ZQF

Zeitschrift für Qualitative Forschung

Schwerpunkt: Materiale Visuelle Soziologie
Hrsg.: Roswitha Breckner, Jürgen Raab

- Sebastian W. Hoggenmüller: Die Welt im (Außen-)Blick
- Sebastian Schönemann: Repräsentation der Abwesenheit
- Maria Pohn-Lauggas: In Worten erinnern, in Bildern sprechen
- Maria Schreiber, Michaela Kramer: „Verdammt schön"
- Nicole Kirchhoff: Reden über den Körper als Handlungsproblem von Schüler/innen
- Nina Degele, Diana Cichecki, Kevin Kunz: „Also das meiste davon ist ja einfach durch die Medien vermittelt"
- Stefan Bauernschmidt: Auf dem Weg zu einer Analyse visueller Gattungen

Debatte

- Ronald Hitzler: Zentrale Merkmale und periphere Irritationen interpretativer Sozialforschung
- Günter Mey: Qualitative Forschung: Zu einem Über(be)griff und seinen (Ver)Wendungen
- Uwe Flick: Von den Irritationen in die Peripherie?

Freier Teil

- Kerstin Rabenstein, Jennifer Marie Gerlach: Sich entscheiden als praktisches Tun
- Dorothee Schwendowius, Nadja Thoma: Studienbiographien ‚mit Migrationshintergrund'?
- Matthias Völcker: Zwischen sozialer Verachtung und der individuellen Suche nach Anerkennung

17. Jg. 1+2/2016

ISSN 2196-2138

Inhaltsverzeichnis

Schwerpunkt

Roswitha Breckner, *Jürgen Raab* — Materiale Visuelle Soziologie. Einführung in den Themenschwerpunkt 5

Sebastian W. Hoggenmüller — Die Welt im (Außen-)Blick. Überlegungen zu einer ästhetischen Re | Konstruktionsanalyse am Beispiel der Weltraumfotografie ‚Blue Marble' 11

Sebastian Schönemann — Repräsentation der Abwesenheit. Visualisierungen des Holocaust im sozialen Gedächtnis am Beispiel des Fotos vom Torhaus Auschwitz-Birkenau 41

Maria Pohn-Lauggas — In Worten erinnern, in Bildern sprechen. Zum Unterschied zwischen visuellen und mündlichen Erinnerungspraktiken 59

Maria Schreiber, *Michaela Kramer* — „Verdammt schön." Methodologische und methodische Herausforderungen der Rekonstruktion von Bildpraktiken auf Instagram 81

Nicole Kirchhoff — Reden über den Körper als Handlungsproblem von Schüler/innen. Zur Erweiterung von Gruppendiskussionen durch Collagen und fotografische Selbst-Inszenierungen 107

Nina Degele, *Diana Cichecki*, *Kevin Kunz* — „Also das meiste davon ist ja einfach durch die Medien vermittelt". Zur bildgestützten Erforschung abstrakten Wissens 133

Stefan Bauernschmidt — Auf dem Weg zu einer Analyse visueller Gattungen. Theoretische und methodologische Skizzen 149

Debatte

Roswitha Breckner, Jürgen Raab — Debatte Einführung einer neuen Rubrik 169

Ronald Hitzler — Zentrale Merkmale und periphere Irritationen interpretativer Sozialforschung 171

Günter Mey — Qualitative Forschung: Zu einem Über(be)griff und seinen (Ver)Wendungen. Ein Kommentar zu Ronald Hitzler 185

Uwe Flick — Von den Irritationen in die Peripherie? Anmerkungen zu Ronald Hitzlers Artikel „Zentrale Merkmale und periphere Irritationen interpretativer Sozialforschung“ 199

Freier Teil

Kerstin Rabenstein, Jennifer Marie Gerlach — Sich entscheiden als praktisches Tun. Methodologische Überlegungen einer praxistheoretischen Erforschung der Elternwahl zur inklusiven Schule 205

Dorothee Schwendowius, Nadja Thoma — Studienbiographien ‚mit Migrationshintergrund‘? Kritische Anmerkungen zu Praktiken der Besonderung in der universitären Praxis 221

Matthias Völcker — Zwischen sozialer Verachtung und der individuellen Suche nach Anerkennung: Eckpunkte der Hauptschulsozialisation 237

Rezensionen zum Schwerpunkt

Elisabeth Mayer — Stephanie Nickel: Betrachten, Bewahren, Beweisen. Familienfotografie als Lebensspeicher 259

Alexander Schmidl — Schäfer, R. (2015): Tourismus und Authentizität. Zur gesellschaftlichen Organisation von Außeralltäglichkeit 262

Freie Rezension

Irini Siouti Desirée Bender/Hollstein, Tina/Huber, Lena/Schweppe, Cornelia (2015): Auf den Spuren transnationaler Lebenswelten. Ein wissenschaftliches Lesebuch. Erzählungen-Analyse – Dialoge 265

Tagungsbericht

Stefan Joller, *Marija Stanisavljevic* Die Wissenssoziologie im Verhältnis zu sich selbst. Kongressbericht – 1. Sektionskongress der Wissenssoziologie 2015, Universität Koblenz-Landau/Campus Landau 271

AutorInnenverzeichnis 275

Formathinweise 279

Roswitha Breckner & Jürgen Raab

Materiale Visuelle Soziologie

Einführung in den Themenschwerpunkt

Applied Visual Sociology

Anlass zu diesem Schwerpunktheft gibt die stetig wachsende Zahl an Arbeiten – nicht nur, aber vor allem – von Nachwuchswissenschaftlern und -wissenschaftlerinnen, die visuelle Phänomene zu ‚Gegenständen' ihrer Forschungen nehmen und mit Fragen der methodisch kontrollierten, interpretativen Erschließung von bildlich vermittelten sozialen Wirklichkeiten verbinden. Allein schon dieser Umstand gibt deutlichen Beleg dafür, dass die Visuelle Soziologie – nach ihrem im deutschen Sprachraum zunächst eher zögerlichen Beginn – seit den vergangenen zehn Jahren nun auch im Hinblick auf materiale Analysen eine überaus dynamische Entwicklung nimmt (vgl. jüngst Ayaß 2012; Schnettler/Baer 2013; Kauppert/Leser 2014; Przyborski/Haller 2014; Müller/Raab/Soeffner 2014; Sozialer Sinn 2015; Stanisavljevic 2015; Marent 2016; Breckner/Pribersky 2016; Joller/Raab/Stanisavljeciv 2016).

Die Konjunktur und das Potential der Visuellen Soziologie spiegeln sich nicht nur im Spektrum der Themen und in der Vielzahl der methodischen Zugänge wider. Sie zeigen sich auch und vor allem in den neu entfachten methodologischen Diskussionen sowie nicht zuletzt im Bestreben, das Visuelle zum gleichermaßen unumgänglichen wie produktiven ‚Baustein' der sozialwissenschaftlichen Theoriekonstruktion zu erheben. Daher lässt sich die Visuelle Soziologie inzwischen keineswegs mehr darauf reduzieren, nur ein eng gefasster, modisch-transitiver, spezialthematischer Ausschnitt an der Peripherie der Sozialwissenschaften zu sein, oder bestenfalls eine Teildisziplin innerhalb der Allgemeinen Soziologie. Vielmehr beginnt sich zusehends auch bei Skeptikern des sogenannten *visual turn* die Einsicht durchzusetzen, dass für das (Selbst-)Verständnis sich modernisierender Gesellschaften – neben dem sprach-, schrift- und textbasierten kommunikativen Handeln – den visuellen Konstitutions- und Konstruktionsprozessen von gesellschaftlichem Wissen und von sozio-historischen Wirklichkeiten in ihrer ganzen Breite und Tiefe nachzugehen ist. Die Visuelle Soziologie ist dadurch – für alle jene, die Soziologie als Erfahrungs- und Wirklichkeitswissenschaft (Max Weber) begreifen und betreiben wenig überraschend – ebenso unübersehbar wie unaufhaltsam ins Zentrum der empirisch-analytischen und der theoretischen Sozialforschung gerückt. Man kann die Bilder verwünschen, sei es angesichts ihrer für

manchen beängstigenden ‚Flut' oder aufgrund ihrer gegenüber Schrift und Text vermeintlich geringeren Wahrheitsfähigkeit und Wahrhaftigkeit. Spätestens seit ihrem Eintritt ins Zeitalter der technischen Reproduzierbarkeit (Walter Benjamin 1935-36/2000) aber kann man sie nicht mehr wegwünschen: Die Bilder und ihre Medien stehen ‚der' sozialen Wirklichkeit weder als defizitär oder ‚suboptimal' noch bloß verspiegelnd oder verzerrend gegenüber, sondern sind konstitutiver Bestandteil der gesellschaftlichen Konstruktion von Wirklichkeit (Berger/Luckmann 1969/2004). Dies hatten Georg Simmel (1901/1995, 1902/1995, 1905/1995), Howard Becker (1974) und Erving Goffman (1981) innerhalb der Soziologie bereits früh erkannt und wird in den sogenannten Bildwissenschaften ebenso wie den Visual Studies seit etwa 30 Jahren intensiv diskutiert.

Indem die Bilder in den Wirklichkeiten sich modernisierender und ausdifferenzierender Gesellschaften ubiquitär werden, sind sie folglich auch wesentlicher Bestandteil von Sozialisation. Der wie selbstverständlich vermittelte und angeeignete, immer alltagsroutiniertere Umgang mit ihnen und ihren Medien ist möglicherweise auch Anstoß und Motiv für das besondere Interesse vor allem von Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftlern an der Visuellen Soziologie. Sie verfügen aus ihren vielfältigen Umgangsweisen insbesondere mit den sogenannten Social Media über Bilderfahrungen und Bildkompetenzen, die sich ehemals textorientierte Sozialwissenschaftlerinnen und Sozialwissenschaftler vielfach erst erschließen und aneignen müssen. Gleichwohl erweist sich der Dialog und die Spannung zwischen einer generationsspezifischen Vertrautheit mit Bildern einerseits und deren fremdperspektivischen Erschließung andererseits nicht zuletzt in der Betreuung und Begleitung universitärer Abschluss- und Qualifikationsarbeiten als ausgesprochen fruchtbar: vom Bachelor und Master bis hin zu Dissertationen und Habilitationen. Dies war uns ein weiterer Anlass, ausgewählte Forschungsarbeiten jüngerer Kolleginnen und Kollegen mit diesem Schwerpunktheft der *Zeitschrift für Qualitative Forschung* einer breiteren Öffentlichkeit zugänglich zu machen. Exemplarisch, wie in der Momentaufnahme eines Querschnitts, stellt es Ansätze, Diskussionen und Ergebnisse aus mehrjährigen Projekten vor. Sie geben Einblick in die von Neugier getriebenen, explorativen, beinahe expeditionsartigen Erkundungen visueller Phänomene in unterschiedlichen sozialen Feldern und machen die Konturen und Dimensionen einer erfahrungs- und wirklichkeitswissenschaftlich begründeten Visuellen Soziologie sichtbar.

Dem Schwerpunktheft liegt primär daran, aufzuzeigen, *dass* und vor allem *wie* Fokussierungen oder Blickwechsel auf bildliche Phänomene und bildmediale Wirklichkeitskonstruktionen andere Beobachtungsanordnungen einfordern, über die sich neue Einsichten zu virulenten gesellschaftlichen, kulturellen und historischen Themen und Problemen eröffnen und dergestalt ein anderes Verstehen ermöglichen. Deshalb verzichteten wir bewusst darauf, den Themenbereich der Abhandlungen einzuschränken oder die Autoren und Autorinnen gar auf ausgewählte methodologisch-methodische Zugänge zu verpflichten. Vielmehr galt unser Interesse Beiträgen, einschließlich der in dieses Heft aufgenommenen Rezensionen, welche die von ihnen eingeschlagenen methodischen Wege entweder methodologisch diskutieren und/oder ihre materialen Analysen am konkreten Datenmaterial durchführen und entlang ihres konkreten Forschungsprozesses vorführen. Thematisch erstreckt sich der Horizont vom Weltraum und dem Holocaust über den Widerstand gegen den Nationalsozialismus bis hin zum Alltagswissen über Testosteron und zu den Imageentwürfen von jugendlichen Akteuren ebenso wie von universitären Institutionen. Die zunächst divers erscheinenden Themen sind

jedes in bestehende oder sich gerade entwickelnde Forschungsfelder eingebettet, die zum einen gesellschaftskulturell und gesellschaftspolitisch relevant sind, und die zugleich konzeptionell vielversprechende Fragestellungen und Perspektiven bergen. Sie können und sollen an dieser Stelle nur kurz skizziert werden, um das gegenstandsbezogene Potential einer materialen Visuellen Soziologie anzudeuten.

Die Genese symbolisch-imaginativer Weltdeutungen durch Bilder im Zusammenhang mit Globalisierungsprozessen ist ein soziologisch noch wenig erforschter Gegenstandsbereich. Fotografische Blicke aus dem All, mit denen die Welt erstmals ‚von außen' als ‚Einheit' ohne nationalstaatliche Grenzen wahrgenommen werden konnte, markieren, wie *Sebastian Hoggenmüller* eindrücklich darlegt, einen Meilenstein der veränderten Weltwahrnehmung aus einem anderen Welt-Raum. Welche kulturellen Weltbilder in der weiter fortschreitenden digital-fotografischen Bebilderung des Kosmos noch entstehen, darf mit Spannung erwartet werden. Mit einer ebenfalls auf gesellschaftskulturelle Prozesse ausgerichteten Perspektive, aber anders gelagerter theoretischer und methodologisch-methodischer Rahmung und Zielsetzung, adressiert *Sebastian Schönemann* Fragen nach dem kollektiven Bildgedächtnis in Bezug auf den Holocaust und dessen Ausprägung in verschiedenen Generationen. Dies ist ein Forschungsfeld, zu dem es zwar mit Fokus auf Fotografien und Erinnerungsprozesse schon einige Pionierarbeiten gibt. Die kulturellen Unterströmungen, die mit Bildern aus dem Holocaust, mithin den Möglichkeiten und Grenzen seiner Abbild- und Vorstellbarkeit verbunden sind (vgl. Didi-Huberman 2007), gilt es immer wieder aufs Neue auszuloten. Einen anders gelagerten Zugang zum *Nachleben* (Didi-Huberman 2010) von Erfahrungen und Bildern aus dem Nationalsozialismus und dem vor allem in Österreich bis heute kaum wahrgenommenen und gewürdigten Widerstand wählt *Maria Pohn-Lauggas*. Ihr Beitrag fokussiert auf mehrgenerationelle Tradierungsprozesse, in denen Fotografien und Erzählungen in diskursiv gerahmten biographischen Erfahrungs- und Erinnerungszusammenhängen verflochten sind. Sie zeigt, welch konzeptionell vielversprechendes Forschungsfeld die Rekonstruktion der Bedeutung von Fotografien für die Konstruktion von familialen wie kollektiven Erinnerungen in der Spannung und Verflechtung mit narrativen Formen darstellt. Einen gänzlich anderen Gegenstandsbereich eröffnet der Beitrag von *Maria Schreiber* und *Michaela Kramer*. Die Autorinnen gehen von einem verstehenden Ansatz aus und fragen nach jugendkulturellen bildlichen Ausdrucksgestalten und Selbstthematisierungen insbesondere in Form von Selfies auf Social Media Plattformen. Hier steht die sozial- und medienwissenschaftliche Forschung erst am Anfang und es bedarf weiterer Untersuchungen, um einschätzen zu können, inwiefern mit digitalen Medialisierungsprozessen, welche nahezu alle gesellschaftlichen Bereiche erfassen, auch eine Re- oder Neustrukturierung von Mustern, Stilen und Figuren der bildlichen Selbstpräsentation, Kommunikation und Interaktion, letztlich auch von Sozialität, einhergehen. Anschließend nutzen die Beiträge von *Nicole Kirchhoff* einerseits und von *Nina Degele, Diana Cichecki* und *Kevin Kunz* andererseits die kulturelle Vertrautheit mit Bildern und setzen sie methodisch ein, um auf ‚bildgestützen' Wegen Zugänge zu sprachlich ansonsten kaum artikulierbaren Körperbildern und Körperpraktiken zu finden. Die Verwendung von Bildern als Impulse für das Sprechen über interessierende Themen hat vor allem in der Visual Sociology im anglo-amerikanischen Kontext eine lange Tradition. Die Autorinnen und Autoren der beiden Aufsätze machen jede auf ihre Weise deutlich, wie sich in Verbindung mit stärker bildtheoretisch fundierten Ansätzen vielfältige Möglichkeiten eröffnen, über die

kreative Gestaltung und Nutzung von Bildern im Forschungsprozess methodologisch-methodisch innovative Wege zu beschreiten. Gleichfalls dem Beispiel von Selbstkonstruktionen, nun aber den diesbezüglichen Handlungsproblemen von Bildungsinstitutionen, wendet sich *Stefan Bauernschmidt* in seinem den Themenschwerpunkt beschließenden Beitrag zu. Anhand der von Universitäten produzierten sogenannten Imagefilme legt er dar, dass die Diskussion und der Prozess, etablierte Theorie- und Forschungsprogramme an bildanalytische Perspektiven und Fragestellungen anzuschließen, noch keinesfalls abgeschlossen ist. Er zeigt, weshalb und auf welche Weise die ursprünglich für die sozialwissenschaftliche Interpretation von Sprache und Text entwickelte kommunikationssoziologische Gattungsanalyse um eine Analyse (audio-)visueller Mediengattungen ergänzt und erweitert werden kann.

Theoretisch, methodologisch und methodisch knüpfen die Beiträge an die Wissenssoziologie und die sozialwissenschaftliche Hermeneutik an (vgl. Soeffner 1989/2004, Raab 2008, 2015; Reichertz 2010; Müller 2012), sie kombinieren Biographische Fallrekonstruktionen (vgl. Rosenthal 1995) mit dem Verfahren der Visuellen Segmentanalyse (vgl. Breckner 2010), und sie treiben die Dokumentarische Methode ebenso voran (vgl. Bohnsack/Michel/Przyborski 2015), wie die kommunikationssoziologische Gattungsanalyse (vgl. Luckmann 2002, Keppler 2006, Knoblauch 2013). Doch weit davon entfernt, bereits eingeführte, mehr oder minder etablierte Ansätze auf die selbstgewählten Forschungsthemen und Fallbeispiele lediglich anzuwenden, betreten die Autorinnen und Autoren über ihre ‚Gegenstände' und mit ihrem analytischen Interesse an Bildlichkeiten und Bildpraktiken sowohl in methodologischer und methodisch-empirischer, aber durchaus auch in theoretischer Hinsicht immer wieder Neuland. Dabei teilen sie, bei allen Unterschieden in Zugang, Verfahren und Erkenntnisziel, die Grundhaltung, für ihre materialen Analysen bereits erprobte Zugänge zwar aufzugreifen und einzusetzen, sie aber gemäß der eigenen Forschungsinteressen, Fragestellungen und Theoriebezüge sowie entsprechend der jeweils spezifischen Erscheinungsformen der herangezogenen Daten auf produktive und innovative Weise zu problematisieren und weiterzuentwickeln.

Literatur

Ayaß, R. (2012) (Hrsg.): Themenheft Visuelle Soziologie, Österreichische Zeitschrift für Soziologie, 37. Jg., H. 2.

Becker, H. S. (1974): Photography and Sociology. In: Studies in the Anthropology of Visual Communication, 1. Jg., S. 3–26. http://dx.doi.org/10.1525/var.1974.1.1.3

Benjamin, W. (1935-36/2000): Das Kunstwerk im Zeitalter seinen technischen Reproduzierbarkeit. In: Das Kunstwerk im Zeitalter seinen technischen Reproduzierbarkeit. Drei Studien zur Kunstsoziologie. Frankfurt a. M., S. 7–44.

Berger, P. L./Luckmann, T. (1969/2004): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. Frankfurt a.M.

Bohnsack, R./Michel, B./Przyborski, A. (2010) (Hrsg.): Dokumentarische Bildinterpretation. Methodologie und Forschungspraxis. Opladen/Berlin/Toronto.

Breckner, R. (2010): Sozialtheorie des Bildes. Zur interpretativen Analyse von Bildern und Fotografien. Bielefeld. http://dx.doi.org/10.14361/9783839412824

Breckner, R./Pribersky, A. (2016) (Hrsg.): Themenheft Bildhandeln und Visuelle Politik, Österreichische Zeitschrift für Soziologie, 41. Jg., H. 2.

Didi-Huberman, G. (2007): Bilder trotz allem. München.

Didi-Huberman, G. (2010): Das Nachleben der Bilder. Kunstgeschichte und Phantomzeit nach Aby Warburg. Frankfurt a.M.

Goffman, E. (1981): Geschlecht und Werbung. Frankfurt a.M.

Joller, S./Raab, J./Stanisavljevic, M. (2016): ‚Stelzereien'. Eine Fallanalyse zur wissenssoziologischen Videohermeneutik. In: Burzan, N./Hitzler, R./Kirschner, H. (Hrsg.): Materiale Analysen. Methodenfragen in Projekten. Wiesbaden, S. 234–263. http://dx.doi.org/10.1007/978-3-658-12614-8_13

Kauppert, M./Leser, I. (2014) (Hrsg.): Hillarys Hand. Zur politischen Ikonografie der Gegenwart. Bielefeld.

Keppler, A. (2006): Mediale Gegenwart. Eine Theorie des Fernsehens am Beispiel der Darstellung von Gewalt. Frankfurt a.M.

Knoblauch, H. (2013): Grundbegriffe und Aufgaben des kommunikativen Konstruktivismus. In: Keller, R./Knoblauch, H./Reichertz, J. (Hrsg.): Kommunikativer Konstruktivismus. Theoretische und empirische Arbeiten zu einem neuen wissenssoziologischen Ansatz. Wiesbaden, S. 25–47.

Luckmann, T. (2002): Zur Methodologie (mündlicher) kommunikativer Gattungen. In: Luckmann, T.: Wissen und Gesellschaft. Ausgewählte Aufsätze 1981-2002, hrsg. von Knoblauch H./Raab, J./Schnettler, B., Konstanz, S. 183–200.

Marent, J. (2016): Istanbul als Bild. Eine Analyse urbaner Vorstellungswelten. Bielefeld. http://dx.doi.org/10.14361/9783839433287

Müller, M. R. (2012): Figurative Hermeneutik. Zur methodologischen Konzeption einer Wissenssoziologie des Bildes. In: Sozialer Sinn. Zeitschrift für hermeneutische Sozialforschung, 13. Jg., H. 1, S. 129–161. http://dx.doi.org/10.1515/sosi-2012-0107

Müller, M. R./Raab, J./Soeffner, H.-G. (2014) (Hrsg.): Grenzen der Bildinterpretation. Wiesbaden.

Przyborski, A./Haller, G (2014) (Hrsg.): Das politische Bild. Situation Room: Ein Foto – vier Analysen. Opladen/Berlin/Toronto.

Raab, J. (2008): Visuelle Wissenssoziologie. Theoretische Konzeption und materiale Analysen. Konstanz.

Raab, J. (2015): Bildhandeln und Bildwissen im Medium der Photographie. Methodische Herausforderungen der sozialwissenschaftlichen Interpretation von Einzelbildern. In: Lobinger, K./Geise, S. (Hrsg.): Visualisierung – Mediatisierung. Bildliche Kommunikation und bildliches Handeln in mediatisierten Gesellschaften. Köln, S. 164–180.

Reichertz, J. (2010): Die Macht der Worte und der Bilder. Wiesbaden. http://dx.doi.org/10.1007/ 978-3-531-92020-7

Rosenthal, G. (1995): Erlebte und Erzählte Lebensgeschichte. Gestalt und Struktur biographischer Selbstbeschreibungen. Frankfurt a.M.

Schnettler, B./Baer, A. (2013) (Hrsg.): Themenheft Visuelle Soziologie, Soziale Welt 63. Jg., H. 1–2.

Simmel, G. (1901/1995) Die ästhetische Bedeutung des Gesichts. In: Aufsätze und Abhandlungen 1901–1908, Band 1, Gesamtausgabe Band 7, hrsg. von Rammstedt, O. Frankfurt a.M., S. 36–42.

Simmel, G. (1902/1995): Der Bilderrahmen. Ein ästhetischer Versuch. In: Aufsätze und Abhandlungen 1901–1908, Band 1, Gesamtausgabe Band 7, hrsg. von Rammstedt, O. Frankfurt a.M., S. 101–108.

Simmel, G. (1905/1995): Das Abendmahl Leonardo da Vincis. In: Aufsätze und Abhandlungen 1901–1908, Band 1, Gesamtausgabe Band 7, hrsg. von Rammstedt, O. Frankfurt a.M., S. 304–309.

Soeffner, H.-G. (1989/2004): Die Auslegung des Alltags – Der Alltag der Auslegung. Zur wissenssoziologischen Konzeption einer sozialwissenschaftlichen Hermeneutik. Konstanz.

Sozialer Sinn. Zeitschrift für hermeneutische Sozialforschung (2015): Themenheft Bildanalysen, 16. Jg., H. 1.

Stanisavljevic, M. (2015): Gestörte Sehordnung. Ästhetische Dimensionen der Protestkommunikation. In: Sozialer Sinn. Zeitschrift für hermeneutische Sozialforschung, 16. Jg., H. 1, S. 27–48. http://dx.doi.org/10.1515/sosi-2015-0103.

Sebastian W. Hoggenmüller

Die Welt im (Außen-)Blick

Überlegungen zu einer ästhetischen Re|Konstruktionsanalyse am Beispiel der Weltraumfotografie ‚Blue Marble'[1]

The world in (outer) view

Reflecting on aesthetic re|construction analysis, based on the example of the 'Blue Marble' space photograph

Zusammenfassung:
Der Beitrag entwirft das methodische Verfahren einer hermeneutisch-wissenssoziologisch begründeten ästhetischen Re | Konstruktionsanalyse. Deren grundlegende Idee ist es, künstlerisch-gestalterische Mittel systematisch und methodisch kontrolliert für die Sinnrekonstruktion visueller Daten fruchtbar zu machen. Wie aber lassen sich überhaupt Kompetenzen und Arbeitsweisen der Kunst und des Designs mit der sozialwissenschaftlichen Forschung verbinden, um ein produktives Miteinander von künstlerisch-gestalterischem Handeln und kognitiver Reflexion zu erzeugen? Mit der Konzeption der ästhetischen Re | Konstruktionsanalyse unterbreitet der Artikel einen konkreten Vorschlag anhand der Interpretation unbewegter Bilder. Am Beispiel der Weltraumfotografie ‚Blue Marble' werden die methodisch-methodologischen Überlegungen dargestellt, problematisiert und empirisch erprobt.

Schlagworte: Visuelle Soziologie, Ästhetische Re | Konstruktionsanalyse, Bildhermeneutik, Weltgesellschaftstheorie, Blue Marble

Abstract:
The paper outlines the methodical approach of aesthetic re | construction analysis, grounded in hermeneutics and the sociology of knowledge. Its core idea is to explore, in a systematic and methodically controlled way, artistic and creative resources to reconstruct the meaning of visual data. But how to combine the competences and methods of design and the arts with social science research, in the first place, and achieve a productive cooperation between artistic and creative action and cognitive reflection? To this end, the aesthetic re | construction analysis is advanced as a concrete suggestion, based on an interpretation of non-moving images. Taking the 'Blue Marble' photo of the Earth from space as an example, relevant methodical and methodological issues are discussed, problematised and empirically tested.

Keywords: Visual sociology, Aesthetic re | construction analysis, Pictorial hermeneutics, World society theory, Blue Marble

Vorbemerkung

Die Soziologie entdeckt zunehmend das Visuelle. Während die Disziplin sich ihrem Gegenstand klassischerweise über die sprachlich gefasste Welt nähert, wird er nach und nach auch *im Hinblick* auf seine Visualität erschlossen. Für die Analyse von sprach- und textbasierten Konstruktionsprozessen sozialer Wirklichkeit steht ein reichhaltiges methodologisch-methodisches Instrumentarium zur Verfügung. Dagegen beginnt die Visuelle Soziologie gerade erst, ihre methodischen Grundlagen und methodologischen Perspektiven zu entwickeln.

In dem vorliegenden Beitrag schlage ich eine eigenständig konzipierte Methode zur interpretativen Bildanalyse vor: *die ästhetische Re|Konstruktionsanalyse*. Diese wird erstmalig vorgestellt und begründet sowie exemplarisch – durch die Feinanalyse der populären NASA-Weltraumfotografie ‚Blue Marble' – erprobt. Mit ‚Blue Marble' wird ausdrücklich ein bereits erforschtes Bild erneut in das Blickfeld der wissenschaftlichen Bildinterpretation gerückt. Auf diese Weise soll anschaulich werden, worin das Potenzial des hermeneutisch-wissenssoziologisch begründeten Interpretationsverfahrens der ästhetischen Re|Konstruktionsanalyse im Allgemeinen liegt und was es im Besonderen, d.h. vor der Kontrastfolie bisheriger Forschungsarbeiten, an neuem und spezifischem Wissen über ‚Blue Marble' generieren kann.

Die Argumentation ist in drei Hauptschritte gegliedert: Zunächst führe ich in einem ersten Schritt die Fotografie ‚Blue Marble' (historisch) ein und skizziere den bisherigen Interpretations- und Wissensstand. Im zweiten Schritt diskutiere ich den systematischen Einsatz von künstlerisch-gestalterischen Mitteln im Rahmen eines methodisch kontrollierten Bildverstehens, ferner entwickle ich die Grundzüge der ästhetischen Re|Konstruktionsanalyse. Darauf aufbauend stelle ich in einem dritten Schritt die exemplarische Interpretation vor. Mit der materialen Analyse werden die zuvor erörterten methodologisch-methodischen Überlegungen paradigmatisch angewandt.[2]

1 ‚Blue Marble' – die Ikone vom blauen Planeten

„[W]e're not the first to discover this, but we'd like to confirm, from the crew of Apollo 17, that the world is round"
Eugene A. Cernan, Apollo 17-Kommandant (zit. nach Jones 1995)

Am 7. Dezember 1972 nahm die Besatzung der NASA-Mission Apollo 17 eines der populärsten und wirkmächtigsten Bilder der Mediengeschichte auf. Die drei Astronauten Eugene A. Cernan, Ronald E. Evans und Harrison H. Schmitt realisierten auf ihrem Flug zum Mond aus einer Entfernung von ca. 45.000 Kilometern die epochemachende Momentaufnahme des vollständig beleuchteten Erdplaneten – etwa fünf Stunden nach dem Aufbruch ins All, den Blick zur Erde zurückgewandt, durch ein Fenster des Raumschiffes hindurch, die Sonne als unüberbietbare Lichtquelle geradlinig im Rücken (vgl. Hartwell 2007). Obschon bereits von den vorhergehenden Mondflügen und Satelliten im Erdorbit verschiedene Weltraumfotografien der Erde in unterschiedlichen Kommunikationskontexten zirku-

lierten (vgl. exemplarisch Kelly 1989; Sachs 1994a; Diederichsen/Franke 2014), avancierte dieses Bild, weltweit bekannt als ‚Blue Marble' (Abb. 1), zum Bild der Erde schlechthin und wurde zu einer „veritable[n] Ikone des 20. Jahrhunderts" (Bredekamp 2011, S. 372). Es ist die meistreproduzierte Fotografie, die den menschlichen Heimatplaneten aus einer extraterrestrischen Perspektive in voller Lichtseite ohne jede nächtliche Schattenzone vollumfänglich zeigt. Und mehr noch: ‚Blue Marble' steht in dem Ruf, das am häufigsten reproduzierte Bild aller Zeiten zu sein (vgl. Grober 2013, S. 27).

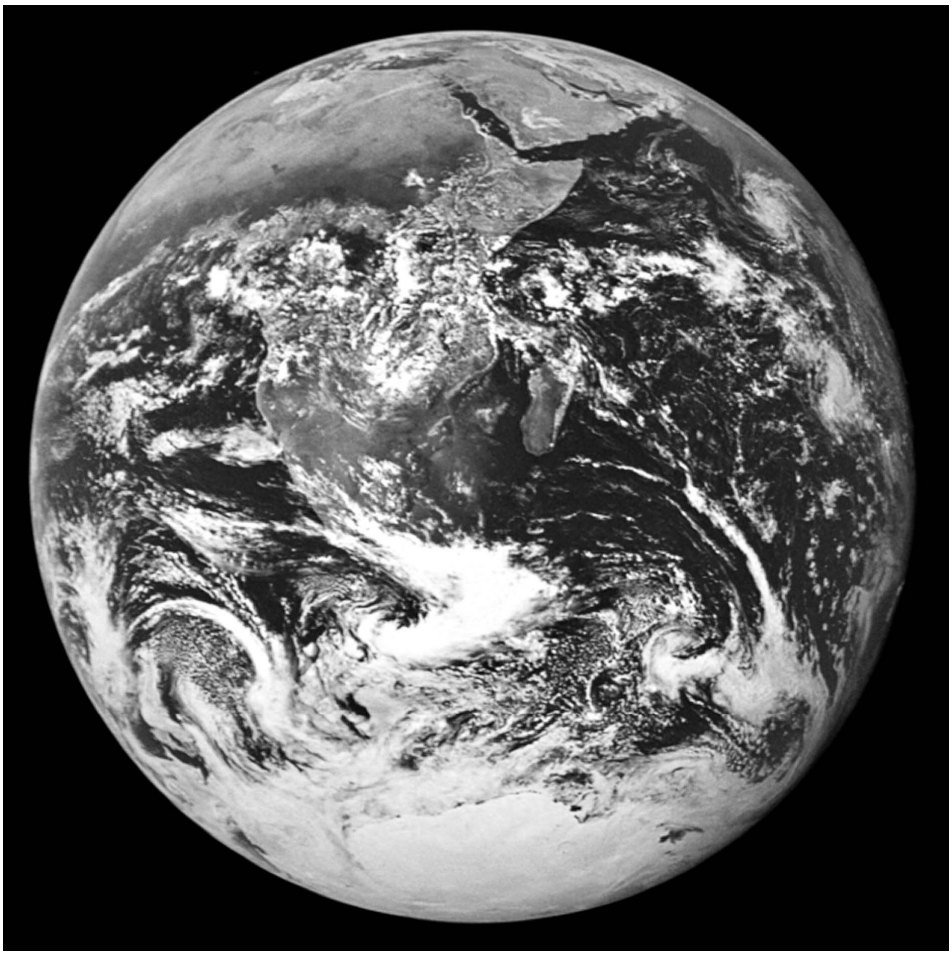

Abb. 1: Cernan/Evans/Schmitt (Apollo 17), Blue Marble, Fotoaufnahme der Erde, 07.12.1972

Die herausragende Besonderheit der Weltraumfotografien der Erde liegt darin, das Nichtsichtbare – die Gestalt der Erde und ihre Position im Kosmos – sichtbar zu machen. Bis zu dem Zeitpunkt des raketengetriebenen Verlassens des Erdschwerefelds, präziser, des Bereichs nennenswerter Anziehungskräfte oder Feldstärken (vgl. Dobrinski/Krakau/Vogel 2006, S. 87f.), konnte der Erdplanet ausschließlich

über Modelle und Repräsentationen wie Globen, Karten und Atlanten oder in Form künstlerischer Artefakte besehen werden. Im Unterschied zu den Weltraumfotografien der Erde waren diese jedoch kein Ab*bild* physischer Realität, sondern gründeten allesamt in geistiger Wesenserfassung und menschlicher Imagination, in vernünftigem Schlussfolgern und hypothetischer Konstruktion. So visionierte Pythagoras bereits im 6. Jh.v.Chr. in philosophisch-idealistischer Argumentation die Erde als vollkommene Form der Kugel, und Aristoteles folgerte im 4. Jh.v.Chr. ihre Kugelgestalt u.a. aus der Beobachtung des kreisförmigen Erdschattens bei einer Mondfinsternis (vgl. Bialas 1982, v.a. S. 19ff.; Eco 2013). Auch die Konstruktion des Globus als ‚apffel der mappa mundi' entwickelte Martin Behaim zwischen 1491 und 1493/94 (vgl. Bott 1992), noch bevor sich im Zeitverlauf die zugrunde liegenden theoretischen Hypothesen und Vorstellungen zunehmend mit den letzte Gewissheit bringenden Entdeckungen der Seefahrt (bspw. die Weltumsegelung der Magellan-Expeditionen), Beobachtungen der Astronomie (wie etwa die von Kopernikus zum heliozentrischen Weltbild) und Entwicklungen der Kartografie (z.B. die Konstruktion der Mercator-Projektion) deckten. Erst aber die im Weltraum fotografisch erzeugten Abbilder des originären Wahrnehmungsinhaltes Erde verliehen ihrer Gestalt tatsächlich Evidenz (von lat. videre: sehen) und erschufen eine neue Realität: die visuelle *Neu*entdeckung der Erde (vgl. Sachs 1994b) und ihre Herstellung als „object-to-be-looked-at" (Parks 2000, S. 11).

Entsprechend dem ikonischen Status, der ‚Blue Marble' zuerkannt wird, hat sich in unterschiedlichen Gesellschaftsbereichen ein breiter Interpretations- und Wissensstand zur Fotografie des blauen Planeten herausgebildet. Eine Vielzahl und Vielfalt massenmedialer Kommunikationen über (und durch)[3] das Foto zählt ebenso dazu wie die Anerkennung, die das Bild in jüngster Zeit als zentraler Inhalt von Kunstausstellungen fand (bspw. ‚The Whole Earth. California and the Disappearance of the Outside', 2013, Haus der Kulturen der Welt, Berlin). Und nicht zuletzt war es während der vergangenen zwei Jahrzehnte Gegenstand wissenschaftlicher Publikationen unterschiedlicher Disziplinen, die Weltraumfotografien der Erde explizit als visuelle Ausdrucksgestalten und bildhafte Phänome untersuchten (vgl. insbesondere die sozial-, kunst- und kulturwissenschaftlichen Analysen von Sachs bes. 1994b; Bredekamp 2011; Grober 2013, S. 23ff.; 2014, auf die sich die folgenden Ausführungen des einführenden Kapitels ausdrücklich stützen).

Das Bild selbst stammt aus einer Zeit umfassender Veränderungen sowie global wahrgenommener Krisen, Kriege und Konflikte. Der damalige Zeitgeist entdeckte an ‚Blue Marble' insbesondere einen (formalen) Aspekt, der für die Konturen eines neuen Denkens von großer Symbolkraft war: Die Erde, die für die menschlichen Sinne und Kräfte gemeinhin unüberschaubar groß erscheint, ist durch den vertikalen Distanzblick auf dem Bild *als Ganze* sichtbar.[4] Diese Inversion der gewohnten (Seh-)Erfahrung barg ein erhebliches gesellschaftliches Irritationspotenzial, mit Effekten bis in die wissenschaftliche Forschung und Theoriebildung (z.B. die Gaia-Hypothese, vgl. Lovelock bes. 1979, v.a. S. 8). Und fraglos wurde sie ebenfalls als subjektive Erfahrung thematisiert – etwa in den staunenswerten Schilderungen zahlreicher Weltraumfahrer_innen (vgl. exemplarisch Kelly 1989). „The Earth", so berichtet beispielsweise der Astronaut Buzz Aldrin besonders anschaulich, „would eventually be so small I could blot it out of the universe simply by holding up my thumb" (ebd., S. 37).

