicher Analysen:

Journal of Politeness Research: Herausgeber: Chris Christie (Geschäftsführender Herausgeber), Francesca Bargiela, Sandra Harris, Sara Mills, Richard Watts. Jährlich zwei Hefte von je 150 Seiten; Druckformat sowie Online-Zugang. Print ISSN 1612-5681 Online ISSN 1613-4877.

Watts, Richard J./Ide, Sachido/Ehlich, Konrad (eds.) (2005): Politeness in Language. Studies in its History, Theory and Practice. Second revised and expanded edition. Berlin, New York: Mouton de Gruyter (first edition 1992). 404 Seiten. ISBN 3 11 0195 49 0 hc. ISBN 3 11 018300 5 pb.

(1.) Das englischsprachige *Journal of Politeness Research* bietet ein internationales und interdisziplinäres Forum für die expandierende Forschung zum breit gefächerten Gebiet der Höflichkeit. Die Zeitschrift publiziert Originalbeiträge, Buchbesprechungen, Tagungs- und Projektberichte sowie Veranstaltungshinweise.

Die Gegenstandswelt der Höflichkeit eröffnet zwanglos personale Perspektiven in Spannung zu gesellschaftlich-kulturellen Perspektiven: Höfliche Verkehrsformen machen personale Achtung und Anerkennung geltend, und höfliche Verkehrsformen distanzieren zugleich vom Persönlichen. Höfliches Benehmen kultiviert das Interesse des Anderen und tut dies zugleich aus souveräner Warte. Höflichkeit ist die Würdigung des Fremden, und Höflichkeit ist eine stabile Intimisierungsschranke. Die Analyse der Höflichkeit als Tugend und im Kontext professioneller Praxis (diplomatischer Dienst, Hotelbetrieb) eröffnet aussichtsreiche normative Analysen, die Ethnographie der Höflichkeit im sozialen Kontext und im interkulturellen Feld recherchiert Funktions- und Erscheinungsvielfalt der Höflichkeit, auch im Kontext der interessanten Fragen nach dem Verhältnis von Höflichkeit und Authentizität, Höflichkeit als Kontrollmacht versus Höflichkeit als Befriedungschance.

Autoren und Leser des Journal of Politeness Research sind eingeladen, Höflichkeit zu thematisieren als Gegenstand der Sprach- und Kommunikationswissenschaft, der Literatur- , Kunst- , Film- und Kulturwissenschaft, der Ethnologie und Geschichte, Soziologie, Pädagogik, Politikwissenschaft und Psychologie; das Spektrum ist offen erweiterbar, etwa auch ins evolutionsbiologische oder theologische und philosophische Feld hinein.

Band 1, 1. Halbband 2005
Das Heft trägt den Untertitel *Language, Behaviour, Culture* und versammelt theoretische, konzeptuelle und empirische Beiträge überwiegend linguistischer Provenienz: zu Höflichkeitstheorie und Beziehungsarbeit (*Miriam A. Locher* und *Richard J. Watts*; beide englische Sprachwissenschaft, Universität Bern, Schweiz) zu Unhöflichkeit und Unterhaltung im Fernsehquiz (*Jonathan Culpeper*; englische Sprachwissenschaft, Universität Lancaster, England), eine Standortbestimmung von Sozialpsychologie, kognitiver Psychologie und sprachlichen Höflichkeitsformen (*Thomas Holtgraves*; Psychologie, Ball State Universität, USA), zu Unhöflichkeit und Strategien der Gesichtswahrung (*Helen Spencer-Oatey*; Sprachwissenschaft, Psychologie, Universität Cambridge, England), zu Höflichkeit, Humor und dem Kontakt von Mann und Frau am Arbeitsplatz (*Janet Holmes* und *Stephanie Schnurr*; beide Sprachwissenschaft, Victoria Universität Wellington).

Die Reihe der wissenschaftlichen Artikel hat ihren Auftakt mit den begrifflichen, durch illustrative Diskursvignetten bereicherten Überlegungen von Locher & Watts. Sie thematisieren eingangs die in Fachkreisen prominente und den Forschungsprozess stimulierende Theorie von Brown & Levinson (1987). Dort ist Höflichkeit eine individuelle Disposition, dem sozialen Gegenüber zur Gesichtswahrung

zu verhelfen. Gesichtswahrung greift aber zu kurz, ebenso eine bloß individuelle Disposition, wie bereits in Goffmans bahnbrechenden Studien zum *face work* (1955, 1967) sinnfällig wurde. Höflichkeit ist vielmehr Beziehungsarbeit, *relational work,* nach Locher & Watts, wird zwischen den Beteiligten geschaffen und ausgehandelt. Höflichkeit entsteht als soziale Leistung zwischen den Kommunikationspartnern. Es geht um die Dynamik von Zuwendung und Dezenz, Interesse und Bemächtigung, Familiarität und Respekt, Offerte und Offensive.

(2.) Das Buch *Politeness in Language. Studies in its History, Theory and Practice* entstand auf der Basis der Jahresversammlung der Societas Linguistica Europea in Freiburg i.B. 1988, in dem ein Workshop über höfliches Sprechen abgehalten wurde. Die Leitung hatten die drei BuchautorInnen; Professor *Watts*, Universität Bern, Professor *Ehlich*, Universität München, Professor *Ide*, Frauenuniversität Tokio. Das Publikationsanliegen war zum einen, ein Konzept der Höflichkeit zu profilieren, das eigenständig der Höflichkeitsforschung in den USA und in Großbritannien gegenübertritt, und zum andern, vier Arbeitsgebiete vorzustellen: (1) die historische Verfasstheit der Höflichkeit wie auch der Höflichkeitsforschung, (2) die fundamentalen theoretischen Probleme einer Linguistik der Höflichkeit, (3) Modelle empirischer Forschung, (4) theoretische und empirische Probleme einer nicht-westlich orientierten Konzeptualisierung der Höflichkeit.

Die Auseinandersetzung mit und die Abgrenzung vom Werk der bereits erwähnten prominenten Autoren Brown & Levinson (1987) spielen auch für das Buch eine Schlüsselrolle. Dass höfliche Personen bereit und fähig sind, dafür zu sorgen, dass in Risikosituationen Bloßstellung vermieden wird und dass die Kunst der Risikominderung höchst variantenreich ist und empirische Bestandsaufnahme verdient, leuchtet ein, berührt aber bestenfalls nur einen Ausschnitt des Forschungspakets Höflichkeit. Nur einen Ausschnitt, weil höfliche Kommunikation zwar durchaus auf die Wahrung der Würde des andern gerichtet ist, weil dabei aber offen ist, was das im aktuellen Beziehungshandeln jeweils bedeutet oder bedeuten könnte und weil die Anerkennung des Diskurses als höflich eine Leistung potentiell aller Beteiligten darstellt. Grundsätzlicher lässt sich fragen, ob die Gleichsetzung von Höflichkeit mit „*interpersonal harmony and face threat mitigation*" im Sinne von Brown und Levinson (Watts, S. XXVI) nicht gerade voraussetzt, was es zu klären vorgibt: Das hier charakterisierte Pflegehandeln verlangt soziale Tugenden wie Takt und Verträglichkeit. Takt und Verträglichkeit sind höflichen Verkehrsformen zweifellos günstig, nicht aber ihnen gleichzusetzen. Höflich kultivierte Beziehungsarbeit – so betont Watts in diesem Buch wie auch Locher & Watts in der Zeitschrift – schränkt das Spektrum der Interaktion nicht ein. Man kann also – grundsätzlich – angreifen und dennoch höflich bleiben, man kann zur Rede stellen und dabei höflich sein, man kann Direktheit praktizieren auf höfliche Art, man kann Peinlichkeitsrisiken eingehen und Höflichkeit geltend machen.

Höflichkeit ist weder rituellem Handeln analog zu sehen noch an linguistischen Mustern dingfest zu machen. Höflichkeit ist, mit Wittgenstein gesprochen, „*ein Muster im Lebensteppich*" des Alltags. Höflichkeit, Courtoisie, hat eine gewisse Familienähnlichkeit mit dem Rituellen und Zeremoniellen, aber eben auch mit dem Spiel des einander-Reverenz-Erweisens, mit dem Hof-Machen oder *Faire-la-Cour.* Dieses Bild hat den Vorzug, Höflichkeit als Programm im Beziehungshandeln charakterisieren zu können, als ein Spiel-Programm, das heißen könnte: *dem Andern die Ehre geben.*

Untersuchungen zur Höflichkeit könnten für die Beratungs- und Psychotherapieforschung wie auch für die Beratungs- und Psychotherapiepraxis von großer und faszinierender Bedeutung sein: Wie vertragen sich Höflichkeit und Authentizität im therapeutischen Kontext? Wie spielen Therapeut oder Berater und Klient das essentielle Spiel des Einander-die-Ehre-Gebens, während es um Konfrontation und Selbstenthüllung, um die Überwindung von Peinlichkeits- und Schamrisiken geht? Wie kann die linguistische und kommunikative Konzeptforschung ihrerseits von psycho-

analytischen Ideen und Modellen profitieren? Etwa von diskreten, aber vitalen Verbindungen zwischen Courtoisie und Erotik?

Die Zeitschrift und das Buch wecken positive Erwartungen an fruchtbaren Austausch. Der aktuelle Zuschnitt besonders des Journals sind aber die Insiderperspektive und der Expertendiskurs mit linguistischem Schwerpunkt. Eine breite und disziplinübergreifende Gegenstandskonstitution wird nicht angeboten. Im Mittelpunkt steht jeweils die kritische Anknüpfung oder Anbindung an das Werk von Brown und Levinson, das aber als bekannt vorausgesetzt wird; daher wirft es einen umso mächtigeren Schatten auf die alternativen und innovativen Ideen, die im Kontrast dazu formuliert oder entfaltet, aber vom Leser schwerlich im Vergleich beurteilt werden können, jedenfalls nicht vom Disziplinfremden, der indessen gern in den interdisziplinären Dialog eintreten will.

Literatur

Brown, P./Levinson St. (1987): Politeness. Some universals in language usage. Cambridge.

Goffman, E. (1955): On face work: An analysis of ritual elements in social interaction. In: Psychiatry 18, S. 213-231.

Goffman, E. (1967): Interactional ritual: Essays on face-to-face behaviour. Garden City, New York.

Johannes Twardella

Volker Schubert: Pädagogik als vergleichende Kulturwissenschaft. Erziehung und Bildung in Japan. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2005, 183 S. ISBN 3-531-14824-9. € 22, 90.

Die Ergebnisse der PISA-Studie haben zu intensiven Diskussionen über die Frage geführt, worin die Ursachen dafür bestehen, dass Länder wie Finnland oder Japan bei internationalen Schulvergleichen gut abschneiden, Deutschland hingegen deutlich schlechter. Vor dem Hintergrund dieser Diskussionen ist es verständlich, dass ein Buch, welches sich – wie der Titel schon sagt – der „Erziehung und Bildung in Japan" widmet, große Aufmerksamkeit auf sich zieht. *Volker Schubert* vom Institut für Allgemeine Pädagogik an der Universität Hildesheim hat dieses Buch vorgelegt, allerdings nicht mit dem Anspruch, eine systematische und umfassende Darstellung des Komplexes von Bildung und Erziehung in Japan oder einen systematischen Vergleich dieses Komplexes mit demjenigen in Deutschland zu bieten (die eine Antwort auf die Frage geben könnte, warum es zu so unterschiedlichen Ergebnissen bei der PISA-Studie gekommen ist.) Vielmehr liefert er unter dem übergeordneten Titel „Pädagogik als vergleichende Kulturwissenschaft" eine Sammlung von Aufsätzen, die sich zum Teil mit theoretischen Fragen befassen, die aber größtenteils den Charakter von Fallstudien haben. Er hofft mit diesen Aufsätzen verschiedene Anregungen geben zu können – sowohl für die wissenschaftliche Debatte als auch für die pädagogische Praxis.

In jenen am Anfang des Buches stehenden Kapiteln, die sich mit theoretischen Problemen befassen, geht Schubert der Frage nach, wie eine vergleichende Erziehungswissenschaft vorzugehen habe. Sie könne, so Schubert, davon ausgehen, dass Schule, d.h. ein modernes Bildungssystem zu einem globalen Phänomen geworden ist. Es gebe ein „Weltmodell Schule" (S. 10), das jedoch aufgrund der verschiedenen soziokulturellen Bedingungen, in denen es auftritt, jeweils unterschiedlich ausgeprägt sei. Die partikularen Ausprägungen des universalen Modells seien nun nicht essentialistisch auf je spezifische Werte und Normen zurückzuführen, die in einer Kultur gegeben sind. Auch sei es zu einfach, wenn mit binären Oppositionen gearbeitet wird – etwa mit dem Gegensatz von „westlichem Individualismus" und japanischer „Gruppenorientierung". Schubert will – in Abhebung von den beiden genannten Möglichkeiten – die je besonderen „pädagogischen Arrangements" (S. 7) wissenschaftlich in den Blick nehmen. Gegenstand solle „die Art und Weise, in der pädagogisch gehandelt und über pädagogisches Handeln gesprochen und nachgedacht wird" (S. 13) sein. Auf diesem Wege könne die „Kulturblindheit" der Pädagogik in Deutschland überwunden, könne eine

Dezentrierung der pädagogischen Diskussionen und eine „Erweiterung des pädagogischen Diskursuniversums“ (S. 13) bewirkt werden, aus der sich womöglich auch praktische Folgen ergeben könnten. Wie er dabei konkret methodisch vorgehen will, bleibt jedoch etwas unklar. Schubert spricht zwar von „einer Art strukturhermeneutischer Analyse“ (S. 49), wie diese auszusehen hat und wie sie sich begründen lässt, darüber äußert er sich allerdings nicht genauer. Die Fallstudien machen jedoch deutlich, dass es ihm nicht darum geht, die Verhältnisse in Japan phänomenologisch zu beschreiben. Vielmehr hält er sich auf der Ebene der Empirie nicht lange auf, sondern versucht die den Verhältnissen zugrundeliegenden Strukturen freizulegen.

Der Schwerpunkt von Schuberts Analyse liegt auf den Bereichen Kindergarten und Schule. Den ersten Bereich grenzt er zunächst von der Mutter-Kind-Beziehung ab, die in Japan als die wichtigste soziale Beziehung gelte. Sie sei durch den Anspruch geprägt, dass die Mutter ganz für das Kind da ist. Dies bedeute nicht nur, dass die Mutter für vieles zuständig und verantwortlich ist, sondern auch, dass sie dergestalt mit dem Kind interagiert, dass sich kein Gegensatz zwischen den beiden ergibt. Einen eigenen Willen durchzusetzen, das Kind zu beeinflussen, sei nur dadurch möglich, dass die Mutter auf Kooperation setzt und eine „Synchronisation“ des Willens des Kindes mit ihren eigenen Ansprüchen bewirkt. Wie in der späteren Erziehung (im Kindergarten, in der Schule) so sei bereits die Mutter darauf aus, viele Verhaltensweisen mit dem Kind einzuüben. Erziehung sei bereits im Rahmen der Mutter-Kind-Beziehung vor allem Training. Wichtig ist Schubert, dass dieses nicht gleichgesetzt wird mit Unterordnung und Zwang: Von den Kindern wird zwar erwartet, dass sie bestimmten Regeln folgen, diese werden jedoch nicht mit Zwang durchgesetzt, sondern den Kindern erklärt und verständlich gemacht. Treten Konflikte auf, so sei die Mutter dazu aufgefordert, die Regeln erneut zu erklären. Denn das Verhalten des Kindes werde dann darauf zurückgeführt, dass das Kind die Regeln nicht verstanden hat. Wenn dennoch Sanktionen erfolgen, so würden sie beide treffen – das Kind und die Mutter.

Das „Arrangement“ im Kindergarten beruht nun auf einer Transformation der in der Familie bereits ausgebildeten Strukturen: Die Erzieher/innen sind freilich nicht mehr – wie die Mutter – für alles Mögliche zuständig. Die Kinder müssen lernen, mit ihren eigenen Ansprüchen und denen der anderen umzugehen – und zwar in der Gruppe, die im Kindergarten von zentraler Bedeutung ist. Der Kindergarten sei die „Welt der Gruppe“ (S. 67). Er orientiere sich an dem Ideal einer „spontanen sozialen Ordnung des freien und unbeschwerten Spiels“ (S. 51). Die Erzieherinnen halten sich hier stark zurück, sie haben tendenziell nur die Aufgabe, die Regeln, die im Kindergarten gelten, zu erklären und die Kinder „zum ‚Verständnis‘ der Prinzipien des Gruppenlebens zu führen.“ (S. 69) Und das heißt primär, dass sie mit ihnen verschiedene Rituale einüben. Diese sollen bewirken, dass die Gruppe eine Ordnung erhält und bewahrt, die unabhängig von den Erwachsenen „funktioniert“, ohne dass also ein Eingreifen der Erzieher/innen erforderlich wäre. Idealiter sollte dies so weit gehen, dass die Gruppe sogar abweichendes Verhalten selbst beantwortet bzw. korrigiert. Denn dieses richtet sich gemäß der impliziten Theorie des Arrangements nicht gegen die Erzieher/innen. Gegen die Gruppe kann es aber auch nicht gerichtet sein, da dies der Vorstellung widersprechen würde, der zufolge das Kind sein Glück letztlich in der Gruppe findet. Kommt es doch zu Konflikten zwischen Kindern und Erziehern/innen, so werden diese entweder ignoriert oder heruntergespielt, oder sie werden ruhig ausgetragen und zwar mit einer „Politik des längeren Atems“.

Der nächste Transformationsschritt wird sodann im Übergang zu den Schulen vollzogen. Zwar geht Schubert auch auf das japanische Schulsystem grob ein – hier wird nicht synchron differenziert nach Leistung, gibt es also keine Gliederung in Haupt- und Realschule sowie Gymnasium, sondern „nur“ eine diachrone Gliederung in Grundschule (sechs Jahre), Mittelschule (drei Jahre) und Oberschule (drei Jahre), die Schule findet ganztägig statt und ein Wiederholen (wegen „Sitzenbleiben“) gibt es nicht –, doch legt er den Akzent erneut auf die Arrangements. Auch die Schule

stelle eine „neue Welt“ dar und auch in diese werden die Kinder integriert, indem mit ihnen zunächst einmal sehr intensiv die Regeln, die in dieser Welt gelten, eingeübt werden. Das „Training“ dauert so lange, bis die Routinen sich gefestigt haben und die Verantwortung für das „Funktionieren“ des Unterrichts weitgehend auf die Gruppe übertragen wurde, so dass die Lehrperson sich nicht mehr darum kümmern muss und sich auf das fachliche Unterrichten konzentrieren kann.

Die egalitäre Orientierung gerät allerdings in der Mittelschule (und dann auch in der Oberschule) in eine Spannung mit der Anforderung zu differenzieren und zu selegieren (da nicht alle Schüler auf die Oberschule gehen und später eine Konkurrenz um die Studienplätze an den Universitäten beginnt.) Schon in der Mittelschule werde die Klassengemeinschaft schwächer, so Schubert. Doch werde dies zum einen dadurch ausgeglichen, dass sich in Clubs neue Gemeinschaften bilden. Zum anderen werde die Selektionsanforderung zu einem großen Teil an die Familie bzw. an Vorbereitungskurse delegiert. (Neben der Schule hat sich in Japan seit einiger Zeit eine privatwirtschaftlich betriebene „Prüfungsvorbereitungsindustrie“ (S. 87) etabliert.)

In Schuberts Buch finden sich noch weitere interessante Beobachtungen, Analysen und Gedanken. Doch dies scheint der entscheidende Punkt zu sein: In Japan werden Erziehungsaufgaben und Erziehungsprobleme durch Rituale gelöst. Der Vorteil daran ist, dass bestimmte Prozesse irgendwann wie von selbst laufen. Schubert hebt immer wieder hervor, dass die Anforderungen bzw. Regeln transparent gemacht werden können. Die Kinder sollen sie verstehen. Das Nichteinhalten der Regeln wird, wie bereits gesagt, entsprechend auf mangelndes Verständnis zurückgeführt, das durch (erneute) Erklärungen behoben werden kann. Und die Verantwortung (vor allem für den Unterricht) liegt bei der Gruppe – und damit auch bei jedem Einzelnen, bei jeder Schülerin und jedem Schüler. Die Lehrer werden so entlastet. Sie müssen sich zwar zunächst um die Einführung in die „neue Welt“ und die Einübung der Rituale und Routinen kümmern. Sie können sich dann aber nach einer gewissen Zeit auf die Vermittlung konzentrieren.