Für die drei genannten Autoren impliziert die unmittelbar bildanschauliche Sichtbarkeit der ganzen Erde eine sinnhafte Ambivalenz. Auf der einen Seite offenbart ‚Blue Marble' in der Kleinheit und Begrenztheit des planetarischen Gan-

zen die Fragilität bzw. Schutzbedürftigkeit der Erde als Biosphäre. Ein Eindruck, der sich gerade angesichts ihrer überwältigend aufleuchtenden Schönheit und vor dem Hintergrund des schwarzen, lebensfeindlichen Alls intensiviert. So besehen entwirft ‚Blue Marble' ein Bild von der Verletzlichkeit des blauen Planeten und von der Sorge um den Gesamtorganismus der Erde. Auf der anderen Seite verweist die Überschaubarkeit resp. Kleinheit der Erde auf ein Moment der Kontrolle und die Vorstellung potenzieller Gestaltbarkeit der (Ordnung der) Welt. Die Erde, so lässt sich aus dieser zweiten Perspektive der drei Autoren als menschliche Allmachtsfantasie formulieren, sei handhabbar und steuerbar, globale Prozesse könnten bestimmt, überwacht, geplant und langfristig beeinflusst werden. Auch so entwirft ‚Blue Marble' die Welt.

In Prozessen kommunikativer Sinnbildung verdichtete sich das Bild seinerzeit u.a. zu einer holistischen ökologischen Botschaft, die im Wechselspiel von ästhetischem Faszinosum und ganzheitlicher Gefährdung an die menschliche Sorgfaltspflicht und Verantwortung appellierte. Besonders im Kontext der modernen Umweltbewegung, die zu diesem Zeitpunkt entstand, bewirkte es einen machtvollen Reflexionsschub und figurierte deren visuelle Stimulanz und Referenz (vgl. zusätzlich Garb 1985). Ebenso entwickelte sich das Bild speziell in Verbindung mit neoliberalen Deutungsmustern zu einer Botschaft von der Erde als berechenbarem (Management-)Objekt und frei verfügbarer Ressource. Mit diesen Ideen und Utopien verknüpft, reüssierte es auch als leitendes Symbol der ökonomischen Globalisierung, das die Erde als grenzenlos zugänglichen homogenen Raum und potenziellen Markt zeigt. Insgesamt reichte das Spektrum seiner Verwendung von progressiven und optimistischen Betrachtungen der Welt über Dystopien, die mit sozialethischem Impetus oder in larmoyanter Klageprosa die Apokalypse moralisierend beschwören, bis hin zu einer leibmetaphorisch bestimmten und okkulten Gaia-Verehrung.

Heute sehen wir, dass ‚Blue Marble' eine wesentliche Kraft hinter den Vorstellungen der Sorgepflicht und des Steuerungswillens war, die das Bewusstsein von der Welt nachhaltig geprägt hat und in zeitgenössischen Varianten weiterhin inspiriert (vgl. etwa Cosgrove 2001). Ohne die machtvolle Visualisierung der physischen Einheit und Schönheit des blauen Planeten, ohne den starken sinnlichen Eindruck seiner Verletzlichkeit und Gestaltbarkeit scheint die hohe gesellschaftliche Relevanz und rasante Diffusion der verschiedenen Wert- und Ordnungsvorstellungen kaum möglich. Zugleich trafen die *Ansichten* auf Narrative, die längst in außerbildlichen Kommunikationszusammenhängen vorlagen, beispielsweise in Form von wissenschaftlichen Konzepten wie „world community" (Parsons 1967, S. 471) im Kontext internationaler Beziehungen bzw. der Theorie des internationalen Systems oder in rhetorischen Wendungen und Sprachbildern wie ‚One World', einer Formulierung, die schon während des Zweiten Weltkrieges entstand (vgl. Kuchenbach 2012, S. 163ff.), und ‚Spaceship Earth', die Richard Buckminster Fuller 1951 in einer Diskussion über das US-amerikanische Raketenprogramm prägte (vgl. Höhler 2015, S. 17). Semantisch konnten diese Narrative in voraussetzungsvollen und komplexen Kommunikationsprozessen sinnhaft an die visuellen Konfigurationen anschließen und umgekehrt (vgl. etwa Jasanoff 2001; Lazier 2011).

Die beispielhaft skizzierten, bereits existierenden und gängigen Interpretationen verdeutlichen, dass ‚Blue Marble' keinesfalls in einer Sichtbarmachung und Abbildhaftigkeit aufgeht, die uns ein bloßes „wiedererkennendes Sehen" (Imdahl 1980) *der* Welt ermöglichen. Vielmehr sind, so meine inhaltliche Grundannahme,

in dem konkreten Bild – durch das, was es zeigt und verbirgt, und durch die Art und Weise des Zeigens und Verbergens – Vorstellungen des Globalen angelegt: Deutungen, Imaginationen, *Bilder*, Narrationen oder Ideen der gemeinsamen (Sozial-)Welt – zum Teil konsistent, zum Teil unterschiedlich, zum Teil sich widersprechend, stets jedoch losgelöst von der ursprünglichen Intention des visuellen Handelns, über die ohnehin nur spekuliert werden kann. Die Vorstellungen des Globalen als spezifisch bildlichen Sinn zu rekonstruieren, ist Ziel der anstehenden ästhetischen Re|Konstruktionsanalyse. Der eigentlichen Interpretation ist die Beschreibung der Methodeninnovation vorangestellt.

2 Methodisch kontrolliertes Bildverstehen und künstlerisch-gestalterische Mittel

Die methodische Fragestellung des Artikels lautet, inwiefern künstlerisch-gestalterische Mittel für sozialwissenschaftliche Bildanalysen systematisch nutzbar sind und – aus einer speziell hermeneutisch-wissenssoziologischen Perspektive – für die Sinnrekonstruktion visueller Daten methodisch kontrolliert fruchtbar gemacht werden können. Die hierzu konzipierte Vorgehensweise der ästhetischen Re|Konstruktionsanalyse ist inspiriert von kunstphilosophischen und wissenschaftshistorischen Arbeiten[5], den kunsthistorischen Montageexperimenten Imdahls (1994), Überlegungen zur Ästhetik (Baumgarten 1983; Welsch 1993; Iser 2003; aus sozialwissenschaftlicher Perspektive Keller 2005; Soeffner 2010a; Müller 2015) und Konzeptionen einer künstlerischen Forschung und ästhetischen Wissenschaft (Bippus 2009; Klein 2010; Tröndle/Warmers 2012). Ferner schließt sie an methodologische Prinzipien der interpretativen Soziologie an und rekurriert auf etablierte Ansätze der Bildinterpretation der Visuellen Soziologie. Zentral sind hierbei die bereits erfolgreich erprobten theoretischen und methodologisch-methodischen Zugänge: die dokumentarische Methode der Bild- und Fotointerpretation (vgl. Bohnsack bes. 2011), die Segmentanalyse (vgl. Breckner bes. 2010), die figurative Hermeneutik (vgl. Müller bes. 2012) und die wissenssoziologische Konstellationsanalyse (vgl. Raab bes. 2014).

Obschon die vier genannten Ansätze der Visuellen Soziologie grundlegende wie auch jeweils spezifische Gemeinsamkeiten und Differenzen aufweisen, richte ich den Fokus auf eine in der Literatur bislang unbeachtete Konvergenz: In allen Ansätzen finden sich konkrete empirisch-methodische Hilfsmittel, die ich subsumierend als *gestalterische Operationen* begreife. Diese sind im Rahmen der materialen Analysen von unterschiedlicher, aber stets zentraler Bedeutung und sind ebenso in den theoretisch-methodologischen Konzeptionen reflektiert und begründet.[6] So ist beispielsweise den Verfahren der Segmentanalyse, der dokumentarischen Methode der Bildinterpretation und der wissenssoziologischen Konstellationsanalyse das Einzeichnen von ‚Feldlinien' im Anschluss an die Ikonik (vgl. Imdahl 1980; 1994; 1996) gemein. Dadurch können kompositorische Hauptlinien und implizite Bezüge bzw. dynamische Wechselbeziehungen im Hinblick auf die Strukturierung des Einzelbildes sichtbar gemacht werden, welche die Blickführungen einer Bildanschauung anleiten und mögliche Bedeutungszuschreibungen generieren können (vgl. bspw. die Abbildungen in Breckner 2007, S. 14f.; Bohn-

sack 2007, S. 962ff.; Raab 2014, S. 114). Fernerhin beginnt die Segmentanalyse mit der zeichnerischen Darstellung des subjektiven Wahrnehmungsprozesses und isoliert darauf aufbauend (in Verbindung mit einer ersten formalen Bildbeschreibung) im Prozess der ‚Segmentbildung' die einzelnen Bedeutungseinheiten aus der Gesamtgestalt, sodass diese für die Interpretation zunächst getrennt voneinander und somit kontextfrei zugänglich sind (vgl. etwa die Abbildungen in Breckner 2012, S. 152, 155). Die figurative Hermeneutik wiederum basiert im Kern auf einer ‚Parallelprojektion', mithin einer medialen Zusammenstellung mindestens zweier Bilder zu einem Vergleichspaar, um ein systematisches Vergleichen hinsichtlich unterschiedlicher Bildeigenschaften zu ermöglichen, das auf interpretativ aufschlussreiche Kontrasterfahrungen zielt (vgl. z.B. die Abbildungen in Müller 2012, S. 153).

Diese in ihrer Gesamtheit bis dato übersehene bzw. unbesehen mitgeführte – wie ich sie bezeichne – *gestalterische Dimension der Visuellen Soziologie* nimmt die ästhetische Re|Konstruktionsanalyse nicht als Nebeneffekt hin, sondern erhebt sie zum eigentlichen methodologisch-methodischen Programm. Dergestalt möchte die ästhetische Re|Konstruktionsanalyse das grundsätzliche Erkenntnispotenzial künstlerisch-gestalterischer Mittel für die soziologische Methodendiskussion grundlegend problematisieren, methodologisch reflektieren und damit fruchtbar machen. Dieses explorative Vorhaben stellt sich dementsprechend ausdrücklich gegen die Unterscheidung von *aísthesis* und *nóesis* im Sinne einer Differenz von sinnlicher Erfahrung und kognitiver Reflexion. Stattdessen werden die Bedingungen einer produktiven Verbindung von sozialwissenschaftlicher Bildauslegung und künstlerisch-gestalterischen Mitteln ins Zentrum gerückt; nicht zuletzt, um problemorientiert mit Kompetenzen und Arbeitsweisen der Kunst und des Designs auch ein „gefühltes Wissen" (Klein 2010, S. 27) zu aktivieren (vgl. grundlegend zur Kunstforschung Joly/Warmers 2012) und den Körper als Medium der Erkenntnis und Grundlage der Genese von Wissen (vgl. aus sozialwissenschaftlicher Perspektive Böhle/Porschen 2011) für die Interpretation von Bildern zu erschließen.

In genau diesem Sinne ist die ästhetische Re|Konstruktionsanalyse als eine *ästhetische* Vorgehensweise zu verstehen, und zwar in der ursprünglichen Bedeutung des Begriffs: Ästhetik meint in diesem Kontext nicht einen unmittelbar künstlerischen Ausdruck, eine normative Unterscheidung (schön/hässlich) oder die Lehre von den schönen Dingen. Ästhetik wird vielmehr in Anlehnung an Überlegungen Alexander Gottfried Baumgartens (1983) verstanden, der um die Mitte des 18. Jahrhunderts die Aktivität der Sinne zur eigenständigen Form der Erkenntnis erhebt und die Ästhetik als „Wissenschaft der sinnlichen Erkenntnis" (S. 79) definiert. Die Ästhetik stellt er der Logik gleichberechtigt an die Seite, „weil wir […] weit mehrere Vermögen der Seelen besitzen, die zur Erkenntnis dienen, als die man bloß zum Verstande oder der Vernunft rechnen könne" (ebd., S. 69). Erst die Ästhetik (in Verbindung mit der Logik) ermöglicht für Baumgarten in der wissenschaftlichen Welterfahrung den „Sinn zur Klarheit" (ebd., S. 23), da Wissen, so reformuliert es Keller (2005, S. 2, Herv.i.O.), „über Erfahrung *und* Logik [entsteht]. Wissen kann sich also nicht in der Logik erschöpfen", wie auch, so Iser (2003, S. 178), „das Ästhetische […] sich nicht in begrifflicher Bestimmung erschöpfen [kann], vielmehr muss sich diese durch ihre operative Leistung bewähren".

Entsprechend der diesem Beitrag zugrunde liegenden soziologischen Perspektive ist dabei entscheidend, dass die ‚sinnliche Erfahrung/Erkenntnis' und das ‚ge-

fühlte Wissen' – phänomenologisch formuliert: das subjektive Erleben, auf das nur das erlebende Ich selbst vollständigen Zugriff hat – anderen zugänglich (gemacht) werden, um kommunikative Relevanz zu erlangen. Andere können das, was ich erlebe, nur über Anzeichen und Zeichen erschließen, die sie im Sinne jeder phänomenologisch orientierten Sozialtheorie als Ausdrücke meiner inneren Vorgänge deuten (vgl. zu den aktuellen Herausforderungen von Phänomenologie und Soziologie Raab u.a. 2008). In diesem Sinne muss auch im Rahmen der ästhetischen Re|Konstruktionsanalyse jegliche Form der *aísthesis* expliziert werden – wohl wissend, dass dies erst nachgeordnet und nicht unterschiedslos möglich ist.

Die folgenden Abschnitte skizzieren das Vorgehen der ästhetischen Re|Konstruktionsanalyse für unbewegte Bilder, bei der ich im Wesentlichen drei Analyseschritte differenziere: die zeichnerische Rekonstruktion, die Gestaltung unmittelbarer Kontrastbilder und Suche nach mittelbaren Kontrastbildern sowie der unmittelbare Bildvergleich. Im Interpretationsprozess folgen diese nicht zwingend linear und chronologisch nacheinander, sondern stimulieren sich gegenseitig in den Wechselwirkungen ihrer Simultaneität, da allen drei Analyseschritten zwei Dinge grundsätzlich gemeinsam sind: das Generieren, Verifizieren und Falsifizieren von Lesarten und Sehweisen sowie das Wechselspiel von Kontexteinklammerung und -ausklammerung hermeneutischer Auslegung (vgl. programmatisch Soeffner 2004).

2.1 Zeichnerische Rekonstruktion

Das Kernstück der ästhetischen Re|Konstruktionsanalyse bildet die zeichnerische Rekonstruktion – stark verkürzt, das gestalthafte Nachzeichnen – des zu interpretierenden Einzelbildes. Ob im Digitalen, am Zeichenbrett mit Hilfsmitteln oder freihändig auf einem Blatt Papier gearbeitet wird, ist den Interpretierenden entsprechend ihren Vorlieben und ihrer individuellen Sicherheit im Umgang mit verschiedenen Zeichentechniken überlassen.

Analytisch lassen sich im Prozess der zeichnerischen Rekonstruktion zwei bestimmende Momente unterscheiden, obgleich diese empirisch nicht voneinander zu trennen sind: die *Rekonstruktion* des ursprünglichen Bildes und die *Konstruktion* eines neuen Bildes in materialer Form. Beide Momente, die das prinzipielle Wesen der ästhetischen Re|Konstruktionsanalyse charakterisieren, ereignen sich im konkreten Setzen von Punkten und Ziehen von Linien strukturell gleichzeitig. Insofern ist das rekonstruierende Zeichnen ein *Handeln im Zwischen* von Rekonstruktion und Konstruktion.

Methodologisch entscheidend und forschungsökonomisch relevant ist dabei, dass in diesem Analyseschritt *Form* und *Inhalt* des ursprünglichen Bildes mit unterschiedlicher Aufmerksamkeit und variierender Präzision zu besehen und wiederzugeben sind (vgl. zur Bewegung zwischen Form und Inhalt auch Raab 2014, S. 110f.); weniger im Sinne einer quasinatürlichen Differenzierung als vielmehr einer ersten Interpretationsleistung, die auf einem Typisierungs- und Deutungsprozess beruht. Faktisch konzentrieren sich Sehen (Auge) und Handeln (Hand) in einem gezielten Wechselspiel auf die *Form* – das Auge insbesondere auf „eine spezifisch ikonische Anschauungsweise" (Imdahl 1994, S. 300) und die „denkende Hand" (Bredekamp 2007) auf ein entsprechendes zeichnerisches Handeln.

Grundsätzlich dient dieser Analyseschritt der größtmöglichen Annäherung an das Datum. Die Interpretierenden erschließen sich das Bild im zeichnerischen Rekonstruktionsprozess geradezu zwingend Schritt für Schritt, genauer, Punkt für Strich. Auf diese Weise wird die objektive Ausdrucksgestalt, so die methodische These, zur subjektiven Erfahrung und das Bild (auch analytisch) vollkommen durchdrungen. Gleichzeitig erzeugt der Prozess der zeichnerischen Rekonstruktion in dieser größtmöglichen Nähe eine maximale Distanz, sowohl zum ursprünglichen Bild (in seiner konkreten Erscheinung) als auch zu jedweder Deutungsroutine des Alltags.

Gerade in der Distanzierung zum alltagsweltlichen Sehen und Bildverstehen verwirklicht der zeichnerische Rekonstruktionsprozess in seiner Spezifizität der – in Anlehnung an die kunstphilosophischen Gedanken von Paul Klee (1976, S. 125) – „verinnerlichenden Anschauung des Gegenstandes" in letzter Konsequenz die für die Hermeneutik „unerläßliche Voraussetzung allen echten Verstehens. […] Ohne Befremdung kein Verständnis" (Plessner 1982, S. 170). Darüber hinaus wird *im* zeichnerischen Handeln der Startpunkt des Verstehensprozesses objektiv(iert) festgelegt: Bereits mit dem ersten Strich (‚|') gestaltet sich sichtbar und somit ‚wie von selbst' der grundsätzlich so problematische Einstieg in die Denkfigur des hermeneutischen Zirkels. So leistet die zeichnerische Rekonstruktion wesensbedingt, was Heidegger (1967, S. 153) hinsichtlich des Zirkels nachdrücklich anmerkt: „Das Entscheidende ist nicht, aus dem Zirkel heraus-, sondern in ihn nach der rechten Weise hineinzukommen".

2.2 Unmittelbare und mittelbare Kontrastbilder

Zusätzlich zur zeichnerischen Rekonstruktion sind weitere Bilder für den Interpretationsprozess systematisch zu erschließen. Hierfür knüpft die ästhetische Re|Konstruktionsanalyse an die Montageexperimente von Imdahl an. In seinem Aufsatz zur Ikonik zeigt Imdahl (1994) eindrücklich, dass „Veränderungen der Komposition […] den Sinn der verbildlichten Szene" (S. 305) umbilden und im unmittelbaren Vergleich mit dem Bild selbst den Eigensinn der Originaldarstellung konkretisieren (vgl. auch Müller 2012, S. 139ff.).

Die ästhetische Re|Konstruktionsanalyse nutzt diese Form der unmittelbar bildanschaulichen Erkenntnis, erweitert den Imdahl'schen Ansatz jedoch in zweifacher Hinsicht. Der erste Unterschied besteht darin, dass nicht nur vorhandene oder schematisierte Bildelemente ‚bewegt' werden (vgl. speziell zur Schematisierung Imdahl 1980, Abb. 2 und 3 im dortigen Anhang). Vielmehr ist die grundlegende Idee, das zu analysierende Bild mit vielgestaltigen Modulationen zu kontrastieren. So können prinzipiell alle sinntragenden und bedeutungsgenerierenden Elemente ver- und abgeändert, ersetzt oder ersatzlos entfernt werden. Außerdem sind nicht nur Modulationen in Bezug auf das ursprüngliche Bild zu gestalten, sondern auch Modulationen der einzelnen rekonstruierenden Zeichenschritte. Auf diese Weise entstehen mit Blick auf den jeweiligen Einzelfall und dessen zeichnerische Rekonstruktion *unmittelbare Kontrastbilder* – in einer theoretisch nahezu nicht überschaubaren Anzahl. Forschungspraktisch sind nur diejenigen unmittelbaren Kontrastbilder zu realisieren, die hinsichtlich des spezifischen Forschungsinteresses und der leitenden Fragestellung sinnhaft erscheinen und auf interpretativ aufschlussreiche Anschlüsse zielen. Der zweite wesentliche

Unterschied zu Imdahls Ansatz liegt darin, dass nicht nur Vergleiche angestellt werden, die auf den eigenhändig gestalteten unmittelbaren Kontrastbildern beruhen. Ebenso ist es elementar, Bildvergleiche systematisch auszuarbeiten, die das zu interpretierende Bild mit anderen, (in der Regel) ursprünglich disparaten Bildern in einen Vergleichszusammenhang bringen – ähnlich der ‚Parallelprojektion' der figurativen Hermeneutik und der Berücksichtigung des ‚mittelbaren Bildkontextes' in der wissenssoziologischen Konstellationsanalyse. Dementsprechend sind ergänzend zu den unmittelbaren Kontrastbildern auch Bilder interpretativ zu kontrastieren, die aufgrund formaler, inhaltlicher oder medialer Ähnlichkeit und Differenz weitere Sinnpotenziale eröffnen oder ausschließen. Die Auswahl dieser *mittelbaren Kontrastbilder* wird ebenfalls hinsichtlich der Fragestellung bzw. des Forschungsinteresses durch „subjektive Bilderfahrungen und Sehgewohnheiten mit den durch sie angeregten Appräsentationen und Assoziationen" (Raab 2014, S. 112) bestimmt sowie durch das „kulturelle Wissen um Stile und Sujets, Symbole und Gattungen, Bildprogramme und Bildtraditionen" (ebd.; vgl. ausführlich Müller 2012; Müller/Raab 2014).

2.3 Unmittelbarer Bildvergleich

Dieser Analyseschritt zielt auf das unmittelbar bildanschauliche Vergleichen des Originalbildes mit der zeichnerischen Rekonstruktion, den selbst gestalteten unmittelbaren Kontrastbildern sowie den mittelbaren Kontrastbildern. Hierfür sind alle Bilddaten in einer materialen Übersicht zu vereinen. Die konkrete Anordnung der Einzelbilder folgt dabei keinen allgemeingültigen Regeln oder festen Mustern, sondern ist grundsätzlich offen und flexibel zu denken und kann gleicherweise assoziativ und systematisch geleitet sein. Lediglich die Größe des Bildschirms bzw. die zugrunde liegende Fläche – sei dies ein Blatt Papier, ein Tisch oder eine komplette Zimmerwand – bedingen das Arrangement. Vollkommen frei kann zu jedem Zeitpunkt des Forschungsprozesses neu kuratiert werden.

Dementsprechend sind Bilddaten, die später neu hinzukommen, problemlos integrierbar; andere, interpretativ bedeutungslos gewordene, ebenso unkompliziert zu entfernen. Außerdem können variierende Arrangements desselben Materials (gerade zu Beginn des Analyseprozesses) neue Perspektiven eröffnen und alternative interpretative Anschlüsse ermöglichen. Mittels dieser vergleichenden Bildanordnung, die ich als *Assemblage* (exemplarisch Abb. 14, s. Anhang) bezeichne, ist es möglich, den Blick frei über das gesamte Datenkorpus gleiten zu lassen und, je nach Interesse und Belang, den Scharfblick zu variieren – ähnlich dem Zusammenspiel von Brennweite und Zoomfaktor eines Fotoobjektivs –, um die Bilddaten einzeln und vergleichend, sukzessive und simultan zu besehen. Dieser *fluide Blick*, wie ich die spezifische Sehoperation auf die Assemblage ergänzend benenne, ermöglicht ein dynamisches, stufenlos fließendes Sehen zwischen der entgrenzten, aber systematischen Gesamtschau aller Datenstücke und der punktförmigen Fokussierung in der Detailfülle des visuellen Materials.

Des Weiteren ist die spezifische Darstellungsform der Assemblage projektiv zur Generierung von Vergleichsanschauungen nutzbar. So können die Bilder sowie sämtliche Elemente und Segmente der Assemblage blickweise miteinander in Beziehung gesetzt und durch die Beobachtung hinsichtlich eines be-

stimmten Merkmals entlang forschungsrelevanter, theoriegeleiteter sowie assoziativer Kriterien in eine potenzielle Vergleichsanschauung integriert werden. Ebenso lassen sich dieserart Ideen für neu zu integrierende Bilddaten, d.h. unmittelbare und mittelbare Kontrastbilder, generieren. Die Darstellungsform der Assemblage ist somit keine bloße Addition einzelner Bilder, sondern ein Bedeutungsträger eigener Geltung, der für den methodischen Umgang mit visuellen Daten als flexibles Ordnungsprinzip ein konstruktives Werkzeug darstellt.[7]

3 ‚Blue Marble' – eine exemplarische Fallanalyse

Im Folgenden werden die bisher angestellten Überlegungen auf das Beispiel der Weltraumfotografie ‚Blue Marble' angewandt. Die Darstellung der Analyse strukturiert sich entlang des zeichnerischen Rekonstruktionsprozesses, den die Abbildung dreier zentraler Zeichenschritte illustriert: die Rekonstruktion der Bildfläche, die Rekonstruktion des Erdkreises und die Rekonstruktion des Erdinnenraums. Auf diese Weise lässt das Nacheinander des zeichnerischen Handelns die Analyse schrittweise nachvollziehbar werden. Der ergänzende Abschnitt ‚Erster Blick – anschauen, wiedererkennen, sehen' soll darüber hinaus die „Anschauung" (Fiedler 1970) als grundlegendes Element jedweden Bildverstehens *sichtbar* machen. Zudem bietet ein letzter Abschnitt ‚Außenblick – kulturelle und soziologische Überformung' einen Ausblick auf weiterführende Zusammenhänge des Außenblicks auf die Erde. Aus Platzgründen kann nur die Hauptlinie der Analyse beispielhaft dargestellt werden, weshalb zahlreiche interpretatorische Abkürzungen in Kauf genommen werden müssen. Ebenso erfolgt die Kontrastierung mit den unmittelbaren und mittelbaren Kontrastbildern ausschließlich exemplarisch.

3.1 Erster Blick – anschauen, wiedererkennen, sehen

Blicke ich auf das Bild ‚Blue Marble', so blicke ich rundheraus auf unsere Erde, genauer, auf ein fotografisches Abbild unserer Erde. Vor dem tiefschwarzen Hintergrund des Weltalls bietet sie sich auf der quadratischen Bildfläche in aller Sichtbarkeit dar: das Bild bestimmend, den Raum füllend, mit leuchtenden Farben und einer vibrierenden Dynamik, kreisrund in angedeuteter Kugelgestalt. Augenfällig strahlen ihre weißen, vielgestaltigen Wolkenformationen, die vornehmlich in den Westwindzonen wirbeln und kräftige wie filigrane Bänder und Schlieren ziehen. Tiefdruckgebiete und Hochdruckgebiete wechseln sich ab. Am unteren Rand der Erdkugel scheint der antarktische Eisschild ebenfalls weiß unter der massiven Wolkendecke hindurch, in der nördlichen Hemisphäre sind erdig-warme braun-rot-grün changierende Landflächen zu sehen. Deutlich erkennbar sind Madagaskar und Afrika sowie am oberen Rand die arabische Halbinsel. Ferner zeichnet sich das asiatische Festland am nordöstlichen Horizont ab, und ganz im Osten erhebt sich grünlich schimmernd eine für mich nicht eindeutig einzuordnende, unregelmäßige Struktur, möglicherweise Australien und/oder Indonesien. Umschlossen werden die Landflächen vom ozeanischen Blau der insgesamt dominierenden Was-

sermassen, wobei auf der rechten Erdseite weite Teile des Indischen Ozeans sichtbar sind, auf der linken Erdhälfte der südliche Atlantik.

Insgesamt, so der unmittelbare Seheindruck, könnte der Kontrast zwischen der lichtvollen, farbigen und formenreichen Erde und dem homogenen Dunkel des Weltalls kaum größer sein. In voller Prägnanz hebt sich der lukulente Weltkörper (in seiner appräsentierten Kugelform) vom tiefen Schwarz des Weltraums ab. Ebenso direkt fällt die dominante Größe des Erdplaneten auf, das schwarze All hingegen bildet auf der kleinen Restfläche der Fotografie lediglich den Hintergrund. Und weiter erfasst das Auge sogleich die offensichtliche Symmetrie, die im Bild angelegt ist: Der Erdkreis, bereits selbst die geometrische Form mit unendlich vielen Symmetrieachsen, ist in der Bildmitte der quadratischen Grundfläche positioniert. Vollkommen harmonisch scheint die Erde in ihrer großen, leuchtenden, farbigen Gestalt gleich*gewichtig* zwischen den vier Bildrändern zu schweben. Folgt man diesem Ersteindruck, so bildet die Erde das ikonische Zentrum der fotografischen Aufnahme und rückt aus deren Bildmitte augenblicklich – durch den vorherrschenden Hell-Dunkel-Kontrast, ihre Farbigkeit und Formenvielfalt, die bildbestimmende Größe sowie die Mittigkeit und Symmetrie – in das Zentrum der Aufmerksamkeit.

Die hier geschilderten subjektiven inhaltlichen Beobachtungen und formalen Wahrnehmungseindrücke öffnen den Horizont der zeichnerischen Rekonstruktion resp. der ästhetischen Re|Konstruktionsanalyse: ohne Anschauung kein Bildverstehen.

3.2 Ästhetisch-rekonstruierender Blick – anschauen, handeln, wissen

Die zeichnerische Rekonstruktion erfolgt mit dem Bildbearbeitungsprogramm ‚Adobe Photoshop' unter Verwendung eines Grafiktabletts im DIN-A4-Format und eines Eingabestifts. Dies hat zum Teil forschungsökonomische Gründe: Das digitale Zeichnen ermöglicht es, im späteren Verlauf anzufertigende Modulationen effizient zu realisieren, da nicht für jede u.U. kleinteilige Veränderung ein komplett neues Bild gezeichnet werden muss (vgl. Abschnitt 2.2).

3.2.1 Rekonstruktion der Bildfläche

In einem ersten Schritt wird die Bildfläche ausgemessen und dem Seitenverhältnis entsprechend in gleicher Form nachgezeichnet (Abb. 2). Das Messen und Zeichnen bestätigen den anfänglichen Seheindruck (vgl. Abschnitt 3.1): Die Fläche ist vollkommen gleichseitig und rechtwinklig, ihre Form tatsächlich ein Quadrat. Berücksichtigt man bereits jetzt das Wissen, dass die zu interpretierende Ausdrucksgestalt eine Fotografie (aus dem Jahre 1972) ist, lässt die quadratische Fläche zwei Schlüsse zu. Entweder handelt es sich im Original um das Mittelformat 6 × 6, das in der Mittelformatfotografie üblich ist, jedoch weder den gängigen Vergrößerungsformaten (7 × 10 und 9 × 13) noch dem klassischen Aufnahmeformat (3:2) entspricht. Oder das Bildformat wurde editiert. Bildimmanent muss die Frage bis auf Weiteres ungeklärt bleiben, interessant ist gleichwohl Folgendes: Realisiert man parallel zur zeichnerischen Rekonstruktion der Bildfläche eine erste Bildmodulation im Sinne eines unmittelbaren Kontrastbildes (vgl. Abschnitt 2.2) – in diesem Fall, inhaltlich enggeführt, einen rechteckigen Rahmen

im Seitenverhältnis üblicher Papierbilder (1:1,44 beim Bildformat 9 × 13, Abb. 3) –, fällt auf, dass das Quadrat und das Rechteck als formale, objektive Grenzen der technischen Fotografie zwei spezifische Sinngrenzen markieren.

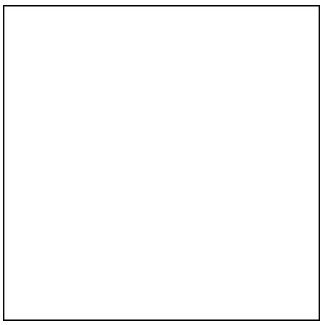

Abb. 2: Zeichnerische Rekonstruktion des quadratischen Bildformats, Mittelformat 6 × 6

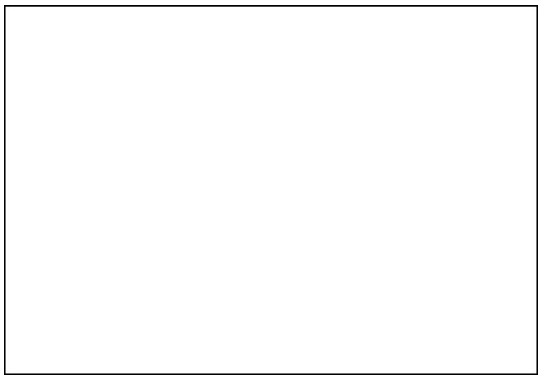

Abb. 3: Modulation des Bildformats, Vergrößerungsformat 9 × 13, Seitenverhältnis 1:1,44

Zunächst sind sie – in Analogie zu Simmels (1998) Ausführungen über den Bilderrahmen als Grenze eines Kunstwerkes – „jener unbedingte Abschluß, der die Gleichgültigkeit und Abwehr nach außen und den vereinheitlichenden Zusammenschluss nach innen in *einem* Akte ausübt“ (S. 111, Herv.i.O.). Darüber hinaus bilden sie als ‚Rahmen‘ technischer Bilder, der „jeglicher alltäglichen Produktion, Rezeption und Interpretation […] a priori vorgelagert [ist]“ (Raab 2014, S. 109), die buchstäblichen Rahmenbedingungen aller potenziell möglichen visuellen Ordnungen auf der quadratischen bzw. rechteckigen Bildfläche. So können z.B. beide Bildformate, bedingt durch ihre geometrischen Eigenschaften, sinntragende und bedeutungsgenerierende Elemente punktgenau im Bildzentrum (dem Schnittpunkt der Diagonalen) darstellen. Doch nur beim Quadrat ist dieser Mittelpunkt so angelegt, dass sein Abstand zu allen vier Seiten gleich ist. Dementsprechend unterscheiden sich die beiden Formen hinsichtlich ihrer Zentrum-Peripherie-Rand-Konstellationen.

Denkt man die beiden Formen aus Sicht des rekonstruierenden Zeichnens weiter, so verlaufen beim Quadrat wie auch beim Rechteck alle gegenüberliegenden Seiten parallel und sind alle Innenwinkel rechte Winkel. Gleichwohl unterscheiden sie sich, da das Quadrat vier gleich lange Seiten aufweist, beim Rechteck aber nur die gegenüberliegenden Seiten gleich lang sind. In diesem Sinne stellt das Quadrat ein besonderes Rechteck dar. Dies wird auch durch die Betrachtung der Symmetrien bestätigt: Während das Rechteck durch die Seitenmitten zwei Symmetrieachsen besitzt, sind beim Quadrat zusätzlich die Diagonalen Symmetrieachsen. Das Quadrat ist demzufolge auch unter diesem Aspekt ein Spezialfall des Rechtecks.

Vor diesem Hintergrund erweist sich das fotografische Rahmenquadrat als eine vollkommene, voraussetzungsvollere Form der überwiegenden Rechteckformate fotografischer Aufnahmen. Auf diese Weise ist durch die quadratische Form, hypothetisch formuliert, ein Strukturprinzip im Bild angelegt, das als *kulturelle Überformung* (der per se kulturell überformten Fotografie) gedeutet wird. Im wei-

teren Verlauf der Analyse ist u.a. zu klären, ob auch andere Bildelemente dieser spezifischen Darstellungsweise folgen.

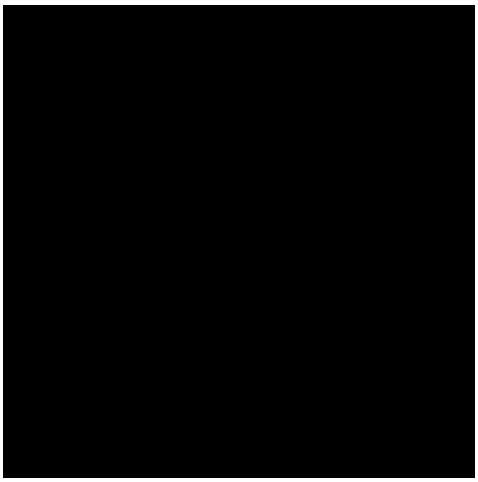

Abb. 4: Zeichnerische Rekonstruktion der Bildfläche

In einem zweiten Schritt der Rekonstruktion der Bildfläche werden die Farbwerte des Bildhintergrunds von ‚Blue Marble' ermittelt. Überraschenderweise stellt sich die gesamte Schwarzfläche einheitlich als homogenes Schwarz (die RGB-Werte für alle drei Farbkanäle entsprechen dem Wert „0") heraus; im Prozess der zeichnerischen Rekonstruktion ist die gesamte Bildfläche entsprechend geschwärzt (Abb. 4). Das Fehlen der Farbinformation (r = 0, g = 0, b = 0) entspricht dem tiefsten Schwarzton, den man im digitalen Farbraum des Bildes abbilden kann. Eine solche Farbgebung scheint bei einer analogen Fotografie, die das dunkle, aber nicht von Licht bzw. Reflexion freie All abbildet, allerdings eher unwahrscheinlich: eine geradezu *artifizielle Perfektion* einer natürlichen und prinzipiell uneinheitlich zu erwartenden Umgebung. Hierdurch aktualisiert sich die Strukturhypothese der kulturellen Überformung. Auch verdichtet sich die bereits angedeutete Lesart einer möglichen Editierung mit der spezifischen Abbildungsweise der artifiziellen Perfektion.

3.2.2 Rekonstruktion des Erdkreises

Beim rekonstruierenden Zeichnen des Erdkreises konkretisiert sich auch der anfängliche Seheindruck der symmetrischen Bildkomposition: Die Erde ist nicht punktgenau in der Mitte des Quadrats dargestellt, sondern so abgebildet, dass sie leicht von der geometrischen Mitte nach oben und links abweicht (Abb. 5). Wie aber lässt sich eine solche Abweichung erklären?

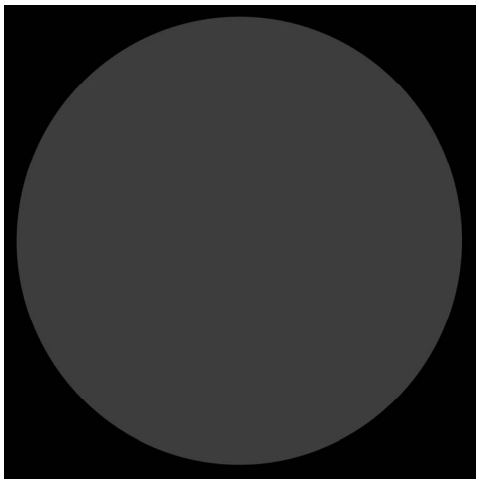

Abb. 5: Zeichnerische Rekonstruktion des Erdkreises

Eine Positionierung leicht oberhalb der Bildmitte wird in der Gestaltungslehre als ‚optische Mitte' bezeichnet. Erst dadurch nimmt man typografische, bildliche oder numerische Elemente in der vollkommen gleichmäßigen Bildmitte wahr. Es bedarf also einer bewussten optischen Täuschung, um den Erdkreis mittig erscheinen zu lassen. Und auch die Position leicht links vom geometrischen Zentrum könnte dementsprechend gedeutet werden: Aus ge-

stalterischer Perspektive führen optisch mittige Gestaltungen zu spannungsarmen und uninteressanten Kompositionen. Vielmehr sind visuelle Arrangements optisch auszubalancieren, d.h. auf der sog. ‚Balancelinie' seitlich zu verschieben (vgl. Schopp 2002; Klein 2008).