Angesichts der Intentionen des Autors erscheint es als legitim, wenn nicht ein Japanologe, der die Verhältnisse in Japan kennt und Schuberts Analyse kritisch zu beurteilen in der Lage ist, sondern ein Erziehungswissenschaftler das Buch rezensiert. Denn Schuberts explizites Anliegen ist es ja, Anregungen für den pädagogischen Diskurs zu geben. Es ist also möglich, das Bild, welches Schubert von der „Erziehung und Bildung in Japan“ präsentiert, wiederzugeben – ohne es fachlich zu prüfen und zu hinterfragen – und sich auf die Frage zu konzentrieren, welche „Anregungen“ für den pädagogischen Diskurs von diesem Buch ausgehen könnten. Anregend ist ohne Frage der zentrale Punkt des Buches: die Art, wie Erziehung in Japan (nach Schubert) praktiziert wird. Der Gedanke, dass durch Einübung bestimmte Rituale, Gewohnheiten, Regeln, Routinen verinnerlicht werden und sodann dergestalt selbstverständlich befolgt werden, dass Erziehungsprobleme nicht mehr auftauchen, dass für die Kinder Sicherheit und für die Lehrer Entlastung entsteht, ist angesichts der notorischen „Disziplinprobleme“ an vielen deutschen Schulen sehr interessant. Klar ist, dass es nicht genügt, bestimmte Verhaltenserwartungen einmal zu formulieren und, wenn ihnen nicht entsprochen wird, mit Sanktionen zu drohen. Wichtig ist, sie auch zu begründen. Zudem lässt sich nicht bestreiten, dass vieles in den Kindergärten und den Schulen in Deutschland bereits stark ritualisiert ist. Ob eine darüber hinaus gehende Ritualisierung sinnvoll ist, darüber wäre zu diskutieren.

Annette von Alemann

Anne Schlüter (Hrsg.) (2006): Bildungs- und Karrierewege von Frauen. Wissen – Erfahrungen – biographisches Lernen. Opladen: Verlag Barbara Budrich. ISBN 3-86649-017-8, € 24,90

Das Thema der Bildung und Berufstätigkeit von Frauen ist seit den 1970er Jahren nicht aus der Mode gekommen und bietet immer wieder Anlass zu einer Bestandsaufnahme der aktuellen Situation vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Wandlungs-

prozesse. So wird der Themenkomplex derzeit in verschiedenen gesellschaftswissenschaftlichen Kontexten behandelt. Auf der einen Seite steht die Diskussion über Frauen in Führungspositionen: Mädchen und Frauen haben im Hinblick auf ihre Bildungsbeteiligung längst gleichgezogen, erwerben bessere Noten und erreichen höhere Bildungsabschlüsse. Dennoch sind sie in allen gesellschaftlichen Führungspositionen unterrepräsentiert – nicht nur in der Wirtschaft (wo ihr Anteil im Management irgendwo zwischen 10 und 30 Prozent liegt), sondern auch in Bereichen, in denen sie als Arbeitskräfte überrepräsentiert sind, z.B. im Schuldienst. Auf der anderen Seite steht die Debatte um die Vereinbarkeit von Beruf und Familie (Work-Life-Balance), die verschärft wird durch die zum Politikum gemachte demographische Entwicklung, insbesondere die Kinderlosigkeit von Akademikerinnen und Frauen in qualifizierten Berufen. Einen dritten Markierungspunkt setzen Diskussionen um die strukturellen und kulturellen Veränderungen in der Gesellschaft, die die Wahlmöglichkeiten für Frauen zwischen verschiedenen Bildungs-, Berufs- und Familienplanungsalternativen entscheidend vergrößert haben: „Nachdem ihnen alle Bildungswege offen stehen, die Wege in Ausbildung, Studium und Beruf prinzipiell möglich sind, stellt sich die Frage nach den gelingenden Karrierewegen von Frauen heute neu“ (Schlüter, S. 9).

Aus einer biographiesoziologischen Perspektive bedeutet dies, dass Frauen als Akteurinnen, als Gestalterinnen ihrer Lebens- und Lernprozesse ins Zentrum der Aufmerksamkeit geraten. Dies ist der Fokus des von Anne Schlüter heraus gegebenen Sammelbandes zu „Bildungs- und Karrierewege[n] von Frauen“. Der Band aus der Reihe „Frauen- und Genderforschung in der Erziehungswissenschaft“ ist aus den Vorträgen der Jahrestagung 2005 der Sektion Frauen- und Geschlechterforschung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) entstanden und versammelt Aufsätze, die einen aktuellen Theorie- und Datenüberblick geben, sowie empirische Untersuchungen. Die Aufsatzthemen reichen von der Vereinbarung von Beruf und Familien- bzw. Hausarbeit (Hildegard Macha, Marianne Dierks, Bettina Dausien) über Bildungs- und Weiterbildungsbestrebungen von Frauen in unterschiedlichen Lebenssituationen (Barbara Strametz et al., Sabine Toppe), Handlungsstrategien und Lernerfahrungen von Akteurinnen in der Frauenförderung und Mentorinnen (Marion Mayer, Ines Schell-Kiehl), transnationale Bildungs- und Berufserfahrungen von Migrantinnen in Deutschland und Deutschen in Afrika (Renate Nestvogel, Wolfgang Gippert/Elke Kleinau) bis hin zu Berufserfahrungen von Schulleiterinnen und um Bedingungen, die es ihnen erleichtern, einen Leitungsposten zu erreichen (Mechthild von Lutzau, Claudia Fahrenwald/Maureen Porter).

Der Aufsatz von *Hildegard Macha* gleich zu Beginn des Bandes räumt angesichts der vehement geführten Kinderlosigkeitsdebatte und den antizipierten finanzpolitischen und gesellschaftlichen Folgen des demographischen Wandels auf mit gesellschaftlichen Mythen zum Thema Fertilität, z.B. dem Vorurteil vom „Gebärstreik“ der Frauen, und nimmt das individuelle Verhalten von Frauen *und Männern* in den Blick. Macha stellt fest, dass sich, bedingt durch die langen Ausbildungszeiten in Deutschland, unter jungen Menschen eine „‚Erst-Mal-Mentalität‘ der zeitlichen Verzögerung“ (S. 19) mit den Schritten Berufsausbildung, Berufseinstieg und finanzielle Sicherheit herausbildet, bevor die Geburt eines Kindes geplant wird. Trotz anhaltend hohen Ansehens von Familie und dem durchaus vorhandenen Kinderwunsch junger Menschen führt diese „Erst-Mal-Mentalität“ insbesondere bei vielen Männern, die von dem männlichen Ernährermodell immer noch in starker Weise geprägt sind, zum Aufschub der Familiengründung, bis die Partnerin das reproduktive Alter überschritten hat. Kinderlosigkeit kann aber auch Merkmal eines geplanten weiblichen Lebensentwurfs sein. In diesem Fall ist es der Versuch, den biographischen und lebenspraktischen Konflikten aus dem Weg zu gehen, die mit der Vereinbarung von Beruf und Familie verbunden sind – einer Aufgabe, die von der Gesellschaft und den Partnern nahezu ausschließlich den Frauen überlassen wird.

Mit dem Thema „Work-Life-Balance“ im Zusammenhang mit der angeblichen „Karrieremüdigkeit“ von Frauen beschäftigt sich

der Beitrag von *Bettina Dausien*. Die Autorin definiert zunächst den Begriff der Karriere und deckt dann die Schwächen des Begriffs aus der Perspektive der Frauen- und Geschlechterforschung auf – Machtstrukturen, Institutionenverflechtungen und die biographische Perspektive der Subjekte würden in karrieretheoretischen Ansätzen ausgeblendet. Das Konzept der Work-Life-Balance stellt Dausien ebenfalls kritisch in Frage: Dieses ignoriere die Dimension geschlechtsspezifischer Unterschiede und Benachteiligungen, neutralisiere soziale Klassenunterschiede und Hierarchien und personalisiere die Bewältigung von Strukturveränderungen auf dem Arbeitsmarkt und veränderten Geschlechterverhältnissen. Die Idee einer „Work-Life-Balance" suggeriere schließlich, dass es für den strukturellen Widerspruch zwischen Beruf und Privatleben bzw. Familie eine Lösung, und zwar eine individuelle Lösung, gebe.

Einen bildungspraktischen Ansatz, der an diese Überlegungen anschließen könnte, formulieren *Barbara Strametz et al.* in ihrem Beitrag über ökonomische Zeitmuster und Weiterbildungsbemühungen von Frauen. Aufgabe einer feministisch ausgerichteten Bildungsarbeit sei es, Frauen zu zeigen, dass die subjektiv erlebten Konflikte, Umwege und Schwierigkeiten nicht aus individuellen, sondern strukturellen Widersprüchen entstanden herrührten. Bildungsveranstaltungen wie „effizientes Zeitmanagement" würden Frauen kurzfristig darin unterstützen, „im System besser zu funktionieren" (S. 94), naturalisierten aber auf Dauer die Phänomene Zeitmangel und Stress und perpetuierten damit die vorherrschende „patriarchale Herrschaftslogik" (S. 93).

Wie sich diese in konkreten strukturellen und kulturellen Barrieren von Frauen manifestiert, zeigen die empirischen Untersuchungen im Band. So beschreibt *Marianne Dierks* die „strukturelle Rücksichtslosigkeit" der Gesellschaft gegenüber Eltern mit Kindern und die geringe Wertschätzung von Haus- und Erziehungsarbeit, *Sabine Toppe* die strukturell begründeten Benachteiligungen und (teilweise versteckten) Diskriminierungen allein erziehender Mütter auf dem Arbeitsmarkt, *Renate Nestvogel* die Degradierung gebildeter Migrantinnen als „Dienstmädchen" und *Barbara Strametz* et al. die Erwartungen von Familie und Partner an eine ständige Verfügbarkeit der Frau (und entsprechende Sanktionierungen).

Frauen werden jedoch nicht als Opfer der Umstände, sondern als selbstständige Akteurinnen in ihrem Bildungs- und Berufsweg gezeigt. Sie unternehmen auch gegen Widerstände und durchaus erfolgreich Bildungs- und Aufstiegsanstrengungen und nehmen dabei Unterstützung durch informelle (z.B. MentorInnen) und professionelle Institutionen (z.B. kommunale Stellen, Bildungseinrichtungen, offizielle „Leadership Programs") in Anspruch.

Insgesamt handelt es sich um einen Sammelband mit inhaltlich recht heterogenen Beiträgen, der im weitesten Sinne von Bildungsprozessen und der Berufstätigkeit von Frauen handelt; zentrales Thema ist die Vereinbarkeit von Beruf und Privatleben bzw. Familie und ihre individuelle Bewältigung in einer lebenslauftheoretischen Perspektive. Die empirischen Arbeiten stützen sich alle auf qualitative Methoden (allein der Beitrag von Nestvogel kombiniert qualitative und quantitative Methoden) und beruhen z.T. auf sehr kleinen Samples. Die verarbeitete Literatur ist einschlägig und aktuell und reicht von soziologischen über erziehungswissenschaftliche bis hin zu arbeits- und organisationspsychologischen Arbeiten. Bei einigen Aufsätzen scheinen zwischen den Zeilen oder ganz explizit Wertungen der AutorInnen durch, hier wäre mehr (sozial-)wissenschaftliche Neutralität und Distanz angebracht gewesen. Man stellt sich die Frage, ob damit bewusst oder unbewusst eine Art parteilicher Wissenschaft gezeigt wird, entsprechend dem Diktum Donna Haraways, dass nur eine partiale Perspektive den objektiven Blick verspricht (zit. nach Strametz et al., S. 93). In den empirischen Arbeiten wird allein die Perspektive der Frauen untersucht bzw. dargestellt, und die AutorInnen (in der großen Mehrzahl Frauen) gehen von vornherein davon aus, dass die gesellschaftlichen Grundbedingungen (z.B. an Schulen) frauenfeindlich sind.

Ergebnis der Lektüre ist, dass Biographien von Frauen (immer noch) sehr stark durch strukturelle und kulturelle Behinderungen geprägt sind, es aber in jeder einzelnen Biographie Entscheidungspro-

zesse gibt, an denen gezeigt werden kann, dass Frauen aktiv versuchen, ihren Bildungs- und Karriereweg zu gestalten. Die unterschiedlichen Beiträge zeigen, wie Frauen in ihrer individuellen Biographie einen Weg finden, sich weiter zu entwikkeln, welche Faktoren ihnen dabei helfen und welche also sie dabei behindern. Letztlich geht es um Selbstbestimmung und Selbstbewusstsein (von Frauen).

Maren Zschach

Rudolf W. Keck, Sabine Kirk, Hartmut Schröder (Hrsg.) (2004): Bildung im Bild. Bilderwelten als Quellen zur Kultur- und Bildungsgeschichte. Bad Heilbrunn/Obb.: Julius Klinkhardt, 218 S., ISBN 3-7815-1373-4. € 19,80

Der Band ist durch eine Ringvorlesung Hildesheimer Forschender mit dem Anspruch initiiert worden, die Diskussion über die systematische Interpretation historischer Abbildungen im Rahmen der Bildungs- und Erziehungsgeschichte zu intensivieren. Einerseits stellen sich die Herausgebenden die Aufgabe, „das Interesse am Bild als historische Quelle“ zu steigern, andererseits soll es im vorliegenden Sammelband um Anregungen „für eine weitere Diskussion der Bildlesemethode“ gehen. Die auf den Vorträgen basierenden Einzelbeiträge entstanden im Zusammenhang mit dem zwischen 2000 und 2006 geförderten DFG-Projekt „Pictura Paedagogica Online“, dessen Ziel es ist, ein digitales Bildarchiv zur Bildungsgeschichte zu erstellen. Getragen wird dieses Vorhaben von der zum DIPF gehörenden Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung in Berlin und dem Institut für Angewandte Erziehungswissenschaft und Allgemeine Didaktik der Universität Hildesheim.

Inhaltlich kann das Buch in drei Themenbereiche gegliedert werden. Während sich der *erste* Beitrag von Rudolf W. Keck aus methodischer Sicht mit der Bedeutung des „Bildes als Quelle der Geschichte“ beschäftigt und *methodologische Fragen* der Bildinterpretation reflektiert, können die Aufsätze im *zweiten* Teil des Buches von Sabine Kirk, Peter Müller und Otto May als *beispielhafte Darstellungen* der Nutzung von Bildern in der pädagogischen Forschung verstanden werden. Im *dritten* Abschnitt des Bandes liefern die Beiträge von Hartmut Schröder und Peter Müller *technische und bibliographische Detailinformationen* zum Projekt.

Rudolf W. Kecks Einführung geht der Frage nach, „lässt sich im Bild Pädagogik erkennen und erschließen, sozusagen eine Phänomenologie der Pädagogik im Bilde der Geschichte freilegen?“ Ausgangspunkt ist die Feststellung, dass Geisteswissenschaft und theologische Lehre bis zur Aufklärung stark textgebunden waren. Zur näheren Erläuterung begibt sich der Autor zurück bis ins 8. Jahrhundert, um die Auseinandersetzung um die Bedeutungsbeschränkung des Bildes, besonders in der Theologie nachzuzeichnen. Er setzt die Beschreibung der Entwicklung insbesondere der Buchillustration anschließend über weitere historische Epochen chronologisch fort. Die zweite Hälfte des Beitrages thematisiert stärker die Methodik und Geschichte der Bildinterpretation in der Pädagogik. Keck geht hier „von einem unbefriedigenden Forschungs- und Nutzungsstand“ aus, den er jedoch nur an Beispielen festmacht, die von 1928 bis zur Mitte der 1980er Jahre entstanden sind. Ausgehend von seiner Feststellung, „Bildlesen, Bildinterpretation ist nicht primär eine Aufgabenstellung der Pädagogik, sondern Sache der Kunstwissenschaft und Kunstgeschichte sowie der Literaturwissenschaft“ sieht er gerade die ikonologische Bildinterpretation aufgrund der Komplexität der Aufgabenstellung für die Erkenntnisgewinnung in der pädagogisch-historischen Forschung als problematisch an. Ausgehend von den in der pädagogischen Forschung zu analysierenden Bildinhalten gelangt Keck zu der Erkenntnis, das diese einer ikonographischen Interpretation entgegenstehen und es deshalb notwendig ist, auf ikonologische Analysen zurückzugreifen (S. 24). Im Folgenden stellt der Autor beispielhaft zunächst eine Interpretation anhand mittelalterlicher Lehr-Lernsituationen vor. Abschließend analysiert er verschiedene Schaubilder zu Lehrplänen zwischen dem 14. und 16. Jahrhundert und verdeutlicht Inhaltsveränderungen anhand deren Symbolik.

Im Mittelteil des Bandes folgen weitere Exemplifizierungen, die sich zum Ziel set-

zen, diverses Bildmaterial vorzustellen und zu analysieren. *Sabine Kirks* Beitrag beschäftigt sich mit Lehrern und Schülern auf Bilddokumenten des 15. bis 17. Jahrhunderts. Sie geht der Frage einer Schultheorie im Bild nach und ob diese durch Bilder erschlossen werden kann. Die Autorin möchte in ihrem Aufsatz ergründen, ob Bilder „über Textquellen hinausgehende Aussagen" ermöglichen und will diese im Rahmen einer „ikonologischen Methode" interpretieren. Dazu werden diverse Abbildungen unterschiedlicher Themenbereiche präsentiert, wobei nicht deren Analyse im Mittelpunkt steht, sondern diese eher als Belege für Sachverhalte dienen, die durch historische Forschungen bereits bekannt sind. Die Methode der ikonologischen Interpretation wird so in ihr Gegenteil verkehrt und zum bestätigenden und illustrativen Element der im Beitrag referierten Sekundäranalyse. Eine stärkere Konzentration auf die Interpretation der Abbildungen und ein anschließender Vergleich mit bereits vorhandenen Forschungsergebnissen wäre dem Prozess einer ikonologischen Interpretation besser gerecht geworden.

Auch der folgende Beitrag von *Peter Müller* setzt sich zunächst mit dem Wechselverhältnis und der Bedeutung des Bildes im Vergleich zum Text in der historischen Forschungstradition auseinander. Er beschreibt hier einen Wandlungsprozess, der inzwischen „den eigenständigen Stellenwert der Bilder" anerkennt. Anhand zahlreicher Abbildungen unterschiedlicher Themenbereiche, welche Alltagssituationen des Lebens im Mittelalter repräsentieren sollen, wird der Frage nachgegangen, „welche Möglichkeiten diese Bilder auf Rentabeln oder in Chroniken für die historische Forschung bieten". Müller verwendet in seinem Beitrag Reproduktionen kunsthistorischer Veröffentlichungen mit der Begründung, dass „die vielen Bilder über den mittelalterlichen Alltag belegen, dass sie eine reale Welt – auch über theologisch-biblische Gleichnisse abbilden", wobei diese Quellen immer auch pädagogisch Bedeutsames offenbaren würden. Zu den im Buch gezeigten 45 Abbildungen liefert der Autor Bildbeschreibungen, welche in erster Linie eine vor-ikonographische und ikonographische Analyse beinhalten. Zusammenfassend stellt Müller fest, dass Bilder Quellenwert besitzen und als eigenständige und gegenüber Texten u.a. Material eine gleichberechtigte Rolle spielen könnten. Im Sinne einer Quellenkritik ging es Müller also darum abzuklären, inwiefern sich die Aussagen von Texten mit dem Inhalt und Aussagewert von Bildern decken. Während die Methode der Bildinterpretation z.B. im Sinne Panofskys auf den modus operandi der Darstellung gerichtet ist, scheint es, dass der Autor des Beitrages eher darum bemüht ist, den Wirklichkeitsgehalt der Abbildungen prüfen zu wollen.

Ein letztes Beispiel für die Nutzung von Bildmaterial im Rahmen historischer Forschung liefert *Otto May*, dessen private Postkartensammlung von 1870 bis 1933 ein wesentlicher Bestandteil der „Pictura Paedagogica Online" ist. Der Autor möchte in seinem Beitrag erörtern, wie und unter welchen Bedingungen die Ansichtskarte zum Massenkommunikationsmittel und Mentalitätsträger wurde. Dabei geht er zunächst auf Entstehungsumstände, unterschiedliche historische Varianten und Motive sowie deren Verkaufsentwicklung ein. Anschließend widmet sich May der Rolle der Postkarte als Mentalitätsträger. Dabei untersucht er das Wechselverhältnis zwischen Medium und Ideologie in einzelnen historischen Zeitabschnitten. Die Funktion der Abbildungen beschränkt sich, wie in den vorangegangenen Beiträgen, wiederum vorrangig auf einer Illustration von Sekundäranalysen zum Thema.