Mit Blick auf ‚Blue Marble' ist jedoch nicht das auf subjektiven Kriterien beruhende, eventuell realisierte, spezifische gestalterische Spiel von Ruhe und Dynamik bzw. Symmetrie und Asymmetrie wesentlich, sondern die grundlegende Struktur der planimetrischen Komposition. In dieser zeigt sich, so die Deutung, erneut das Moment der kulturellen Überformung – trotz (oder gerade aufgrund) der spezifischen Abweichung vom eigentlichen geometrischen Zentrum: Antizipiert man gedankenexperimentell (in Form einer Lesart) die galaktische Entfernung zwischen Kamera und Erdmotiv sowie die Eigentümlichkeiten eines Weltraumfluges, wirkt jedwede annähernd mittige Abbildung unglaubhaft. Behelfsweise erinnere man sich an den Versuch, erste Urlaubsfotos erwartungsvoll hoch oben in der Luft aus einem Flugzeugfenster aufzunehmen; möglicherweise, um sich selbst zu vergewissern, den Alltag bereits mit jenem außeralltäglichen Blick unter und somit hinter sich zu lassen. Der anfängliche Ehrgeiz kapituliert dabei schnell vor der müßigen Praxis des Fotografierens unter Turbulenzen und dem zitternden Grundrauschen einer Flugreise. Auch ziehen die Motive der hastig wiedererkannten Gebirgszüge, Flussläufe oder Küstenstreifen unaufhaltsam vorüber und die faszinierenden Wolkenlandschaften sind nur zuweilen in das gleißende Licht der Sonne getaucht – ganz zu schweigen vom versehentlich mitfotografierten Fensterrahmen oder dem Hinterkopf der ebenso neugierigen Reisebegleitung, mit der man auf engem Raum in direkter Konkurrenz um den Blick aus dem Fenster sitzt. Betrachtet man vor diesem Szenario die spezifische Symmetrie von ‚Blue Marble', so erfährt die bisher entwickelte Strukturhypothese der kulturellen Überformung eine deutliche Bestätigung und gewinnt nachdrücklich an Strukturgehalt.

Als weiterer Eindruck im zeichnerischen Handeln wird deutlich, dass der Kreis – entsprechend seiner vollständigen Abbildung – als vollkommene Gesamtheit dargestellt ist. Formal betrachtet verkörpert dabei die geschlossene Rundheit der Kreisform ein Innen, umgrenzt und definiert es damit als zugehörig. Zugleich bestimmt sie ein Außen, grenzt somit ab und markiert das Exklusive.

Im bildanschaulichen Vergleich mit zwei Modulationssamples, die später auf Grundlage der finalen zeichnerischen Rekonstruktion entstanden sind, spezifiziert sich der an dieser Stelle zeichnerisch gewonnene Eindruck der Kreisgestalt. Für das Modulationssample I (Abb. 6) wird die Größe des Erdkreises zunehmend reduziert, seine zentrale Position aber konstant gehalten.

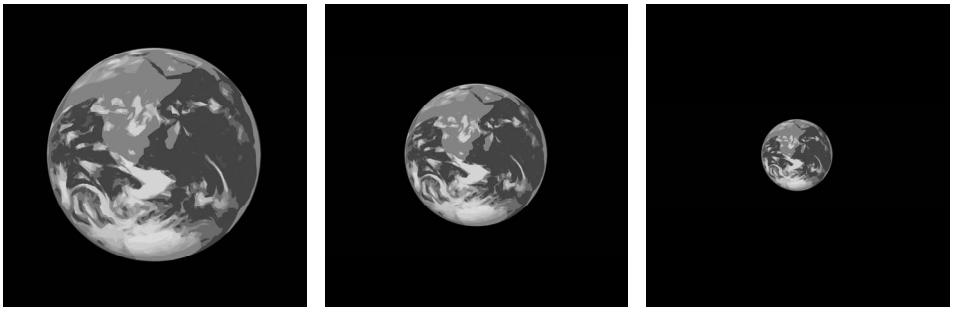

Abb. 6: Modulationssample I

Dadurch wird hypothetisch erkennbar, dass die Bildränder die eigentliche Unendlichkeit des Alls limitieren. Während im Zeichnen die kreisförmige Gestalt eine Geschlossenheit nach innen und eine Begrenzung nach außen darstellt, beschränkt das Bildformat, so der Eindruck der Modulation, das schwarze Außen. In diesem Sinne kann das kosmische Schwarz über die Bildränder von ‚Blue Marble' hinaus imaginiert werden und transzendiert die Grenzen des Bildes, während die Begrenzung der Erdkugel durch diese selbst repräsentiert wird. Hierdurch werden zugleich das All in seiner (Un-)Endlichkeit und die Erde sowohl in ihrer Begrenztheit wie in ihrer Einheit und Singularität konstituiert.

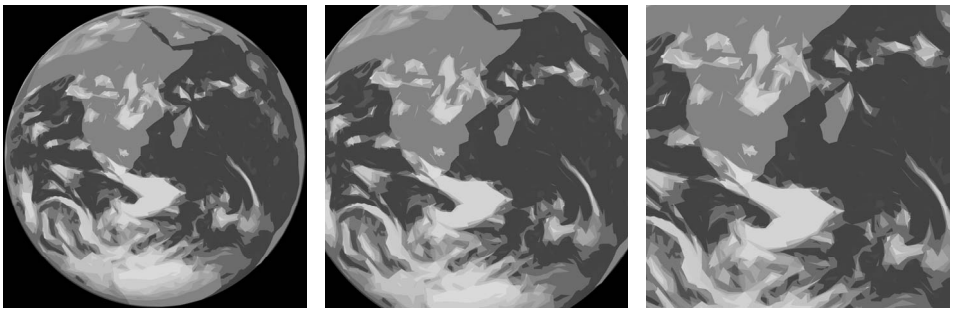

Abb. 7: Modulationssample II

Das Modulationssample II (Abb. 7) macht darüber hinaus deutlich, dass ‚Blue Marble' den Erdplaneten in einer Art *fokussierter Gesamtschau* präsentiert: Die Erdgestalt ist in ihrer nahezu größtmöglichen Ganzheit, die die quadratische Fläche zulässt, dargestellt und orientiert sich näherungsweise am Innenkreis des Quadrats (Modulation 1 der Abb. 7). Im Kontrast zur anschließenden Zoombewegung (Modulation 2 und 3 der Abb. 7), die auf Einzelheiten fokussiert, setzt ‚Blue Marble' die Einheit der Erde *als Ganze* ins Bild und keine Teil- bzw. Lokalansichten.

Grundsätzlich lässt sich die symmetrische Bildstruktur der vollständigen Kreisform im (optischen) Mittelpunkt der quadratischen Fläche in einen Zusammenhang mit historisch weit zurückreichenden, tradierten Bildkonventionen und -ästhetiken bringen. So sind beispielsweise in der Tradition der europäischen Kartografie zahlreiche ‚mappae mundi' in Form mittelalterlicher Radkarten in der Zusammenstellung von Kreis und Quadrat gestaltet (Abb. 14/15, Bild 1: *Ebstorfer Weltkarte, Faksimile des Projekts EbsKart, Universität Lüneburg, Pergament, um 1300*). Desgleichen weisen geozentrische Schemata wie z.B. das klassische 10-Sphären-Weltbild nach Aristoteles eine analoge Struktur auf (Abb. 14/15, Bild 2: *Hartmann Schedel, Der vierte Tag der Schöpfung, Holzschnitt, 1493)*; ferner die vitruvianische Figur, ebenfalls ein Schema, das indes die idealisierten Proportionen des menschlichen Körpers darstellt (Abb. 14/15, Bild 3: *Fra Giovanni Giocondo, Vitruvianische Figur, Holzschnitt, 1511*). Aber auch darüber hinaus, etwa in Kupferstichen (Abb. 14/15, Bild 4: *Matthäus Merian, Erscheinung des Lichts, Kupferstich, 1617*), der Malerei des 19. und 20. Jahrhunderts (Abb. 14/15, Bild 5: *Joseph Mallord William Turner, Light and Colour [Goethe's Theory] – the Morning after the Deluge – Moses Writing the Book of Genesis, Öl auf Leinwand, 1843*) sowie in der modernen Fotografie (Abb. 14/15, Bild 6: *Eugenio Recuenco, Lavadora, Fotografie, 2000*), findet sich sujet- und stilübergreifend jene grundlegende Kompositionsordnung. Entsprechende, zum Teil technisch bedingte Darstellungsfor-

men gibt es außerdem bei Radarschirmen, im Bereich der Medizin, z.B. in der Endoskopie oder der fotografischen Aufnahme des Augenhintergrundes, sowie bei mikroskopischen Abbildungen (Abb. 14/15, Bild 7: *Exemplarischer Radarbildschirm*; Bild 8: *Darstellung des Augenhintergrundes, Chorioiditis disseminata*; Bild 9: *Mikroskopie einer Zwiebel, Pflanzenzelle, 40-fache Vergrößerung*). Und schließlich können die mannigfachen visuellen Ausdrucksgestalten der gegenwärtigen Alltagswelt, die auf der Verbindung dieser beiden geometrischen Grundformen basieren, als (u.U. modifizierte) Aktualisierungen in dieser Linie gesehen werden – besonders häufig in Form von Logos, Plattencovern, App-Icons o.Ä. (Abb. 14/15, Bild 10: *Firmenlogo Lidl*; Bild 11: *Plattencover Bon Jovi, The Circle, 2009*; Bild 12: *Mac Appstore-Icon, iOS 9, 2015*).

Exemplarisch fokussiere ich im Folgenden auf den unmittelbaren Bildvergleich (vgl. Abschnitt 2.3) der Fotografie ‚Blue Marble' mit dem Kupferstich von Merian und dem Plattencover der Rockband ‚Bon Jovi'. Beide mittelbaren Kontrastbilder (vgl. Abschnitt 2.2) verbindet im fluiden Blick auf die Assemblage (vgl. Abschnitt 2.3) eine inhaltliche Analogie, die zu einer spezifischen Deutung von ‚Blue Marble' führt.[8]

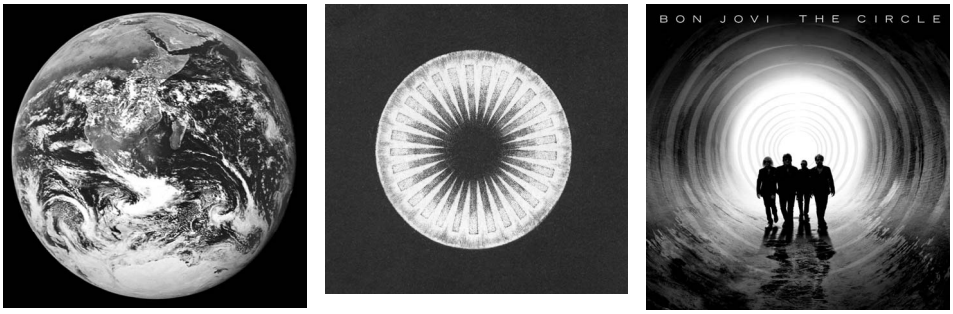

Abb. 8: Unmittelbarer Bildvergleich zwischen ‚Blue Marble', Merians Kupferstich und dem Bon-Jovi-Plattencover

Merian imaginiert den Schöpfungsbeginn: Ein kreisförmiger Lichtblitz leuchtet in einem schwarzen Quadrat (vgl. Bredekamp 2011, S. 368) und wie aus einem zentralen Dunkel kommend hell auf. Auf dem Plattencover stellen sich vier schwarz gekleidete Musiker in das zentral aufscheinende Licht, um aus dessen Mitte heraus den vermeintlichen Betrachter_innen im Dunkeln entgegenzugehen. Insofern sind beide Bilder – trotz aller Unterschiede – Allegorien des Lichts. Im unmittelbar bildanschaulichen Nebeneinander mit ‚Blue Marble' gewinnt hierdurch der Prägnanzeindruck des ersten Blicks (vgl. Abschnitt 3.1) an Bedeutung: Alle drei Bilder unterstreichen wechselseitig die ihnen immanente Differenz zwischen einer hellen Mitte und einem umgebenden Dunkel und lassen sie dadurch umso deutlicher hervortreten. So kann auch ‚Blue Marble' als lichtvolles Bild besehen werden: Es zeigt den vom Sonnenlicht vollständig beleuchteten Erdplaneten. Durch die kreisförmige Ausleuchtung in der Mitte des schwarzen Rahmenquadrats bietet sich dem Blick eine unmittelbare Orientierung im Bild. Das Auge wird vom Licht geleitet, ähnlich wie ein kreisrund heller Lichtspot den Zuschauerblick auf einer schwarzen Bühne zum dramaturgisch relevanten Bereich lenkt.

Konträr zum lichtphysikalischen Zusammenhang zwischen ursächlicher Lichtquelle (Sonne) und lichtreflektierendem Objekt (Erde) folgt das Bild im unmittel-

baren Bildvergleich darüber hinaus einer bestimmten visuellen Logik: In der vergleichenden Gesamtschau der drei Bilder zeigt sich ‚Blue Marble' nicht zwingend als ein in Licht getauchter Planet. Vielmehr lässt sich die Argumentationslogik umdrehen, beflügelt durch die kreisrunde Form des ausstrahlenden Lichts der beiden mittelbaren Kontrastbilder, die keine Reflexionsphänomene, sondern jeweils eine genuine Lichtquelle darstellen. Folgt man dieser visuellen Logik wird auch ‚Blue Marble' zur Er*scheinung* und die Erde, in der schwarzen Leere des Alls, zu einem eigenständig leuchtenden Fixpunkt oder besser Fixkreis. Als eigenlogisch bildhaftes Phänomen ist es jetzt die irdische Lichtquelle selbst, die dem Blick die unmittelbare Orientierung im Bild bietet und eine Handlung evoziert: das Streben zum Licht als Grundphänomen allen Lebens. Mörikes Verse aus dem Gesang Weylas „Du bist Orplid, mein Land! / Das ferne leuchtet" (2004, S. 323) lesen sich in diesem Sinne wie ein Lobgesang an die in weiter Ferne verheißungsvoll aufleuchtende Erde.

In einer weiteren Deutung – ohne Merians Bild – möchte ich auf die Unterschiede des Plattencovers zu ‚Blue Marble' abzielen und nicht auf deren Gemeinsamkeiten. Einer der deutlichsten Kontraste (neben den Schriftzeichen und konzentrischen Kreisen) ist die Darstellung von Menschen auf dem Cover. Spätestens durch die Abbildung der vier Musiker drängt sich die Wahrnehmung auf, dass ‚Blue Marble' ausschließlich Natur(phänomene) zeigt, ohne Einbindung des Menschen. Auf diese Weise nimmt das Bild Abstand von einer gesellschaftlichen Welt bzw. der Erde als bewohntem Lebensraum. Es zeigt die Erdkugel als eine naturgegebene Ordnung der Dinge, menschenleer, geschichtslos, ohne zivilisatorischen Einfluss. In einem solchen Bild verschwindet der Mensch „wie am Meeresufer ein Gesicht im Sand" (Foucault 2008, S. 463).

Aus dieser Perspektive bricht die Fotografie an dieser Stelle radikal mit der bisherigen Ausdeutung der visuellen Struktur. Reproduzierte und aktualisierte das Bild bislang geradezu offensichtlich das Strukturprinzip der kulturellen Überformung, so präsentiert ‚Blue Marble' nun – inmitten aller kulturellen Überformung, die zudem unmittelbar auf den Erdkreis hin orientiert ist – den blauen Planeten als *dekulturalisiertes* Bildmotiv. Die Abbildung der Erde lässt jedwede visuelle Evidenz menschlicher Existenz vermissen – paradoxerweise im geochronologischen irdischen Zeitalter des Anthropozän und erst möglich geworden durch die technische Apparatur der Fotokamera während einer Mondmission, eines der eindrücklichsten Beispiele technischen und wissenschaftlichen Fortschritts.

3.2.3 Rekonstruktion des Erdinnenraums

Die unterschiedlichen Erkenntnisse, die im Prozess dieses Zeichenschritts gewonnen wurden, sind an dieser Stelle auf eine Auffälligkeit der Dekulturalisierung verkürzt; die finale zeichnerische Rekonstruktion ist in Abb. 9 dargestellt.[9]

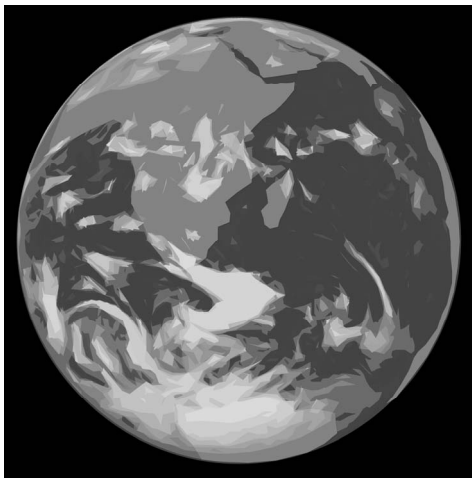

Abb. 9: Finale zeichnerische Rekonstruktion

In der zeichnerischen Rekonstruktion des Erdinnenraums verdichtet sich

jenes Moment der Dekulturalisierung: ‚Blue Marble' zeigt keine Ländergrenzen, die territorialen Grenzen und einzelnen Staaten relativieren sich in natürlichen Landmassen. Im Gegensatz zu politischen Karten oder Globen (Abb. 10) repräsentiert ‚Blue Marble' keine Veranschaulichung geopolitischer Verhältnisse oder nationalstaatlicher Zusammenhänge, sondern zeigt die Erde ‚grenzenlos' vereint – bereits deutlich erkennbar zu Beginn der zeichnerischen Rekonstruktion des Erdinnenraums (Abb. 11). Ebenso fehlen weitere kulturelle Konventionen bzw. kodifizierte Darstellungsweisen wie Gitterlinien, Längen- und Breitengrade etc. So macht das Bild – bemerkenswerterweise mittels einer Abbildung der Erde, auf der der Mensch und seine Spuren nicht vorkommen – anschaulich, was Robertson (1992, S. 8) in seiner viel zitierten Globalisierungsdefinition schriftsprachlich fasst: „the compression of the world and the intensification of consciousness of the world as a whole".

Abb. 10: Exemplarischer Globus

Abb. 11: Zeichnerische Rekonstruktion der Landmassen

Begreift man aus einer hermeneutisch-wissenssoziologischen Perspektive jene Unsichtbarkeit bzw. ‚Verunsichtbarung' des Kulturellen als konkret historisches Problem (vgl. Soeffner 2010b, S. 173), kann eine weitere Fotografie der NASA im Sinne einer (historisch-konkreten) Antwort oder Lösung verstanden werden: Knapp 40 Jahre nach ‚Blue Marble' zirkuliert eine Visualisierung, die unter dem Titel ‚Black Marble' die lichtintensiven Aktivitäten des Menschen auf der nächtlichen Erde darstellt und somit die Deutung der ‚Erde als genuine Lichtquelle' (vgl. Abschnitt 3.2.2) mit einer *Kulturalisierung* des Erdmotivs zusammenbringt. Durch eine spezifische Montagetechnik erscheint die Erde vollständig wolkenfrei und abgeschattet in einer konstruierten Nachtzone, in der Flussverläufe und Autobahnen entlang künstlicher Lichtquellen an Ufern und Straßenrändern sowie die eindrückliche Helle der städtischen Ballungsräume und Industriezentren sichtbar werden (Abb. 12). Der ursprünglich blaue Planet wird dieserart zum ‚Lichtspielhaus Erde', das zentrale Mo-

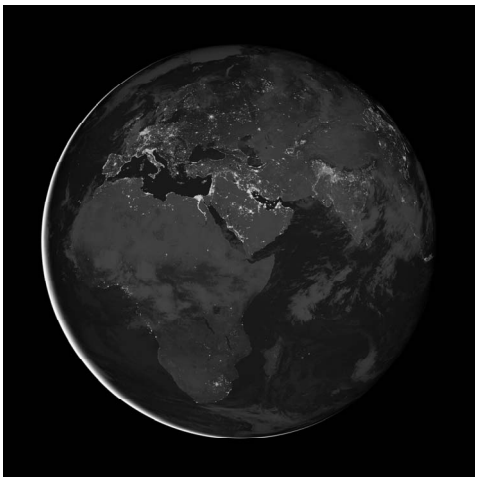

Abb. 12: NASA, Black Marble, 2012

tiv somit auch auf inhaltlicher Ebene kulturell überformt und durch das Bild als von allen Menschen gemeinsam geteilte Heimat augenscheinlich.

Kontrastiert man diese Perspektive mit dem Blick auf die Fotografie ‚Blue Marble', in der sich die Momente der kulturellen Überformung mit denen der Dekulturalisierung noch widersprüchlich gegenüberstehen, erscheint das an verschiedenen Stellen und auf unterschiedlichen Ebenen rekonstruierte Strukturprinzip der kulturellen Überformung schließlich als eine Sinnfigur, die alle Deutungen in *einer* bestimmten Fallstruktur sinnvoll integriert. Diese beschreibt, wie dem bildhaften Phänomen der Unsichtbarkeit und ‚Verunsichtbarung' des Kulturellen in der Fotografie ‚Blue Marble' – ebenfalls verstanden als eine historisch-konkrete Antwort – begegnet werden kann (und worden ist). Und zwar, dies sei ausdrücklich betont, nicht in Abhängigkeit von den „gewussten Bewusstseinsinhalten von Subjekten" (Reichertz 2007, S. 177), hier, der Bildhandelnden, sondern als rationale Konstruktion des sich im Datum dokumentierenden sozialen Sinns, d.h. mit Blick auf die gesellschaftliche Bedeutung. Letztere liegt darin, so die verdichtete Rekonstruktion eines objektivierten Typus, der Dekulturalisierung (des Bildmotivs) eine Kulturalisierung (der Bildkomposition) entgegenzusetzen, um über das eigentliche Abbild einer globalen, jedoch menschenleeren Natur auch eine kulturelle Ordnung ins Bild zu setzen resp. ein sozial Imaginäres als prinzipiell offene Figur auf visueller Ebene symbolisch zu repräsentieren. Konsequenterweise muss dies im Fall von ‚Blue Marble' auf formaler Ebene passieren – wie auch sonst? Neben der dekulturalisierten Erde zeigt die Fotografie ausschließlich das schwarze Nichts des Alls. Die bis dahin erarbeitete Strukturhypothese wird somit durch die dekulturalisierte, entmenschlichte Erde nicht widerlegt, sondern gewinnt an Potenzial: Sie ermöglicht – im Sinne Max Webers (vgl. 1985, S. 1) – ein ursächliches Erklären des visuellen Handelns im konkreten Einzelfall ‚Blue Marble'. Für dessen „Kulturbedeutung" (Weber 1988, S. 162) ist es sonach nicht nur essenziell, *dass* die Fotografie ‚Blue Marble' die Erde *als Ganze* zeigt (mit all dem damit einhergehenden gesellschaftlichen Irritationspotenzial und den Deutungen der Fragilität und Gestaltbarkeit, vgl. Abschnitt 1), sondern vor allem – und hier möchte ich die gängigen, bisher existierenden Interpretationen ergänzen – *wie* sie *als Ganze* vor Augen geführt wird.

Hier hinein fügt sich auch eine anfängliche Vermutung, die im Verlauf der Analyse bekräftigt werden konnte: Das auf der NASA-Website offiziell kommunizierte Bild ‚Blue Marble' ist selbst eine Modulation der ursprünglich von den Astronauten gemachten Aufnahme. Das ‚Lunar and Planetary Institute' archiviert in einem digitalen ‚Apollo Images Atlas' alle reichlich 25.000 Fotografien des Apollo-Programms. Darunter findet sich ein Bild mit der offiziellen ‚Blue-Marble'-Kennung AS17-148-22727 (Abb. 13), auf dem die Ikone vom blauen Planeten letztlich basiert.

Abb. 13: Cernan/Evans/Schmitt (Apollo 17), AS17-148-22727, Fotoaufnahme der Erde, 07.12.1972

Als weiteres mittelbares Kontrastbild hinzugezogen, bestätigt es die bereits zu Beginn der Interpretation formulierte Hypothese einer Editierung und zeugt von einem visuellen Handeln im Sinne einer kulturellen Überformung. Augenscheinlich bearbeitete die NASA das Originalbild AS17-148-22727 für die spezifischen Ansprüche ihrer Kommunikation. Insbesondere drei Eingriffe haben den Bildeindruck am wirksamsten verändert:

1. Die Modifikation des Bildausschnitts: Der Bildausschnitt wird so grundlegend verändert, dass die Erde bildbestimmend und stark vergrößert ins Bild gesetzt wird; an der quadratischen Grundform der Originalaufnahme[10] wird hingegen festgehalten, wobei die Intention offenbleiben muss (Authentizitätsgründe, Fragen der Ästhetik, eine Orientierung an der Darstellungsweise historischer Weltbilder oder das Spiel mit der symbolischen Wirkkraft geometrischer Urformen?).

2. Die Umkehrung des Erdplaneten: Zeigt das ursprüngliche Bild den antarktischen Eisschild am nördlichen Horizont und große Teile Afrikas in der vermeintlich südlichen Hemisphäre, bildet ‚Blue Marble' den Erdplaneten um 180° gedreht ab. Insofern entspricht das Bild den tradierten Sehgewohnheiten auf Weltkarten und Globen: Die Welt ‚steht nicht mehr Kopf', die Aufnahme ist zum „Augenfreund" (Bredekamp 2011, S. 367) geworden.
3. Die Bearbeitung der Hintergrundfarbe: Die gräulich rauschende Grobkörnigkeit der analogen Originalfotografie ist bei ‚Blue Marble' durch das tiefe Schwarz ersetzt worden, mit all den in der Analyse aufgezeigten Konsequenzen.

So rückt ‚Blue Marble' den Erdplaneten aus der Peripherie in den buchstäblichen Mittelpunkt und konstituiert die Erde in einer „sekundären symbolischen Verdichtung" (Raab 2012, S. 138) als wesentliches und zugleich singuläres Bildelement: Die ganze Erde im optischen Zentrum des Bildes, in fokussierter Gesamtschau und umrundet von einem kleinen Ausschnitt des Alls in artifizieller Perfektion ist der eigentliche Wahrnehmungsinhalt. Im Kontrast hierzu präsentiert die Fotografie AS17-148-22727 Erde *und* All. Die ursprüngliche Aufnahme stellt in einem bildbestimmenden Verhältnis die Erde in den Weiten des kosmischen Außen dar. ‚Blue Marble' hingegen zeigt das All nur noch randständig, gleichsam nebensächlich auf der ihm zugedachten kleinen Restfläche; im Fokus steht die Erde als globale Natur, ohne den Menschen, eingefasst aber in jener kulturellen Überformung, durch die der Weltraum ‚symmetriert' und begrenzt wird. Auch aus dieser Perspektive weicht meine Analyse von der gängigen Interpretation der Fragilität und Verletzlichkeit der Erde ab: Der blaue Planet wirkt in der spezifischen Darstellung dominant und autark. Insofern zeigt die Fotografie nicht allein – wie bei den bisherigen Analysen (vgl. Abschnitt 1) – das Verschwinden des *Außen im Innen der Erde* im Sinne einer neuen holistischen Perspektive (auf die Welt) und eines aufkommenden planetarischen Bewusstseins, sondern sie reduziert darüber hinaus das *Außen außerhalb der Erde* resp. das schwarze „Hintergrundrauschen der Gefahr" (Bredekamp 2011, S. 370) und damit auch den sorgenvollen Blick auf ihre Gefährdung.[11]

3.3 Außenblick – kulturelle und soziologische Überformung

Meine Überlegungen möchte ich mit einer weiterführenden Interpretation abschließen, die sich zum bisher Dargelegten komplementär verhält. Ungefähr im Entstehungs- und anfänglichen Verbreitungszeitraum der Fotografie ‚Blue Marble' kommt es in der soziologischen Theorieentwicklung zur (gleich mehrfachen) „Entdeckung der Weltgesellschaft" (vgl. Greve/Heintz 2005) durch die systemtheoretische Weltgesellschaftstheorie von Niklas Luhmann, die Weltgesellschaftstheorie von Peter Heintz und die World-Polity-Theorie von John W. Meyer, alle unabhängig voneinander und an verschiedenen Orten, in Bielefeld, Zürich und Stanford. Ob es sich um eine zufällige Koinzidenz handelt oder ob die Weltraumfotografien der Erde neben ihrer allgemeinen kommunikativen Relevanz (vgl. Abschnitt 1) auch diese spezifischen Denkideen mit beeinflusst haben, eventuell sogar anfänglich inspirierten, sei dahingestellt (vgl. etwa Wagner 1996; Spreen 2014), der Punkt ist ein anderer.

In Analogie zum globalen Distanzblick der Fotografie ‚Blue Marble' nehmen die damals neu entstehenden Weltgesellschaftstheorien eine distanzierte, übergeordnete theoretische Perspektive auf die Sozialwelt ein (vgl. auch Hilgert 2015).[12] In

diesem Sinne vollzieht sich neben dem Perspektivenwechsel im *Sehen* ein Ebenenwechsel in der *Theorie*: Ähnlich wie ‚Blue Marble' die Erde als planetarische Einheit bildanschaulich erfahrbar macht, erschließt sich die Soziologie die globalen Sozialzusammenhänge in ihrer Gesamtheit als Einheit und eigenständigen Untersuchungsgegenstand und somit auf eine Weise, die sich von anderen Ansätzen grundlegend unterscheidet. Konkret grenzen sich die drei Theorien nicht nur vom traditionellen Verständnis ab, Gesellschaft als Vielheit koexistierender menschlicher Gesellschaften zu denken (definiert über z.B. Staatlichkeit, territoriale Grenzen oder gemeinsame Werte und Normen). Sie wenden sich auch gegen eine Verkürzung auf ein gesellschaftliches Teilsystem, etwa auf die Wirtschaft im Falle der Weltsystemtheorie von Immanuel Wallerstein oder die Politik in der Theorie des internationalen Systems. Ferner unterscheiden sie sich von aktuellen Ansätzen der Globalisierungsforschung, die den globalen Zusammenhang allenfalls im kulturellen Sinne eines zunehmenden Bewusstseins einer gemeinsamen ‚Welt' verstehen, nicht aber im Sinne einer (gesellschaftlichen) Einheit (vgl. Greve/Heintz 2005, S. 109ff.). Pointiert und hypothetisch formuliert: Wie das Bild ‚Blue Marble' die Erde aus extraterrestrischer Perspektive *als Ganze* sichtbar macht, so beobachten die Weltgesellschaftstheorien ihren Gegenstand wie von außen *als globales Soziales*. Und weiter, wie das Bild die Erde *als Ganze* in seinen kulturellen Überformungen rahmt, so fassen diese Theorien die Welt *als Einheit* in ihren ‚soziologischen Überformungen'. Es ist schließlich jener spezifische, überformte *(Außen-)Blick*, der allen drei Theorien und der Fotografie ‚Blue Marble' gemein ist.

Trefflich ließe sich zwischen Weltraumfotografie und Weltgesellschaftstheorie dialogisch weiterassoziieren, um die These vom gemeinsamen Außenblick und den spezifischen Überformungen zu prüfen. Beispielhaft sind an dieser Stelle zumindest drei Analogien stichpunktartig benannt:

1. Wie die drei Theorien das Globale nicht mehr als interdependenten Zusammenhang von Nationalstaaten begreifen, sondern als eine dem Nationalen und Lokalen übergeordnete emergente Einheit, so ‚verunsichtbart' ‚Blue Marble' politische Grenzen (und Menschen) und zeigt die Erde als planetarische Einheit, d.h. als *globale* Wirklichkeit (s.o.).
2. Die auf visueller Ebene unbestimmt bleibende (Un-)Ordnung im Erdinnenkreis, die mehr und etwas anderes zu zeigen scheint als die Summe der sie konstituierenden Elemente – Wasser- und Landmassen, Luft und Licht – und ihre Beziehungen untereinander, findet ihr theoretisches Analogon in der weltgesellschaftlichen These der Irreduzibilität globaler Ordnungsstrukturen.
3. Und schließlich: Aus der Perspektive der systemtheoretischen Weltgesellschaftstheorie – und grundsätzlich auch im Heintz'schen Verständnis von Welt*gesellschaft* als „weltweite[m] Interaktionsfeld" (Heintz 1982, S. 12) – gibt es in der weltgesellschaftlichen Umwelt keine Sozialsysteme mehr, also keine Kommunikation, sondern nur Systembildungen anderen Typs. Vergleichbar zeigt auf visueller Ebene die Fotografie im nahezu verdrängten Außen der Erde nur das leere Schwarz und das Nichts und die leblose Stille des kosmischen Alls. In dieser Analogie trennt ‚Blue Marble' letztendlich „die Sphäre des Lebens von der Sphäre des tödlichen Schweigens" (Sachs 1994b, S. 198), wie die Weltgesellschaft „die übrige Welt zur Sprachlosigkeit verurteilt" (Luhmann 1998, S. 158).

Diese drei Analogien bereiten die Basis für eine vierte vor, die in Form einer Paradoxie auftritt. Die Weltraumfotografien der Erde, so möchte ich zusammenfassen, führen zu einer historischen Zäsur menschlicher Wahrnehmung (vgl. Anders 1970). Der tradierte Blick der Menschheit von der Erde zu den Sternen wird ergänzt durch den Blick von den Sternen auf die Erde: „[D]er bestirnte Himmel über mir“ (Kant 1975, S. 300) wird zum kosmischen Augenpunkt. In diesem fotografisch vermittelten Außenblick erscheint die Erde paradoxerweise als das, was wir betrachten und als der Ort, von dem aus wir betrachten (vgl. Diederichsen/Franke 2014, S. 36). Jene Paradoxie besteht ebenfalls in der systemtheoretischen Weltgesellschaftstheorie: Da in der Weltgesellschaft kein soziales Außen existiert, ist es unmöglich, das soziale Ganze zu beobachten; jede Beobachtungskommunikation ist immer auch Teil der zu beobachtenden Einheit aller Kommunikationen in der Welt und bleibt somit für sich selbst unbeobachtbar: „Die Einheit der Welt ist […] das Paradox des Weltbeobachters, der sich in der Welt aufhält, aber sich selbst im Beobachten nicht beobachten kann“ (Luhmann 1998, S. 154). Dieser Umstand scheint nicht auflösbar zu sein – weder vom Standpunkt der Theorie[13] noch im fotografisch verweilenden und so schönen Augenblick des Außenblicks.

Anhang

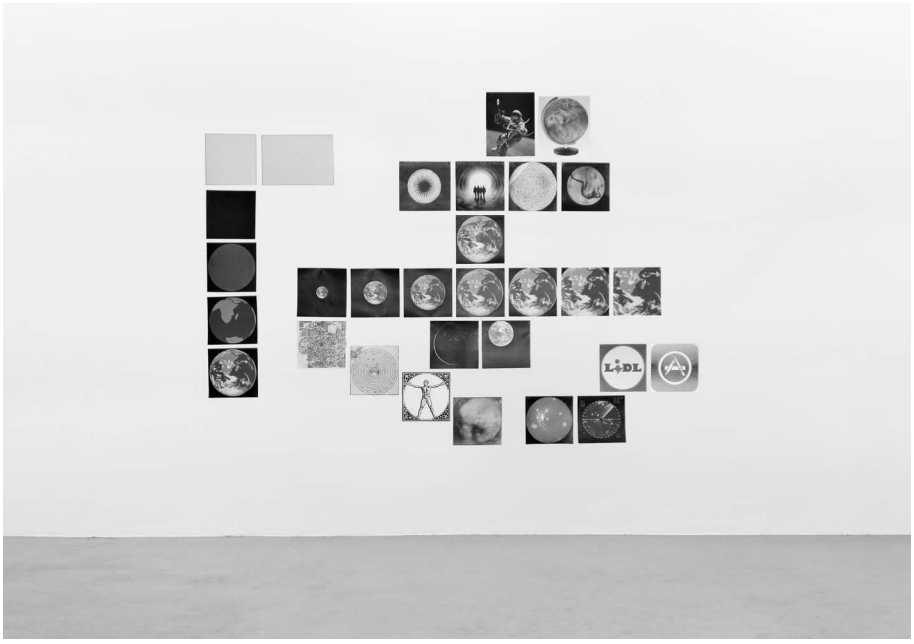

Abb. 14: Exemplarische Assemblage (zu einem vorangeschrittenen Zeitpunkt des Forschungsprozesses, Hängung an einer Wand)

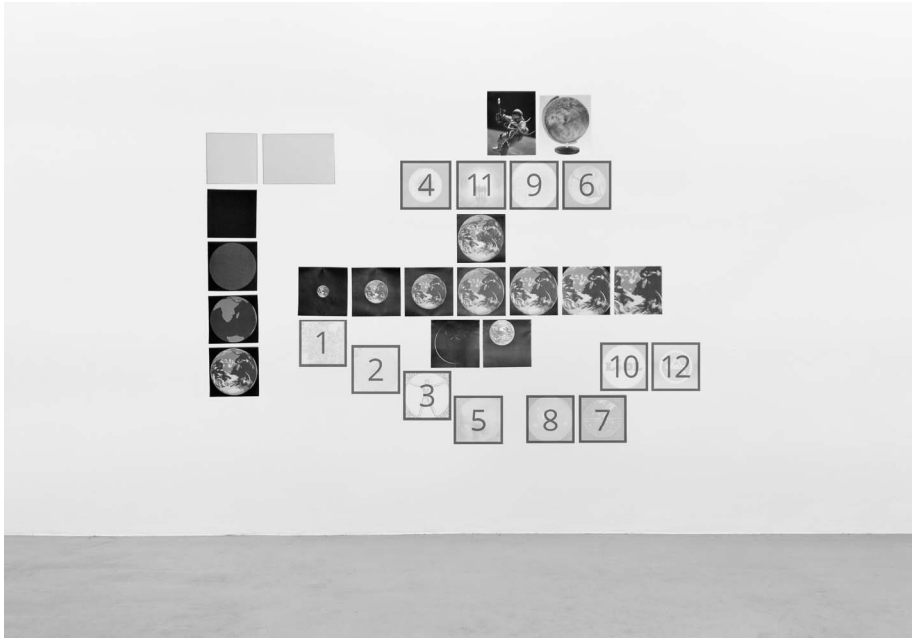

Abb. 15: Schematisierte Assemblage (zum Auffinden der Bildbeispiele)

Anmerkungen

1 Ich danke den Teilnehmer_innen der Doktorandenkolloquien von Bettina Heintz, Universität Luzern, und von Jürgen Raab, Universität Koblenz-Landau, sowie Winfried Hoggenmüller und Michel Magens für anregende Diskussionen. Ebenso danke ich den anonymen Gutachter_innen der ZQF für ihre konstruktiven Hinweise.

2 Beide Interessen – die Methodenentwicklung einerseits und den inhaltlichen Erkenntnisgewinn andererseits – verfolge ich ausführlicher in meinem Promotionsprojekt ‚Globalität zwischen Bild, Hand und Auge' (Fertigstellung 2016), das auf Basis der Methodeninnovation der ästhetischen Re|Konstruktionsanalyse grundlegend nach der visuellen Darstellung und Herstellung von Globalität (und deren Entstehungsprozess im Zeitverlauf) fragt. Die hier nachfolgenden Seiten fokussieren in erster Linie auf das methodische Interesse.

3 Vgl. grundlegend die Luhmann'sche Unterscheidung zwischen Kommunikation *über* Kunst und Kommunikation *durch* Kunst (Luhmann 1997, S. 33, 39 ff.).

4 Entsprechend der Zweidimensionalität fotografischer Aufnahmen zeigt ‚Blue Marble' die Gestalt der Erde auf einer Fläche und somit als Kreis, nicht als Kugel. Die perspektivischen Krümmungen an den Erdrändern vermitteln jedoch einen Tiefeneindruck und verweisen auf ihre eigentliche Kugelform. Die nicht abgebildete Rückseite wird infolgedessen unmittelbar appräsentiert – wenngleich nicht zwingend geografisch, so doch zumindest geometrisch. In diesem Sinne ist ‚Blue Marble' im Folgenden trotz dieser grundlegenden Differenz als Abbildung der Erde *als Ganze* zu verstehen. Speziell im Vergleich mit anderen Weltraumfotografien der Erde wird ein besonderes Merkmal der Aufnahme deutlich: Nahezu alle Bilder der „earthrise era" (Lazier 2011) zeigen nicht das planetarische Ganze (in seiner zweidimensionalen Kreisform), sondern offenbaren ausschließlich Teilansichten des Erdkreises (z.B. als schmale Sichel, am Horizont einer

steinernen Mondwüste scheinbar aufgehend, überstrahlt vom Lichterfunkeln eines Südlichts).