Die beiden letzten Kapitel des Bandes beschäftigen sich mit technischen Fragen des Bilddatenbankprojektes. Der Aufsatz von *Hartmut Schröder* widmet sich zunächst der Illustration in pädagogischen Werken, wie sie für die Datenbank Verwendung fanden. Dabei zitiert er umfassend aus diesen Veröffentlichungen und stellt Textauszüge den entsprechenden Abbildungen gegenüber, wobei diese Übernahmen stark dominieren, sodass ein eigenständiger Analysebeitrag des Autors nicht erkennbar ist. Anschließend führt Schröder in das real erhobene Bildarchiv ein, also in jene Sammlungen, welche später das Ausgangsmaterial der Online-Datenbank bildeten. Dabei listet er die Bestandsverzeichnisse der Bibliotheken, aus deren Beständen Bilder herangezogen wurden, de-

tailliert auf, indem er alle Sachgebiete aufzählt. Ähnlich verfährt der Autor mit der weiteren Vorstellung von Arbeitsschritten des Projektes, wobei sich die Notwendigkeit dieser Ausführungen im Rahmen einer Veröffentlichung nicht erschließt. Im letzten Beitrag, der wiederum von *Peter Müller* verfasst wurde, sind die relevanten Bestände, aus denen Bildmaterial recherchiert wurde, nochmals beschrieben. Anschließend folgen die Erörterung technischer Detailfragen sowie eine Beschreibung der Vorgehensweise zur Erstellung der einzelnen digitalen Datensätze, die allerdings für eine sozialwissenschaftlich interessierte Leserschaft kaum Relevanz besitzen.

Beim Lesen dieses Bandes entsteht der Eindruck, dass sich die Schreibenden eher an einer objektivistischen Forschungstradition orientieren, statt, wie in den Beiträgen immer wieder behauptet, an Panofskys Methode der Bildinterpretation. In keinem der zudem für eine Veröffentlichung oft nur unzureichend modifizierten Vorträge kommt das Prinzip der Einklammerung des ikonographischen Sinngehaltes zum Tragen. Gelingt es jedoch nicht, von einem kommunikativ-generalisierten (Vor)wissen Abstand zu nehmen, ist es unmöglich, eine offene Interpretationshaltung einzunehmen. Gerade dieser Wechsel der Analyseeinstellung vom „Was" zum „Wie", also der Verzicht auf ein Realitäts- bzw. Wirklichkeitspostulat zugunsten einer unvoreingenommenen Rekonstruktion der „mental habits" der Bildproduzenten ist Panofskys Forschungsziel. Folgt man diesem Anspruch, so ist die Frage der „Existenzberechtigung" der Bild- gegenüber der Textanalyse, die im Band nachgewiesen werden soll überflüssig. Hält man diesen Nachweis jedoch im Rahmen historischer Untersuchungen in ihrer spezifischen Forschungstradition für unabdingbar, so steht er zwar konträr zur Methode Panofskys; da in den Beiträgen der Quellenwert von Bildern ausführlich dargestellt wurde, könnten sich in Zukunft jedoch weitere interessante Forschungsvorhaben anschließen, die sich dem Bild in seiner ganzen Einzigartigkeit und Komplexität widmen. Als Beitrag dazu ist diese Veröffentlichung positiv zu bewerten. Einem weiteren Anliegen, die digitale Bilddatenbank der BBF als vorzügliches und zudem kostenloses Rechercheinstrument für Bildmaterial verschiedenster Epochen und Sujets noch bekannter zu machen, wurde außerdem Rechnung getragen.

Sina-Mareen Köhler

Ralf Bohnsack, Aglaja Przyborski, Burkhard Schäffer (Hrsg.) (2006): Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis. Opladen: Verlag Barbara Budrich, 304 S. ISBN 3-938094-41-9, € 24, 90.

In Form einer Sammelpublikation haben Ralf Bohnsack (Arbeitsbereich qualitative Bildungsforschung, Freie Universität Berlin), Burkhard Schäffer (Institut für Pädagogische Praxis und Erziehungswissenschaftliche Forschung, Universität der Bundeswehr München) und Aglaja Przyborski (Institut für Publizistik und Kommunikationswissenschaft, Universität Wien) eine weitere Publikation zum Gruppendiskussionsverfahren veröffentlicht. Gegenstand ist die Praxis einer Methode, die in den vergangenen Jahrzehnten auf dem Gebiet der qualitativen Sozialforschung Fuß gefasst hat. Wie die Herausgeber bzw. Herausgeberin stammen auch die Beiträge des Buches aus unterschiedlichen Forschungsfeldern und vermitteln so einen anregenden Eindruck von der praktischen Flexibilität sowie der methodologischen Komplexität des Instrumentes. Obwohl tendenziell die Auswertungspraxis als Anwendung der dokumentarischen Interpretationsmethode ausführlicher thematisiert wird, geben die zumeist einführenden Bezüge zum Vorgehen in der Erhebungsphase Aufschlüsse über die Möglichkeiten des Verfahrens. Mit Hilfe dieser Publikation kann einerseits ein Ausgangspunkt für die Handhabung des Instruments geschaffen werden und andererseits gibt sie jenen, die mit der Methode bereits vertraut sind, aufschlussreiche Verweise auf das Wechselverhältnis von der „praktischen Tätigkeit" und der Gegenstandskonstruktion im Forschungsprozess.

Mit vier Hauptkapiteln, zu denen 19 Autoren mit insgesamt 17 Artikeln beitragen, wird die Verbreitung sowie Ausdifferenzierung des Gruppendiskussionsverfah-

rens nachvollzogen. Damit verbunden ist die Heranführung an das konkrete methodische Vorgehen und die Ausrichtung auf eine diesbezüglich eher unerfahrene Leserschaft. Ziel ist somit in erster Linie die Dokumentation der Entwicklung und Darlegung der forschungspraktischen Möglichkeiten des Verfahrens. Gleichwohl wird darauf hingewiesen, dass die Einbindung in reelle Forschungszusammenhänge unerlässlich für die Aneignung dieser Methode ist.

In einer den Kapiteln vorangestellten Einleitung führen die Herausgeberin und Herausgeber in die Konzeption des Sammelbandes und die Grundlagen des Gruppendiskussionsverfahrens ein. Ende der 1980er Jahre entwickelte Ralf Bohnsack (1989) die Methode mit Rückgriff auf bereits bestehende Ansätze zum wissenschaftlichen Einsatz von Gruppenbefragungen, der ‚group discussion' im Kontext der britischen Cultural Studies (Willis 1990; Morley 1996) und den Überlegungen von Mangold (1960). Die Erweiterung besteht aus der Einnahme einer praxeologisch-wissenssoziologischen Perspektive, die die impliziten Wissensbestände der Beforschten als Orientierungsgehalte freizulegen und deren habituelle Fundierung als Verankerung der kollektiven Wissensbestände in, über den jeweiligen Gruppenkontext hinausgehende, konjunktive Zusammenhänge, z.B. als Milieu- oder Generationszusammenhang, zu erfassen sucht. So stellt sich „die Frage nach der *handlungspraktischen Herstellung* von Realität, also die Frage nach den *habitualisierten Praktiken* (...) die auf dem handlungsleitenden und z.T. inkorporierten Erfahrungswissen der Akteure basieren" (S.11). Im Interpretationsprozess wird erschlossen, WAS Thema des Diskurses ist und WIE es verhandelt wird. Die jeweils spezifische Themenabhandlung verweist auf den Orientierungsrahmen der Gruppe, als Sinnsystem und Habitus, welches(r) in der Diskussion im Rekurs auf die konjunktiven Wissensbestände generiert wird. Über die sequentielle Interpretation und komparative Analyse, als eines der zentralen Merkmale des Verfahrens, wird der Orientierungsrahmen erschlossen. Daraus leiten sich Typiken ab, deren Kriterien erst im Zuge der Fallrekonstruktion gefasst werden und zumeist eine Dimension des gemeinsamen Erfahrungsraums der Gruppe bilden, z.B. das aktuelle Erleben einer bestimmen Lebensphase oder geteilte biographisch bedeutsame Ereignisse.

Dementsprechend sollen sich die ersten drei Kapitel des Sammelbandes stärker auf die gegenstandsbezogenen Aspekte der Forschungsarbeit und das abschließende vierte Kapitel soll sich vorrangig auf methodologische Diskurse beziehen. Der umfassende Nachvollzug des Verfahrens wird erreicht, indem jeder Abschnitt mehrere Auszüge aus Gruppendiskussionen und deren exemplarische Rekonstruktion anführt, die den Rezipienten bzw. die Rezepientin die Forschungspraxis beobachten lassen. In der folgenden stark gerafften Skizzierung der einzelnen Beiträge wird sich eher auf die Einbettung des Verfahrens in das empirische Design der aufgeführten Forschungsprojekte und Qualifikationsarbeiten bezogen.

Zwei Autorinnen berichten in ihren Beiträgen des ersten Kapitels *„Kindheit: Handlungspraxis in Ritual und Spiel"* über das Gruppendiskussionsverfahren als Instrument zur Erschließung von kindlichen Weltanschauungen. Beide triangulieren die Diskussionen mit ethnographisch-videographischen Techniken, um so den Ausdrucksformen der Kinder gerecht zu werden. So schildert *Iris Nentwig-Gesemann*, dass über die Aufführung der konkreten Spielpraxis erst deren Veranschaulichung und Beschreibung gegenüber der Forscherin möglich wird und dadurch den Forschungsgegenstand, die Gemeinschaftsbildungsprozesse der 5- bis 10-Jährigen, dokumentiert. Mit der Analyse von rituellen Praktiken bei Grundschülern und -schülerinnen als Praxis des Überganges vom Klassenunterricht in die Hofpause legt *Monika Wagner-Willi* den Fokus ihrer Untersuchung auf die Performanz dieser Handlungen und verwendet das Gruppendiskussionsverfahren ergänzend zur Rekonstruktion der den beobachteten Handlungen zugrundeliegenden Wissensbeständen.