5 Zu nennen sind Publikationen zum Zusammenhang von Sehen, Denken und Zeichnen resp. Handeln, zum Verhältnis von Bewusstsein und Körper sowie zur Durchdringung von Kunst und Wissenschaft (insbesondere Kemp 1974; Fiedler 1977; Bredekamp/Krois 2011; Bredekamp/Lauschke 2011; Dewey 2014; Dupré/Kerssenbrock-Krosigk/Wismer 2014).

6 Die spezifischen gestalterischen Operationen der einzelnen Vorgehensweisen können hier nur sehr verkürzt angedeutet werden, ein systematischer Überblick findet sich in meiner Promotionsarbeit.

7 Die Assemblage steht in einer Tradition des visuellen Vergleichens, man denke z.B. an die Überlegungen zur Kunstgeschichte des Hyperimages von Thürlemann (2013) oder an die museale Praxis, die beispielsweise in der aktuellen Ausstellung ‚Dialog der Meisterwerke' im Städel Museum in Frankfurt am Main thematisiert wird. Für weitere interdisziplinäre Literatur zu bildvergleichenden Verfahren vgl. Müller (2012, Anm. 1).

8 Für die Darstellung der Argumentation sind die drei Einzelbilder aus dem Gesamtzusammenhang der Assemblage (Abb. 14, s. Anhang) isoliert worden, um sie aus Gründen der besseren *Lesbarkeit* im fokussierten Nebeneinander abzubilden.

9 Die spezifische Farbigkeit des Erdinnenraums ist – u.a. mit Blick auf das spezifische Erkenntnisinteresse, den fortgeschrittenen Analyseprozess und nicht zuletzt aufgrund des Druckverfahrens dieser Publikation – eingeklammert.

10 Im Fall der Apollo-17-Mission ist die fototechnische Ausstattung der Einzelbilder tabellarisch dokumentiert (vgl. Wells 2000). Für ‚Blue Marble' umfassen die Angaben u.a. Hasselblad 70 mm (Film Width), Film Type So-368, Lens: 80 (vgl. ebd., S. 88).

11 Ähnlich urteilt bereits der Philosoph Blumenberg (1997, S. 440) über die Weltraumfotografien der Erde in seinen postum erschienenen astronoetischen Glossen: „Nur ist eines unzutreffend […]: Der neue Blick auf die Erde habe sie als endliche Weltheimat des Menschen sehen lassen. Das ist einfach eine rückprojizierende Überdeutung. Im Gegenteil: Die Erde sah aus, als gäbe es den Menschen, seine Werke und seinen Unrat, seine Desertifikationen nicht! […] Eine Reinheit des Kostbaren, als sei es lupenrein. […] Es war *eine Versicherung*, was man sah, *keine Warnung*" (Herv. S.W.H.).

12 In seinem instruktiven, systemtheoretisch fundierten und materialreichen Promotionsprojekt zur „Reflexion der Weltgesellschaft im Spiegel der Umwelt" betont Hilgert auch die formale Analogie zwischen der holistischen Perspektive der Weltraumfotografien der Erde und den Theorien der Weltgesellschaft der 70er-Jahre.

13 Die Theorie begegnet dem Paradox der Weltbeobachtung indirekt mit dem Konzept der ‚Beobachtung zweiter Ordnung': „Alles kommt darauf an, welche Beobachter man beobachtet, und in der rekursiven Wiederverwendung von Beobachtungen im Beobachten ergibt sich nur noch eine unbeobachtbare Einheit – die Gesamtwelt als Einheitsformel aller Unterscheidungen" (Luhmann 1998, S. 152).

Literatur

Anders, G. (1970): Der Blick vom Mond. Reflexionen über Weltraumflüge. München.

Baumgarten, A. G. (1983): Texte zur Grundlegung der Ästhetik. Hamburg.

Bialas, V. (1982): Erdgestalt, Kosmologie und Weltanschauung. Die Geschichte der Geodäsie als Teil der Kulturgeschichte der Menschheit. Stuttgart.

Bippus, E. (2009): Kunst des Forschens. Praxis eines ästhetischen Denkens. Zürich/Berlin.

Blumenberg, H. (1997): Die Vollzähligkeit der Sterne. Frankfurt a.M.

Böhle, F./Porschen, S. (2011): Körperwissen und leibliche Erkenntnis. In: Keller, R./Meuser, M. (Hrsg.): Körperwissen. Wiesbaden, S. 53–67.

Bohnsack, R. (2007): Dokumentarische Bildinterpretation. Am exemplarischen Fall eines Werbefotos. In: Buber, R./Holzmüller, H. H. (Hrsg.): Qualitative Marktforschung. Konzepte – Methoden – Analysen. Wiesbaden, S. 951–978.
Bohnsack, R. (2011): Qualitative Bild- und Videointerpretation. Die dokumentarische Methode. Opladen/Farmington Hills.
Bott, G. (Hrsg.) (1992): Focus Behaim Globus. Ausstellungskataloge des Germanischen Nationalmuseums, Teil 1: Aufsätze, Teil 2: Katalog. Nürnberg.
Breckner, R. (2007): Bildwelten – Soziale Welten. Zur Interpretation von Bildern und Fotografien. Onlinebeitrag zu Workshop & Workshow vom 23./24.11.2007. http://www.univie.ac.at/visuellesoziologie/Publikation2008/VisSozBreckner.pdf (31. Oktober 2015).
Breckner, R. (2010): Sozialtheorie des Bildes. Zur interpretativen Analyse von Bildern und Fotografien. Bielefeld.
Breckner, R. (2012): Bildwahrnehmung – Bildinterpretation. Segmentanalyse als methodischer Zugang zur Erschließung bildlichen Sinns. In: Österreichische Zeitschrift für Soziologie, 37. Jg., H. 2, S. 143–164.
Bredekamp, H. (2007): Denkende Hände. Überlegungen zur Bildkunst der Naturwissenschaften. In: Lammert, A./Meister, C./Frühsorge, J.-P./Schalhorn, A. (Hrsg.): Räume der Zeichnung. Berlin/Nürnberg, S. 12–24.
Bredekamp, H. (2011): Blue Marble. Der blaue Planet. In: Markschies, C./Reichle, I./Brüning, J./Deuflhard, P. (Hrsg.): Atlas der Weltbilder. Berlin, S. 366–375.
Bredekamp, H./Krois, J. M. (Hrsg.) (2011): Sehen und Handeln. Berlin.
Bredekamp, H./Lauschke, M. (Hrsg.) (2011): John M. Krois. Bildkörper und Körperschema. Schriften zur Verkörperungstheorie ikonischer Formen. Berlin.
Cosgrove, D. E. (2001): Apollo's Eye. A Cartographic Genealogy of the Earth in the Western Imagination. Baltimore/London.
Dewey, J. (2014): Kunst als Erfahrung. Frankfurt a.M.
Diederichsen, D./Franke, A. (2014): The Whole Earth. Kalifornien und das Verschwinden des Außen. Berlin.
Dobrinski, P./Krakau, G./Vogel, A. (2006): Physik für Ingenieure. Wiesbaden.
Dupré, S./Kerssenbrock-Krosigk, D. v./Wismer, B. (2014): Kunst und Alchemie. Das Geheimnis der Verwandlung. München.
Eco, U. (2013): Die Erde als Scheibe und die Antipoden. In: Eco, U.: Die Geschichte der legendären Länder und Städte. München, S. 11–37.
Fiedler, C. (1970): Über die Beurteilung von Werken der bildenden Kunst. Wuppertal.
Fiedler, C. (1977): Der Ursprung der künstlerischen Tätigkeit. In: Fiedler, C.: Schriften über Kunst. Köln, S. 131–240.
Foucault, M. (2008): Die Ordnung der Dinge. Eine Archäologie der Humanwissenschaften. Frankfurt a.M.
Garb, Y. J. (1985): The Use and Misuse of the Whole Earth Image. In: Whole Earth Review (45/March), S. 18–25.
Greve, J./Heintz, B. (2005): Die „Entdeckung" der Weltgesellschaft. Entstehung und Grenzen der Weltgesellschaftstheorie. In: Heintz, B./Münch, R./Tyrell, H. (Hrsg.): Weltgesellschaft. Theoretische Zugänge und empirische Problemlagen. Sonderheft der Zeitschrift für Soziologie. Stuttgart, S. 89–119.
Grober, U. (2013): Die Entdeckung der Nachhaltigkeit. Kulturgeschichte eines Begriffs. München.
Grober, U. (2014): Ikone Erde – blaue Kugel im schwarzen All. WDR 3 Kulturfeature.
Hartwell, E. (2007): Apollo 17: The Blue Marble. http://www.ehartwell.com/Apollo17/ (31. Oktober 2015).
Heidegger, M. (1967): Sein und Zeit. Tübingen.
Heintz, P. (1982): Die Weltgesellschaft im Spiegel von Ereignissen. Diessenhofen.
Hilgert, C. (2015): Planet/Menschheit – Die Reflexion der Weltgesellschaft im Spiegel der Umwelt. Kolloquiumspapier, Forschungskolloquium Universität Luzern.
Höhler, S. (2015): Spaceship Earth in the Environmental Age, 1960–1990. London.
Imdahl, M. (1980): Giotto. Arenafresken. Ikonographie, Ikonologie, Ikonik. München.

Imdahl, M. (1994): Ikonik. Bilder und ihre Anschauung. In: Boehm, G. (Hrsg.): Was ist ein Bild? München, S. 300–324.

Imdahl, M. (1996): Giotto. Zur Frage der ikonischen Sinnstruktur. In: Imdahl, M.: Gesammelte Schriften, Bd. 3: Reflexion – Theorie – Methode. Frankfurt a.M., S. 424–463.

Iser, W. (2003): Von der Gegenwärtigkeit des Ästhetischen. In: Küpper, J./Menke, C. (Hrsg.): Dimensionen ästhetischer Erfahrung. Frankfurt a.M., S. 176–202.

Jasanoff, S. (2001): Image and Imagination. The Formation of Global Environmental Consciousness. In: Miller, C. A./Edwards, P. N. (Hrsg.): Changing the Atmosphere. Expert Knowledge and Environmental Governance. Cambridge, S. 309–337.

Joly, J.-B./Warmers, J. (2012): Künstler und Wissenschaftler als reflexive Praktiker – ein Vorwort. In: Tröndle, M./Warmers, J. (Hrsg.): Kunstforschung als ästhetische Wissenschaft. Beiträge zur transdisziplinären Hybridisierung von Wissenschaft und Kunst. Bielefeld, S. IX-XIV.

Jones, E. M. (1995): A Running Start – Apollo 17 up to Powered Descent Initiation. https://www.hq.nasa.gov/alsj/a17/a17.prepdi.html (31. Oktober 2015).

Kant, I. (1975): Kritik der praktischen Vernunft. In: Kant, I.: Werke in sechs Bänden, Bd. 4: Schriften zur Ethik und Religionsphilosophie. Darmstadt, S. 123–302.

Keller, F. (2005): Is there anybody out there? Diagramme und die Ästhetik der Präsenz. Konferenzpapier zum Workshop des Kulturwissenschaftlichen Forschungskollegs Köln. http://www.fk-427.de/Profil/Diagramme (19. Juli 2010).

Kelly, K. W. (1989): Der Heimatplanet. Frankfurt a.M.

Kemp, W. (1974): Disegno. Beiträge zur Geschichte des Begriffs zwischen 1547 und 1607. In: Marburger Jahrbuch für Kunstwissenschaft, Bd. 19. Marburg an der Lahn, S. 219–240.

Klee, P. (1976): Wege des Naturstudiums. In: Klee, P.: Schriften. Rezensionen und Aufsätze. Köln, S. 124–127.

Klein, J. (2010): Was ist künstlerische Forschung? In: Gegenworte. Hefte für den Disput über Wissen. Wissenschaft trifft Kunst (Heft 23), S. 25–28.

Klein, S. (2008): Designbasics 2. http://www.gestaltung.hs-mannheim.de/designwiki/files/8500/form_und_farbe.pdf (31. Oktober 2015).

Kuchenbach, D. (2012): „Eine Welt“. Globales Interdependenzbewusstsein und die Moralisierung des Alltags in den 1970er und 1980er Jahren. In: Geschichte und Gesellschaft, 38. Jg., H. 1, S. 158–184.

Lazier, B. (2011): Earthrise; or, The Globalization of the World Picture. In: The American Historical Review, 116. Jg., H. 3, S. 602–630.

Lovelock, J. E. (1979): Gaia. A New Look at Live on Earth. Oxford.

Luhmann, N. (1997): Die Kunst der Gesellschaft. Frankfurt a.M.

Luhmann, N. (1998): Die Gesellschaft der Gesellschaft, Erster Teilband. Frankfurt a.M.

Mörike, E. (2004): Gelassen stieg die Nacht ans Land. Erzählungen und Gedichte. Düsseldorf/Zürich.

Müller, M. R. (2012): Figurative Hermeneutik. Zur methodologischen Konzeption einer Wissenssoziologie des Bildes. In: sozialersinn, 13. Jg., H. 1, S. 129–161.

Müller, M. R. (2015): Gesellschaft im Konjunktiv. Über ästhetisches Handeln. In: Hitzler, R. (Hrsg.): Hermeneutik als Lebenspraxis. Ein Vorschlag von Hans-Georg Soeffner. Basel/Weinheim, S. 487–499.

Müller, M. R./Raab, J. (2014): Die Produktivität der Grenze – Das Einzelbild zwischen Rahmung und Kontext. In: Müller, M. R./Raab, J./Soeffner, H.-G. (Hrsg.): Grenzen der Bildinterpretation. Wiesbaden, S. 197–221.

Parks, L. (2000): Orbital Viewing. Satellite Technologies and Cultural Practice. In: Convergence: The Journal of Research into New Media Technologies, 4. Jg., H. 6, S. 10–15.

Parsons, T. (1967): Polarization of the World and International Order. In: Parsons, T. (Hrsg.): Sociological Theory and Modern Society. New York, S. 466–489.

Plessner, H. (2004): Mit anderen Augen. Aspekte einer philosophischen Anthropologie. Stuttgart.

Raab, J. (2012): Visuelle Wissenssoziologie der Fotografie. Sozialwissenschaftliche Analysearbeit zwischen Einzelbild, Bildkontexten und Sozialmilieu. In: Österreichische Zeitschrift für Soziologie, 37. Jg., H. 2, S. 121–142.

Raab, J. (2014): „E pluribus unum". Eine wissenssoziologische Konstellationsanalyse visuellen Handelns. In: Kauppert, M./Leser, I. (Hrsg.): Hillarys Hand. Zur politischen Ikonographie der Gegenwart. Bielefeld, S. 105–130.

Raab, J./Pfadenhauer, M./Stegmaier, P./Dreher, J./Schnettler, B. (Hrsg.) (2008): Phänomenologie und Soziologie. Theoretische Positionen, aktuelle Problemfelder und empirische Umsetzungen. Wiesbaden.

Reichertz, J. (2007): Hermeneutische Wissenssoziologie. In: Schützeichel, R. (Hrsg.): Handbuch Wissenssoziologie und Wissensforschung. Konstanz, S. 171–179.

Robertson, R. (1992): Globalization. Social Theory and Global Culture. London/Newbury Park/New Dehli.

Sachs, W. (1994a): Satellitenblick. Die Ikone vom blauen Planeten und ihre Folgen für die Wissenschaft. In: Braun, I./Joerges, B. (Hrsg.): Technik ohne Grenzen. Frankfurt a.M., S. 305–346.

Sachs, W. (1994b): Der blaue Planet. Zur Zweideutigkeit einer modernen Ikone. In: Salewski, M./Stölken-Fitschen, I. (Hrsg.): Moderne Zeiten. Technik und Zeitgeist im 19. und 20. Jahrhundert. Stuttgart, S. 197–209.

Schopp, J. (2002): Optische Mitte, Balancepunkt, Balancelinie. http://people.uta.fi/~trjusc/optmitt.htm (31. Oktober 2015).

Simmel, G. (1998): Der Bilderrahmen. Ein ästhetischer Versuch. In: Simmel, G.: Soziologische Ästhetik. Bodenheim, S. 111–117.

Soeffner, H.-G. (2004): Auslegung des Alltags – Der Alltag der Auslegung. Zur wissenssoziologischen Konzeption einer sozialwissenschaftlichen Hermeneutik. Konstanz.

Soeffner, H.-G. (2010a): Symbolische Formung. Eine Soziologie des Symbols und des Rituals. Weilerswist.

Soeffner, H.-G. (2010b): Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. In: Flick, U./Kardorff, E. v./Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg, S. 164–175.

Spreen, D. (2014): Die dritte Raumrevolution. Weltraumfahrt und Weltgesellschaft nach Carl Schmitt und Niklas Luhmann. In: Fischer, J./Spreen, D. (Hrsg.): Soziologie der Weltraumfahrt. Bielefeld, S. 89–127.

Thürlemann, F. (2013): Mehr als ein Bild. Für eine Kunstgeschichte des Hyperimage. München.

Tröndle, M./Warmers, J. (2012): Kunstforschung als ästhetische Wissenschaft. Beiträge zur transdisziplinären Hybridisierung von Wissenschaft und Kunst. Bielefeld.

Wagner, G. (1996): Die Weltgesellschaft. Zur Kritik und Überwindung einer soziologischen Fiktion. In: Leviathan. Zeitschrift für Sozialwissenschaft, 24. Jg., H. 4, S. 539–556.

Weber, M. (1985): Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie. Tübingen.

Weber, M. (1988): Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre. Tübingen.

Wells, R. A. (2000): Apollo 17 Index. 70mm, 35mm, and 16mm Photographs. Berkeley. https://www.hq.nasa.gov/alsj/a17/a17.photidx.pdf (31. Oktober 2015).

Welsch, W. (1993): Das Ästhetische – eine Schlüsselkategorie unserer Zeit? In: Welsch, W. (Hrsg.): Die Aktualität des Ästhetischen. München, S. 13–47.

Abbildungsnachweise

Abb. 1:	http://eoimages.gsfc.nasa.gov/images/imagerecords/55000/55418/AS17-148-22727_lrg.jpg (31. Oktober 2015);
Abb. 2–7, 9, 11, 14, 15:	eigene Zeichnung/Gestaltung/Fotografie (mit Michel Magens);
Abb. 8:	s. Abb. 1, Bredekamp, H. (2011), S. 368, http://www.bonjovi.com/music/39061988850/the-circle#.Vi-LnNZ8vnc (31. Oktober 2015);
Abb. 10:	http://www.geodus.com/globe-map/tresgrand/columbus-duplex_403441.jpg (31. Oktober 2015);
Abb. 12:	http://eoimages.gsfc.nasa.gov/images/imagerecords/79000/79793/city_lights_africa_8k.jpg (31. Oktober 2015);
Abb. 13:	http://www.lpi.usra.edu/resources/apollo/images/print/AS17/148/22727.jpg (31. Oktober 2015).

Sebastian Schönemann

Repräsentation der Abwesenheit

Visualisierungen des Holocaust im sozialen Gedächtnis am Beispiel des Fotos vom Torhaus Auschwitz-Birkenau[1]

Representation of absence

Visualizations of the Holocaust in social memory by the example of the photo from the gatehouse of Auschwitz-Birkenau

Zusammenfassung:
Der vorliegende Beitrag geht von der Beobachtung aus, dass sich im kollektiven Gedächtnis an den Holocaust ein Set wiederholender Visualisierungen verfestigt hat. Bislang ist noch wenig darüber bekannt, inwiefern diese bildsymbolische Ordnung das visuelle Wissen im sozialen Alltag prägt und in welcher Art und Weise es das Deuten und Wissen der Vergangenheit beeinflusst. Anhand der vergleichenden Analyse zweier Gesprächspassagen über das Foto des Torhauses von Auschwitz-Birkenau werden die Vergangenheitskonstruktionen der Interviewteilnehmer[2] und der ihnen zugrundeliegende Rezeptionsstil rekonstruiert. Dabei richtet sich das Augenmerk auf die Frage, wie sich die Gruppen dem kulturellen Bedeutungszusammenhang des Bildes nähern und ihn erschließen.

Schlagworte: Bildgedächtnis, Ikone, Torhaus Auschwitz-Birkenau, visuelles Wissen, Rezeption

Abstract:
The starting point for this paper is the observation that a certain repertoire of repeatedly reproduced visualizations has been canonized in the collective memory of the Holocaust. Little is known about how this symbolic order shapes the visual knowledge in everyday social life and in which way it affects the interpretations and the knowledge of the past. The social constructions of the past and the procedures of reception are reconstructed on the basis of the comparative analysis of two passages about the photography of the Auschwitz-Birkenau gatehouse taken from different group discussions. Thereby the paper especially focuses on the question how the groups understand the cultural significance of the picture and how they give meaning to it.

Keywords: visual memory, icon, gatehouse of Auschwitz-Birkenau, visual knowledge, reception

1 Einleitung

In der fast siebzigjährigen Erinnerungsgeschichte an den Holocaust hat sich aus der überaus umfangreichen und vielschichtigen kommemorativen Produktion eine eigene Symbolwelt herausgebildet, die die Vergangenheit in einem kulturellen

Bedeutungszusammenhang stellt. Mit zunehmendem zeitlichen Abstand zu den historischen Ereignissen entstand ein kollektives Gedächtnis (Halbwachs 1966, 1967; Assmann 1992, S. 48–66), das die gesellschaftlichen Objektivationen der Geschichte und der Auseinandersetzung mit ihr umfasst. Dazu zählen die baulichen, schriftlichen und die nunmehr auch medial aufgezeichneten mündlichen Zeugnisse der Zeit, aber auch die des späteren gesellschaftlichen Umgangs mit der Geschichte in Kunst, Film, Literatur oder Populärkultur. Ebenso ist das „visuelle Erbe" (Milton 1991, S. 271) des Holocaust integraler Bestandteil des gesellschaftlichen Gedächtnisses; die zahlreichen Bilder, die sich von den Ereignissen auf Negativen, Abzügen oder Zelluloid erhalten haben, sind zur Blaupause einer fortwährenden bildlichen Bearbeitung und Repräsentation der Vergangenheit geworden. Vor allem die historischen Fotografien verleihen der gesellschaftlichen Imagination der Geschichte ihre Struktur und einmalige visuelle Grammatik. Im Zuge der fortschreitenden Kommemoration haben sich einige wenige Bilder aus der historischen Überlieferung gelöst und sich zu einem spezifischen Arrangement der Visualität und Symbolik verdichtet, das fortdauernd reproduziert wird. Unter dem Aspekt der Tradierung steht dieses sich wiederholende Bildrepertoire für ein kollektives Bildgedächtnis an den Holocaust. Als Exponentinnen dieser visuellen Ordnung gelten die „Ikonen der Vernichtung" (Brink 1998), deren Besonderheit u.a. darin besteht, die Ereignisse, die mit dem Holocaust verbunden werden, im Einzelbild zu symbolisieren.

Mit der zunehmenden Medialisierung des Holocaust verstärkte sich auch dessen Visualisierung im sozialen Alltag (Leggewie 2009). Obwohl im gesellschaftlichen Umgang mit der Vergangenheit die Geschichte des Holocaust seit ihren Anfängen visuell unterlegt war, erreichte die Visualisierung mit der Popularisierung der Holocaust-Erinnerung, der Einführung neuer medialer Träger und der damit verbundenen Zunahme der Herstellung, Verbreitung und Rezeption von Bildern in den vergangenen drei Jahrzehnten eine neue Qualität, – eine Entwicklung, die möglicherweise auch die Erinnerungsdiskurse und die sie begleitenden Narrationen beeinflusst und verändert hat (Baer/Schnettler 2013, S. 643). Ob in Filmen oder Magazinen, in Büchern oder im Fernsehen, in Comics oder in Webangeboten: Der Geschichte des Holocaust begegnet man auf verschiedenste Weise und nicht mehr nur allein im institutionalisierten Rahmen von Schule und Gedenkstätte.[3] Die Vergangenheit ist Teil des medialen Alltags geworden und ihre gesteigerte visuelle Präsenz wirft die grundlegende Frage nach der Wirkmächtigkeit des Bildgedächtnisses und der Auslegung seiner Bilder auf. Durch ihre Sozialisation ist den Einzelnen das Bildgedächtnis bekannt und vertraut. Doch welche ‚objektive', kollektive Bedeutung besitzen die Symbolbilder und Bildsymbole des Holocaust für das visuelle Erinnern und welche ‚subjektiven' Vergangenheitskonstruktionen lösen sie bei ihren Betrachtern aus?

Das komplexe Verhältnis von Bild, Geschichte und Imagination betonte bereits Walter Benjamin (1982, S. 596) in seinem unvollendet gebliebenen Passagen-Werk: „Geschichte zerfällt in Bilder, nicht in Geschichten." Zweifellos besitzen Bilder eine besondere Wirkung auf das Deuten und Wissen von Vergangenheit, denn sie prägen auf besondere Weise das Geschichtsbewusstsein. Erst vor ihrem Hintergrund entsteht ein Bild von Geschichte und ohne sie wären die Vorstellungen über die Vergangenheit der reinen Imagination überlassen. Die Bilderwelt des kollektiven Gedächtnisses erscheint den Einzelnen in der Regel als gegeben, als Teil ihrer „world taken for granted" (Schütz 1982, S. 74ff.) und nimmt als „soziale Tatsache" im Sinne Emile Durkheims (1961, S. 114) Einfluss auf ihre Vor-

stellungen und Interpretationen der Vergangenheit. Das soziale Alltagsgedächtnis ist in einem hohen Maße durch das gesellschaftliche Wissen präformiert (Burke 1993; Assmann/Assmann 1994; Welzer 2001), das sich im Kanon der Bilder ausdrückt. Es gibt dem individuellen Bildgedächtnis einen „kulturellen Vorrat an Bildsymbolen", auf dessen Grundlage sich ein ‚ikonografisches Gedächtnis' herausbilden kann (Pandel 2007, S. 173). Der vorliegende Beitrag nähert sich dem Phänomen des visuellen Erinnerns im Alltag und dem Verhältnis zwischen tradiertem Wissen und individueller Auslegung in der Rezeption eines historisch-symbolischen Bildmediums. Anhand des Vergleichs zweier Gesprächspassagen über die Fotografie des Torhauses von Auschwitz-Birkenau möchte ich exemplarisch rekonstruieren, inwiefern in den Gruppeninterpretationen der kulturelle Bedeutungszusammenhang des Bildes dechiffriert und ihm auf der Grundlage welchen visuellen Wissens (Schnettler/Pötzsch 2007) Sinn verliehen wird.

2 Bildgedächtnis und Holocaust

Die Erinnerungskultur an den Holocaust besitzt eine eigene Bildlichkeit, deren Entstehung und Aufbau in den vergangenen zwei Jahrzehnten intensiv untersucht worden ist. Die Geschichtswissenschaft wandte sich als erste Disziplin den visuellen Elementen der Holocaust-Erinnerung zu. Mit dem zunehmenden Abstand zu den historischen Ereignissen, dem Älterwerden der Zeitzeugen und der Produktion neuer medialer Erinnerungsträger geriet die ‚visuelle Geschichte' des Holocaust und deren Rezeption in das Blickfeld der zeitgeschichtlichen Forschung (Paul 2006). Vor allem die umfassende Medialisierung der Vergangenheit – deren Beginn auf das Jahr 1979 und die Ausstrahlung des TV-Serie Holocaust (Marvin J. Chomsky) datiert werden kann (Levy/Sznaider 2007, S. 137–140) – wurde als ein Gegenstand der Analyse entdeckt, der empirisch rekonstruiert und zumeist diskurstheoretisch erklärt wurde (Paul 2010). Die neue und verstärkt auftretende Visualisierung des Holocaust warf u.a. die Frage auf, welcher Quellen sich die Repräsentationen der Vergangenheit bedienen und ob ihr vermehrter Gebrauch dem historischen Gegenstand gerecht wird (About/Chéroux 2004).

Schon 1986 stellte die US-amerikanische Historikerin Sybil Milton fest, dass die öffentliche Visualisierung des Holocaust aus einem wiederkehrenden Repertoire an Bildern schöpft, das sich bemerkenswerter Weise vom historischen Quellenbestand gelöst hat. Obwohl eine überaus umfangreiche Anzahl von mehr als zwei Millionen Fotografien überliefert sind, werden immer wieder dieselben Fotografien genutzt, um die Geschichte des Holocaust zu veranschaulichen (Milton 1986, S. 307). Damit beschreibt Milton die für Bildproduktion typisch gewordene Wiederholung: Weitgehend unabhängig von der Überlieferung generiert ebendiese Wiederholung eine eigene Bilderwelt der Vergangenheit und gibt ihr eine typische Gestalt. Durch den visuellen Verdichtungsprozess einer fortdauernden Wiederholung hat sich ein Kanon der zirkulierenden Bilder formiert. Mit dem Bildrepertoire des kollektiven Gedächtnisses werden aber nicht nur Bilder wie die fotografischen Ikonen des Torhauses von Auschwitz-Birkenau und des Jungen aus dem Warschauer Ghetto verbunden, sondern auch eine eigene Symbolik, die sich u.a. aus den Zeichen des ‚Gelben Sterns', der Häftlingsuniform oder dem Stacheldraht – den „primary Holocaust symbols" (Amishai-Maisels 1993, S. 131–154) – zusammensetzt.

2.1 Auschwitz als Symbol

Der Beobachtung Miltons folgten in den darauffolgenden Jahren Arbeiten, die sich der medialen Visualisierung des Holocaust in der Erinnerungskultur zuwandten und die fotografische Repräsentationsgeschichte als Gegenstand der wissenschaftlichen Analyse entdeckten (u.a. Barnouw 1997, Brink 1998, Zelizer 1998, Knoch 2001). Auf der Ebene des Bedeutungswandels lassen sich dabei, verkürzt dargestellt, vor allem zwei grundlegend verschiedene Phasen in der Visualisierung der NS-Verbrechen unterscheiden: (i) Die öffentliche Fokussierung auf die in den befreiten Lagern fotografierten Massenverbrechen zur Anfangszeit der Besatzung in Deutschland geht auf den programmatischen Ansatz der Alliierten zurück, die so genannten ‚Konfrontationen' oder auch „Viewing the Atrocities" (Barnouw 1997; Brink 1998; Zelizer 1998); (ii) In der Folge wurden die Verbrechen abstrahiert und damit verbunden war der weitgehende Verzicht auf die Darstellung von Gewalt seit den 1960er-Jahren (Knoch 2006). Als Zeitmarken des Wandels können die öffentlich breit rezipierten Prozesse gegen Adolf Eichmann in Jerusalem 1961 und das Lager-Personal von Auschwitz in Frankfurt am Main von 1963 bis 1965 herangezogen werden (Osterloh/Vollnhals 2011). Das Verständnis des Holocaust hat sich seither grundlegend verändert. Nunmehr richtete sich das öffentliche Augenmerk stärker auf die bürokratische Verwaltung der Massenvernichtung und deren technisch funktionalisierte Durchführung. Die Tatsache, die Ermordung mehrerer Millionen Menschen überhaupt planbar gemacht und organisiert zu haben, widersprach der bis zu den Prozessen in Deutschland populären Vorstellung, nur einzelne Exzesstäter hätten in den Lagern direkt gemordet (Knoch 2001, S. 651–686; 2006). Mit den Prozessen war nun das Spezifikum der Vernichtung auch für die gesellschaftliche Mehrheit fest umrissen: der industrialisierte Massenmord.

Dem Wandel des Vergangenheitsbezuges in Deutschland folgte die „visuelle Neuordnung" des Erinnerungsdiskurses um Nationalsozialismus und Holocaust (Knoch 2001, S. 592). Als Auschwitz sich im Zuge der 1960er-Jahre als Deutungsparadigma der historischen Ereignisse durchsetzte, entstand ein Symbol, um das herum sich die Vorstellungen und Bilder über die Vergangenheit neu arrangierten und verdichteten. Bis heute gilt Auschwitz als „unauslöschliche(r) Bezugspunkt des westlichen Bewusstseins" (Friedländer 2007, S. 108), dessen Zentralität für die Holocaust-Erinnerung unbestritten ist. Die Geschichte des Lagers wurde zum Charakteristikum und sein Name zum Begriff für das zuvor nie dagewesene industrialisierte Töten von Menschen (vgl. Frei 1992). Sein bildsymbolisches Äquivalent findet sich in der vom polnischen Fotografen Stanislaw Mucha gemachten Aufnahme des Torhauses des Vernichtungslagers Auschwitz-Birkenau aus dem Jahr 1945 (Abb. 1). Die Fotografie des verlassenen Lagertores wurde zu einer Ikone, die den Bedeutungsraum Auschwitz symbolisch vertritt und den Visualisierungen des Holocaust seither als Fixpunkt dient.

2.2 Das Foto des Torhauses von Birkenau

Die Fotografie des Torhauses von Birkenau entstand wenige Wochen nach der Befreiung von Auschwitz. Als die Rote Armee das Lager am 27. Januar 1945 einnahm, fand sie noch etwa 5.800 Häftlinge vor, die im Lager zurückgeblieben wa-

ren, weil sie zu krank oder erschöpft waren, um von der SS auf die Todesmärsche getrieben zu werden (vgl. Hamann 2006, S. 287). Der Fotograf Stanislaw Mucha erreichte Auschwitz mit einer Kommission des polnischen Roten Kreuzes im Februar 1945. Im Auftrag einer sowjetischen Untersuchungskommission hielt Mucha das Lager, seine Infrastruktur und die dort aufgefundenen Gegenstände als visuelle Beweismittel zwischen Februar und März 1945 fest (vgl. Resinghoff 1998, S. 264). In insgesamt 38 Aufnahmen legte er ein fotografisches Protokoll an, das der Dokumentation des Tatorts Auschwitz zum Zeitpunkt seiner Befreiung diente und mit dem später ein Gedächtnis des Tatorts abrufbar war. Mit der Fotografie des Torhauses verband Mucha die Absicht, die Gleisanlage von Auschwitz-Birkenau festzuhalten (vgl. Hamann 2006, S. 289).

Seit Mitte der 1950er-Jahre kehrten die Bilder der Lager und NS-Verbrechen in die bundesrepublikanische Öffentlichkeit zurück und beendeten die bis dahin vorherrschende „visuelle Amnesie“ (Knoch 2001, S. 427). Die Fotografie des Torhauses fand Eingang in den Film „Nacht und Nebel“ von Alain Resnais aus dem Jahr 1955. Größere Bekanntheit aber dürfte die Fotografie wohl durch Gerhard Schoenberner erlangt haben, der das Foto in seinen vielfach verlegten Bildband „Der Gelbe Stern“ von 1960 aufnahm (Brink 2007). Auch die erfolgreiche Ausstellung „Auschwitz – Bilder und Dokumente“, die 1964 in Frankfurt eröffnet wurde, griff auf die Fotografie von Mucha zurück und präsentierte sie als großformatigen „Blickfang“ in der Ausstellung (Brink 2000). *Der Spiegel* setzte die Fotografie mehrmals auf sein Frontcover, zuerst 1979 und im Zusammenhang mit dem Erlebnisbericht des Auschwitz-Überlebenden Wieslaw Kielar (vgl. Hamann 2006), der zur selben Zeit unter dem Titel „Anus Mundi. Fünf Jahre Auschwitz“ als Buch erschien und das Torhaus-Bild ebenfalls auf seinem Buchdeckel zeigt. Dass die Fotografie des Torhauses mittlerweile integraler Bestandteil des gesellschaftlichen Wissens über den Holocaust ist, ließ sich zuletzt an der aufsehenerregenden Kampagne „Operation Last Chance II“ des Simon-Wiesenthal-Centers beobachten. Selten waren die NS-Verbrechen im öffentlichen Raum so präsent wie 2013: An Bus- und Tramhaltestellen, in Fußgängerzonen oder Bahnhöfen riefen in zahlreichen deutschen Großstädten Plakate, deren obere Hälfte das Torhaus-Bild einnimmt, dazu auf, gegen eine finanzielle Vergütung Informationen und Hinweise über NS-Verbrechen und Täter an das Center weiterzugeben, die der strafrechtlichen Ahndung dienlich sein könnten.

Abb. 1: Stanislaw Mucha „Foto Nr. 28“ (1945), © Panstwowe Muzeum Auschwitz-Birkenau.

Hinsichtlich der Verbreitung und Rezeption des Fotos von Auschwitz-Birkenau hat Christoph Hamann (2006; 2009) auf die bemerkenswerte Diskrepanz zwischen der Aufnahmeperspektive und seiner Repräsentation hingewiesen, die durch den zentralperspektivischen Aufbau des Fotos hervorgerufen wird. Im Zusammenspiel des horizontalen Bildelements des Torbaus und der diagonal darauf zulaufenden Bahngleise ist das Torhaus als Fluchtpunkt der Aufnahme gesetzt, von dem eine visuelle „Sogwirkung“ ausgeht (Hamann 2009, S. 684). Dadurch verkehrt sich die Perspektive, die im Foto festgehalten ist: „Die Tor*durch*fahrt erscheint bei der Bildbetrachtung als Tor*ein*fahrt, als das Ziel aller Züge“ (ebd.). Mucha fotografierte das Torgebäude aber nicht von Außen, sondern aus dem Lagerinneren heraus, erkennbar an der sich im Bildvordergrund abzeichnenden Rampe (ebd., S. 686). Doch in seinen Repräsentationen wird das Foto als Lagereingang dargestellt, als der Endpunkt der Deportationen. Dies wird, so Hamann, ausgelöst durch die zentralperspektivische Komposition der Fotografie und der von ihr ausgehenden „Kraft des Ikonischen“ (Hamann 2006, S. 291ff.).

3 Visuelles Wissen und präreflexive Erfahrung

Dass das Sehen soziohistorisch geformt und kulturell geprägt ist, ist eine der Grundannahmen der visuellen Soziologie (Raab 2008, 2011). Zwar erscheint das Sehen in seiner Unmittelbarkeit als ‚natürlich', doch der menschliche Blick ist im hohen Maße medialisiert und einer kulturellen Sozialisation unterworfen (Soeffner/Raab 2004). Der visuelle Sinn ist einerseits medialisiert, weil er spezifischen Sehschulen (bspw. Fotografie, Film, Grafik) folgt, an sie gewöhnt ist und eine ebenso spezifische Aneignungsweise habitualisiert hat, mit der die jeweiligen medialen Bildträger dechiffrierbar werden. Andererseits ist das Sehen kulturell überformt, weil es auf sozialisierten Bilderfahrungen aufbaut – womit nichts anderes gemeint ist, als sich in der Erinnerung an den Holocaust das Bild von Anne Frank imaginieren zu können, sobald wir ihren Namen hören oder lesen. Die medial erlernte Sehpraxis und die sozialisierte Bilderinnerung eröffnen die Perspektive auf die soziale Konditionierung des Sehens und Wahrnehmens, die sich aus der „Vergesellschaftung des Auges in der visuellen Kultur der Moderne" (Raab 2011, S. 14) ergibt. Beide Momente zusammen bestimmen die für das visuelle Wissen (Schnettler/Pötzsch 2007) des Alltags wesentliche Rezeptionsmodalität und Erfahrungsstruktur, die im Falle der Erinnerung an den Holocaust stärker zutage treten, weil es sich nicht um eine individuell erlebte Erinnerung, sondern um eine ausschließlich gesellschaftlich vermittelte Erinnerung an Geschichte handelt. Denn der „subjektiv gemeinte Sinn" (Weber 1980, S. 1f.), der den symbolischen Bildern der Vergangenheit zugeschrieben wird, ist, so die Annahme, wesentlich durch die ‚objektiven' Bedeutungen strukturiert, die die Bilder durch die Formung im gesellschaftlichen Gedächtnis erhalten haben.