Kapitel Zwei *„Jugend: Politische, ästhetische und berufliche Orientierungen"* umfasst fünf Aufsätze, die sich einem Bereich, auf den die Methode in ihren Anfängen angewendet wurde und der bislang in der empirischen Praxis des Gruppendis-

kussionsverfahrens am stärksten vertreten ist, widmen. *Heinz-Hermann Krüger* und *Nicolle Pfaff* beschreiben ein Forschungsprojekt, dass sich dem Verhältnis von Jugendlichen zu schulischer politischer Bildung, Politik im gesellschaftlichen Rahmen und Demokratie über einen multimethodischen Zugang nähert, wobei die Erhebung und Auswertung von Gruppendiskussionen auf die Orientierungen zu Schule und Politik abzielen. Hinweise auf die Relevanz der Kommunikationsprozesse mit Jugendlichen im Forschungsprozess liefern die Ausführungen von *Wivian Weller*, die jugendkulturelle Stile als Form der Bewältigung von Erfahrungen mit Ausgrenzung und Diskriminierung bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund in São Paulo und Berlin untersucht. Für einen gelingenden Zugang zu den Erfahrungswelten und den darin verankerten Orientierungen ist die Kenntnis der kulturspezifischen kommunikativen Basisregeln unabdingbar. Die Befragung im Gruppenkontext bietet die Gelegenheit zum kommunikativen Austausch bzw. Fremdheitserleben kann in der Diskussion bearbeitet werden. Ebenfalls aus einer interkulturellen Perspektive heraus befasst sich *Karin Schittenhelm* mit dem Berufswahlverhalten von Migrantinnen, die sich am Übergang von der schulischen in die berufliche Bildungswelt befinden und in Gruppendiskussionen sowie Einzelinterviews ihre vorberufliche Sozialisation beschreiben, die noch im weiteren Projektverlauf mit jener von Nicht-Migrantinnen verglichen werden soll. Schwerpunkt der Studie bilden die Diskussionen, wobei im Text auch die Grenzen dieses Verfahrens benannt werden. Zum Thema Globalität befragte *Barbara Asbrand* Jugendliche, die zu verschiedenen Organisationen, z.B. ‚Attac', gehören und zielt dabei auf deren Wahrnehmung von Globalität, wie auf die Konstruktion von Orientierungen in einem globalisierten Zeitalter ab. Ihr Beitrag setzt sich mit der Erstellung von soziogenetischen Typiken anhand einer exemplarischen komparativen Analyse auseinander. Von der Praxis im Umgang mit digitalen Medien und sich in deren Diskussion dokumentierenden bildungs- und beruflichen Orientierungen abstrahiert *Stefan Welling* eine Milieuspezifik von unterschiedlichen Weisen der Computernutzung und bezieht sich dabei auf Jugendliche, die ihre Medienpraxis in Einrichtungen der Jugendhilfe ausüben. Ergänzend wurden ethnographische Beobachtungen eingesetzt, um nicht nur die Handlungspraxis umfassend nachvollziehen, sondern auch die Interaktionen zwischen Jugendlichen und Pädagoginnen sowie Pädagogen in den Blick nehmen zu können. Während Wellings Beitrag die Möglichkeit des Gruppendiskussionsverfahrens als Instrument für Evaluationsstudien nur andeutet, so beschreibt der Aufsatz von *Claudia Streblow* die Evaluation eines Schulsozialarbeitsprojekts. In Gruppen werden die Schülerinnen und Schüler zu der eingerichteten Schulstation befragt, die sie während des gesamten Schultages, Pausen wie Unterricht, aufsuchen können. Anliegen der Studie ist es, die Bedeutung der Schulstation für die Handlungspraxis der Jugendlichen an der Schnittstelle zwischen Schule und Peers zu fassen. Teilnehmende Beobachtungsprotokolle wurden ergänzend erstellt.

Drei der vier Beiträge des dritten Kapitels *„Handlungspraxis und Legitimation im organisatorischen und gesellschaftlichen Kontext"* weichen von einigen ansonsten zentralen Merkmalen des Gruppendiskussionsverfahrens ab, indem z.B. *Anja Mensching* keine Realgruppen von Polizeibeamten bzw. -beamtinnen befragt, möchte sie dem Verhältnis der gelebten Hierarchie und den tatsächlichen Orientierungen zu den Über- und Unterordnungsverhältnisse auf die Spur kommen, ohne Gefahr zu laufen, dass die Erfahrungen in den Dienststellen ausgetauscht würden, wie es bei tatsächlichen Kollegen-Vorgesetzen-Gruppen denkbar wäre. *Nadia Kutscher* verwendet Fallbeispiele, sogenannte Vignetten, als Diskussionsgrundlage, um mit der Anknüpfung an die professionelle Praxis einen selbstläufigen Diskurs zu fördern, damit die moralischen Orientierungen von im Bereich der Jugendhilfe tätigen Teams erfasst werden können. In ähnlicher Weise wollen *Kai Dröge, Sighard Neckel* und *Irene Somm* mit Hilfe von Fallbeispielen, als Szenariotechnik, der Bedeutung bzw. Verankerung des Leistungsprinzips für die Wahrnehmung bzw. Legitimation von Statuszuweisungen im gesellschaftlichen Kontext auf den Grund gehen und verzichten

ebenfalls auf die Befragung von Realgruppen, die jedoch hinsichtlich der Angehörigkeit zu bestimmten institutionellen Kontexten homogen zusammengesetzt sind. *Frank Ernst* fragt, wie die Begriffe Ehrenamt, Engagement und Gemeinsinn von ehrenamtlich Engagierten gedeutet werden, um davon ausgehend die Bedeutung des Wandels von Ehrenamtlichkeit auf gesellschaftlicher Ebene für die kollektiven Orientierungen der Befragten zu bestimmen. Dabei werden die Gruppendiskussionen ohne Variation im Rahmen eines multimethodischen Designs angewendet.

Zwar wird Kapitel Vier mit *„Allgemeine methodische Reflexionen und Zugänge"* überschrieben, aber die fünf Beiträge führen ebenso wie die vorherigen exemplarische Rekonstruktionen vor, die allerdings von methodologischen Überlegungen gerahmt sind. Die Diskursorganisation und deren Analyse sind Gegenstand des Beitrages von *Ralf Bohnsack* und *Aglaja Przyborski*, die mit der Anführung verschiedener Diskursmodi darauf hinweisen, dass nur mit der näheren Betrachtung der wechselseitigen Bezugnahme der Teilnehmerinnen und Teilnehmer im Diskurs das Bestehen eines konjunktiven Erfahrungsraumes angenommen und in der weiteren semantischen Interpretation inhaltlich ausdifferenziert werden kann. In ähnlicher Weise wie Weller geht auch *Arnd-Michael Nohl* auf den Kommunikationsprozess zwischen Befragten und Forscher bzw. Forscherin ein und entwirft ein Konzept der interkulturellen Kommunikation, das gleichsam auf die Partizipation an verschiedenen Erfahrungsräumen als Milieus und als ethnische Zugehörigkeit eingeht. Über das Gruppendiskussionsverfahren kann ein Zugang zu beiden Kontexten hergestellt werden. Zwei Beiträge verbinden die empirische Arbeit anhand von Gruppendiskussionen mit anderen Forschungsfeldern. So entwickeln *Ralf Bohnsack* und *Iris Nentwig-Gesemann* ein Modell dokumentarischer Evaluationsforschung in Anknüpfung an bestehende Ansätze, wie Stake (2000) und stellen es vermittelt über die Beschreibung einer Evaluationsstudie zur Peer-Mediation im schulischen Kontext dar. Eine Anbindung des Gruppendiskussionsverfahrens an das Feld der Medienrezeptionsforschung stellt *Burkhard Michel* her, der über die Rekonstruktion der spezifischen Deutungsmuster einer Gruppe, die sich im Diskurs über die Motive einer Photographie auseinandersetzt, Rückschlüsse über den Milieuzusammenhang und den Habitus zieht. Den Abschluss des vierten Kapitels und damit des ganzen Bandes bildet der Beitrag von *Burkhard Schäffer*, der sich mit den Lern- bzw. Vermittlungsprozessen der Methode auseinandersetzt, die hier als rekonstruktive Didaktik qualitativen Forschens gesetzt wird, dessen Förderung unter anderem ein generelles Anliegen der Publikation ist. Sehr deutlich wird durch die Schilderung von Diskursen im Rahmen eines Methodenseminares, wie sich eine Analyseeinstellung unter Studentinnen und Studenten zu entwickeln beginnt, deren Ausbildung in forschungspraktischen Kontexten fortgesetzt werden kann. Auch wenn sich Kapitel Vier eher den methodologischen Aspekten widmet, weisen in verschiedener Differenziertheit auch die vorangehenden Beiträge methodologische Bezüge auf. Darin zeigt sich eine Untrennbarkeit von Methodologie und methodischem Vorgehen und gleichzeitig wird auf die notwendige Reflexion als Teil der Forschungspraxis verwiesen.

In einem gut lesbaren Umfang geben die Beiträge nicht zuletzt durch ihre Anzahl einen umfassenden Eindruck von der Forschungspraxis des Gruppendiskussionsverfahrens, die sich hier unter anderem durch die Triangulation verschiedener methodischer Zugänge auszeichnet. Denn auffällig ist, dass im Erhebungsprozess zumeist weitere Instrumente, z.B. das teilnehmende Beobachten oder weitere quantitative Verfahren eingesetzt werden. Anzumerken ist, dass es an einem Beitrag, der sich mit der Praxis der Typenbildung als angestrebtem Resultat des Verfahrens detailliert auseinandersetzt, fehlt. Unabhängig davon kann die Veröffentlichung einen ersten Überblick geben. Das konkrete Vorgehen in der Erhebungs- wie Auswertungsphase wird differenzierter in anderen Publikationen der Autoren bzw. Autorin beschrieben. Absolut lesenswert ist der Band jedoch aufgrund des breiten Spektrums an inhaltlichen Themen, die anspruchsvoll dargestellt werden und Anschlüsse bzw. Anregungen für verschiedenste Forschungsvorhaben bereithalten.

Sylke Fritzsche

Franz Hamburger, Tarek Badawia, Merle Hummrich (Hrsg.) (2005): Migration und Bildung. Über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung der Einwanderungsgesellschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 344 Seiten, ISBN 3-531-14856-7, € 29,90.