Die für die bildhafte Erinnerung wesentliche rezeptive Aneignungsweise und individuelle Erfahrungsstruktur entspringen einem impliziten Wissensbereich, für dessen Präzisierung sich die dokumentarische Methode eignet. Mit Karl Mannheim unterscheidet die dokumentarische Methode zwischen theoretischem und implizitem Wissen. In diesem Sinne liegt dem alltäglichen Verstehen eine „Verquicktheit zweier Verhaltens- und Erfahrungsweisen den Dingen gegenüber" (Mannheim 1980, S. 296) zugrunde: Neben dem theoretischen und kommunikativen Alltagswissen besitzt man ebenso ein atheoretisches Wissen aus Erfahrung. Das theoretische Wissen ist reflexiv und explizierbar, wohingegen das tieferliegende Erfahrungswissen das Denken, Handeln und Fühlen habituell anleitet. Weil es sich bei der visuellen Wahrnehmung um einen weitgehend vorsprachlichen und vorbewussten Modus des Erkennens handelt, ist sie besonderer Bestandteil des impliziten Wissens (Bohnsack 2011, S. 29). Während sich die Rezeption also vorsprachlich und daher weitgehend alltagsunbewusst vollzieht, schöpft sie ebenso aus dem Erfahrungsunbewussten des innerhalb der Sozialisation angesammelten visuellen Wissens. Die Art und Weise, wie man ein Bild betrachtet, wird genauso wie die visuelle Erinnerung an bestimmte Fotografien kaum Gegenstand der Reflexion. In der dokumentarischen Methode wird dieses implizite Wissen auch als konjunktives Wissen bezeichnet, weil es dem Erfahrungsraum von Gruppen und den darin sich sedimentierenden Gemeinsamkeiten der Erlebnisschichtung entstammt. Der Erfahrungsraum ist die Quelle habitualisierter Verstehensweisen, aber auch die der individuellen Erinnerung.

Am Begriff des konjunktiven Wissens lässt sich das Phänomen des visuellen Erinnerns weiter konkretisieren. Die Erinnerung an historische Ereignisse ent-

steht vor dem Hintergrund eines in der gemeinsam geteilten erinnerungskulturellen und medienpraktischen Sozialisation begründeten Erfahrungsraums. Das implizite Wissen, das man von einem historischen Ereignis hat, basiert auf den Erinnerungen an eine kollektivbiografische (Bild-)Erfahrung im Umgang mit den visuellen Repräsentationen des kollektiven Gedächtnisses und seiner umgebenden Bilder- und Symbolwelt. In der Rezeption wird aber nicht nur Sinn aus der Erinnerung aktualisiert (Schäffer 2012), sondern auch gebildet (Michel 2006). Dabei spielt die Art und Weise, wie ein Medium rezipiert wird, eine entscheidende Rolle. Der Modus der medialen Rezeption ist vom milieuspezifischen Habitus des Betrachters geprägt, dessen Deutung eines Bildes als präreflexiv-praktische Handlung „jenseits von Bewusstsein und diskursive(m) Denken" zu begreifen ist (Bourdieu 1987, S. 730). Die Rezeptionspraxis lässt sich, wie von Burkard Michel vorgeschlagen, anhand der Gruppendiskussion über Bilder und deren Analyse erschließen und rekonstruieren: „Im Diskurs über das Bild dokumentiert sich dann der Rezipientenhabitus" (Michel 2006, S. 175).

4 Exemplarischer Fallvergleich der Rezeption des Torhaus-Fotos

Im Folgenden stelle ich Ausschnitte zweier Gruppendiskussionen vor, die ich im Rahmen meines Dissertationsvorhabens durchgeführt habe. Bei der Auswahl und Zusammensetzung der Gruppen ist die Überlegung tragend gewesen, dass sich die Erinnerungen an den Holocaust und die darauf aufbauenden Vergangenheitskonstruktionen vor allem generationell unterscheiden. Aus diesem Grund wurden Gruppen gebildet, deren Teilnehmer gleichen oder ähnlichen Alters sind und die sich bereits vor den Diskussionsrunden kannten. Ihnen lag zu Beginn des Gesprächs eine Auswahl von insgesamt sechs historischen Fotografien vor, die entweder als Bildikonen gelten, oder aber symbolische Zeichen und Motive aufweisen. Die Sammlung der Fotografien besteht aus dem Foto des Torhauses von Birkenau, das des Jungen aus dem Warschauer Ghetto, der Aufnahme einer Abschiedsszene im Ghetto Lodz, einem Foto der Deportation der Krakauer Juden, dem Bild der befreiten Häftlinge von Buchenwald sowie dem Foto der in Birkenau durch die Alliierten sichergestellten Asservate der jüdischen Häftlinge. Die Bilder wurden ohne begleitende Bildlegende, aber mit der zeitlichen Einordnung vorgelegt, dass es sich um Aufnahmen aus der Zeit des Nationalsozialismus und 2. Weltkrieges handelt. Mit der Dekontextualisierung sollten die Bilder einerseits so präsentiert werden, wie sie in der öffentlichen Zirkulation vorzufinden sind, ohne Titel und Quellenreferenz. Andererseits ging es darum, eine möglichst vage, aber dennoch strukturierende Gesprächsgrundlage zu schaffen, die einen Austausch stimuliert.

Für die exemplarische Rekonstruktion der Rezeption und Deutung der Torhaus-Ikone habe ich zwei Gesprächsabschnitte gewählt, in denen ausschließlich das Foto besprochen wird. Die Passagen weisen zudem eine besondere Dichte in Interaktion und metaphorischer Beschreibung auf, die für einen Fallvergleich hilfreich ist (Bohnsack 2010, S. 125). Im Gegensatz zu der für die Dokumentarische Methode üblichen Fallrekonstruktion des Gesamtgesprächsverlaufs greife

ich auf das empirische Material thematisch zu.[4] Weil die Ausschnitte deshalb dem Gesprächsfluss entnommen sind, ergänze ich die hier zitierten Passagen um die von den Gruppen bis zum Gesprächsausschnitt erbrachten Deutungen zum Bild. Das ist inhaltlich auch deswegen nötig, um darzustellen, ob sich die Gruppe mit der Bedeutung von Auschwitz im bisherigen Gesprächsverlauf auseinandergesetzt hat.

Af: Sehr beklemmend.
I: Beklemmend?
Af: Ja, ja, also weil (.), also ich glaube Geschichten, aber Fotos sind ja so, also, gut @(.)@ echt. Man kann heute viel machen, aber dass ist ja dann wirklich, da sind ja wirkliche Menschen drauf. Wenn man sich das dann sozusagen vorstellt, dann °natürlich ist das sehr, sehr beklemmend°.(4)
I: Das wäre auch bei B (Torhaus) so?
Bf: Also ich finde es absolut beklemmend. Weil dieses=diese Einfahrt-
Af: └ Ja.
Bf: Also das äh löst schon immer so eine Beklemmung aus-
Af: └ Weil man das Bild kennt.
Bf: └ genau.
Af: Also wenn man jetzt nicht,
Bf: └ Ja.
Af: wenn man wenn das jetzt irgendwas anderes wäre, aber dieses Bild ist halt ein sehr symbol-
Bf: └ Ja.
Af: also das, das gilt als Symbol. Das (1), das erkennt man als diese Einfahrt und nicht als irgendwie Industriegüterbahnhof °oder so was°. Weil es ist einfach so oft benutzt worden, das ist wie so ein Symbol, Siegel, Stempel, ne.(4)
Bf: └ Mhm.
I: Obwohl ja eigentlich nichts drauf ist.
Af: Ne, aber äh die Silhouette ist halt dadurch-
Bf: └ Genau-
Af: └ dass man sie so oft gesehen hat.
Bf: Und diese Gleise.
Af: └ Und-
Bf: Genau, die Gleise, die da hinführen und es gibt keinen Weg zurück. Ja. Dieses Symbol

Gruppe ‚Amsel', Passage Torhaus

Die Gruppe ‚Amsel' besteht aus drei Personen mittleren Alters, die Hausnachbarn sind. Die männliche Interviewperson Cm ist mit 48 Jahren der älteste Diskussionsteilnehmer, die weiblichen Interviewpersonen sind 43 (Af) und 41 (Bf) Jahre alt. Die hier vorgestellte und näher analysierte Passage entstammt dem mittleren Teil des Gruppeninterviews. Ihr ging ein Vorlauf voraus, der aus Platzgründen nicht zitiert wird, aber dessen Inhalt kurz zusammengefasst werden soll, um die angeführte Interviewstelle besser in den Diskussionsablauf einbetten zu können. Vor der ausgewählten Passage wurde im Gespräch der Gruppe ‚Amsel' das auf der Fotografie abgebildete Torhaus mit der dazugehörigen Gleisanlage als ein Vernichtungslager interpretiert. Obwohl das Bauwerk bei der gedankenexperimentellen Suspendierung allen geschichtlichen Wissens nur wie eine „Industrieruine oder Fabrik" aussehe, erinnert es an eine „Vernichtungsfabrik", „was theoretisch ja dann auch stimmt". Das ausschlaggebende Kriterium dafür, dass das Foto keinen

Industriebau zeigt, findet die Gruppe zunächst im Schwarz-Weiß-Farbstandard der Aufnahme. Er lässt die Betrachter „automatisch“ daran denken, dass es sich bei dem Gebäude „nicht unbedingt (um) eine alte Fabrik“, sondern um ein „KZ“ handelt. Darüber hinaus ist die Fotografie aber vor allem eines der „bekannten Bilder“, das dadurch einen besonderen „Wiedererkennungswert“ besitzt.

Nach einer kurzen Pause – hier setzt die Wiedergabe der Passage ein – beschreibt eine der Gesprächsteilnehmerinnen die Bilder und ihre Wirkung auf sie als „sehr beklemmend“. Ich bitte um Vertiefung dieser Aussage. Sie erläutert, dass Bilder stärker als Erzählungen wirken und besonders „echt“ sind. Bilder können zwar gestellt sein, aber sobald „wirkliche Menschen“ abgebildet sind, lösen sie „Vorstellungen“ aus, die „sehr, sehr beklemmend“ sind. Weil das Foto des Torhauses keine Menschen zeigt, erkundige ich mich, ob es dieselben Gefühle hervorruft wie eine Fotografie mit abgebildeten Personen. Daraufhin steigert die zweite Gesprächsteilnehmerin die zuvor geäußerten Gefühlszustände um eine weitere Stufe: Die Aufnahme des Torhauses ist „absolut beklemmend“. Die Beklemmung entsteht, „weil man das Bild kennt“. Das Gespräch nähert sich an dieser Stelle einem seiner Höhepunkte. Die Bekanntheit des Bildes unterstreichend, wird es als „Symbol, Siegel, Stempel“ definiert. Durch seine häufige Verwendung weiß man darum, dass nicht eine austauschbare, sondern genau „diese Einfahrt“ abgebildet ist, nämlich die eines Vernichtungs- und Konzentrationslagers, dessen „Silhouette“ sich am Gebäudeensemble abzeichnet. Für Bf heften sich die Bedeutung des Bildes und das damit zusammenhängende Gefühl der Beklemmung an die Schienen, die in Verbindung mit dem Tor, der zuvor beschriebenen Einfahrt und der Leere ein Sinnbild der Ausweglosigkeit ergeben. Die Gleise führen zu dem Lager „und es gibt keinen Weg zurück“.

In ähnlicher Weise taucht in einem anderen Gruppengespräch das Motiv des Weges ohne Rückkehr auf, das ich für die Rekonstruktion der Deutung des Torhauses ergänzend heranziehen möchte. Dort wird das Torhaus-Foto als eines der „traurigen Bilder“ beschrieben. Es erinnert an den „letzte(n) Gang“, weil die Gleise „auf einen Weg führen, der eigentlich irgendwo das Ende bedeutet, keine Zukunft.“ Das Bild als Ganzes weckt die Assoziation von Zwangsläufigkeit: „Es sieht so leer aus, es ist so endgültig.“ In dieser Deutung ist der Tod präsenter als in der hier vorgestellten Passage, weil er stärker expliziert wird. Mit dem letzten Gang wird gemeinhin das Begräbnis metaphorisiert. Der Weg, der an sein Ende gelangt, ist in diesem Sinne nicht die räumliche Strecke, sondern eine Metaphorisierung für den Lebensweg und den Tod.

Am: Na da (1) haben die ihre Büros gehabt, die ganzen SS-Offiziere und die sind ja auch damals irgendwie ganz genau immer aufgeschrieben, sich irgendwelche Todessachen teilweise ausgedacht. Bürokratisch waren sie schon damals unglaublich. (5) Sind alles keine schönen Bilder in dem Sinne, ne @(1)@.
Bm: └ Mhm.
Cf: └ Mhm.
Bm: Aber na ja gut, Nationalsozialismus ist wahrscheinlich auch schwer schöne Bilder zu finden.
Am: └ Da ist das Thema nicht, ne @(.)@. So was wühlt einen dann immer auf.
Cf: Ja, wobei ich finde, dass ist das wenigste, am wenigsten aufwühlende Bild-
Bm: └Mhm, ja.
Am: └ Voll.
Cf: weil es halt eben so ein Ende irgendwie, oder zumindest-
Am: └ Mhm.

Cf: so ne Sperre @(.)@-
Bm: └ noch-
Cf: so was @Geschlossenes@ ist-
Am: └ am wenigsten personifiziert ist.
Bm: └ Ja.
Cf: └Ja, ja, genau.
Am: Bild B (Torhaus)-
Bm: Keine Menschen drauf sind.

Gruppe ‚Specht', Passage Torhaus

Die Gruppe ‚Specht' setzt sich aus drei jungen Erwachsenen zusammen, die studieren und eine gemeinsame Ferienakademie absolviert haben. Der jüngste Teilnehmer ist Bm mit 22 Jahren; Am und Cf sind beide 26 Jahre alt. Auch die hier vorgestellte Passage besitzt einen Gesprächsvorlauf, in der die Interviewteilnehmer das Foto des Torhauses von Auschwitz-Birkenau diskutieren. Ähnlich der Gruppe ‚Amsel' betont auch die Gruppe ‚Specht' zunächst den besonderen Bekanntheitsgrad der Fotografie, die in diesem Zusammenhang als ein Foto beschrieben wird, das „berühmt" ist. Danach erörtert die Gruppe den historischen Kontext des Fotos. Die Fotografie wird dabei recht schnell als eine Aufnahme von Auschwitz erkannt, die nach der Befreiung gemacht wurde. Den Grund hierfür findet die Gruppe im Zustand der abgebildeten Gleisanlage, die ungenutzt sein muss, weil Gegenstände – im Interview: Helme, Töpfe, Steine – den Schienenweg versperren. Nachdem die Gruppe im Gespräch den historischen Kontext des Fotos rekonstruiert hat, wendet sie sich ein Gesprächsteilnehmer der Bedeutung des Torbaus zu. An dieser Stelle des Interviews beginnt die Zitation des Transkripts.

Auch in der Gruppe ‚Specht' wird das Torhaus als Vernichtungslager gedeutet, indem Am auf die Innenseite des Apparats und die Verwaltung der Täter, nicht aber – hierin liegt der Unterschied zur Gruppe ‚Amsel' – auf die bauliche Installation einer ‚Tötungsfabrik' eingeht. Im Torhaus sitzen die „SS-Offiziere", die das Töten kontinuierlich überwachen, alles ‚aufschreiben' und sich „irgendwelche Todessachen ausgedacht" haben, um, so ist anzunehmen, die absichtliche Ermordung als ‚natürlichen' Sterbefall zu maskieren. An dieser Stelle bricht die konkrete Bildauslegung mit der Feststellung ab, bei den präsentierten Bildern handele es sich allgemein nicht um „schön(e) Bilder in dem Sinne". Danach entspinnt sich in der Gruppe ein kurzer, aber intensiver Austausch über das Bild mit schnellem Sprecherwechsel. Übereinstimmend wird das Foto des Torhauses als das „am wenigsten aufwühlende Bild" eingestuft, weil es ein „Ende" darstellt, dabei aber sogleich – noch ohne weitere inhaltliche Kontur – eine „Sperre" ist. Gemeinsam erschließt die Gruppe die figurative Bedeutung der Beschreibung Sperre, die ihnen intuitiv nachvollziehbar erscheint und die sie nun Sequenz für Sequenz konkretisieren. Mit diesem Bild existiert „noch" die Sperre, es hat etwas „Geschlossenes", weil es „am wenigstens personifiziert ist". Das Bild ist weniger ‚aufwühlend', weil „keine Menschen drauf sind". Im Gegensatz zur Betrachtung von Bildern, auf denen Menschen in Verfolgungssituationen zu sehen sind, erlebt die Gruppe ‚Specht' die Menschenleere als visuelle „Sperre" vor der Darstellung von Leid und – weil dies im selben Satz erwähnt wurde – vor dem Ende, das zwar weiter nicht ausgeführt wurde, durchaus aber die Abbildung von Toten meinen könnte.

In beiden Fallbeispielen wird das Foto des Torhauses ähnlich interpretiert, aber trotz dieser Gemeinsamkeit sehr unterschiedlich rezipiert. Den beiden

Gruppen ist nicht nur das Bild bekannt, sondern auch seine besonders häufige Reproduktion. Sie wissen darum, eine gesellschaftlich relevante Visualisierung des Holocaust zu besprechen, die sie schon einmal gesehen haben und nunmehr wiedererkennen. Nachdem sie auf vor-ikonografischer Ebene die Bildgegenstände, das Geschirr, die Schienen und den Torhausbau beschrieben und eingeordnet haben, bilden sie den historischen Kontext des Bildes nach, der ihrer ikonografischen Interpretation des Bedeutungssinns des Tores mit dem davorliegenden Gelände dient.[5] So erkennen beide Gruppen ein Lagertor, das, weil es offensichtlich „verlassen" ist oder einer „Industrieruine" gleicht, nicht mehr genutzt wird. Für die Gruppe ‚Amsel' gehört das Tor zu einer „Vernichtungsfabrik", die Gruppe ‚Specht' gleich bei ihren Namen nennt und deren bürokratische Verwaltung durch die SS sie als ihr Spezifikum hervorhebt. Damit bewegen sich beide Gruppen innerhalb des Bedeutungsrahmens, den das Bild und das mit ihm repräsentierte Vernichtungslager Auschwitz-Birkenau als Symbol für die massenhafte und arbeitsteilig organisierte Vernichtung eröffnet (Lüdtke 1996). So betont Christoph Hamann (2009, S. 687), dass mit dem Bild vor allem eine funktionalisierte und institutionalisierte Exekutionsgewalt der Täter symbolisiert wird, der eine Deutung des Nationalsozialismus als eine wesentlich auf totalitären Strukturen beruhende und relativ subjektlos vollzogene Herrschaft zugrunde liegt: „(E)s visualisiert das Deutungsparadigma vom Völkermord als einem bürokratischen, industriellen und anonymen Prozess."

Doch das Betrachten des Bildes löst unterschiedliche Reaktionen in den Diskussionsgruppen aus. Obwohl das Foto die Tordurchfahrt des Lagers zeigt, wird es in Gruppe ‚Amsel' als das Ende eines ‚Weges ohne Rückkehr' interpretiert. Es wird so wahrgenommen, wie es für den öffentlich-symbolischen Gebrauch der Ikone und ihrer Interpretation typisch ist: als das Eingangstor von Auschwitz-Birkenau (s.o.). Zudem erzeugt die Menschenleere des Fotos in der Gruppe ‚Amsel' ein Gefühl der Beklemmung in Anbetracht der Ausweglosigkeit der Opfer, die das Foto für sie symbolisiert. Dagegen steht die Rezeption des Fotos in der Vergleichsgruppe. Für sie ist das Betrachten des Bildes weniger ‚aufwühlend', da auf ihm keine Menschen abgebildet sind. Die Leere, die in der Gruppe ‚Amsel' als ein Anzeichen für den Tod und als dessen Symbolisierung rezipiert wird, vereinfacht für die Gruppe ‚Specht' die visuelle Kommunikation über die Vergangenheit des Holocaust. Der Torbau schiebt sich wie eine „Sperre" vor die Darstellung extremer Gewalt und schont dadurch den Blick der Betrachter vor visuellen Überforderungen. Für die Gruppe repräsentiert das Foto ein nicht weiter erläutertes „Ende", das sich ohne die Darstellung visuellen Leids erträglicher betrachten lässt.

5 Repräsentation der Abwesenheit

Der Vergleich der beiden vorgestellten Gruppendeutungen des Fotos des Torhauses von Auschwitz-Birkenau erlaubt es, die gesellschaftlich kulturelle Relevanz, die dem Bild als Ikone des Holocaust zukommt, genauer zu fassen. Das Foto ist Teil des Bildgedächtnisses beider Gruppen, das, eben weil sie es wiedererkennen, auch reflexiver und damit expliziter Bestandteil ihres visuellen Wissens ist. An dieses explizite Wissen knüpft eine Vergangenheitskonstruktion, die der generalisierten Deutung von Auschwitz entspricht. In beiden Gruppen richtet sich die In-

terpretation dabei auf das Torgebäude, das entweder als zentrales bauliches Element der „Vernichtungsfabrik“ oder als Arbeitsort der SS-Verwaltung verstanden und interpretiert wird. Die bildliche Präsenz des Bauwerks samt seiner Gleisanlage befördert eine Interpretation des Lagers als Instrument eines abstrakten Herrschaftsapparates und einer architektonisch umgesetzten Allmacht der Täter. Hierzu gehört auch, dass die Anlage von Tor und Gleisen in beiden Gruppen als Eingang beschrieben wird. Die Gruppen nehmen eine Perspektive auf das Lager ein, in der im übertragenen Sinne ein Ausweg aus dem Lager nicht vorstellbar zu sein scheint, obwohl auf dem Foto das Lagertor offen steht. Diese durch die Bildkomposition begünstigte Umkehrung der Perspektiven ist typisch für die gesellschaftliche Imagination und Topoisierung des Tores als Eingang, mit der der allumfassende Charakter des Lagersystems hervorgehoben wird (Hamann 2009, S. 687f.). So wurde das Torhaus von Auschwitz bereits als „Moloch“ oder wie im Falle von Claude Lanzmann (zit.n. Weidenmann 2004, S. 325) als ein „Totenvogel“ mit „dunkle(m) Schlund“ bezeichnet. In dieser allgemeinen Interpretation des Fotos als Eingang liegt seine spezifische Bedeutungsstruktur, die so umfassend zu sein scheint, dass sie – wie am Beispiel der hier vorgestellten Gruppen – keine alternativen Deutungen und Auslegungen auslöst oder hervorruft.

Obwohl die beiden Gruppen ähnliche inhaltlich-thematische Schlüsse aus dem Bild ziehen, variieren ihre Auslegung und Rezeption des Fotos. Wie an der Gruppe ‚Amsel‘ deutlich wurde, kann die Menschenleere der Fotografie als Memento Mori rezipiert werden. Während die Gebäude des verlassenen Lagers für die Vernichtung stehen, sind die Opfer über die Leere im fotobildlichen Raum präsent und können auf diesem Wege memoriert werden. Diese Abstrahierung der Verbrechen in einer Bildsprache der Leere reflektiert dabei eine für die Auseinandersetzung mit dem Holocaust typisch gewordene Repräsentationsweise: „Die Ästhetik des Holocaust konzentriert sich nicht mehr auf den Schrei, sondern seine Abwesenheit“ (Weissberg 2002, S. 345). Die Menschenleere des Lagers versinnbildlicht die Abwesenheit der Getöteten, mit der wiederum die Trauer um den Verlust von Millionen jüdischer Opfer eine ästhetische Form erhält. Die Fotografien der verlassenen Lager sind aus dem Grund häufig reproduziert wurden, weil sie mit der „Aura der geordneten Leere“ in der öffentlichen Kommunikation einen visuellen „Gedenkraum“ eröffnen (Knoch 2001, S. 939). Die Symbolisierung bedient sich dabei der rhetorischen Figur der Metonymie, mit der die unmittelbare Repräsentation gemieden und stattdessen ein Äquivalent eingesetzt wird (Gerstner 2013, S. 244f.). Indem der leere Raum die Abwesenheit repräsentiert, wird aus der Fotografie ein Bild der Trauer, das die Erinnerung an den Holocaust bereits reflexiv zum Inhalt hat und in den Gruppengesprächen in den Metaphorisierung des Todes als ‚letzter Gang‘ und ‚Weg ohne Rückkehr‘ seinen Ausdruck gefunden hat.

Abb. 2: Die Ikone als visueller Trauerort. Gedenkveranstaltung des Internationalen Auschwitz-Komitees mit Bundeskanzlerin Angela Merkel am 26.01.2015, © Die Welt (Online-Ausgabe vom 26.01.15).

Die Rezeption des Fotos in der Gruppe ‚Specht' ist in diesem Sinne besonders aufschlussreich, weil die Gruppe betont, dass ihnen die Nicht-Abbildung der Verfolgten und Ermordeten die Betrachtung des Bildes vereinfacht. Die Gruppe nimmt die Menschenleere des Bildes nicht als Symbol der Abwesenheit der Opfer, sondern als visuelle „Sperre" wahr, die ihnen den Anblick von Leid „noch" erspart. Darin äußert sich ein alternativer Rezeptionsstil, der die Leere weniger imaginativ ausfüllt und emphatisch aufnimmt, als sie vielmehr zu beschreiben sucht und das Ausbleiben von negativen Gefühlen positiv hervorstellt. Die gruppeninterne Reflexion über die abstrakte Anonymität des Bildes wirft ein Licht auf dessen kommunikative Qualität und die mit ihm verbundene Repräsentationsweise der Abwesenheit. Obwohl mit der Ikone an den Holocaust erinnert wird, bleiben die Opfer auf der Aufnahme unsichtbar. Durch diese Abstraktion wahrt die Fotografie damit die Grenzen in der Darstellung von Leid (Knoch 2001, 2004), mit der eine öffentliche Kommunikation über die Vergangenheit in besonderer Weise erst ermöglicht wird. Mit dem Foto wird die mitunter verstörende Überforderung gemieden, die die Konfrontation mit visueller Gewalt bedeuten kann. Die Leere des Fotos bedeutet demnach die Abwesenheit der Toten, genauso wie das Ausbleiben von visuellen Überforderungen. Das Foto vereint als Symbol also nicht nur verschiedene Vergangenheitskonstruktionen (Soeffner 2010), sondern es eröffnet zugleich einen visuellen Trauerort, der öffentlich zeigbar ist, der aber auch – wie an der Einbindung des Torhaus-Fotos als Kulisse im offiziellen Gedenkritual ersichtlich (Abb. 2) – räumlich animiert, inszeniert und dadurch vorführbar gemacht werden kann. In der Schaffung dieses visuellen Trauerortes mag einer der Gründe für die ‚Kulturbedeutung' (Weber 1988, S. 180f.) des Bildes als Ikone des Holo-

caust liegen. Seine wiederholte und bis heute ungebrochene Reproduktion betreibt nicht nur eine Symbolisierung der Leere, sondern ist selbst ein „ästhetisches Ritual der Trauer“ (Koch 1992, S.159) im Umgang mit der Vergangenheit.

Anmerkungen

1 An dieser Stelle möchte ich mich bei Herrn Jürgen Raab, Frederic Thomas, Philipp Lorig und den zwei Gutachtern für ihre hilfreichen Kommentare und Anregungen bedanken.
2 Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird im Folgenden die männliche Form verwendet.
3 Vor allem die zunehmende Digitalisierung und Virtualisierung der Erinnerungsmedien trägt zum Wandel der kommemorativen Praxis und ihrer Produkte bei (Ferrándiz/Baer 2008; Meyer 2009; Hein 2009).
4 Die Transkription folgt den bei Bohnsack (2011, S. 241–243) zusammengefassten Konventionen nach dem System TiQ (Talk in Qualitative Social Research). Die Interviewpersonen, einschließlich des Interviewers („I“), werden mit einem Buchstaben anonymisiert, der um eine Zuordnung des Geschlechts (weiblich „f“ und männlich „m“) ergänzt wird: Af; Bf; Cm. Der Gesprächsverlauf, Betonungen und Lautstärke sowie non-verbale Reaktionen werden über die entsprechenden Zeichen in der Transkription erfasst, so u.a. Überlappungen im Gespräch („└“), Abbrüche von Äußerungen („-“), Betonungen („_“) oder das Auflachen von Interviewteilnehmer („@(.)@“).
5 In der Beschreibung und Analyse der Deutung der Fotos im Gruppendiskurs beziehe ich mich auf den von Erwin Panofsky formulierten Dreischritt der Bildinterpretation und seine Adaption für die Rekonstruktion von Bildrezeptionsprozessen, die Burkard Michel im praxeologischen Rezeptionsmodell ausgearbeitet hat (Panfosky 2006; Michel 2006).

Literatur

About, I./Chéroux, C. (2004): Fotografie und Geschichte. Vortrag an der Hochschule für Grafik und Buchkunst Leipzig. Leipzig.

Amishai-Maisels, Z. (1993): Depiction and Interpretation. The Influence of the Holocaust on the Visual Arts. Oxford/New York/Seoul/Tokyo.

Assmann, J. (1992): Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen. München.

Assmann, A./Assmann, J. (1994): Das Gestern im Heute. Medien und soziales Gedächtnis. In: Merten, K./Schmidt, S. J./Weischenberg, S. (Hrsg.): Die Wirklichkeit der Medien. Eine Einführung in die Kommunikationswissenschaft. Opladen, S. 114–140.

Baer, A./Schnettler, B. (2013): Holocaust-Erinnerungskultur als Wissensnetzwerk. Zwischen globaler Wertegemeinschaft und universaler Symbolkultur. In: Soeffner, H.-G. (Hrsg.): Transnationale Vergesellschaftungen. Verhandlungen des 35. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Frankfurt am Main 2010. Wiesbaden, S. 633–648.

Barnouw, D. (1997): Ansichten von Deutschland (1945). Krieg und Gewalt in der zeitgenössischen Photographie. Basel/Frankfurt a.M.

Benjamin, W. (1982): GS V.1. Das Passagen-Werk. Frankfurt a.M.

Bohnsack, R. (2010): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden, 8. Aufl. Opladen.

Bohnsack, R. (2011): Qualitative Bild- und Videointerpretation. Die dokumentarische Methode. 2. Aufl. Opladen.

Bourdieu, P. (1987): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt a.M.

Brink, C. (1998): Ikonen der Vernichtung. Öffentlicher Gebrauch von Fotografien aus nationalsozialistischen Konzentrationslagern nach 1945. Berlin.
Brink, C. (2000): Auschwitz in der Paulskirche. Marburg.
Brink, C. (2007): „Ein Buch von Toten". Gerhard Schoenberners Fotodokumentation der Judenverfolgung. In: Danyel, J./Kirsch, J. H./M. Sabrow, M. (Hrsg.): 50 Klassiker der Zeitgeschichte. Göttingen, S. 61–65.
Burke, P. (1993): Geschichte als soziales Gedächtnis. In: Assmann, A./Harth, D. (Hrsg.): Mnemosyne. Formen und Funktionen der kulturellen Erinnerung. Frankfurt a.M., S. 289–304.
Durkheim, E. (1961): Die Regeln der soziologischen Methode. Neuwied.
Ferrándiz, F./Baer, A. (2008): Digital Memory. The Visual Recording of Mass Grave Exhumations in Contemporary Spain. In: Forum Qualitative Sozialforschung, 9. Jg., H. 3, http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1152 (02. Mai 2016).
Frei, N. (1992): Auschwitz und Holocaust. Begriff und Historiographie. In: Loewy, H. (Hrsg.): Holocaust. Die Grenzen des Verstehens. Reinbeck bei Hamburg, S. 101–109.
Friedländer, S. (2007): Kitsch und Tod. Der Widerschein des Nazismus. Frankfurt a.M.
Gerstner, J. (2013): Das andere Gedächtnis. Fotografie in der Literatur des 20. Jahrhunderts. Bielefeld.
Halbwachs, M. (1966): Das Gedächtnis und seine sozialen Bedingungen. Berlin/Neuwied.
Halbwachs, M. (1967): Das kollektive Gedächtnis. Stuttgart.
Hamann, C. (2006): Fluchtpunkt Birkenau. Das Foto vom Torhaus Auschwitz-Birkenau 1945. In: Paul, G. (Hrsg.): Visual History. Ein Studienbuch. Göttingen, S. 292–311.
Hamann, C. (2009): Torhaus Auschwitz-Birkenau. Ein Bild macht Geschichte. In: Paul, G. (Hrsg.): Das Jahrhundert der Bilder. 1900 bis 1949. Göttingen, S. 682–690.
Hein, D. (2009): Erinnerungskulturen online. Angebote, Kommunikatoren und Nutzer von Websites zu Nationalsozialismus und Holocaust. Konstanz.
Knoch, H. (2001): Die Tat als Bild. Fotografien des Holocaust in der deutschen Erinnerungskultur. Hamburg.
Knoch, H. (2004): Technobilder der Tat. Der Holocaust und die fotografische Ordnung des Sehens. In: Bannasch, B./Hammer, A. (Hrsg.): Verbot der Bilder – Gebot der Erinnerung. Mediale Repräsentationen der Shoah. Frankfurt a.M./New York, S. 167–188.
Knoch, H. (2006): Verschobene Schuld. Täterbilder und historische Fotografien in einem Illustriertenbericht zum Eichmann-Prozess. In: Paul, G. (Hrsg.): Visual History. Ein Studienbuch. Göttingen, S. 303–316.
Koch, G. (1992): Die Einstellung ist die Einstellung. Visuelle Konstruktionen des Judentums. Frankfurt a.M.
Levy, D./Sznaider, N. (2007): Erinnerung im globalen Zeitalter. Der Holocaust. Aktual. Neuausgabe Frankfurt a.M.
Leggewie, C. (2009): Zur Einleitung. Von der Visualisierung zur Virtualisierung des Erinnerns. In: Mayer, E. (Hrsg.): Erinnerungskultur 2.0. Kommemorative Kommunikation in digitalen Medien. Frankfurt a.M./New York, S. 9–29.
Lüdtke, A. (1996): Der Bann der Wörter: ‚Todesfabriken'. In: WerkstattGeschichte, 5. Jg., H. 13, S. 5–18.
Mannheim, K. (1980): Eine soziologische Theorie der Kultur und ihrer Erkennbarkeit. In: Mannheim, K..: Strukturen des Denkens. Frankfurt a.M., S. 155–303.
Meyer, E. (2009): Erinnerungskultur 2.0? Zur Transformation kommemorativer Kommunikation in digitalen, interaktiven Medien. In: Meyer, E. (Hrsg.): Erinnerungskultur 2.0. Kommemorative Kommunikation in digitalen Medien. Frankfurt a.M./New York, S. 175–206.
Michel, B. (2006): Bild und Habitus. Sinnbildungsprozesse bei der Rezeption von Fotografien. Wiesbaden.
Milton, S. (1986): Photographs of the Warsaw Ghetto. In: Simon Wiesenthal Center Annual, 3. Jg., H. 1, S. 307–315.
Milton, S. (1991): In Fitting Memory. The Art and Politics of Holocaust Memorials. Photographs by Ira Nowinski. Detroit.

Osterloh, J./Vollnhals, C. (Hrsg.) (2011): NS-Prozesse und deutsche Öffentlichkeit. Besatzungszeit, frühe Bundesrepublik und DDR. Göttingen.

Pandel, H. J. (2007): Bildinterpretation. In: Mayer, U./Pandel, H. J./Schneider, G. (Hrsg.): Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht. Schwalbach, S. 172–187.

Panofsky, E. (2006): Ikonografie und Ikonologie. In: Panofsky, E..: Ikonografie und Ikonologie. Bildinterpretation nach dem Dreistufenmodell. Köln, S. 33–59.

Paul, G. (2006): Von der Historischen Bildkunde zur Visual History. Eine Einführung. In: Paul, G. (Hrsg.): Visual History. Ein Studienbuch. Göttingen, S. 7–36.

Paul, G. (2010): ‚Holocaust' – Vom Beschweigen zur Medialisierung. Über Veränderungen im Umgang mit Holocaust und Nationalsozialismus in der Mediengesellschaft. In: Paul, G../Schoßig, B. (Hrsg.): Öffentliche Erinnerung und Medialisierung des Nationalsozialismus. Eine Bilanz der letzten dreißig Jahre. Göttingen, S. 15–37.

Raab, J. (2008): Visuelle Wissenssoziologie. Theoretische Konzeptionen und materiale Analysen. Konstanz.

Raab, J. (2011): Disposition und Konstruktion. Grundlinien einer wissenssoziologischen Anthropologie des Sehens. In: Bilstein, J. (Hrsg.): Anthropologie und Pädagogik der Sinne. Opladen, S. 13–26.

Resinghoff, I. (1998): Auschwitz-Stammlager – Das Tor ‚Arbeit macht frei'. In: Hoffmann, D. (Hrsg.): Das Gedächtnis der Dinge. KZ-Relikte und KZ-Denkmäler 1945–1995. Frankfurt a.M./New York, S. 238–265.

Schäffer, B. (2012): Abbild – Denkbild – Erfahrungsbild. Methodisch-methodologische Anmerkungen zur Analyse von Altersbildern. In: Schäffer, B./Ecarius, J. (Hrsg.): Typenbildung und Theoriegenerierung. Methoden und Methodologien qualitativer Bildungs- und Biographieforschung. Opladen, S. 207–233.

Schnettler, B./Pötzsch, F. S. (2007): Visuelles Wissen. In: Schützeichel, R. (Hrsg.): Handbuch Wissenssoziologie und Wissensforschung. Konstanz, S. 472–484.

Schütz, A. (1982): Choosing Among Projects of Action. In: Natanson, M. (Hrsg.): Collected Papers Vol. I. The Problem of Social Reality. Den Haag, S. 67–96.

Soeffner, H.-G./Raab, J. (2004): Sehtechniken. Die Medialisierung des Sehens: Schnitt und Montage als Ästhetisierungsmittel medialer Kommunikation. In: Soeffner, H.-G. (Hrsg.): Auslegungen des Alltags – Der Alltag der Auslegung. Zur wissenssoziologischen Konzeption einer sozialwissenschaftlichen Hermeneutik. Konstanz, S. 254–284.

Soeffner, H.-G. (2010): Symbolische Formung. Eine Soziologie des Symbols und des Rituals. Weilerswist.

Weber, M. (1980): Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie, 5. Aufl. Tübingen.

Weber, M. (1988): Die ‚Objektivität' sozialwissenschaftlicher und sozialpolitischer Erkenntnis. In: Weber, M..: Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre. 7. Aufl. Tübingen.

Weidenmann, N. (2004): „So ist das, was das Bild dokumentiert, das Gegenteil dessen, was es symbolisiert." Holocaustfotografie im Spannungsfeld zwischen Geschichtswissenschaft und Kulturellem Gedächtnis. In: Crivellari, F. (Hrsg.): Die Medien der Geschichte. Historizität und Medialität in interdisziplinärer Perspektive. Konstanz, S. 317–349.

Weissberg, L. (2002): Deutlich sichtbar. In: Platt, K. (Hrsg.): Reden von Gewalt. München, S. 327–345.

Welzer, H. (2001): Das soziale Gedächtnis. In: Welzer, H. (Hrsg.): Das soziale Gedächtnis. Geschichte, Erinnerung, Tradierung. Hamburg, S. 9–21.

Zelizer, B. (1998): Remembering to Forget. Holocaust Memory through the Camera's Eye. Chicago.

Maria Pohn-Lauggas

In Worten erinnern, in Bildern sprechen

Zum Unterschied zwischen visuellen und mündlichen Erinnerungspraktiken

Remembering in Words, Speaking in Images

The difference between visual and verbal practices of remembering

Zusammenfassung:
Der Beitrag diskutiert anhand eines Fallbeispiels, in welcher Weise Fotographien eine eigenständige Erinnerungspraktik ermöglichen, die sich von mündlichen Formen abhebt. Hierfür wird die biographische Fallrekonstruktion nach Rosenthal mit der Analyse von Bildern und Bildersammlungen nach Breckner verbunden. Im Anschluss an die Darstellung dieses methodischen Vorgehens und der Erhebungsgeschichte des Fallbeispiels wird der Frage nachgegangen, warum bestimmte biographische Themen, die in der mündlichen Erzählung in den Hintergrund rücken, mit Fotographien darstellbar werden, und andererseits bestimmte dominante Erzählmomente keine Aufnahme in die visuelle Darstellung finden. Dabei wird gezeigt, dass die Rekonstruktion biographischer Strukturen wesentliche Beiträge zum Verstehen visueller Erinnerungspraktiken liefert, wie umgekehrt auch Fotographien und die Art ihrer Präsentation zur Verdeutlichung biographischer Wendepunkte beitragen.

Schlagworte: biographische Fallrekonstruktion, mündliche und visuelle Erinnerungspraktiken

Abstract:
Based on a case study, the article discusses how photographs allow a self-contained practice of remembering that distinguishes itself from oral forms. In a first step, the method of biographical case reconstruction by Rosenthal is connected with Breckner's approach of reconstructing the meaning of images and their collection. Based on the history of data collection, the article explores the question why, on the one hand, certain biographical issues are shown by images but disappear in the verbal narration, and why, on the other hand, certain dominant narrative moments are not part of the visual presentation. It will be shown that the reconstruction of biographical structures provides significant contributions for the understanding of visual practices of remembering and how, vice versa, the way of its presentation clarifies biographical turning points.

Keywords: biographical case reconstruction, verbal and visual practices of remembering

1 Zwei empirische Ereignisse

Forscht man nach über 70 Jahren zu widerständigem Handeln gegen den Nationalsozialismus und fragt nach den Auswirkungen auf die familialen Strukturen und biographischen Verläufe der Nachkommen der Widerständigen, erhalten Fotographien eine einzigartige Bedeutung.[1] Angesichts der heute weitgehenden Abwesenheit dieser Generation aufgrund ihrer Ermordung durch Nationalsozialist/innen oder ihres Sterbens in den letzten Jahren verweisen gerade Fotographien auf familiale historische Hinterlassenschaften (Hirsch/Spitzer 2005; Sontag 1978). Marianne Hirsch spricht in diesem Zusammenhang von Postmemory und charakterisiert damit eine Erfahrung, welche diejenigen machen, die mit dominanten Narrativen über die kollektiv-historischen und traumatisierenden Ereignisse der Shoah aufgewachsen sind, und deren eigene Geschichte davon maßgeblich beeinflusst ist. Sie charakterisiert Postmemory als „generational structure of transmission" (Hirsch 2008, S. 114), die sich nicht aus der unmittelbaren leiblich-emotionalen Erfahrung speist, sondern sich in generationaler Distanz zur erlebten Vergangenheit der ersten Generation konstituiert, als „memory shot through with holes" (Raczymow 1994, zit. n. Hirsch 2002, S. 23). Es ist eine Erinnerung der zweiten Generation, die sich auf eine von Tod, Verlust und Trauma gekennzeichnete Vergangenheit der Elterngeneration bezieht. Sie versucht das Unmögliche zu verstehen, bleibt dabei fragmentarisch und geht imaginativ vor (ebd., S. 22, vgl. auch Inowlocki 2003). Durch ihre indexikalische Verbindung zum ‚Gewesenen' (Barthes 2014) ermöglichen Fotographien eine spezifische Bezugnahme auf Vergangenheit, sodass sie ein Medium darstellen, das Memory und Postmemory miteinander verbindet.

Diese Überlegungen führten zu der Entscheidung, private Fotographien und damit in Verbindung stehende visuelle Erinnerungspraktiken in meine mehrgenerationale biographieanalytische Forschung einzubeziehen und danach zu fragen, in welcher Art und Weise die Familiengeschichte nicht nur mündlich, sondern auch visuell erinnert und tradiert wird.

Als ich eine meiner ersten Interviewpartnerinnen bitte, mir ihre Lebens- und Familiengeschichte zu erzählen, beginnt Emilia Sperling[2] (*1952) mit den Worten:

> „Das ist ein bisschen schwierig, weil ich nicht wirklich weiß, wo ich anfang, vielleicht bei mir persönlich wie ich aufgewachsen bin, in Österreich, und zu dieser Zeit war das nicht so lustig, aus dem Widerstand, Großeltern zu haben, also es hat eigentlich auch niemand gewusst."

Als ich sie im Anschluss an das biographisch-narrative Interview um Fotographien ihrer Familienmitglieder bitte, legt sie mir eine aus 40 Aufnahmen bestehende Bildersammlung vor. Darin ist kein Bild ihrer widerständigen Großeltern enthalten.

Diese zwei Praktiken stehen in Kontrast zueinander. Während Emilia in ihrer mündlich erzählten Lebens- und Familiengeschichte unmittelbar Bezug auf ihre Großeltern und die damit verbundene Familiengeschichte nimmt, erfahren ihre Großeltern keine bildliche Repräsentation in der Bildersammlung. Diesem Kontrast folgend, gehe ich in diesem Beitrag der Frage nach, warum die Geschichte der Großeltern in den mir gezeigten Fotographien nicht unmittelbar auftaucht und damit von Emilias visueller Erinnerungspraktik ausgeschlossen bleibt. Ich

werde aufzeigen, welche andere(n) Geschichte(n) anhand der Fotographien thematisiert werden und in welchem Zusammenhang diese mit Emilias biographischer Erfahrungsaufschichtung stehen.

Die Analysen beruhen auf heterogenem und zu unterschiedlichen Zeitpunkten erhobenem Datenmaterial. Um meine Ergebnisse nachvollziehbar zu machen, werde ich deshalb den Prozess der Datenerhebung sowie Überlegungen zur Verwendung von Fotographien im Rahmen biographisch-narrativer Interviews und den daraus resultierenden methodischen Konsequenzen für die Auswertung voranstellen.

2 Datenerhebung sowie Auswertung von Bildern und erzählter Lebens- und Familiengeschichte

2.1 Prozess der Datenerhebung

Im Anschluss an die biographisch-narrativen Interviews, in denen ich nach der Lebens- und Familiengeschichte frage (Loch/Rosenthal 2002), bitte ich meine Gesprächspartner/innen um Fotographien, anhand derer sie ihre Familie darstellen möchten, und führe über diese Fotographien ein weiteres Interview. Ausgehend davon, dass Fotographien als Objekte auch in Praktiken eingebunden sind (Rose 2010, S. 17), und um eine möglichst offene Entfaltung der gegenwärtigen individuellen und familialen Konstruktion der visualisierten Familie und Familiengeschichte zu ermöglichen, überlasse ich es meinen Interviewpartner/innen, in welcher Art und Weise sie mir die Fotographien zeigen wollen: in Form eines Albums, einzelner Fotographien oder anderer Anordnungen. So zeigt mir etwa Emilia 40 lose Bilder, die sie in einem Stapel versammelt hat. Bei einem weiteren, den Fotographien gewidmeten Treffen stelle ich während des Zeigens und Betrachtens erzählgenerierende Nachfragen. Diese Fragen richten sich an die Assoziationen, die den Interviewpartner/innen beim Betrachten in den Sinn kommen und versuchen weitere Erzählungen zu evozieren. Im Anschluss daran wird der Entstehungskontext erfragt, etwa wer fotographiert hat, Ort und Zeit der Aufnahmen. Bei älteren Bildern wird auch danach gefragt, in welcher Situation man das Foto (von wem) erhalten hat. Die Nachfragen folgen in ihrer Abfolge dem Verlauf der Bildinhalte, wie sie von den Interviewten verbalisiert werden. Dieser Verlauf muss nicht meiner Wahrnehmung als Forscherin entsprechen. Ist das Gespräch über die Fotographien beendet, wird danach gefragt, wie es zur Auswahl der gezeigten Fotographien gekommen ist und ob womöglich wichtige Fotographien fehlen sowie aus welchen Gründen.

Da die Frage nach den Fotographien im Rahmen eines biographisch-narrativen Interviews erfolgte, wird bei der Analyse von einem strukturellen Zusammenhang zwischen dem biographisch-narrativen Interview, der Auswahl der Fotographien, ihrem Betrachten und dem Erzählen über sie ausgegangen. Der Datenerhebungsprozess ist darüber hinaus davon gerahmt, dass ich meine Gesprächspartner/innen als Nachkommen von Widerstandskämpfer/innen kontaktiert habe. Die Analyse kontrastiert die verschiedenen Materialien, nachdem sie getrennt voneinander untersucht wurden.

2.2 Biographische Fallrekonstruktion auf Basis narrativer Interviews

Prinzipiell rekonstruiere ich zuerst die Familiengeschichte (u.a. anhand von Dokumenten) und führe eine Genogrammanalyse durch, die vor allem auf die Erfassung möglicher inter- und intragenerationaler Themen abzielt. Danach analysiere ich die Einzelbiographien anhand der erzählten Lebens- und Familiengeschichte nach dem rekonstruktiven und sequentiellen Verfahren der biographischen Methode, wie sie von Gabriele Rosenthal (1995) entwickelt wurde. Bei diesem methodischen Vorgehen wird die Gegenwartsperspektive vorerst getrennt von der Vergangenheitsperspektive rekonstruiert, um zu erfassen, mit welcher Perspektive die Biographin auf ihr gelebtes Leben blickt und die erzählten lebensgeschichtlichen Themen auswählt. Dies bedeutet keineswegs, dass alleine die Gegenwartsperspektive die Auswahl der Themen bestimmt, im Gegenteil: Sie steht in Wechselwirkung mit der Vergangenheit, da die Gegenwartsperspektive davon beeinflusst ist, wie etwas erlebt wurde. Unter Einbezug der historischen und gesellschaftlichen Strukturen und Diskurse ist das Ziel, die biographische Erfahrungsaufschichtung und die daraus resultierenden Handlungs- und Bearbeitungsstrukturen zu rekonstruieren (vgl. Pohn-Weidinger 2014).

2.3 Sequentielle Analyse der Bildersammlung und Segmentanalyse

Nach der Rekonstruktion einer Einzelbiographie wende ich mich der Analyse jener Fotographien zu, die mir von der Biographin oder dem Biographen gezeigt wurden. Der genaue Ablauf des Analyseprozesses orientiert sich an der jeweils vorliegenden Form, wie etwa einem Fotoalbum oder Collagen, und ist also von den jeweiligen Gebrauchsweisen abhängig. Im Fall von Emilia wurde in einem ersten Schritt die Ordnung der Bildersammlung beschrieben.[3] Um die Sinn- und Bedeutungsbezüge zu erfassen, wurde die sequentielle Gestalt des Verlaufes, in dem die Bilder gezeigt wurden, anhand des abduktiven Verfahrens der Hypothesenbildung und -prüfung (Oevermann u.a. 1979) rekonstruiert. Der Abfolge der gezeigten Einzelbilder folgend wird generell gefragt, wie die Sammlung thematisch und bildlich gestaltet ist, mit welchen Bildern sie beginnt und endet, was an welcher Stelle sichtbar wird, welche Schwerpunkte gesetzt werden, wo Lücken auftauchen und thematische Felder ausgemacht werden können. In einem zweiten Schritt werden einzelne Bilder für die visuelle Segmentanalyse (Breckner 2010) ausgewählt,[4] um zu rekonstruieren, welche sozialen Bezüge wie etwa Beziehungskonstellationen in Fotographien sichtbar werden.[5]

Um diese bildlichen Sichtbarkeiten möglichst ohne gegenwärtiges Wissen zu rekonstruieren, ist ein dekontextualisierendes Vorgehen wesentlich, was auch bedeutet, eine Fotographie unabhängig von der Rekonstruktion der Einzelbiographie zu analysieren;[6] selbiges gilt auch für die Bildersammlung sowie für das Interview über die Fotographien.

Erst nach Abschluss der Bildanalyse ziehe ich das Interview über die Fotographien als Kontrast hinzu und erfasse, welche Erinnerung eine Fotographie auslöst, wie das Foto beschrieben wird, was im Betrachten von den Interviewpart-

ner/innen benannt wird und was nicht, obwohl es unmittelbar sichtbar wird. Nach diesem Schritt werden diese Ergebnisse mit der Rekonstruktion der Einzelbiographie in Beziehung gesetzt.

2.4 Kontrastierungen der Ergebnisse der Bildanalyse mit dem Interview über die Fotographie und der biographischen Fallrekonstruktion

In dieser Phase des Analyseprozesses werden die biographischen Handlungs- und Erlebensstrukturen und auch die Gegenwartsperspektive der Biographin oder des Biographen wieder relevant. Es wird danach gefragt, in welcher Weise die Gegenwartsperspektive die Auswahl, die Abfolge und das Betrachten der Fotographien und das Sprechen darüber strukturiert. Mit Wissen um die biographische Struktur soll geklärt werden, in welcher Weise diese die Auswahl beeinflussen und welches biographische Erleben der Auswahl der Fotographie zugrunde liegen kann. Wichtig ist hier einerseits, in den Blick zu nehmen, was die Fotographien über jene biographischen Konstruktionsprozesse hinaus sichtbar machen, die ausschließlich auf der Basis einer mündlich erzählten Lebens- und Familiengeschichte rekonstruiert werden konnten. Andererseits soll fallspezifisch der Frage nachgegangen werden, in welcher Weise die Fotographien selbst Trägerinnen biographischer Konstruktionsprozesse sind. Analyseanleitend sind dabei Fragen nach Differenzen und Ähnlichkeiten zwischen der biographischen Struktur, den Fotographien und dem Erzählen darüber.

3 Die Bildersammlung von Emilia Sperling: Praxis- und Zeitbezüge auf das Gewesene

Bei einem eigenen, nach dem biographisch-narrativen Interview stattfindenden Treffen legt Emilia mir das erste Foto auf den Tisch und kommentiert es, ich frage nach. Danach legt sie das nächste Bild auf das vorhergehende und der Ablauf des Kommentierens und Nachfragens wiederholt sich. Die Bilder hat sie vor dem Interview einer unsortierten Fotokiste entnommen, die ich nicht sehen konnte. Es handelt sich damit um eine im Forschungsprozess evozierte Bildersammlung, die spontaner zustande kam als dies üblicherweise bei Familienalben der Fall ist. Die unsortierte Fotokiste ist im Laufe der Jahre entstanden. Darin enthalten sind Fotographien, die sie von ihrer Mutter übernommen hat, und Fotographien ihrer eigenen familialen Zusammenhänge, die von ihrem Ex-Mann angefertigt wurden. Die Frage, ob eine Fotographie fehle, verneint sie. Das Interview über die Fotographien ist, wie bereits das vorangegangene biographische Gespräch, auch von meinem Forschungsinteresse strukturiert. Hinzu kommt, dass die Bildersammlung und das narrative Interview im Prozess des Betrachtens, Kommentierens und Erzählens von mehreren ineinandergreifenden Praxis- und Zeitbezügen (Gegenwartsperspektiven) strukturiert werden, wie später noch detaillierter ausgeführt wird. Gemeint sind damit Bezüge, die an bestimmte gesellschaftlich-historische,

diskursive, aber auch biographische Zusammenhänge gebunden sind und die im Vorfeld erfolgte Auswahl der Fotographien, aber auch das Betrachten der Bilder sowie das Erzählen darüber durchziehen. Sie betreffen nicht zuletzt die Fotographien selbst und müssen in die Rekonstruktion eingebunden werden.

3.1 Die Auswahl der Fotographien

Die Auswahl der Fotographien wird durch mehrere Einflüsse strukturiert. Zunächst sind der Forschungskontext und meine Aufforderungen zu nennen, Fotographien zur Familie auszuwählen, wodurch die Auswahl thematisch gerahmt wird. Wie zu zeigen sein wird, bedeutet dies jedoch keineswegs, dass Emilia ‚nur' Familienfotographien ausgewählt hat. Zweitens wird die Auswahl der Fotographien davon mitbestimmt, dass sie mir – in meiner Rolle als Forscherin – gezeigt werden: Die Frage, wie die Bilder präsentiert werden, wie man sich und seine Familie anhand welcher Fotographien darstellt, stellt sich für Emilia nicht in Hinblick auf das Wissen, dass die eigenen Nachkommen diese Fotographien betrachten werden, sondern in Hinblick auf mich als Forscherin. Dennoch kann davon ausgegangen werden, dass die Auswahl der Fotographien nicht losgelöst von ihrem biographischen und familialen Narrationszusammenhang (Hirsch 2002) erfolgt ist, und auch in diesem Rahmen jene Momente der Weitergabe wirksam und aktualisiert werden, die sich innerhalb der Familie vollziehen würden. Es stellt sich die Frage, was über die Fotographien in den Interaktionen zwischen Emilia und mir vermittelt werden soll. Die Fotographien stehen für ‚etwas', das ich verstehen soll, sie sollen zeigen, „Es ist so gewesen" (Barthes 2014, S. 87). Dies bedeutet, dass bestimmte Fotographien mit bestimmten Darstellungen Emilias und ihrer Familie eher in die Sammlung aufgenommen werden als andere. Auf diese Weise werden thematische Felder von Sichtbarkeiten gebildet, die kontingenter und auch vielschichtiger sein können, als dies in lebensgeschichtlichen Narrationen der Fall ist. Darüber hinaus erfolgte die Herstellung der thematischen Felder über die Auswahl der Fotographien im Fall von Emilia in zeitlicher Nähe zu ihrem Erinnerungsprozess und ihren biographischen Thematisierungen während des biographisch-narrativen Interviews, sodass von einer perspektivischen Verbindung zwischen der im biographisch-narrativen Interview wirkenden Gegenwartsperspektive (vgl. Rosenthal 1995, S. 70–85) und der Auswahl der Fotographien ausgegangen werden kann. Darin liegt ein Unterschied zu Familienalben, die über einen längeren Zeitraum hinweg gestaltet werden, was auch bedeutet, dass sich die Perspektiven, Sinnhorizonte und Intentionen aufgrund neuer biographischer und familialer Erfahrungen verändern können, was wiederum die Auswahl der Fotographien für das Album, ihre Anordnung oder mögliche Beschriftung beeinflusst (Breckner 2010, S. 179–236).

3.2 Das Betrachten von Fotographien und das Sprechen über sie

Auch das Betrachten und Kommentieren der Fotographien ist von der Gegenwartsperspektive auf das eigene Leben mitstrukturiert. Das Betrachten ist in Zusammenhang mit der Aufnahme und der Ausarbeitung ein wesentliches Moment

jenes „fotographischen Akts“ (vgl. Breckner 2014, S. 147 in Anlehnung an Dubois 1998), in dessen Gesamtheit erst Sinnzusammenhänge hergestellt werden können. Herstellung, Entwicklung und Betrachtung vollziehen sich in unterschiedlichen (nahen oder auch voneinander entfernten) Zeitbezügen in spezifischen gesellschaftlich-historischen, diskursiven, familialen, generationalen und biographischen (narrativen) Zusammenhängen, die sich in unterschiedlichen Gegenwartsperspektiven äußern (Breckner 2013, S. 169). Etwa jene Gegenwartsperspektive, die zum Zeitpunkt der Aufnahme wiederum mit ihrem jeweiligen historisch-gesellschaftlichen und technischen Kontext existieren und mitstrukturieren, was sichtbar gemacht werden soll. Es handelt sich aus heutiger Sicht um eine Vergangenheitsperspektive, die zum damaligen Zeitpunkt wiederum von einer Gegenwartsperspektive beeinflusst wurde. Oder jene, die die Wahrnehmung der Biographin im Moment des Betrachtens dessen anleitet, was gewesen ist. Das sich im Betrachten vollziehende Sinnverstehen ist an Narrationszusammenhänge gebunden, die von historisch-gesellschaftlichen und diskursiven Erfahrungshorizonten durchdrungen sind und deren Wirkung im Moment des Zeigens und Betrachtens entfaltet wird.

Keineswegs bedeutet dies jedoch, dass im Betrachten zwangsläufig Erinnerungsprozesse ausgelöst werden, wie dies etwa in einem biographisch geführten und Erinnerungsprozesse unterstützenden Gespräch hinsichtlich eines Ereignisses passieren kann; denn „was ich sehe, ist keine Erinnerung, keine Phantasie, keine Wiederherstellung, […] sondern das Wirkliche im vergangenen Zustand: das Vergangene und Wirkliche zugleich“ (Barthes 2014, S. 93). Darin liegt auch die Möglichkeit, dass Fotographien sich den in Erinnerungen auftauchenden Bildern der Vergangenheit widersetzen, sodass man mit einer Vergangenheit konfrontiert wird, die man so nicht erinnert (vgl. Breckner 2013, S. 169), denn sie „erzeugen eine andere Art von Evidenz, die mehr in der Sichtbarkeit als in narrativen Prinzipien verankert ist. Sie zeigen und beweisen, dass dieses Leben stattgefunden hat, dass bestimmte soziale Beziehungen in bestimmten Situationen existiert haben“ (ebd., S. 177). Dies bedeutet, dass über Fotographien vergangene Situationen zugänglich werden, welche nicht erinnert wurden. Darüber hinaus ermöglichen Fotographien, eine emotionale Verbindung zu den Erlebniswelten der vorangegangenen Generation(en) herzustellen (Hirsch 2002, S. 23), insbesondere bei familialen Vergangenheiten mit erlittenen kollektiven Traumata, die in lückenhaften, verleugneten und verdrängten Erinnerungen ‚weiterleben‘ (Postmemory). Fotographien können diese Lücken füllen; sie vollführen „die unerhörte Verschränkung von Wirklichkeit (»*Es-ist-so-gewesen*«) und Wahrheit (»*Das ist es!*«)“ (Barthes 2014, S. 124, Herv.i.O.). Letztendlich bleiben Fotographien dennoch Projektionsflächen, gespeist von öffentlichen, generationalen und biographischen Strukturen und Bildern. Sie ermöglichen ‚nur‘ eine Annäherung, ein Erleben, das auch enttäuschen und frustrieren kann (Hirsch 2008, S. 122), etwa wenn ich nicht jene „Wahrheit“ und jenen „Beweis“ in den Bildern entdecken kann, die ich suche.

Dass sich die Bedeutungsdimensionen dessen, was sichtbar wird, entlang ihrer narrativen Einbettung entfalten, bedeutet jedoch keineswegs, dass erinnert wird oder über das Betrachtete erzählt werden muss. Auch ohne mündliche oder schriftliche Erzählung kann dem Bild Sinn verliehen werden. Die Sichtbarkeit kann eine erzählte Geschichte dann auch erweitern, oder sich ihr auch widersetzen.

Anhand von Emilias visueller und mündlicher Praktik kann gezeigt werden, in welcher Weise eine Fotographie eine andere Geschichte erzählt als die Sprecherin in ihren Kommentaren. Diese Kontraste liegen in dem Umstand der Bedeutungsmöglichkeiten von Fotographien begründet, aber auch in der Gleichzeitig-

keit der An- und Abwesenheit des Referenten. Die Beziehung der Betrachterin zur Fotographie, zum Gezeigten, ist dabei wesentlich, da das Betrachten eben selbst biographische und familiale (narrative) Bezüge benötigt und an die sozialen Positionen der Betrachterin gebunden ist: Emilia betrachtet ihre Bildersammlung als Tochter und Urenkelin, als geschiedene Ehefrau oder als Mutter. Die Sinnbezüge dessen, was betrachtet und was darüber erzählt wird, sind auch von diesen Positionen strukturiert. Handelt es sich um Familienfotographien, so vollzieht sich im Betrachten das, was Hirsch auch als ‚familial look' bezeichnet:

> "It is my argument that the family is in itself traversed and constituted by a series of ‚familial' looks that place different individuals into familial relation within a field of vision. When I visually engage with others familially, when I look my family's albums, I enter a network of looks that dictate affiliative feelings, positive or negative feelings of recognition that can span miles and generations: I ‚recognize' my grand-grandmother because I am told that she is an ancestor, not because she is otherwise in any way similar or identifiable to me. […] And when I look at her picture, I feel as though she also recognizes me. We share a familial visual field […] desiring thus to bridge an unbridgeable distance and to undo the effects of death and separation." (2002, S. 53f.)

Die ‚familial looks' strukturieren Familie nicht losgelöst von gesellschaftlichen Bedeutungszusammenhängen, sondern sind von einem ‚familial gaze' vermittelt, dessen Gegenstand die ideale Familie darstellt und als dessen Instrument das Familienalbum fungiert. Über die enge Verzahnung der sozialen Funktion von Fotographie mit der Ideologie der Familie, deren maßgebliche ‚Illusion' in ihrer Einheit besteht, verortet der ‚familial gaze' das Subjekt im Mythos der Familie: Es kann sich über das Bild als in die Familie eingebettet wahrnehmen (ebd., S. 5). Diese Blicke stellen Familie – neben anderen gesetzlichen und institutionellen Strukturen – als alltagsweltliche Formation her. Wenn auch durch den ‚familial gaze' vermittelt, weist der ‚familial look' jedoch durch seine subjektive Kontingenz auch darüber hinaus, es ist der Blick, den Familienmitglieder austauschen, er ist von Wünschen geprägt, aber auch von Mangel. Um das Spezifische in der Verschränkung von ‚familial look' und ‚familial gaze' erkennen zu können, muss man das Bild als in die Familiengeschichte eingebettet erforschen (vgl. ebd., S. 11) – nicht anders als die damit in Verbindung stehende Lebensgeschichte.

4 Biographische Strukturen

4.1 Eine familiengeschichtliche Skizze

Emilia ist die Enkeltochter von Erna und Johannes Hummel, die ab den 1930er Jahren in Österreich einen Bauernhof bewirtschafteten. Laut Gestapo-Akten traten sie im Dezember 1943 mit einer Widerstandsgruppe in Kontakt, versteckten Partisan/inn/en und sammelten nachrichtendienstliche Informationen. Bei ihrer Verhaftung im September 1944 waren ihre drei Kinder anwesend. Emilias Mutter als älteste Tochter war 15 Jahre alt, die Schwester 14 und der Bruder 12. Erna und Johannes Hummel wurden gemeinsam mit anderen Widerstandskämpfer/innen wegen ‚Vorbereitung zum Hochverrat' zum Tode verurteilt, im Dezember 1944 hingerichtet und in einem Massengrab verscharrt. Neben der Enteignung des

Besitzes und der Plünderung des Hofes durch ortsansässige Nationalsozialist/in-n/en wurden die zwei Schwestern von ihrem Bruder getrennt und bei Familienmitgliedern untergebracht, die dem NS nahestanden. Der Bruder kam zur Familie mütterlicherseits, über die keine weiteren Hintergrundinformationen vorliegen. Nach 1945 erfolgte eine Restitution des geplünderten Besitzes, die Schwestern erhielten in Relation zum Bruder einen geringen Erbanteil. Die Schwestern wohnten ab ihrer Volljährigkeit in einem Haus in einer Stadt, das sie nach der gesetzlichen Erbaufteilung vom elterlichen Besitz gemeinsam vererbt bekommen hatten.
Emilia wurde 1954 in diesem Haus geboren. Zum Zeitpunkt ihrer Geburt lebten dort ihre Mutter und deren Schwester, ihr Vater und verschiedene Mieter/innen. Als Emilia 2 Jahre alt war, verunglückte ihr Vater tödlich. Wenige Jahre später zog ihre Tante weg und Emilia lebte mit ihrer Mutter alleine. Sie hatte weder Kontakt zur Familie ihres Vaters noch zur Familie des Bruders ihrer Mutter.

Nach dem Gymnasium verließ Emilia ihre Herkunftsstadt, um für das Lehramt in zwei Sprachen zu studieren. Während des Studiums lernte sie ihren späteren Ehemann kennen. Sie zogen nach Wien und bekamen zwei Kinder. Im Jahr 2011 ließen sie sich scheiden.

4.2 Verlust und Zuwendung zur Familiengeschichte als biographisches Thema

Emilia präsentiert ihre Biographie erstens als eine Geschichte, die im Schatten der Vergangenheit der Großeltern steht. Zweitens thematisiert sie die Frage, was sie darüber weiß, was sie überhaupt wissen möchte[7] und wie die Vergangenheit auf ihr Leben wirkt. Die Dominanz der Familiengeschichte äußert sich darin, dass sie andere lebensgeschichtliche Erlebnisse erzählerisch nicht ausbaut und auf Nachfragen zu anderen Lebensbereichen immer wieder auf die Familiengeschichte zurückkommt.

Konkret bedeutet dies, dass Emilia mit ihrer Familie in einem Umfeld aufgewachsen ist, das die widerständige Familienvergangenheit tabuisierte. In öffentlichen Lebenskontexten galt ein diskursives Sprechverbot über diese Vergangenheit – mehr noch, Widerstand gegen den NS wurde als Verrat verhandelt. Erst in den letzten Jahren öffnete sich dieser Diskurs in Richtung einer Anerkennung von Widerstand. Dennoch ist ein Sprechen darüber noch immer nicht in allen gesellschaftlichen Bereichen anerkannt (vgl. etwa Geldmacher 2009). Das diskursive Sprechverbot wirkte auch innerfamilial und verunmöglichte es, dass Emilias Mutter die traumatisierende Erfahrung der Verhaftung und Hinrichtung der eigenen Eltern durch die Nationalsozialist/inn/en bearbeiten und darüber trauern konnte.[8] Emilia erlebte eine Mutter, die auf die Unmöglichkeit zu trauern mit einer Idealisierung des Großvaters als Held reagierte.

Auf Basis der Rekonstruktion der erlebten Lebensgeschichte kann die Zuwendung zur und Aneignung der unklaren und fragmentierten Familiengeschichte über verschiedene biographische Handlungsentscheidungen als eine zentrale Struktur in Emilias Biographie benannt werden. Als bedeutende Entscheidung ist das Verlassen des Herkunftsortes anzusehen, welche es ermöglichte, andere Formen des Umgangs mit der Vergangenheit zu erproben, z.B. Kontakt zu anderen Nachkommen von Widerstandskämpfer/inn/en aufzunehmen. In ihrem Herkunftsort hatten Emilia und ihre Familie zuvor vollständig isoliert von anderen

Familien mit ähnlicher Geschichte gelebt. Diejenigen, die dort geblieben sind, tun dies bis zum Zeitpunkt der Erzählung Emilias. Andere Entscheidungen galten dem Ausheben von Dokumenten, der Mitwirkung an der Veröffentlichung der Familiengeschichte, aber auch der Weitergabe der (teilweise unklaren) Geschichte an ihre Kinder.

Emilia begegnet damit zwei Erlebensstrukturen, die in Wechselwirkung zueinander stehen: der intergenerationalen Tradierung von Traumatisierungserfahrung und den in familialen und öffentlichen Lebensbereichen wirkenden Redeverboten, die ein unsicheres Wissen über die Handlungen der Großeltern, aber auch über deren Motivation widerständig zu sein, evoziert haben. Damit in Verbindung steht die Frage, ob ihre Handlungen und Entscheidungen als ‚heldenhaft' einzustufen sind.

Wesentlich ist darüber hinaus, dass Emilia ein familiales Gefüge erlebte, dessen Spaltung mit der Hinrichtung der Großeltern begann und bis in die Urenkelgeneration tradiert wird. Die Spaltung manifestiert sich in der Frage, ob die Großeltern gegenüber ihren Kindern unverantwortlich handelten und sich aufgrund ihres Widerstands in die Situation begaben, diese ‚verlassen' zu müssen.

Idealisierte Emilias Mutter deren Großvater als Held und schwieg über die Großmutter, präsentiert ihre Tante (die Schwester ihrer Mutter)[9] ihn als einen Tyrannen, der die unpolitische und liebevolle Großmutter zum Widerstand zwang. Diese unterschiedlichen Sichtweisen sind zum einen bedingt durch die von Geschlechterverhältnissen durchdrungene Nichtsichtbarkeit politisch-aktiver Handlungen von Frauen, zum anderen verweist das Schweigen und die Entpolitisierung auf den gegen die Mutter gerichteten Vorwurf, nicht im Sinne der Fürsorge für die Kinder gehandelt zu haben, und stellt eine Reaktion auf die erlebte Traumatisierung dar. Durchdrungen von Verdrängungsdiskursen (Marchart 2005, S. 29) bedeutet dies, dass die Verantwortung für den Tod der Eltern und im weiteren der Großeltern nicht den Nationalsozialist/innen gegeben wird, sondern innerfamilial sinngemäß so verhandelt wird: Hätte der Vater bzw. Großvater anders gehandelt, wäre ‚es' womöglich nicht passiert und sie alle hätten ein besseres Leben gehabt. Die Spaltung in der Familie äußert sich auch dahingehend, dass Emilia niemals Kontakt zu ihrem Onkel (dem Bruder der Mutter) hatte und auch den großelterlichen Bauernhof nie besuchte.

Die Erfahrung von Emilias Mutter, nicht trauern zu können und den erlebten Verlust tabuisieren zu müssen, wirkt sich in der Beziehung zu ihrer Tochter dahingehend aus, dass Emilia von ihrer Mutter den Auftrag erhielt, loyal zu sein und sie nicht zu verlassen, um die verleugnete Verlusterfahrung zu kompensieren (vgl. zu solchen Mechanismen Boszormenyi-Nagy/Spark 2013, S. 66-85). Diese von einem Loyalitätsgebot und Loslösungsverbot geprägte Strukturierung der Mutter-Tochter-Beziehung wurde durch den Unfalltod von Emilias Vater verschärft. Den mütterlichen Umgang mit dem Tod erfuhr Emilia nun unmittelbar. Im Rahmen des familialen Themas, nicht trauern zu können, begegnete die Mutter dem Tod ihres Mannes mit emotionaler Kälte, die sich etwa darin äußerte, dass sie Emilia vermittelte, dass es ohnehin zu einer Trennung gekommen wäre, wenn er nicht gestorben wäre. Aufgrund der Kontaktlosigkeit zur Familie ihres Vaters war sie vollständig und ausschließlich auf die Erzählungen ihrer Mutter angewiesen.

Als ihr Vater starb, wurde Emilia als zu bemitleidendes Kind stigmatisiert, gleichzeitig wurde aber ihre Trauer sowohl von ihrer Mutter als auch vom sozialen Umfeld nicht ernst genommen: „Mir haben immer alle Leute gesagt ‚dir gehts

ja gut‘ und ‚gut, dass sie nix mitkriegt.‘“ Dadurch erlebte Emilia eine große Diskrepanz zwischen ihrer eigenen Gefühlswelt und dem, wie sie von außen wahrgenommen wurde. Dies mündete in einer Leidkonkurrenz zu ihrer Mutter, die ihr immer wieder auch vermittelte, dass sie mehr unter der Geschichte ihrer Eltern litt als Emilia unter dem Verlust ihres Vaters: „Also der Tenor war schon, ich hab das alles durchgemacht, dir geht es ja gut du hast ja keine Probleme.“

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass der Verlust der Großeltern angesichts gesellschaftlich durchdrungener familialer und individueller Verleugnungsstrukturen zu einer Spaltung in der Herkunftsfamilie führte. Durch den Tod ihres Vaters erlebte Emilia ein weiteres Zerfallen ihrer Familie. Durchdrungen ist dieser Prozess von der Unmöglichkeit zu trauern und von einer Leidkonkurrenz zwischen Emilia und ihrer Mutter. Emotionale Kälte gegenüber dem verstorbenen Vater und verachtendes Sprechen prägten Emilias Aufwachsen. Sie lernte, den Verlust ihres Vaters nicht zu thematisieren. Diese hier kurz skizzierten Strukturen liegen der präsentierten Familiengeschichte zugrunde, die im Interview insgesamt dominant bleibt.

5 Die bildliche Darstellung des Verlusts einer Kindheit

Ich möchte im Folgenden auf die Ergebnisse der Kontrastierung der Bildersammlung mit dem narrativen Interview und der biographischen Fallrekonstruktion eingehen. Ich werde mich dabei allerdings auf die ersten Fotographien beschränken, da bereits diese wenigen Fotographien ein thematisches Feld eröffnen, das die weitere Abfolge der Bilder strukturiert. Die erste Fotographie zeigt ein Mädchen und eine ältere Frau im Sonntagsgewand an einem begrünten Platz. Das Mädchen spielt, die Frau sitzt auf einer Holzbank und blickt in die Kamera. Das Bild zeigt eine lebendige, nicht unmittelbar interaktive, doch fast idyllische Situation einer Generationsbeziehung oder eines generationalen Nebeneinanders: eine Großmutter mit ihrer Enkeltochter. Betrachtet man nur das Bild, so ist dies der Beginn des thematischen Feldes einer schönen Kindheit.

Abb. 1: Erstes Foto der für das Foto-Interview zusammengestellten Bildersammlung

Als Emilia diese Fotographie als erste vor sich hinlegt, benennt sie die ältere Frau als ihre Urgroßmutter mütterlicherseits und das Mädchen als sie selbst. Sie meint, dass dieser Garten ein „wunderwunderschöner“ Ort gewesen sei, um dann darauf zu sprechen zu kommen, dass das Haus nun verkauft sei und es diese Idylle nicht mehr gebe. Diese Aussa-

gen eröffnen das thematische Feld der Trauer um eine schöne Kindheit und verweisen auf die Gegenwartsperspektive, mit der Emilia die Bilder auswählte. Mit dem gegenwärtigen Wissen um den gewaltsamen Tod der Großeltern könnte diese Fotographie auch der Inbegriff ihrer Abwesenheit sein. Zwar bezieht sich Emilia selbst in ihrem Erzählen über die Fotographie nicht darauf, sondern auf den im Bild sichtbar werdenden, aber heute nicht mehr existierenden Ort, dennoch ermöglicht ihr das Benennen der älteren Frau als ihre Urgroßmutter[10] und des Mädchens als sie selbst, die in der Fotographie auch sichtbar werdende unterbrochene Generationenfolge wahrzunehmen.

Abb. 2: Zweites Foto der Bildersammlung

Das zweite Bild zeigt einen Mann auf einem Dreirad sitzend; er hält eine Puppe im Arm und eine kleine Schaufel in der Hand. Neben ihm steht ein Mädchen, das eine Hand auf seinen Schenkel gelegt hat und leicht den Kopf hebt, um ihn anzusehen. Hinter den beiden sind eine Frau und ein kleiner Bub teilweise verdeckt abgelichtet. Die Personen im Vorder- und Hintergrund ergeben eine Einheit. Indem der Mann auf einem Spielzeug sitzt, die Puppe mit einer umsorgenden Geste hält und das kleine Mädchen ansieht, wird er Teil ihrer kindlichen Lebenswelt. Die Blickbeziehung zwischen dem Mann und dem Mädchen sticht ins Auge: Sie lässt eine zärtliche und liebevolle Zugewandtheit erahnen.

Emilia benennt den Mann als ihren Vater und das Mädchen als sie selbst: „Ich finde es ja süß, wie ich mich da ur aufrege, weil er auf dem Dreirad sitzt.“ Ihr Gesichtsausdruck ist nicht eindeutig, die Augen sind im Anblicken ihres Vaters zusammengekniffen, aber nichts deutet darauf hin, dass sie sich ärgert. Emilias Erinnerungen an ihren Vater fallen in den vorsprachlichen Bereich. Im Betrachten der Fotographie entwickelt sie eine Phantasie über eine Interaktion zwischen sich und ihrem Vater. Sie fügt dem Sichtbaren etwas hinzu, das einen Kontrast bildet. Etwas, das aber gleichzeitig auch sichtbar ist. Es gab eine Beziehung zu ihrem Vater, sie hatte ihn erlebt, auch wenn sie sich nicht daran erinnern kann. Auch stellt sie im Betrachten eine emotionale Verbindung zu ihm her. In der Evidenz des Bildes und im erzählenden Betrachten wird sie zu seiner Tochter.

Auffallend ist, dass sie die Interaktion ‚negativ‘ definiert, im Sinne, dass er etwas getan hatte, was sie aufregt, aber sie evaluiert es als „süß“. Mit der Beschreibung des Aufregens fügt sie dem Bild etwas hinzu, mit der Beschreibung „süß“ greift sie die bildlich sichtbar werdende Zugewandtheit auf.