Bei diesem Buch handelt es sich um einen Herausgeberband, der im Rahmen der Schriftenreihe „Schule und Gesellschaft" des VS Verlages für Sozialwissenschaften erschienen ist. Angesichts der erschütternden Befunde der PISA-Studien und damit einhergehend der öffentlichen und wissenschaftlichen Debatten über die Bildungs- und Integrationspolitik der Bundesrepublik Deutschland steht die Brisanz dieses Sammelbandes wohl außer Frage: Die größtenteils lesenswerten Beiträge untersuchen die Bedingungen von Migration und Bildung in Deutschland und versuchen teilweise auch Lösungsansätze für verschiedene Probleme einer Migrationspädagogik zu finden. Das thematische Spektrum der teils empirisch begründeten, teils theoretisch ausgerichteten Beiträge ist der Komplexität dieses Untersuchungsfeldes entsprechend breit: es umfasst die Ebene der Professionellen, die Ebene der Institution und Interaktion, die Ebene der Lebenswelt sowie die Ebene der Reflexion.

Der erste Teil des Bandes *Die Perspektive der Professionellen* ist dem Aspekt der pädagogisch Handelnden gewidmet und hebt die Bedeutung einer kulturellen Kompetenz dieser hervor.

So zeigt *Claus Melter* im Rahmen einer explorativen qualitativen Studie am Beispiel von Jugendlichen mit Immigrationshintergrund und deren betreuenden PädagogInnen, dass fehlende antirassistische Qualifikation und nicht gegebene interkulturelle Ausrichtung von Seiten der pädagogischen Praxis weitreichende negative Konsequenzen im Bereich der Betreuung der Immigrantenjugendlichen haben. *Carla Schelle* plädiert in ihrem Beitrag im Hinblick auf eine erfolgreiche Ausländerpädagogik für eine professionelle Deutungs-, Reflexions- und Handlungskompetenz, sowie für einen sensiblen und interpretativen Umgang mit Zeichen, Symbolen und Ausdrucksformen. *Paul Walter* weist anhand einer Untersuchung über kulturbezogene Urteile und Fehlurteile von Lehrpersonen einerseits ebenfalls auf die Notwendigkeit interaktionspädagogischer und kultureller Sensibilität hin und fordert andererseits von der empirischen Wissenschaft einen angemessenen bzw. sensiblen Umgang mit der schulpädagogischen Praxis, der die Handlungsprobleme von LehrerInnen mit betrachtet. Der Schwerpunkt der qualitativ angelegten Analyse von *Martina Weber* liegt auf herkunfts- und geschlechtsbezogenen Selbst- und Fremdzuschreibungen zwischen Lehrkräften und SchülerInnen mit Migrationshintergrund, die unter verschiedenen Aspekten untersucht wurden. Sie kommt zu dem Schluss, dass der Bewertungsmaßstab von LehrerInnen für die kulturellen Ressourcen von SchülerInnen durch deren soziale Zugehörigkeit beeinflusst wird.

Im zweiten Teil des Sammelbandes werden *Bildungsprozesse in Institution und Interaktion* vorgestellt.

Der Beitrag von *Claudio Bolzman*, *Rosita Fibbi* und *Marie Vial* zeigt am Beispiel der Integration von Mitgliedern der zweiten Generation in die schweizerische Gesellschaft, dass eine starke individuelle Motivation zu sozialer Mobilität und eine aktive Unterstützung durch die Familie – vor allem in Bezug auf die Förderung der Motivation – wesentliche Einflussfaktoren für deren erfolgreiche Ausbildung bzw. berufliche Eingliederung sind. Zudem machen sie in diesem Zusammenhang auf die Bedeutung von exogenen Kontextvariablen, wie die soziale Behandlung der Eingewanderten, aufmerksam. Im Mittelpunkt der qualitativ angelegten Untersuchung von *Merle Hummrich* und *Christine Wiezorek* stehen familiale und schulische Generationsbeziehungen. Die Überwindung sozialer Ungleichheit bedarf nach Aussage der Autorinnen eines „(schul-)biographischen Passungsverhältnisses" (S. 118), einer individuell-biografischen Übereinstimmung von Familie und Schule. *Angelika Kaffrell-Lindahl* gibt in ihrem Artikel einen kurzen Einblick in ihre noch am Anfang stehende Studie ‚Die Welt in der Familie', in der sie die Beschreibungen und

Erfahrungen von interethnischen Paaren über ihr gemeinsames Leben als Familie untersucht. *Heinz Reinders*, *Tanja Mangold* und *Karina Greb* heben das Potenzial der Ko-Kulturation in der Adoleszenz für multikulturelle Gesellschaften hervor. Ko-Kulturation meint dabei „jene Prozesse, in denen kulturelle Elemente von Majorität und Minorität gleichermaßen in soziale Aushandlungsprozesse einfließen" (S. 140). Sie ermöglicht Offenheit gegenüber anderen, also das demokratische Neben- und Miteinander verschiedener Kulturen. Der Beitrag von *Uwe Sandfuchs* und *Clemens Zumhasch* berichtet über eine wissenschaftliche Begleituntersuchung der Primarstufe einer Deutsch-Italienischen Gesamtschule in Wolfsburg.

Der dritte Teil *Bildung in lebensweltlicher Perspektive* vereint Beiträge, die Bildung mit der Lebenswelt verknüpfen.

So versucht *Rosario Alonso Alonso* Prozesse und Mechanismen aufzuzeigen, die zu einem latenten Rassismus führen und stellt fest, dass der Sozialisationsprozess oder das soziale Lernen sowie der soziale Kontext diskriminierenden Verhaltensweisen Raum gibt. *Tarek Badawia* betrachtet in seinem Beitrag Integration als individuelles Lebensführungsprojekt und erstellt einen dreiphasigen Modellversuch über den Gesamtprozess einer interkulturellen Selbstbildung als Prozess der Identitätstransformation. *Isabell Diehm* und *Melanie Kuhn* greifen in ihrer qualitativ angelegten Untersuchung des Stellenwertes von Ethnizität in der kindlichen Lebenswelt ein Forschungsdesiderat im Bereich der interkulturellen Pädagogik auf und verdeutlichen, dass Kinder einen „eigenständigen und eigen-sinnigen Umgang mit ethnischen Unterscheidungen" (S. 223) haben. *Susan Edholm-Wenz* plädiert in ihrem Beitrag für einen professionell-pädagogischen Umgang mit jugendlichen Migranten und eine fallspezifische Bezugnahme auf diese im Rahmen von pädagogischer Arbeit. *Peter Nick* thematisiert Konstruktionen von Fremdheit, Kultur und Identität und kommt zu dem Schluss, dass die Konfrontation mit dem Fremden und Unbekannten zugelassen werden muss, um den Anforderungen kultureller Austauschprozesse in multikulturellen Gesellschaften gerecht zu werden. Der Artikel von *Heike Niedrig* geht am Beispiel junger Flüchtlinge der Frage nach den Ressourcen und Potenzialen für Bildungsprozesse nach – und zwar für die Jugendlichen selbst als auch für die Aufnahmegesellschaft.

Räume der Reflexion, Teil vier des Sammelbandes behandelt pädagogische Reflexionsversuche.

Ingrid Gogolin vergleicht in ihrem Beitrag die Integrationserfahrungen von Deutschland mit denen von Großbritannien und der Schweiz und plädiert für ein ausgewogenes Verhältnis von Integrationsangeboten und Integrationsforderungen sowie für eine Politik der Integration, die auf Dauer ausgerichtet ist. *Ulrike Hormel* und *Albert Scherr* machen auf der Grundlage von Ergebnissen eines Forschungsprojektes, das auf die Entwicklung programmatischer Konturen einer ‚Bildung für die Einwanderergesellschaft' ausgerichtet war und einer Auseinandersetzung mit der internationalen Fachdiskussion sowie einer Analyse der Bildungspolitik und Schulentwicklung in Frankreich, Kanada und England deutlich, dass eine umfassende Veränderung des Bildungssystems und der pädagogischen Ausbildung notwendig ist. *Paul Mecheril* formuliert in seinem Artikel eine programmatische Kritik an die Pädagogik. Eine Pädagogik, die migrationsgesellschaftlichen Verhältnissen entspricht, sollte eine Pädagogik der Mehrfachzugehörigkeit sein und kann sich „nicht aus der beständigen Notwendigkeit der (selbst)reflexiven Auseinandersetzung entlassen" (S. 318).

Insgesamt betrachtet handelt es sich um eine empfehlenswerte Darstellung aktueller Forschungsarbeiten im Bereich der Bildungs- und Migrationsforschung sowie auch theoretischer Thematisierungen migrationsrelevanter pädagogischer Probleme. Allerdings wäre eine sichtbare Verknüpfung zwischen den Beiträgen wünschenswert gewesen. Zudem erscheint die Gliederung und Lokalisierung der einzelnen Artikel als willkürlich. Vor dem Hintergrund der Komplexität des Themenfeldes wäre eine zusammenfassende Kommentierung aller versammelter Beiträge am Anfang des Herausgeberbandes sicherlich hilfreich für die Lektüre und thematische Einordnung gewesen. Leider lässt auch die Lesbarkeit des Sammelbandes zu

wünschen übrig: So wird der aufmerksame Leser nicht nur durch die zahlreichen Rechtschreib- und Grammatikfehler abgelenkt, nicht kohärente und nicht durchgehende Tabellen- und Abbildungsbeschriftungen tragen außerdem teilweise zum Verständnisverlust bei. Der große Gewinn der von Franz Hamburger, Tarek Badawia und Merle Hummrich herausgegebenen Sammlung liegt dessen ungeachtet zweifelsohne darin, dass die Herausgeber in einem abschließendem Kapitel resümierend zum einen die Bedeutung einer professionellen reflexiven Pädagogik und zum anderen die Möglichkeiten einer Komplementarität von quantitativer und qualitativer Bildungs- und Migrationsforschung hervorheben, um „dualistische Betrachtungsweisen einseitig chancenorientierter oder defizitorientierter Ansätze zu überwinden“ (S. 337).

11. Bundesweiter Methodenworkshop zur qualitativen Bildungs- und Sozialforschung am 8. und 9. Februar 2008 in Magdeburg

Das Zentrum für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung (ZBBS) richtet am 8./9. Februar 2008 zum 11. Mal den Bundesweiten Workshop zur qualitativen Bildungs- und Sozialforschung aus. Der Workshop bietet insbesondere NachwuchswissenschaftlerInnen (vor allem DoktorandInnen, HabilitandInnen und wissenschaftlichen MitarbeiterInnen) ein Forum, in dem sie unter fachlich kompetenter Anleitung durch erfahrene ForscherInnen an eigenem oder fremdem Datenmaterial aus aktuellen Projekten arbeiten können. Als mögliche Materialsorten kommen Interviews, Aktualtexte, Gruppendiskussionsaufzeichnungen, Tagebücher, Briefserien, ethnographische Protokolle, aber auch Bilder, Fotos, Videosequenzen, Collagen, Broschüren etc. in Frage.