Das von ihrer Mutter negativ vermittelte Bild ihres Vaters gab Emilia keine Möglichkeit, sich positiv auf ihren Vater zu beziehen. Alles, was ihn betrifft, ist mit Unsicherheit verbunden. Sie hat kein gesichertes Bild von sich und ihrem Vater. In der Artikulation dessen, was sie in diesem Bild sieht, bringt sie sowohl die-

se Unsicherheit wie auch die negativen Erzählungen über ihren Vater zum Ausdruck. Die Mächtigkeit der Vermittlung ihrer Mutter im familialen Narrationszusammenhang durchdringt die Artikulation der Betrachtung, und gleichzeitig ermöglicht das Bild eine andere artikulierte Zuwendung zu ihrem Vater als im biographisch-narrativen Interview. Dort erwähnt sie ausschließlich die negative Sprechweise ihrer Mutter. Gleichzeitig widersetzt sich die in der Fotographie sichtbar werdende Situation dem narrativ gestalteten Bild, das Emilia im Betrachten entwickelt. Es erzählt etwas Anderes – es erzählt von einer freundlichen Zuneigung zwischen Vater und Tochter.

Der Anflug eines Lächelns ihres Vaters findet sich auch auf Bild 3. Er sitzt auf einem Stuhl und blickt als einziger nicht in die Kamera. Neben ihm stehen zwei weitere Erwachsene, ein kleines Mädchen mit Ball und Emilia auf einem Stuhl, sodass sie sich nahezu in Augenhöhe ihres Vaters befindet. Sie wird von hinten von einer Frau leicht gehalten. Die Positionierung der Personen lässt auf verwandtschaftliche und familiale Beziehungen schließen. Umso überraschter ist man zu erfahren, wer die Personen sind: Die Frau hinter Emilia ist ihre Tante, doch die andere Frau, den Mann und das Mädchen mit dem Ball kennt sie nicht. Zu dieser Fotographie konnte ich keine Nachfrage stellen, da Emilia mit einer schnellen Handbewegung das nächste Foto auf den Tisch legte. Dass sie die Beziehungen, die den Hintergrund dieser Fotographie bilden, im Interview nicht erwähnt, stärkt die These, dass es ihr im Moment des Zeigens vor allem darum ging, ihren Vater sichtbar zu machen und über ihn zu sprechen.

Abb. 3: Drittes Foto der Bildersammlung

Alle drei Fotographien sind Alltagsaufnahmen und verweisen als Einzelbilder auf eine vergangene Praxis, familiale Normalität herzustellen. Betrachtet man nur die Abfolge der Bilder ohne die Aussagen und ohne das Wissen um die Verstorbenen, formiert sich das thematische Feld einer ‚schönen Kindheit'. Integriert man in das Betrachten das Wissen um die ermordeten Großeltern und den verunglückten Vater, bringen die Bilder jene Gleichzeitigkeit von Leben und Tod manifest zum Ausdruck, wie sie Roland Barthes so eindrucksvoll beschreibt (vgl. Barthes 2014, S. 106). Das Betrachten wird davon begleitet. Die Veränderung der Kindheit, der von Emilia erlebte biographische Bruch insbesondere durch den Tod des Vaters, liegt nicht unmittelbar in den Bildern. Erst das gegenwärtige Wissen lässt die Veränderung erahnen, und Emilia verstärkt diese Bedeutungsdimension etwa über Erzählungen zum Verkauf des Gartens. Indem die Fotographien Situationen vor dem biographischen Bruch abbilden und eine liebevolle Beziehung zu ihrem Vater und ein Eingebettetsein in einen familialen Alltag darstellen, weisen sie über Emilias biographische Erzählung hinaus. Für Emilia könnte dies im Be-

trachten ein wertvoller Aspekt sein, zumal die Erlebnisse mit ihrem Vater in den vorsprachlichen Bereich fallen und die Fotographien ihre Beziehung evident machen. Im Sprechen über die Fotographien greift sie diesen Aspekt jedoch nicht auf, was nicht bedeutet, dass sie dies nicht wahrnimmt. Sich selbst in einer zugewandten Beziehung zu ihrem Vater wahrzunehmen und darüber zu erzählen, entspricht nicht ihrer biographischen Erfahrung, die maßgeblich davon geprägt ist, dass ihre Mutter nur Negatives über ihren Vater vermittelte.

In der darauf folgenden Fotographie wird der Bruch in der Kindheit dann auch bildlich zum Ausdruck gebracht. Es handelt sich um eine Fotographie, die in besonderer Weise eine Spannung enthält, die sich erst langsam im Betrachten erschließt.

Abb. 4: Viertes Foto der Bildersammlung

Auf den ersten Blick und ohne den Kontext des Bildes zu kennen sieht man ein fröhliches und ausgelassenes Kind, das lachend auf die Kamera zuläuft. Die formelle und feierliche Kleidung würde eher ein inszeniertes Foto erwarten lassen und nicht eine Alltagssituation. Die Fröhlichkeit steht im ersten Betrachten im Vordergrund, die Situation selbst und der Ort treten dadurch in den Hintergrund. Das Bild fügt sich in einer ersten Lesart in das thematische Feld einer glücklichen Kindheit ein. Nimmt man in einem weiteren Schritt bewusst wahr, was neben dem Kind noch zu sehen ist – ein Zaun, die Fenster und die Mauern einer Kirche –, so tritt die gezeigte Fröhlichkeit in den Kontext einer Kirche als Ort ein, an dem gefeiert, aber auch getrauert wird. Man ist sich nicht sicher, wie die Bezüge zwischen der Fröhlichkeit und dem Ort zu verstehen sind. Dies macht die Spannung im Bild aus. Anders als in den vorangegangenen Fotographien ist nur eine einzelne Person zu sehen.

Als Emilia diese Fotographie zeigt, prüft sie die Angabe auf der Rückseite und meint, dass sie da schon über zwei Jahre alt und seit mehreren Monaten Halbwaise gewesen sei. Danach verweist sie auf die am linken Arm fixierte Trauerschleife, die kaum zu erkennen ist. Indem sie ihre veränderte soziale Position nach dem Tod des Vaters benennt und das Symbol für trauernde Menschen hervorhebt, knüpft sie über die Fotographie an zwei biographisch bedeutsame Erfahrungen an: an ihr Erleben als sozial stigmatisiertes vaterloses Kind und den Verlust des Vaters als Bezugsperson. Sie fügt dies dem Bild beschreibend hinzu, indem sie die Trauerbinde hervorhebt. Ihre Aussagen treten in Kontrast zu der Inszenierung eines fröhlichen Kindes, und die Kirche tritt als Ort des Trauerns und nicht des Feierns stärker in den Vordergrund. Emilia kehrt mit ihren Aussagen das im Hintergrund Bleibende, das nur angedeutete innere Leiden, das in Kontrast zur sichtbaren Ausgelassenheit steht, nach außen. Sie thematisiert in der erzählenden Betrachtung, was sie im biographisch-narrativen Interview, unabhängig von der Fotographie, bereits betonte: dass ihr nach dem Tod des Vaters

immer gesagt worden sei, dass es ihr gut gehe, da sie als Kind die Dimension des Geschehenen nicht begreifen würde. Beim Betrachten dieser Fotographie fällt möglicherweise die Erinnerung an ihr Erleben, als Kind in ihrer Trauer nicht anerkannt worden zu sein, mit der bildlichen Darstellung zusammen.[11] Kennt man den biographischen Hintergrund, so wechselt man im Betrachten des Bildes ständig zwischen dem Lachen des Kindes und der Infragestellung dieses Lachens.

Indem Emilia dieses Foto nach den familialen Fotographien zu ihrer Kindheit positioniert, visualisiert sie den biographischen Bruch: Sie war alleine und der bis dahin existierende familiale Zusammenhang existierte nicht mehr. Das thematische Feld des Verlustes einer schönen Kindheit wird nun auch bildlich dargestellt und nicht mehr ‚nur' sprachlich artikuliert.

Präsentierte sie zu Beginn die Fotographien in chronologischer Reihe, so unterbricht sie an dieser Stelle die Chronologie und kehrt in der Bildersammlung nicht mehr dahin zurück. Die einzelnen Fotographien folgen dennoch weiterhin der thematischen Strukturierung durch ‚Verlust', welcher auf unterschiedliche Art und Weise visualisiert wird. Dem vierten Bild, das Emilia als lachendes Kind zeigt, folgen zum einem Fotographien, die sichtbar machen, dass Emilia ihren eigenen Kindern eine schöne Kindheit im Rahmen einer existierenden Familie ermöglicht hatte – etwa indem sie Fotographien von Festen und Familienzusammenkünften, vorwiegend mit der Familie des Ehemannes vorlegte. Zum anderen zeigen die Fotographien familiale Zusammenhänge, die in dieser Weise nicht mehr existieren – entweder aufgrund von Todesfällen oder aufgrund ihrer Scheidung. Familie zeigt sich über die Fotographien als fragiles Gefüge, das immer wieder aufs Neue hergestellt werden muss. Eine Szene taucht an 24. Stelle jedoch unvermittelt und nicht erwartbar auf: Die Beerdigung ihres Vaters. In der Chronologie der ersten Bilder wäre diese Aufnahme zwischen Bild 3 und Bild 4 zu erwarten gewesen.

Abb. 5: 24. Foto der Bildersammlung

Auf dieser Fotographie ist der Trauerzug bei der Beerdigung des Vaters zu sehen. Es ist ein professionell hergestelltes Bild, das als Postkarte vervielfältigt wurde.

Emilia ist an der Hand ihrer Mutter zu sehen. Dass die Fotographie zu einem späteren Zeitpunkt in die Bildersammlung eingebaut wurde und nicht entsprechend der Chronologie zu Beginn, verweist zum einen darauf, dass die Bildersammlung weniger chronologischen als thematischen Strukturen folgt. Wie bereits beschrieben, folgt sie zu Beginn der Struktur einer schönen Kindheit, die sich zum thematischen Feld des Verlustes einer schönen Kindheit erweitert und als fragile Wiederherstellung von Kindheit und Familie fortgeführt wird. Die Begräbnisfotographie durchbricht thematisch dieses spätere Feld. Dass es nicht zu Beginn der Bildersammlung eingeordnet ist, verweist möglicherweise darauf, dass jene Strukturen zum Tragen kommen, die auch in biographischen Erzählungen wirksam werden können: Besonders belastende Aspekte biographischer Ereignisse sind nicht in einem unmittelbar kausalen und chronologischen Zusammenhang erzählbar, und um sie erzählbar zu machen, werden sie getrennt voneinander, d.h. fragmentiert wiedergegeben, insbesondere dann, wenn es sich um sozial tabuisierte Erfahrungen handelt (Rosenthal 1995, S. 87ff.). Möglicherweise ist es Emilia nicht möglich, den Tod ihres Vaters über das Beerdigungsfoto in Zusammenhang mit dem Thema des Verlustes von Kindheit zu zeigen. Deshalb zeigt sie ihn dort, wo es für sie weniger emotional bedrohlich ist – nach einer Fotographie, auf der sie im Kreis in der von ihr gegründeten Familie zu sehen ist.
Wie die biographische Fallrekonstruktion zeigt, erlernte Emilia keinen bearbeitenden Umgang mit Verlust, vielmehr wurde die Trauer tabuisiert. Dies äußert sich in der erzählten Lebensgeschichte dahingehend, dass sie die Trauer um ihren Vater nicht anspricht. Indem sie diese Fotographie in die Bildersammlung integriert, verweist sie aber zeigend auf jenes Ereignis, das nicht Teil ihrer (erzählten) Geschichte ist.[12] Als sie die Fotographie betrachtet, meint sie: „Ähh, das ist a schiaches[13] Bild vom Begräbnis von meinem Vater (2), wo man mich da sieht, das kleine Kind da vorn (7) und wo sie mir eine weiße Strumpfhose angezogen haben (2), was ich irgendwie so schlimm finde, weil damals hat es schon anders farbige auch gegeben ((seufzt))." Was genau sie schlimm fand, ist nicht rekonstruierbar. Es ist zu vermuten, dass sie mit „andersfarbig" dunkle Strumpfhosen meint. Im Kontext von Verlust und den normierten Kleidervorstellungen für Trauernde könnte dies auf ihre Erfahrungen verweisen, in ihrer Trauer als Kind nicht anerkannt worden zu sein, was in der nicht entsprechend dunklen Kleidung zum Ausdruck gebracht wurde.

Ich möchte an dieser Stelle schließen und auf die Ausgangsfrage dieses Beitrages zurückkommen sowie dem Fehlen eines Bildes der Großeltern nachgehen. Dieses Fehlen fällt umso mehr auf, wenn man weiß, dass eine Fotographie existiert. Denn in Anschluss an das biographisch-narrative Interview, während der Erstellung eines Genogramms zu einem Zeitpunkt, als Emilia mein Interesse an den Fotographien noch nicht kannte,[14] stand sie auf, ging ins Treppenhaus und holte das dort an der Wand hängende Hochzeitsporträt der Großeltern. Sie zeigte es mir kurz und legte es dann auf den Tisch, ohne es näher zu kommentieren. Diese Fotographie war wenige Jahre zuvor in einem Artikel über Emilias Großvater veröffentlicht worden.[15]

6 Die Bildersammlung ohne Hochzeitsporträt

Als Emilia mir zu einem späteren Zeitpunkt die Bildersammlung zeigt, bin ich also überrascht, dass diese Fotographie nicht Teil davon ist. Ich hatte die Dominanz der Familiengeschichte im biographisch-narrativen Interview noch im Ohr und hatte deshalb vor allem mit dieser Fotographie gerechnet. Zudem zeigte die spätere Analyse, dass Emilias biographischer Verlauf eine Zuwendung zur Familiengeschichte aufweist und diese Zuwendung ihren visuellen Ausdruck im Zeigen eben dieser Fotographie hätte finden können, als „Sinnbild" für die Geschichte. Denn es ist das einzige existierende Foto ihrer Großeltern. Warum fehlte diese erwartbare Fotographie?

Im Folgenden möchte ich diese Frage anhand von drei Aspekten diskutieren und argumentieren, dass der Einbezug biographischer Strukturen maßgeblich zum Verständnis von Emilias visueller Praxis beiträgt, und das Wissen darum es ermöglicht, ‚hinter' die Bildersammlung zu blicken (vgl. Hirsch 2002, S. 11). Ich verwende bewusst den Begriff der Diskussion, da die folgenden Überlegungen keineswegs abschließenden Charakter haben, sondern vielmehr auf empirischer Basis das Verhältnis von visuellen und mündlichen Erinnerungspraktiken näher beschreiben sollen.

6.1 Die visuelle Herstellung von familialen Zusammenhängen

Die wesentliche Funktion dieser Bildersammlung besteht darin, Familie herzustellen. Es ist der schon angesprochene ‚familial look', mit dem sich Emilia in Beziehung zu ihrem Vater oder auch zu ihrer Urgroßmutter setzen kann und mit dem sie sich selbst als Teil dieser Familienvergangenheit positioniert. Sie verortet sich dabei als Urenkelin und als Tochter, mit späteren Fotographien auch als Mutter und Ehefrau. Doch sie positioniert sich nicht als Enkelin. Diese Position hält sie nur in der biographischen Erzählung inne, sie erzählt als Enkelin. Es handelt sich dabei erstens um eine Position, die über intergenerationale Vermittlung von Familiengeschichte und Verlust innerfamilial zugewiesen wurde, und zweitens um eine Position, die sie im Rahmen des Interviews zugewiesen bekam, als ich sie als Enkelin von Widerstandskämpfer/inn/en um ein Interview bat.

Um nachzuvollziehen, warum sie die Hochzeitsfotographie nicht in die Bildersammlung integriert und keine unmittelbare bildliche Entsprechung der Vergangenheit der Großeltern erfolgt, möchte ich zwei weitere Betrachtungsweisen hinzuziehen – erstens die Wirkung intergenerationaler Strukturen und zweitens die Orte visueller Praxis.

6.2 Die Wirkung intergenerationaler Strukturen

Gleichzeitig mit der Herstellung familialer Zusammenhänge wird über die Anordnung der Fotographien die Geschichte des Verlustes einer Kindheit mit einem Vater sichtbar gemacht, ja erzählt. Es entfaltet sich ein thematisches Feld unter Ausblendung der widerständigen Geschichte der Großeltern. Bezieht man das Wissen aus der biographischen Fallrekonstruktion ein, das Wissen um Emilias

Erleben des Verlustes ihres Vaters im Rahmen einer Leidkonkurrenz mit ihrer Mutter, so kann die These formuliert werden, dass bei einer Integration der Hochzeitsfotographie eine Darstellung des Verlustes des Vaters nicht hätte erfolgen können: Er wäre, wie in der biographischen Erzählung, in den Hintergrund gerückt. Die Einzelbilder erzählen in ihrer sequentiellen Anordnung eine eigene Geschichte. In Verbindung zueinander visualisieren sie verschiedene biographische Themen auf verschiedenen Ebenen und vor allem mit unterschiedlichen Zeitbezügen. Sie zeigen für sich, dass relevante Beziehungen in der Vergangenheit existiert haben – insbesondere die Sichtbarkeit der Beziehung zu ihrem Vater weist über Emilias biographisches Erzählen hinaus: Sie kann sich nicht an ihn erinnern und kann deshalb ihr Erleben mit ihrem Vater nicht sprachlich fassen. Die Fotographien widersetzen sich der unsicheren und fast negativen Sprechweise über ihren Vater und sie selbst. Sie zeigen eine andere Evidenz von einer zugewandten Vater-Tochter Beziehung. Doch erst in ihrer spezifischen Anordnung, über die visuelle Praxis einer Bildersammlung – das ist wichtig zu betonen – entfalten sie die Bedeutung einer verlorenen Kindheit und damit jener Erfahrung, die Emilia in der biographischen Erzählung nicht ausbaut. Um die Bezüge zwischen den Fotographien zu verstehen, benötigt man jedoch das Wissen um die biographische Bedeutung des Verlustes des Vaters in Emilias Lebensgeschichte.

Zudem bedingt möglicherweise die Interpretationsoffenheit der Bilder, dass die Themen ‚Familialer Zusammenhang' und ‚Verlust der Kindheit und des Vaters' in der Bildersammlung und den Einzelbildern, aber nicht in der biographischen Erzählung auftauchen. Sie ermöglicht eine implizite Thematisierung, ohne es ansprechen zu müssen. Biographische belastende Themen können damit flüchtiger, vorsichtiger und unbestimmter aufgegriffen werden als dies in einer von Kohärenz- und Konsistenzstrukturen durchzogenen erzählten Lebensgeschichte möglich ist (Schäfer/Völter 2005, S. 169; Pohn-Weidinger/Lauggas 2012). Biographisch belastende Themen beruhen auf Erlebnissen, die meist nur fragmentiert im Erinnerungsprozess verbalisiert werden können und müssen in einer biographischen Erzählung mit einer erheblichen Erzählleistung integriert werden oder bleiben vollständig ausgespart. Vor dem Hintergrund von Emilias Leidkonkurrenz mit ihrer Mutter verschwindet die für sie leidvolle Erfahrung des Verlustes ihres Vaters aus der biographischen Erzählung. Etwas, das einem nicht zugestanden wurde, kann nur schwer in eine erzählte Lebensgeschichte integriert werden – nicht darüber zu erzählen entspricht eher dem Erleben. Es zu erwähnen würde bedeuten, es in einen narrativen Gesamtzusammenhang bringen zu müssen. Ansonsten bleibt es fragmentiert und damit möglicherweise nicht verständlich. Fotographien zu zeigen, sie zu betrachten, sie zu kommentieren kann in einem Rahmen stattfinden, der nicht von Kohärenz und Konsistenz geprägt ist. Fotographien können sich „unter Umständen einer kohärenten Geschichte stärker widersetzen als das Vorstellig-Werden von Erinnerungen an eigen- und fremderlebte Vergangenheiten in narrativen Prozessen" (Breckner 2013, S. 169f.).[16] Darin liegt ihre Qualität für die Darstellung belastender biographischer Themen. Diese müssen anhand der Fotographien nicht erzählt werden, und dennoch können im Betrachten der Fotographien und ihrer Abfolge ihre Bedeutungsdimensionen erfasst und verstanden werden – wie jene Bedeutung des Verlustes, die sich in Bild 4 erfassen lässt. Die darauf auch sichtbar werdende, ja widersprüchliche Fröhlichkeit muss nicht erklärt werden, sie kann neben der Bedeutung des Verlustes stehen bleiben. In der biographischen Erzählung hat wiederum der Verlust des Vaters vor der Mächtigkeit der Familiengeschichte als Widerstandsgeschichte und der unbear-

beiteten Trauer keinen Platz. Die Abwesenheit der Großeltern in der Bildersammlung und die Abwesenheit des Vaters in der biographischen Erzählung sind trotz ihres Kontrastes Aspekte eines biographischen Zusammenhangs, die in unterschiedlichen Praktiken zum Ausdruck kommen. Das Hochzeitsfoto gehört zur erzählten Geschichte, nicht zu der gezeigten. Indem sie das Hochzeitsfoto der Großeltern aus der für das Interview zusammengestellten Fotosammlung ausschließt, kann sie den von mir vorgegebenen Rahmen verändern oder anders definieren. Es gelingt ihr mit dem Interview und der Fotosammlung, ihre Familiengeschichte *und* ihre eigene Lebensgeschichte parallel zu erzählen.

6.3 Zwei Orte

Die zweite noch anzuführende Betrachtungsweise bezieht sich auf den Umstand, dass das Hochzeitsfoto einen anderen Ort als die anderen Fotographien hat. Es hat auch eine andere Materialität. Es ist ungefähr 15x8 cm groß und mit einem Passepartout gerahmt, an der Wand fixiert und sichtbar für jene, die in den ersten Stock von Emilias Haus gehen. Das Bild hängt am Ende des Treppenaufgangs vor ihrem Schlafzimmer. Emilia geht jeden Tag daran vorbei, sie kann es betrachten oder nicht betrachten. Es ist integrativer Bestandteil ihrer Alltagswelt und liegt in keiner Fotokiste, aus der es erst hervor geholt werden müsste. In dieser Platzierung ist die Aufnahme bildlicher Ausdruck der Wirkmächtigkeit der Familiengeschichte in Emilias Leben. Sie ist aber auch Teil einer anderen visuellen Praxis, die vermutlich auch mit dem Umstand in Verbindung steht, dass Emilia vor wenigen Jahren ihrer Veröffentlichung im Rahmen eines Artikels in einer Publikation über den Widerstand gegen den Nationalsozialismus zugestimmt hat. Das Bild wurde so zum Bestandteil einer Ikonographie in der öffentlichen Erinnerung an den österreichischen Widerstand. Dieser Transfer in die Öffentlichkeit entspricht ihrer Zuwendung zur Familiengeschichte und ihrem Bedürfnis, die Geschichte weiterzugeben, sie zu erinnern und sie darüber in ihr Leben zu integrieren. Sie tut dies über Veröffentlichungen, im Gespräch mit mir und mit ihrer Zustimmung, ihre Geschichte zu beforschen. Gleichzeitig verstärkt die öffentliche Anerkennung auch die Möglichkeit, die Familiengeschichte überhaupt anzuerkennen – etwas, das im privaten Kontext aufgrund der intergenerationalen Dynamik nicht möglich war. In der erzählten Geschichte und in der schriftlichen Darstellung ist das Hochzeitsfoto integraler Bestandteil, denn in beiden Medien geht es um die Familiengeschichte im Widerstandskontext. Eine Geschichte, die gesellschaftlich mittlerweile nicht mehr nur tabuisiert wird, sondern Interesse findet, nach der auch aktiv gefragt wird, wie ich es als Forscherin tue. Der Verlust des Vaters hat darin keinen Platz. Für die Thematisierung dieses Verlustes wählt Emilia eine andere visuelle Darstellung an einem anderen Ort, in der Bildersammlung anlässlich meiner Frage nach Fotographien zu ihrer Familie.

7 Abschließende Bilder

In meiner Darstellung der biographischen Strukturen, ihrer Bedeutung für die Auswahl und Komposition der Bildersammlung und derjenigen bildlichen Aspekte, die über die biographische Erzählung hinausweisen, blieb die Bedeutung des ersten Bildes unterbelichtet, was ich in diesem letzten Abschnitt nachholen möchte. Denn diese erste Fotographie verweist wie keine andere auf die durch die Hinrichtung der Großeltern entstandene generationale Lücke. Als ich Emilia gebeten hatte, mir ihre Familie anhand von Fotographien darzustellen, hatte ich sie auch damit konfrontiert, ihren zerstörten Familienzusammenhang darzustellen. Indem sie dieses Bild an den Beginn setzt und die Hochzeitsfotographie ausschließt, wählt sie für die Darstellung dieser Zerstörung den konsequentesten Weg: die Sichtbarkeit der leiblichen Auslöschung ihrer Großeltern. Gleichzeitig verweist sie mit der Person ihrer Urgroßmutter auf die Generation davor und schließt damit visuell an die Geschichte vor ihren Großeltern an. Auch dieses Anschließen weist über die biographische Erzählung hinaus, in der aufgrund von fehlendem überliefertem Wissen kaum etwas über die Generationen davor erzählt werden kann. So erzählt Emilia auch auf Nachfragen zu dem ersten Bild nichts darüber, es entzieht sich ihrem Wissen. Hirsch spricht in einem solchen Zusammenhang von „leftovers“ und meint damit die „fragmentary sources and building blocks, shot through with holes, of the work of postmemory. They affirm the past's existence and, in their flat two-dimensionality, they signal its unbridgeable distance“ (2002, S. 23). Emilias erstes Bild repräsentiert etwas, was ‚gewesen ist‘, gleichzeitig verdeutlicht es, was abwesend ist, und bringt damit besagten Abstand prägnant zum Ausdruck.

Anmerkungen

1 Der Beitrag basiert auf Forschungsergebnissen des Projektes „Widerstand gegen den Nationalsozialismus und seine intergenerationale Tradierung in österreichischen Familien“, gefördert vom Austrian Science Fund (FWF): T 603-G22.
2 Name wurde anonymisiert.
3 Ich orientiere mich hierbei an den Fragen, die Roswitha Breckner in Bezug auf die Beschreibung eines Fotoalbums formuliert hat (2010, S. 180).
4 Diese Auswahl für die Segmentanalyse erfolgt auf Basis der thematischen Relevanzen eines Falls.
5 In der Segmentanalyse werden in einem ersten Schritt verschiedene Bildelemente als bedeutungs- und sinnstiftend identifiziert. Danach werden sie einzeln und in Bezug zueinander, d.h. in ihrem unmittelbaren bildlichen Zusammenhang interpretiert. Von Interesse sind in meiner Forschung die Handlungs- und Interaktionsbezüge, die in der Aufnahme sichtbar wurden. Zur theoretisch-methodologischen Begründung und genauen Durchführung der Segmentanalyse siehe Breckner 2010.
6 Dies geschieht in Interpretationsgruppen, deren Teilnehmer/innen die Biographie nicht kennen. An dieser Stelle möchte ich jenen danken, die mich dabei unterstützt haben: Allen Teilnehmenden der von Roswitha Breckner und mir geleiteten Forschungswerkstatt am Institut für Soziologie der Universität Wien und insbesondere Catalina Körner und Elisabeth Mayer.
7 So ist Emilias Wissen etwa hinsichtlich der konkreten Aktivitäten ihrer Großeltern im Widerstand lückenhaft. Damit in Verbindung steht jedoch nicht nur, was konkret gewusst werden kann (etwa aufgrund von Dokumenten, familialen Erzählungen), sondern

vor allem die schmerzhafte Frage, wieviel man zu wissen erträgt oder was man sich vorstellen möchte, etwa die Todesumstände der Großeltern, ihre Beweggründe für den Widerstand. Zu Phantasien und Erzähl- und Wissenslücken nachfolgender Generationen vgl. Rosenthal 1997.

8 Neben den psychischen Strukturen einer Traumatisierung und der gesellschaftlichen Verunmöglichung, den elterlichen Verlust zu bearbeiten, kommen weitere hier nicht ausführbare Rahmenbedingungen hinzu, die die Last unter dem Schweigen über die widerständige Vergangenheit verschärften: etwa der Umstand, dass Emilias Mutter und Tante in die Obhut von nationalsozialistisch eingestellten Familienmitgliedern kamen und sie auch innerfamilial die Widerständigkeit der Eltern verleugnen mussten.

9 Mit ihr wurde ebenfalls ein biographisch-narratives Interview geführt.

10 Die Fotographie eröffnet auch eine Beziehungskonstellation zur Urgroßmutter, der an dieser Stelle nicht weiter nachgegangen werden kann. Dies verweist jedoch auf die Vielschichtigkeit dessen, was in einer Fotographie sichtbar werden kann und über das Erzählen und Kommentieren hinausweist.

11 Sie kann sich aufgrund ihres Alters nicht an die in der Fotographie sichtbare Situation erinnern, aber die fehlende Anerkennung ihrer Trauer begleitete sie ihre gesamte Kindheit, sodass sie mit der Fotographie diese Erinnerung daran aktivieren kann.

12 Zu grundlegenden Überlegungen zur Relevanz von Bildern in biographischen Konstruktionsprozessen vgl. Breckner 2013, insb. S. 164ff.

13 „Schiach“ hat im österreichischen Sprachgebrauch mehrere Bedeutungen. In diesem Zitat bedeutet es hässlich und nicht schön.

14 Ich bitte meine Interviewpartner/innen immer erst in Anschluss an das biographische Interview um Fotographien, um ihnen die Möglichkeit zu geben, ein Vertrauensverhältnis zu mir aufzubauen, auf dessen Basis sie entscheiden können, ob sie mir auch visuelle Einblicke geben möchten.

15 Ich verzichte aus Gründen der Anonymität auf eine Reproduktion.

16 Der Frage, wie die Fotographie Autobiographie und Erinnerung seit 1900 verändert hat, geht Kentaro Kawashima (2011) entlang von Proust, Benjamin, Brinkmann, Barthes und Sebald nach.

Literatur

Barthes, R. (1985/2014): Die helle Kammer. Bemerkungen zur Photographie. Frankfurt a.M.

Boszormenyi-Nagy, I./Spark, G. M. (2013): Unsichtbare Bindungen. Die Dynamik familiärer Systeme. Stuttgart.

Breckner, R. (2010): Sozialtheorie des Bildes. Zur interpretativen Analyse von Bildern und Fotografien. Bielefeld.

Breckner, R. (2013): Bild und Biographie. Ein Kaleidoskop von Selbstbildern? In: Heinze, C./Hornung, A. (Hrsg.): Medialisierungsformen des (Auto)Biographischen. Konstanz, S. 159–180.

Breckner, R. (2014): Offenheit – Kontingenz – Grenze? Interpretation einer Porträtfotographie. In: Müller, M. R./Raab, J./Soeffner, H-G. (Hrsg:): Grenzen der Bildinterpretation, Wissen, Kommunikation und Gesellschaft. Wiesbaden, S. 123–153, DOI 10.1007/978-3-658-03996-1_7.

Dubois, P. (1998): Der fotografische Akt. Versuch über ein theoretisches Dispositiv. Amsterdam/Dresden.

Geldmacher, T. (2009): Täter oder Opfer, Widerstandskämpfer oder Feiglinge? Österreichs Wehrmachtsdeserteure und die Zweite Republik. In: Dokumentationsarchiv des österreichischen Widerstandes, Jahrbuch 2009, Wien, S. 37–59.

Hirsch, M. (2002): Family frames. Photography, narrative and postmemory. Cambridge u.a.

Hirsch, M. (2008): The Generation of Postmemory. In: Poetics Today, 29 Jg., H. 1, S. 103–128, DOI 10.1215/03335372-2007-019.

Hirsch, M./Spitzer, L. (2005): Erinnerungspunkte. Shoahfotografien in zeitgenössischen Erzählungen. In: Fotogeschichte. Beiträge zu Geschichte und Ästhetik von Fotografie, 25. Jg., H. 95, S. 29–44.

Inowlocki, L. (2003): Fotos ohne Namen, Geschichte ohne Ort. Fragmentarische Tradierung und „Erinnerungsarbeit" in Familien ehemaliger jüdischer Displaced Persons. In: Cyprian, G./Heimbach-Steins, M. (Hrsg.): Familienbilder. Interdisziplinäre Sondierungen. Opladen, S. 155–170.

Kawashima, K. (2011): Autobiographie und Photographie nach 1900. Proust, Benjamin, Brinkmann, Barthes, Sebald. Bielefeld.

Loch, U./Rosenthal, G. (2002): Das narrative Interview. In: Schaeffer, D./Müller-Mundt, G. (Hrsg.): Qualitative Gesundheits- und Pflegeforschung. Bern, S. 221–232.

Marchart, Oliver (2005): Das historisch-politische Gedächtnis. Für eine politische Theorie kollektiver Erinnerung. In: Gerbel, Christian/Lechner, Manfred/Lorenz, Dagmar C. G./ Marchart, Oliver/Öhner, Vrääth/Steiner, Ines/Strutz, Andrea/Uhl, Heidemarie (Hrsg.): Transformationen gesellschaftlicher Erinnerung. Studien zur ‚Gedächtnisgeschichte' der Zweiten Republik. Wien, S. 21–49.

Oevermann, U./Allert, T./Konau, E. (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.

Pohn-Weidinger, M. (2014): Heroisierte Opfer. Bearbeitungs- und Handlungsstrategien von „Trümmerfrauen" in Wien. 2. Auflage. Wiesbaden.

Pohn-Weidinger, M./Lauggas, I. (2012): Kohärente Erinnerung? Thesen zu Diskurs und Alltagsverstand in narrativen Quellen. In: Österreichische Zeitschrift für Geschichtswissenschaft, 2. Jg, H. 1, S. 190–207.

Raczymow, H. (1994): Memory Shot Through with Holes. In: Yale French Studies, H. 85, S. 98–106.

Rose, G. (2010): Doing Family Photography. The Domestic, The Public and The Politics of Sentiment. Surrey.

Rosenthal, G. (1995): Erlebte und erzählte Lebensgeschichte. Gestalt und Struktur biographischer Selbstbeschreibungen. Frankfurt a.M.

Rosenthal, G. (Hrsg.) (1997): Der Holocaust im Leben von drei Generationen. Familien von Überlebenden der Shoah und von Nazi-Tätern. Gießen.

Schäfer, T./Völter, B. (2005): Subjekt-Positionen. Michel Foucault und die Biographieforschung. In: Völter, B./Dausien, B./Lutz, H./Rosenthal, G. (Hrsg.): Biographieforschung im Diskurs. Wiesbaden, S. 161–185.

Sontag, S. (1978): Über Fotografie. Frankfurt a.M.

Maria Schreiber & Michaela Kramer

„Verdammt schön“

Methodologische und methodische Herausforderungen der Rekonstruktion von Bildpraktiken auf Instagram

„Damn beautiful“

Methodological and methodical challenges of reconstructing pictorial practices on Instagram

Zusammenfassung:
Bildpraktiken auf Social Media Plattformen können als eine komplexe Verzahnung ikonischer, textbasierter und anderer Artikulationen charakterisiert werden. Die Analyse vielschichtiger Prozesse der bildlichen und diskursiven Bedeutungskonstitution stellt die qualitative Sozialforschung vor methodologische und methodische Herausforderungen, die in diesem Beitrag diskutiert werden. Ziel ist es, einen theoretisch gerahmten und empirisch fundierten Vorschlag zu liefern, wie ein sensibler Umgang mit Ikonizität und Medialität im Kontext von Bildpraktiken in Social Media im Paradigma der rekonstruktiven Sozialforschung konzipiert werden kann.

Schlagworte: Bildpraktiken, digitale Fotografie, Social Media, Instagram, Dokumentarische Methode, Bildinterpretation, Adoleszenz

Abstract:
Pictorial practices on Social Media can be characterised as complex entanglements of visual, textual and other articulations. The analysis of multi-layered processes of pictorial and discursive constitutions of meaning poses methodical and methodological challenges to qualitative social research, which are discussed in this article. Our main objective is to propose a sensitive framework, which is theoretically and empirically grounded, to be able to connect iconicity and mediality in pictorial practices on social media within the paradigm of reconstructive social research.

Keywords: Pictorial Practices, Digital Photography, Social Media, Instagram, Documentary Method, Picture Interpretation, Adolescence

1 Einleitung

Vor dem Hintergrund der rasanten Verbreitung von Smartphones und damit einhergend mobiler, vernetzter Kameras werden digitale Fotos zunehmend auf unterschiedlichen Social Media Plattformen gezeigt und betrachtet. Unser Beitrag fokussiert Instagram, eine der aktuell populärsten Plattformen für bildbasierte Kommunikation, auf der täglich 70 Millionen Bilder von 300 Millionen Userinnen

und Usern weltweit hochgeladen werden[1]. Auf Instagram ist die komplexe Verzahnung von Bildern mit Elementen wie Hashtags, Likes und Kommentaren besonders augenfällig. Damit einhergehende vielschichtige Prozesse der ikonischen und diskursiven Bedeutungskonstitution sind charakteristisch für aktuelle Bildpraktiken. Doch wie können rekonstruktiv Forschende mit den medialen Spezifika und komplexen Rahmungen der Bilder durch andere Elemente auf Social Media Plattformen systematisch umgehen?

Im Sinne einer stärkeren Verbindung der Analyse von Ikonizität und Medialität werden bisher kaum kombinierte Theorie- und Forschungstraditionen stärker aufeinander bezogen: Die Diskussion method(olog)ischer Fragen zur Ikonizität wurde besonders im Kontext deutschsprachiger Visueller Soziologie und sozialwissenschaftlicher Verfahren der Bildinterpretation stark vorangetrieben (bspw. Raab 2008; Breckner 2010; Bohnsack 2011). In der angloamerikanischen Tradition der Visual Studies stehen die Relevanz von Bildern in Praktiken und ihre konkreten material-medialen Kontexte im Vordergrund (bspw. Edwards 2009; Van House 2011; Larsen/Sandbye 2013). Beide Stränge können einander befruchten. Dies werden wir in einem ersten Schritt anhand der Zusammenschau bisheriger Forschungen zeigen (Kapitel 2), aus denen wir konkrete Implikationen für ein systematisches, methodisches Vorgehen ableiten. Dies wird entlang der Grundprinzipien der Dokumentarischen Methode vorgeschlagen und skizziert (Kapitel 3) und entspricht einem ‚Remix'[2] bewährter und etablierter Prinzipien und Arbeitsschritte.

Begleitet von der Frage nach der Ausgestaltung adoleszenter Selbstthematisierung (Willems/Pranz 2008) und Peerkommunikation auf Instagram, basiert der Vorschlag auf der Rekonstruktion und Analyse zweier minimal kontrastierender Fälle aus dem Kontext der Dissertationen der Autorinnen (Kapitel 4). Dabei wird ausgelotet, inwiefern medial-strukturelle Möglichkeiten und Begrenzungen der Plattform spezifische Kommunikationsmodi nahelegen; Ambivalenzen und Gegensätzlichkeiten, die im Bild zum Vorschein kommen, werden textlich gerahmt, als Selbstthematisierungen sichtbar gemacht und durch ‚Likes' und Kommentare betrachtender UserInnen kollaborativ verhandelt. Die Synthese der Analyse visueller und textlicher Elemente ermöglicht ein methodologisch begründetes und damit theoretisch anschlussfähiges Verständnis von Bildpraktiken auf Social Media Plattformen (Kapitel 5).

2 Das Bild im dynamischen Social Media[3] Kontext

Zunächst wird der Forschungsstand zu Bildpraktiken in Social Media skizziert und dabei insbesondere auf methodische Vorgehensweisen sowie methodologische Einordnungen eingegangen. Konkrete Herausforderungen, die die qualitative Interpretation von Fotos auf Social Media Plattformen mit sich bringen, werden herausgearbeitet.