Da die Erfahrung zeigt, dass das Einüben von qualitativen Methoden an Beispielen aus der Forschungspraxis intensive Lernchancen bietet, findet die Arbeit beim Workshop in von erfahrenen WissenschaftlerInnen und ForscherInnen geleiteten Arbeitsgruppen statt und ist nach dem Vorbild von Forschungswerkstätten organisiert. In Abgrenzung zu reinen Methodenschulen werden methodologische und methodische Fragestellungen im Hinblick auf das spezifische Setting und die Ziele der jeweiligen Forschungsprojekte bearbeitet, so dass konkrete Methodenprobleme und Lösungswege sowie methodische Alternativen am realen Beispiel erörtert werden können. Auf diese Weise sollen Vor- und Nachteile etablierter Verfahren im Hinblick auf die eigenen Forschungsbedingungen sowie mögliche ‚Anwendungsprobleme' zur Sprache kommen und somit die Praxis qualitativer Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung diskutiert, methodisch reflektiert und weiter entfaltet werden.

Für die Teilnahme am Workshop sind ein Zugang zum Internet und die persönliche Erreichbarkeit über Email unerlässlich, da sämtliche Informationen und auch der Austausch des Datenmaterials über die Website des ZBBS und über Email organisiert wird. *Anmeldeschluss* für TeilnehmerInnen, die *eigenes Material* vorstellen wollen, ist der *19. Oktober 2007*. Alle anderen TeilnehmerInnen melden sich bitte bis zum *15. Dezember 2007* an. Bitte nutzen Sie dazu das auf der Homepage des ZBBS verfügbare Anmeldeformular. Ausführliche Informationen zum Workshop, den geplanten Arbeitsgruppen und deren GruppenleiterInnen, Anmeldungsmodalitäten sowie Tagungsablauf und -ort finden Sie auf der Homepage des Zentrums für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung (ZBBS): www.zbbs.de

Für Fragen und Informationen stehe ich Ihnen auch gern direkt unter:

Kathrin Hirschmann, Zentrum für Qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung (ZBBS) Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, Zschokkestr. 32, 39104 Magdeburg, Tel.: 0162-2766759, Fax: 0391-6716502, E-Mail: ZBBS@gsew.uni-magdeburg.de, zur Verfügung.

Bitte informieren Sie auch interessierte KollegInnen.

Autorinnen und Autoren

Alemann, Annette von,
Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Fakultät für Soziologie der Universität Bielefeld; z.Zt. beurlaubt als Promotionsstipendiatin des Ev. Studienwerks Villigst e.V. *Forschungsschwerpunkte:* Organisation und Geschlecht; Männliche und weibliche Führungskräfte, Sprache und Geschlecht; Gesellschaftliche Verantwortung von Unternehmen; Elitensoziologien, Hochschulforschung, Soziologische Beratung. *Anschrift:* Universität Bielelfeld, Fakutltät für Soziologie, Universitätsstr. 25, 33615 Bielefeld, e-mail: annette.alemann@uni-bielefeld.de

Alheit, Peter, Prof. Dr. Dr.,
Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik mit dem Schwerpunkt außerschulische Pädagogik, Geschäftsführender Direktor des Pädagogischen Seminars der Georg-August-Universität Göttingen. *Forschungsschwerpunkte*: International vergleichende Bildungsforschung, Mentalitätsforschung, Biographieforschung, pädagogische Ethnographie. *Anschrift*: Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik, Pädagogisches Seminar der Georg-August-Universität Göttingen, Baurat-Gerber-Str. 4/6, 37073 Göttingen, e-mail: palheit@gwdg.de

Alkemeyer, Thomas, Prof. Dr.,
Professor für Sportsoziologie an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. *Forschungsschwerpunkte*: Soziologie des Körpers und der Bewegung; soziologische Praxistheorien; Populärkulturforschung; empirische Habitusforschung. *Anschrift*: Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Fakultät IV für Human- und Sozialwissenschaften, 26111 Oldenburg, e-mail: thomas.alkemeyer@uni-oldenburg.de

Boothe, Brigitte, Prof. Dr.
Professorin für Klinische Psychologie an der Universität Zürich. *Forschungsschwerpunkte*: Psychoanalyse der Weiblichkeit, Kommunikation und Narration in der Psychotherapie, Psychologie des Wünschens. *Anschrift*: Universität Zürich, Psychologisches Institut, Klinische Psychologie, Psychotherapie und Psychoanalyse, Binzmühlestrasse 14/16, CH-8050 Zürich. e-Mail: b.boothe@psychologie.uzh.ch.

Fritzsche, Sylke, Dipl.-Soz.
Wissenschaftliche Assistentin an der Universität Bern. *Forschungsschwerpunkte*: Quantitative und qualitative Forschungsmethoden, Jugendforschung, Sozialisationsforschung, Schulforschung (politische Bildung), Rechtsextremismusforschung, Bildungssoziologie. *Anschrift*: Universität Bern, Institut für Erziehungswissenschaft, Abteilung Bildungssoziologie, Muesmattstr. 27, CH-3012 Bern, e-mail: sylke.fritzsche@edu.unibe.ch

Geier, Thomas, Dip.-Päd.
Wissenschaftlicher Mitarbeiter des Fachbereichs Bildungswissenschaften an der Universität Duisburg-Essen, AG Interkulturelle Pädagogik. *Forschungsschwerpunkte*: Interkulturellen Unterrichtsforschung; Methodologie und Methoden Qualitativer Bildungs- und Kulturforschung; Phänomenologie jugendkultureller Ästhetik. *Anschrift*: Universität Duisburg-Essen, Campus Essen, Fachbereich Bildungswissenschaften, Universitätsstraße 2, 45141 Essen, e-mail: thomas.geier@uni-duisburg-essen.de

Köhler, Sina-Mareen, Dipl.-Päd.
Wissenschaftliche Mitarbeiterin im DFG-Projekt „Peergroups und schulische Selektion" am Zentrum für Schul- und Bildungsforschung der Martin-Luther-Universität Halle-

Wittenberg. *Forschungsschwerpunkte*: Peer- und Freundschaftsbeziehungen im Kindes- und Jugendalter, Methoden der qualitativen Forschung, Migrationsforschung. *Anschrift*: Fachbereich Erziehungswissenschaften/ZSB, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Franckeplatz 1/Haus 3, 06110 Halle, e-mail: sina.koehler@zsb.uni-halle.de

Koller, Hans-Christoph, Prof. Dr.,
Professor für Allgemeine Erziehungswissenschaft an der Universität Hamburg. *Forschungsschwerpunkte*: Bildungstheorie, Qualitative Bildungsforschung (insbesondere erziehungswissenschaftliche Biographieforschung und interkulturelle Bildungsforschung). *Anschrift*: Universität Hamburg, Fakultät für Erziehungswissenschaft, Psychologie und Bewegungswissenschaft, Von-Melle-Park 8, 20146 Hamburg, e-mail: KOLLER@erzwiss.uni-hamburg.de

Priem, Karin, Prof. Dr.
Professorin für Allgemeine Pädagogik an der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd. *Forschungsschwerpunkte*: Historische Bildungsforschung, Disziplingeschichte, Biographieforschung. *Anschrift*: Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd, Institut für Erziehungswissenschaft, Abteilung Allgemeine Pädagogik, Oberbettringer Str. 200, 73525 Schwäbisch Gmünd, e-mail: karin.priem@ph-gmuend.de

Rieger-Ladich, Markus, Dr.
Oberassistent an der Universität Zürich. *Forschungsschwerpunkte*: Reflexive Erziehungswissenschaft, Analyse symbolischer Gewaltverhältnisse, Bildungs- und Erziehungsphilosophie, erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung, literarische Ethnographie. *Anschrift*: Universität Zürich, Pädagogisches Institut, Freie-Strasse 36, CH - 8032 Zürich, e-mail: mrieger-ladich@paed.uzh.ch

Schmitt, Rudolf, Prof. Dr.
Professor an der Hochschule Zittau/Görlitz, FB Sozialwesen. *Forschungsschwerpunkte*: Systematische Metaphernanalyse, Alkoholabhängigkeit, Qualitative Forschungsmethoden, Beratung und Behandlung. *Anschrift*: Hochschule Zittau/Görlitz, FB Sozialwesen. Brückenstr. 1, G. 1, 02826 Görlitz, e-mail: r.schmitt@hs-zigr.de

Twardella, Johannes Dr.
Pädagogischer Mitarbeiter am Institut für Pädagogik der Sekundarstufe des Fachbereichs Erziehungswissenschaften der Johann Wolfgang Goethe-Universität in Frankfurt am Main. *Forschungsschwerpunkte*: Professionalisierungstheorie, Bildungsforschung, interkulturelle Pädagogik. *Anschrift*: Johann Wolfgang Goethe-Universität, FB Erziehungswissenschaften, Senckenberganlage 15, 60054 Frankfurt/M., e-mail: jtwardella@yahoo.de

Zifonun, Dariuš, Dr. rer. soc.
Wissenschaftlicher Mitarbeiter am KWI Essen. *Forschungsschwerpunkte*: Wissenssoziologie, Migrationssoziologie, qualitative Forschungsmethoden, Politik des Gedenken, Organisationstheorie. *Anschrift*: KWI – Kulturwissenschaftliches Institut Essen, Goethestraße 31, D-45128 Essen, e-mail: darius.zifonun@kwi-nrw.de

Zschach, Maren,
Wissenschaftliche Mitarbeiterin im DFG-Projekt „Peergroups und schulische Selektion" an der Martin-Luther Universität Halle-Wittenberg, Zentrum für Schul- und Bildungsforschung. *Arbeitsschwerpunkte*: historische Bildungsforschung, Kindheits- und Jugendforschung, qualitative Forschungsmethoden. *Anschrift*: Martin-Luther Universität Halle-Wittenberg, Franckeplatz 1, Haus 3, 06099 Halle, e-mail: maren.zschach@paedagogik.uni-halle.de