2.1 Stand der Forschung und methodisch-methodologische Implikationen

Onlinedienste wie Blogs, Mikroblogs, Social Sharing und Social Network Sites eröffnen Userinnen und Usern spezifische interaktive und gestalterische Handlungsoptionen, mittels derer sie sich vernetzen, kommunizieren, ausdrücken und positionieren können. Im Zuge der Entwicklung dieser Praktiken erschienen in jüngerer Vergangenheit zahlreiche Studien zu *identitäts- und sozialitätsstiftenden Potentialen des Social Web* (bspw. Wagner 2013; Miller 2012). Hierbei wurden visuelle Elemente des User Generated Content zwar teilweise mitberücksichtigt, jedoch nur selten in den Mittelpunkt des Interesses gerückt.

Studien, die sich explizit den *Bildpraktiken von Jugendlichen im Netz* widmen, konkretisieren ihren Gegenstand jeweils unterschiedlich. Während quantitativ orientierte Ansätze primär auf Klassifikationen von Bildsorten und jeweilige Nutzerprofile oder Netzwerkstrukturen abzielen (bspw. Hochman/Manovich 2013; Pfeffer et al. 2011), beschäftigen sich qualitative Studien tiefergehend mit der alltäglichen Fotopraxis und deren Relevanz für soziale Phänomene (bspw. Autenrieth 2014). Entsprechend des qualitativ-rekonstruktiven Rahmens des Beitrags sind zweitere Forschungsbemühungen und deren methodisch-methodologische Implikationen von besonderem Interesse:

In einer breit angelegten Baseler Studie zu Jugendbildern im Netz wird mit einem kommunikationswissenschaftlichen Fokus die bildbezogene Peergroup-Kommunikation auf Social Network Sites untersucht (Neumann-Braun/Autenrieth 2011). Im Mittelpunkt stehen dabei Strategien der Visualisierung und Darstellung von Gemeinschaft und Freundschaft. Neben einer Fragebogenerhebung, Gruppendiskussionen und Einzelinterviews kommen hierzu auch online-ethnografische Plattform-Analysen sowie Bildinterpretationen zum Einsatz. Anhand eines umfangreichen Bilderkorpus werden Typologien für Fotoalben und Profilbilder erstellt sowie deren altersabhängige Gestaltung herausgearbeitet. Als Funktionen der digitalen Fotoalben werden in diesem Zusammenhang, neben Identitäts-, Beziehungs- und Informations-Management, Content-Management und Entertainment genannt (vgl. Autenrieth 2014). Die Bildanalysen stützen sich auf eine kommunikationswissenschaftlich-soziologische Bildhermeneutik (Holzbrecher/Tell 2006), die vor allem „konkrete inhaltliche Aspekte (...), welche die BildproduzentInnen ins Bild rücken wollen” (Autenrieth 2014, S. 52) und deren Beschreibung im Sinne eines Motivsehens berücksichtigen. Zudem werden bildexterne Kontextinformationen einbezogen und thematisiert. So bezeichnet Autenrieth (ebd., S. 154) das bildbezogene Kommentieren als ein „Substitutionshandeln für die nicht mögliche körperlich ko-präsente Bilder- bzw. Fotoalbenrezeption und andererseits gleichzeitig [als] eine symbolische Darstellung von Wertschätzung gegenüber dem/der BildbesitzerIn bzw. den abgebildeten Personen.“

Reißmann (2014) diskutiert das adoleszente Fotohandeln im Kontext von Prozessen jugendkultureller Vergemeinschaftung. Aus einer mediatisierungstheoretischen Perspektive stellt er die „veränderten Figurationen der Sichtbarkeit“ (Reißmann 2014, S. 101) heraus, mit denen sich jugendkulturelle Akteure konfrontiert sehen. Seine Analysen von Gruppendiskussionen und Fotografien erfolgen dabei entlang der Grounded Theory Methodologie. Auch Richard und Kollegen (2010) setzen ihren inhaltlichen Schwerpunkt auf jugendkulturelle Bildpraktiken. Zur Untersuchung von bewegten und unbewegten Bildern in Social Media entwickeln sie ein Analy-

seinstrument, das auf die Identifikation von Schlüsselbildern („shifting images") abzielt. Zugrunde liegt die Annahme, dass jene Schlüsselbilder aufgrund ihrer epidemischen oder viralen Struktur in besonderem Maße als „Ansteckung" (Richard et al. 2010, S. 39) fungieren und somit der dynamischen Konstitution von größeren Bildclustern dienen. Im Zusammenhang mit in Social Media zirkulierenden Bildern widmen sich darüber hinaus vermehrt Studien dem Phänomen der Bildmodifikation in Form von Internet-Memes[4] und reflektieren die Möglichkeiten des wissenschaftlich kontrollierten Zugangs zu diesen partizipativen Praktiken (vgl. bspw. in Bezug auf politische Ikonografie Traue 2014 und Raab 2014).

Aus dem angloamerikanischen Raum gehen vor allem Arbeiten hervor, die sich der medialen Einbettung von Fotografien in Social Media Plattformen widmen und dies vor dem Hintergrund technischer Veränderungen diskutieren (van Dijk 2008; van House 2011). In einer Zusammenführung eigener empirischer Arbeiten zu Veränderungen der Bedeutung persönlicher Fotografie kommt van House (2011, S. 133) zu dem Schluss: „Personal photographs may be becoming more public and transitory, less private and durable, more effective as objects of communication than of memory." Neben Interviews, die zumeist in Kombination mit der Methode der photo elicitation (Harper 2002) Anwendung fanden, wurde hierbei unter anderem auf ethnografische Ansätze zurückgegriffen: „We (...) informally observed people's photographic practices 'in the wild', i.e. in public places, in online sites (notably Flickr.com) and among our own social networks" (van House 2011, S. 127). Diese Methodenbeschreibung verdeutlicht einerseits den Anspruch eines besonders unmittelbaren Zugangs zu Forschungsgegenstand und Untersuchungspersonen, lässt jedoch andererseits Fragen im Hinblick auf die methodische Kontrolle, Systematik und intersubjektive Überprüfbarkeit weitestgehend offen.

Während also im angloamerikanischen Raum eine höhere Sensibilität gegenüber medialen Bedingungen von Bildern festzustellen ist, steht in der deutschsprachigen visuellen Soziologie bislang die Reflexion meist kunsthistorisch-philosophisch geprägter Theorien zu Ikonizität und Wahrnehmung im Vordergrund. *Wie kann nun ein integrativer, sensibler Umgang mit Medialität und Ikonizität im Kontext von Bildpraktiken in Social Media im Paradigma der rekonstruktiven Sozialforschung konzipiert werden?*

2.2 Spezifische Herausforderungen von Ikonizität in Social Media

Digitale, mediatisierte Kommunikation

Grundlegend verstehen wir Interaktionen, die in Social Media stattfinden, als digitale, mediatisierte Kommunikationspraktiken: „Both self-expressions and interactions between people produce bit-based content in networked publics" (Boyd 2011, S. 46). Genau dieser bit-based content soll zum Gegenstand der Analyse werden. Boyd identifiziert Speicherbarkeit und Replizierbarkeit digitaler Interaktionen als wesentliche strukturelle Eigenschaften von Social Media (ebd.)[5]. Dass Interaktionen, die etwa in der Face-to-Face-Situation flüchtig sind, in Social Media digital dokumentiert werden, kann für die Sozialforschung als komplexe (methodische) Herausforderung, aber mitunter auch als Chance verstanden werden (Manovich 2012; Rose 2014).

Wie Klemm und Staples (2015) im Vergleich von körperlich ko-präsenter Kommunikation mit digitalen Textnachrichten wie E-Mails oder SMS ausarbeiten, können solcherart gespeicherte digitale Kommunikationen als „Objektivierung identitätsrelevanter Sozialbeziehungen in ihrer kommunikativen Genese“ (Klemm/Staples 2015, S. 129) gefasst und interpretiert werden. In der digitalisierten Kommunikation werden sprech-sprachliche Elemente etwa durch Adressatenbestimmungen mittels des Sonderzeichens @, die Visualisierung parasprachlicher Elemente durch in Asteriske eingefasste Akronyme (*g* = grinsen) oder Handlungsbeschreibungen (*wink*) schrift-sprachlich umgesetzt und erzeugen auf diese Weise kommunikative Nähe zwischen den Interagierenden (Schuegraf/Meier 2005). Digitale Kommunikation und Selbstpräsentation sind im Vergleich zu kopräsenter Kommunikation nicht per se defizitär (Klemm/Staples 2015). Die Spezifika der jeweiligen medialen Einbettung sollten ohnehin rekonstruiert werden, um auch analoge Medien wie Bücher und Zeitschriften oder den Körper als komplexe Ausdrucksmedien zu verstehen und methodisch einzubeziehen.

Die Erhebung und Analyse von digitalen Spuren kommunikativer Praktiken ist methodologisch noch wenig ausgearbeitet. Ein kürzlich erschienener Sammelband (Schirmer et al. 2015) leistet hier einen wichtigen Beitrag und reflektiert explizit methodische Herausforderungen und Potenziale in der qualitativen Analyse internetbasierter Daten. Die Autorinnen und Autoren betonen vor allem die Relevanz, die Eigentümlichkeiten der untersuchten Medien in den Blick zu nehmen sowie eine Ko-Konstruktion von Medien und Kommunikation zu konzipieren, ohne einem Technikdeterminismus aufzusitzen (Meißner 2015).

Wir sehen eine Triangulation verschiedener Verfahren grundsätzlich als unabdingbar an (vgl. Hoffmann 2015; Bohnsack 2011, S. 73ff). Auch muss die Erforschung der Einbettung von Bildpraktiken in Alltagspraktiken sowie deren Relevanz für Akteurinnen und Akteure im Kontext ihrer Lebenswelten aus unserer Sicht zwingend über die Analyse von Online-Dokumenten wie Screenshots hinausgehen[6]. Im vorliegenden Beitrag möchten wir jedoch besonders die Potentiale der Interpretation von digitalen, multimedialen Dokumenten aus Social Media hervorheben, da diese – wie im vorigen Kapitel gezeigt wurde – bisher weitgehend unterbeleuchtet geblieben sind.

(Multi-)Medialität

Dass Bilder durch ihre mediale Einbettung essentiell mitkonstituiert werden, ist nichts Neues (bspw. Breckner 2010, S. 187f; Raab 2008; Przyborski 2014, S. 108f). Der Analyse ihrer spezifischen Medialität und Materialität wird jedoch meist weniger Raum gegeben als der Interpretation des Bildes. Zudem stellen sich insbesondere in Bezug auf *onlinebasierte* Daten zahlreiche Fragen nach einer systematischen, theoretisch begründeten Einbindung von Medialität und Materialität in der Erhebung und Interpretation neu (vgl. Sander/Schulz 2015; Meißner 2015).[7]

Wir orientieren uns hier an den theoretischen Überlegungen von Przyborski (2015), die – in Anlehnung an Schmidt/Zurstiege (2007) – Medienangebote, wie etwa Bilder oder Screenshots, als Resultat der Komponenten institutioneller Rahmenbedingungen, Technik und Medialität konzipiert.

Die jeweilige(n) Medialität(en) eines Angebots gilt es vor allem methodologisch zu berücksichtigen, wenn etwa unterschiedliche Verfahren für die Analyse textlicher oder sprachlicher Komponenten angewendet werden, die die jeweilige Eigenlogik berücksichtigen (Bohnsack 2011).

Die technischen Materialitäten der Bilder werden in Przyborskis Modell als an Bildpraktiken beteiligte Akteure verstanden, die zum jeweiligen gemeinsamen Handlungsprogramm beitragen und nicht lediglich passiv genutzt werden. Gerade im Kontext onlinebasierter Daten geht es also darum, die Implikationen von Hard- und Software mitzudenken (Przyborski 2015), was wir im folgenden in Bezug auf das User-Interface genauer ausführen.

User-Interface

Digitale Bilder bestehen aus einem binären Code, der in unterschiedlichen Medien wie Smartphone-Displays oder Computerbildschirmen in eine Anordnung von farbigen Pixeln umgewandelt wird, die wir als Bild erkennen (vgl. Meier 2012). Das Bild kann auf dem Smartphone der Beforschten erscheinen, auf dem Computer der Forscherin, als Visualisierung in einem Club oder auch als LED-Visualisierung am Times Square. Die mediale Realisierung des Bildes ist flexibel, was unterschiedliche Displays oder auch Auflösungen betrifft (ebd., S. 136).

Die forschungspraktische Herausforderung besteht folglich darin, das Bild in seiner „natürlichen" Software-Umgebung, also auf den Social Media Plattformen selbst, zu erforschen. Bilder können den Forschenden von den Beforschten direkt in der Interviewsituation zur Verfügung gestellt werden[8], oder die Forschenden greifen direkt auf Plattformen zu, indem sie den Beforschten „folgen" oder sich mit ihnen „befreunden". Wie die Bilder zu den Forschenden gelangen, bzw. auf welcher Hardware (Computer, Tablet, Smartphone, etc.) sie sichtbar gemacht werden, sollte daher dokumentiert werden. Auch in Studien zu analogen privaten Fotografien findet man spezifische Strategien, die materiale Einbettung zu dokumentieren und in die Analyse zu integrieren, etwa durch Abfotografieren von Seiten aus Fotoalben (z. B. Breckner 2014, S. 144; Durrant et al. 2009).

Die Analyse der strukturellen Elemente eines User-Interface kann als wesentlicher Arbeitsschritt gefasst werden, um das menschliche Agieren und Navigieren in deren Beschränkungen und Möglichkeiten zu verstehen (Boyd 2011, S. 55), oder, wie oben bereits erwähnt, um die aktive Partizipation des Mediums an der Praxis zu erfassen: „What has been long considered the medium, setting, stage, or context should thus be embraced and explored as an active participant in everyday interactions" (Markham 2013, S. 11).

Wie genau lassen sich nun jene User-Interfaces, in die Bilder eingebettet sind, interpretieren bzw. wie lässt sich die Bildinterpretation in diesem spezifischen medialen Kontext erweitern?

Im Folgenden werden kurz die zentralen Grundlagen der Dokumentarischen Methode skizziert, um darauf aufbauend – und angewendet auf Instagram – ein systematisches, rekonstruktives Vorgehen vorzuschlagen.

3 Konkreter methodologisch-methodischer Vorschlag

Die Dokumentarische Methode will jene Konstruktionen der Wirklichkeit rekonstruieren, die Menschen in und mit ihren Handlungen vollziehen. Zentral dabei ist das Anliegen, die Relevanzstrukturen und habituellen Orientierungen, die dem

Handeln der erforschten Akteure implizit zugrunde liegen, verstehend nachzuvollziehen (Bohnsack 2011; Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014). Soziales Handeln wird verstanden als individueller Ausdruck überindividueller sozialer Zugehörigkeiten, wie z.B. Geschlecht, soziales Milieu, Generation. In Dokumenten von Handlungspraktiken, also etwa in selbstläufigen Gruppendiskussionen oder in Interviews, Videos und Bildern, zeigt sich das implizite, atheoretische Wissen jener, die diese Dokumente hervorgebracht haben. In der Analyse dieser Dokumente werden (im Anschluss an Mannheim (1980)) zwei Sinn- und Analysebenen differenziert: Zuerst wird der kommunikativ-generalisierte Sinn, das *was* explizit gesagt oder gezeigt wird, rekonstruiert (formulierende bzw. vorikonografische und ikonografische Interpretation). Auf der dokumentarischen Sinnebene wird das implizite, handlungsleitende Wissen rekonstruiert, das sich in der Art und Weise dokumentiert, wie etwas gezeigt oder gesagt wird (reflektierende bzw. ikonologische Interpretation).

Wesentlich ist die komparative Analyse der Fälle im Hinblick auf eine Abstraktion und Typisierung der Interpretationen. Bei der Interpretation des Dokumentsinns ist es Aufgabe der Interpretierenden, mit Hilfe des Wissens über sprachliche und bildliche Standards der Verständigung den dokumentarischen Sinngehalt zu rekonstruieren. Das Wissen um die jeweiligen Materialitäten und Medialitäten (Przyborski 2015; Slunecko/Przyborski 2009) und deren sozial-konstituierte und handlungspraktisch verankerte formale Spezifika wird hierbei als hilfreich angesehen: So werden etwa soziolinguistische Ansätze für die Analyse von Interviews, oder kunsthistorische Ansätze für die Analyse von Bildern relevant (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, S. 297ff., 342ff.). Formale Strukturen werden zum Vehikel, das die Rekonstruktion des Sinns durch die Forschenden ermöglicht.

Welche formalen Logiken können aber in der Analyse von Social Media Plattformen, die grundsätzlich multimedial sind, hilfreich sein? Orientiert an den Prinzipien von ‚Remix‘ und ‚Remediation‘[9] greifen wir in der Analyse multimedialer Artefakte auf existierende Wissensbestände zurück und schlagen ein mehrschrittiges Verfahren vor, entlang dessen Bildpraktiken in Social Media Kontexten rekonstruiert werden können (siehe Abb. 1).

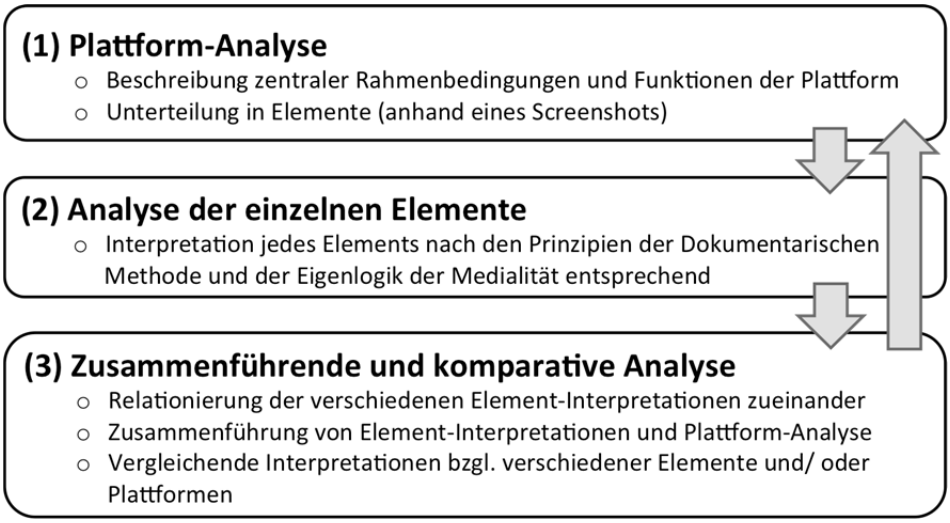

Abb. 1: Konkreter methodologisch-methodischer Vorschlag

Den Ausgangspunkt bildet (1) die *Plattform-Analyse* des konkreten Social Media Angebots: eine Beschreibung der generellen Rahmenbedingungen (Entstehung, Entwicklung, Userzahlen, Nutzerdaten, Besitzverhältnisse) und Funktionen sowie die anschließende analytische Unterteilung des zu interpretierenden Dokuments in verschiedene Elemente. Dabei dienen Screenshots als Arbeitsbasis. Diese können als „nicht reaktive Verhaltensdaten" (Meißner 2015, S. 38) verstanden werden, die zu einem bestimmten Zeitpunkt auf einem bestimmten Bildschirm erfasst wurden[10]. Wichtig scheint uns, die zentralen, immer vorhandenen Elemente in ihrer jeweiligen Medialität zu analysieren, während das konkrete Layout, also die spezifische Anordnung dieser Elemente etwa am Bildschirm des Smartphones, des Computers oder als Papierausdruck vorerst in den Hintergrund rückt. Die jeweilige Relevanz der situativen Materialisierung ist durch das Erkenntnisinteresse zu bestimmen.

Die Segmentierung oder Sequenzierung von Dokumenten ist in qualitativen Verfahren eine etablierte Vorgehensweise, die als Teil des Interpretationsprozesses den Aufbau bzw. die Struktur etwa einer Erzählung oder eines Diskurses verdeutlicht (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, S. 238f., 291). Breckner (2010, S. 287f.) macht die Segmentierung von Bildern zum Ausgangspunkt des von ihr konzipierten Interpretationsverfahrens, wobei sich die Bestimmung selbstreflexiv am Wahrnehmungsprozess der Interpretierenden orientiert sowie an einer ersten formalen Analyse des Bildes. Auch hier werden zunächst einzelne Elemente analysiert und diese anschließend zusammengesetzt. In unserem Fall werden die Elemente in erster Linie über die relevanten Sinneinheiten des sichtbaren Interfaces differenziert.

In einem zweiten Schritt erfolgt (2) die *Analyse der einzelnen Elemente* nach den Prinzipien der dokumentarischen Methode und deren zentralem Schema von Deskription (formulierend) und Interpretation (reflektierend). Das Vorgehen berücksichtigt die Multimedialität des vorliegenden Dokuments, indem es die jeweiligen formalen Standards (hier: für Sprache und Bild[11]) miteinbezieht. Daran schließt sich im Rahmen einer (3) *zusammenführenden Analyse* die Relationierung der Elemente zueinander an, sowie ein Bezug der Element-Analysen auf die Plattform-Analyse: Wie ist es in der Software vorgesehen, wie wird es enaktiert? Damit eng verbunden ist die *komparative Analyse*, in der auf verschiedenen Ebenen (bspw. unterschiedliche Plattformen, Bildpraktiken, Bildmotive etc.) Vergleiche gezogen werden können, um etwa eine Typenbildung anzuschließen. Entgegen eines streng linearen Verfahrens werden im beschriebenen Analyseprozess zirkuläre Rückschleifen zu vorangegangenen Schritten als sinnvoll erachtet. So werden bspw. erst in der relationalen Interpretation der Elemente sowie der komparativen Analyse spezifische Software-Merkmale verstehbar, die den ersten Schritt der Plattform-Analyse dementsprechend erweitern können.

Nach dieser knappen Skizzierung des methodologisch-methodischen Vorschlags einer Rekonstruktion von Bildpraktiken in Social Media wird dieser nun konkret an Interpretationsbeispielen exemplifiziert. Hierzu wurden Bilder ausgewählt, die aus den Forschungskontexten zweier verschiedener Dissertationsprojekte stammen.[12]

4 Beispielinterpretationen und Rekonstruktionen der Logik von Instagram

Die Relevanz von Auswahl- und Autorisationsprozessen von Bildern für bestimmte Kontexte ist gerade im digitalen Zeitalter nicht zu unterschätzen (Rose 2014; Przyborski 2014). Für qualitative Forschungen zu digitalen Bildpraktiken sehen wir es aus Gründen der Forschungsethik (Markham/Buchanan 2012), aber auch der Triangulation, als essentiell an, dass die zu analysierenden Dokumente von den Abbildenden und Abgebildeten in Form einer informierten Zustimmung autorisiert wurden. Die Selektion von digitalen Dokumenten, basierend auf Suchparametern bzw. Metadaten wie Hashtags (Highfield/Leaver 2015) oder ortsbasierten Daten (Hochman/Manovich 2013), bzw. die Loslösung digitaler Dokumente von konkreten Akteuren scheint uns für qualitativ-rekonstruktive Fragestellungen nicht sinnvoll. Die konkrete Fragestellung bzw. Aufforderung oder Bitte der Forscherinnen ist konstitutiv für die Auswahlprozesse. Die Autorisierung der hier verwendeten Bilder für den Forschungsprozess erfolgte folgendermaßen: Bild „Lara“ wurde von der abgebildeten Person im Rahmen eines Interviews als „persönlich wichtige“ Fotografie autorisiert. Zuvor wurde es von ihr im Jahr 2014 auf der Plattform Instagram gepostet, wodurch es bereits einen ersten Auswahlprozesses durchlief. Bild „Anna“ wurde von dem abgebildeten Mädchen im Rahmen eines Interviews als zu diesem Zeitpunkt aktuellstes von ihr auf Instagram gepostetes Selfie autorisiert.

Auch für die exemplarische Darstellung des methodischen Vorgehens ist die Formulierung eines von uns Autorinnen gemeinsam verfolgten Erkenntnisinteresses zur Vergleichbarkeit der Analysen unabdingbar. Unser Interesse bezieht sich auf die Ausgestaltung von Peerkommunikation in der Adoleszenz, die Charakteristika von Bildpraktiken auf Social Media Plattformen sowie deren Bedeutung für jugendspezifische Ausdrucksformen und Aushandlungsprozesse: Wie thematisieren sich Jugendliche auf Instagram? Wie werden durch die eigene Kontextualisierung und durch Kommentierung anderer Bedeutungen ausgehandelt?

Der erste Schritt der Plattform-Analyse von Instagram ist für beide Fallinterpretationen gültig. Um den forschungsmethodischen Vorschlag in Gänze zu demonstrieren, wird jeder Interpretationsschritt zumindest ansatzweise angeführt, aufgrund des begrenzten Rahmens können jedoch nicht alle Interpretationen vollumfänglich dargestellt werden.

4.1 Analyse der Plattform: Instagram

Die fotozentrierte Plattform Instagram bietet Userinnen und Usern die Möglichkeiten der Bearbeitung, Veröffentlichung und Kommentierung von Bildern, meist Fotografien. Diese Optionen werden primär via App auf dem mobilen Endgerät genutzt, doch auch der Log-In über einen Browser ist möglich. Das eigene Instagram-Profil kann dabei als öffentlich oder nicht-öffentlich eingestellt werden; bei zweiterem sind hochgeladene Inhalte ausschließlich für Follower, also Personen, die dem Profil „folgen“, sichtbar. Die Nutzerschaft von Instagram ist insgesamt sehr heterogen. Neben Userinnen und Usern aus der allgemeinen Bevölkerung sind es auch Politiker, Popstars oder Unternehmen, die sich über die Plattform präsentieren, vernetzen oder auch vermarkten. Im Vergleich zu anderen Social

Media Plattformen, wie etwa Facebook, gibt es bei Instagram deutlich weniger verschiedene Handlungsoptionen; so ist z.B. das Profil auf wenige Informationen reduziert (ein Userbild und 150 Zeichen Text). Es besteht jedoch die Möglichkeit der Verknüpfung mit Profilen auf weiteren Plattformen wie Facebook oder Twitter.

Einen Überblick über die Entwicklung von Funktionen und Unternehmen gibt Tabelle 1. Inzwischen sind rund 300 Millionen Nutzerinnen und Nutzer jeden Monat auf der Plattform aktiv; durchschnittlich werden 70 Millionen Bilder pro Tag hochgeladen.

Tab. 1: Entwicklung der Plattform Instagram seit 2010[13]

Instagram	Timeline
10 / 2010	Launch Instagram App über Apple's App Store
12 / 2010	1 Million registrierte User
8 / 2011	150 Million hochgeladene Fotos
9 / 2011	10 Million registrierte User
4 / 2012	Release der Android Version
4 / 2012	Facebook kauft Instagram für 1 Milliarde US$
7 / 2012	80 Million registrierte User
8 / 2012	Instagram Photo Map
6 / 2013	Video Funktion (max. 15 Sekunden)
9 / 2013	150 Million registrierte User
12 / 2013	Funktion Direct Messaging
3 / 2014	200 Million registrierte User
8 / 2014	Launch der Hyperlapse App (Zeitraffer-Videos)
12 / 2014	300 Millionen registrierte User
4 / 2015	Funktion Emoji Hashtags

Bilder konnten bis Herbst 2015 ausschließlich in quadratischem Format, das an Polaroidfotos erinnert, hochgeladen werden. Auch die Instagram Filter zur Bildbearbeitung charakterisiert eine Retroästhetik, die die Smartphonefotos wie Fotografien aus früheren Jahrzehnten erscheinen lässt.

Jede hochgeladene Fotografie wird auf Instagram durch das Profilbild, den Username und eine Zeitangabe gerahmt (siehe Abb. 2). Die Angabe der Zeit wird dabei als Relation zwischen dem Zeitpunkt der Veröffentlichung und der Gegenwart angegeben. Wird also ein Foto hochgeladen, so erscheint die Angabe „heute". Zudem besteht die Möglichkeit, eine Bildunterschrift, beliebig viele Hashtags, Verlinkungen sowie eine Ortsangabe per Geotag einzufügen. Hashtags (*hash* = Rautezeichen (#), *tag* = Markierung) fungieren bei vielen Plattformen als Verlinkung und Suchbegriff. Klickt man auf einen Hashtag, scheinen alle Artikulationen auf, die damit markiert wurden. Einträge können auf diese Weise einem übergeordneten Thema zugeordnet werden, wodurch spezifische Communities und Publika entstehen (Bruns/Stieglitz 2013), etwa "#tierschutz". Neben der Nutzung zur Gruppierung, Organisation oder Zuordnung zu Events bzw. Themen werden Hashtags auch zur genaueren Beschreibung des geposteten Inhalts bzw. der Stimmung genutzt (vgl. Highfield/Leaver 2015), etwa "#badesee" oder "#verliebt".

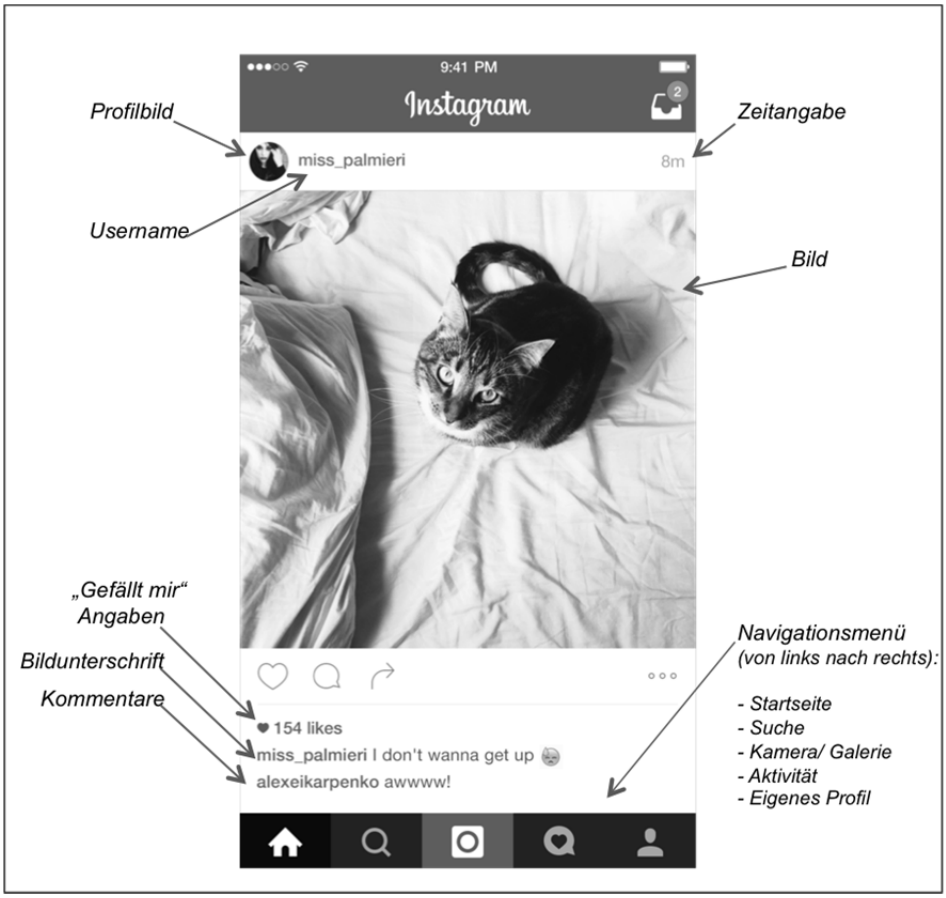

Abb. 2: Screenshot Instagram-Plattform

Bilder können durch den Klick auf ein Herzsymbol ‚geliked‘ werden. Positive Evaluationen werden damit quantifizierbar und vergleichbar gemacht und es wird sichtbar, welche User ihr Wohlgefallen geäußert haben. In Kommentaren spielen hierbei, neben textlichen Äußerungen, auch die Eingabe parasprachlicher Elemente wie Emoticons eine Rolle, die eine explizite und ausführliche sprachliche Äußerung von Emotionen ersetzen können (Varnhagen et al. 2010). Die Implikationen der Struktur des User-Interface werden wir in Kapitel 4.3 diskutieren.

Basierend auf der verkürzten Plattform-Analyse wird nun für die weiteren Interpretationsschritte folgende Unterteilung vorgenommen: *Das erste Element* ist das Bild, dem wir uns zunächst unter Ausklammerung fallspezifischen textlichen Wissens in seiner Eigengesetzlichkeit annähern. *Das zweite Element* umfasst mit den Elementen Username, Profilbild und Zeitangabe (sowie optionale Ortsangabe) und Bildunterschrift jene Informationen, die von der Userin selbst geäußert werden. *Das dritte Element* bilden mit der Anzahl der Likes und den Kommentierungen zum Bild die Reaktionen anderer Userinnen und User. Innerhalb der Elemente zwei und drei sind verschiedene visuelle wie textliche Artikulationen

möglich. So können neben Texten auch Hashtags, Emoticons und Verlinkungen gepostet werden.

4.2 Interpretation und Falldarstellung Lara

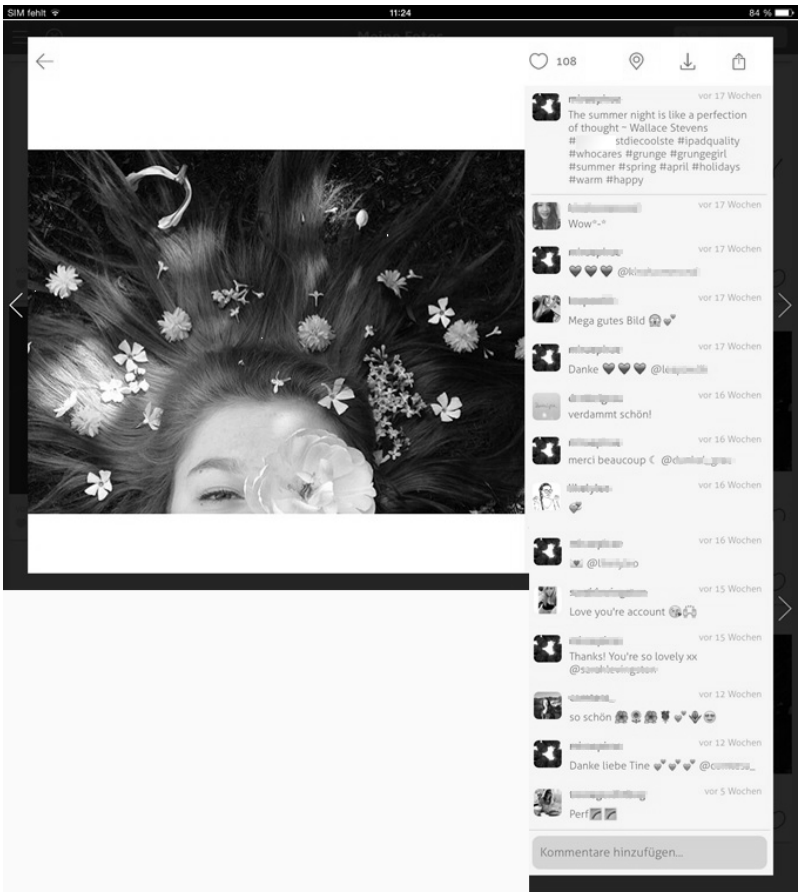

Abb. 3: Screenshot Lara

Element 1: Bild

Formulierende Interpretation – Vorikonografische Beschreibung
Auf dem schwarz-weißen Bild ist das Gesicht eines Mädchens zu sehen, deren Alter schwer einzuschätzen ist (siehe Abb. 3). Den Bildvordergrund macht eine große Blüte aus, die das rechte Auge des Mädchens verdeckt. Im Bildmittelgrund ist der obere Teil des Gesichts ab etwas unter den Augen sichtbar. Sie liegt auf dem Boden. Ihre langen glatten Haare sind in Strähnen gleichmäßig um den Kopf herum ausgebreitet. Auf den Haaren liegen rund dreißig kleinere helle Blüten. Sonnenstrahlen scheinen an einigen Stellen fleckenartig auf Gesicht und Haare.

Im Bildhintergrund ist eine Wiese mit unterschiedlich langen Grashalmen zu erkennen; diese wird teilweise von der Sonne erhellt. Die Aufnahme ist offenbar draußen entstanden.

Formulierende Interpretation – Ikonografische Beschreibung
Ikonografisch lässt sich das Bild als Pose (vgl. Bohnsack/Przyborski 2015), als Inszenierung in der Ästhetik des Bohemian Style (kurz: Boho) einordnen. Charakteristisch hierfür ist das Aufgreifen von Elementen der Hippiekultur der 1970er Jahre: lange offene Haare und Blumenkränze. In Zeitschriften wird diesbezüglich auch von einer „neuen Romantik“ gesprochen. Aus einem Interview mit dem abgebildeten Mädchen ist zudem bekannt, dass sie 16 Jahre alt ist und die Fotografie gemeinsam mit ihrer Freundin produzierte.

Abb. 4: Planimetrie Lara

Reflektierende Interpretation
Die planimetrische Struktur des Bildes lässt die obere Hälfte des rundlichen Gesichts und die aufgefächerten Haarsträhnen wie eine Sonne am Horizont anmuten. Durch den Bildausschnitt würde der untere Rand der Fotografie die Horizontlinie bilden. Durch die Grautöne wird diese Anmutung wiederum abgeschwächt und eher ins Romantische gekehrt. In der statischen und flächigen Inszenierung des Bildes kommt eine kindliche Form der Darstellung zum Ausdruck. Anhand der szenischen Choreografie, also der Anordnung des Kopfes und der Haare mit den Blumen, wird der Inszenierungscharakter des Bildes besonders deutlich. Die Drapierung der Blüten bildet dabei ein Element, das aus der entsprechend ausgerichteten Modefotografie im Bohemian Style bekannt ist und somit einen Einstieg in diese professionelle Ästhetik ermöglicht. Zugleich erinnert das Motiv der ausgebreiteten Haare und der liegenden Position des Mädchens an das Bild der im Wasser treibenden Ophelia[14], kurz bevor sie ertrinkt. Neben der Ästhetik der Modefotografie im Boho-Stil wird zugleich eine düstere, mystische Anmutung deutlich: Dem Portrait fehlen ein Auge und der Mund.

Element 2: Username, Profilbild, Zeit- und Ortsangabe, Bildunterschrift

Aus forschungsethischen Gründen wird die Analyse des Usernamens in der ersten Falldarstellung ausgespart. Es handelt sich um ein Wortspiel mit dem echten Namen, sodass eine Anonymisierung nicht sinnvoll durchzuführen ist. Eine weitere Einschränkung ergibt sich an dieser Stelle im Hinblick auf die Analyse des Profilbildes, die hier nicht geleistet werden kann. Sofern die Größe und Auflösung des Profilbildes auf der untersuchten Plattform es zulässt, sollte eine ausführliche Analyse seine Interpretation entlang der vorgestellten Prinzipien integrieren.

Formulierende Interpretation
Bei Laras selbstgewählter Bildunterschrift handelt es sich um einen Satz in englischer Sprache, der durch die angeschlossene Nennung eines Namens als Zitat identifiziert werden kann. Ins Deutsche übersetzt lautet er: Die Sommernacht ist wie eine Perfektion der Gedanken. Als Autor wird Stevens Wallace angegeben. Das Bild wird von Lara darüber hinaus mit elf Hashtags versehen. Im Einzelnen lassen sich diese folgendermaßen reformulieren: Bei dem ersten Hashtag handelt es sich um einen zusammengeschriebenen Satz, der Laras Freundin, mit der sie auch das Bild zusammen produziert hat, als „diecoolste“ bezeichnet. Darauf folgt mit „ipadquality“ zum einen der Markenname eines mobilen Endgeräts in Verbindung mit dem Attribut der Qualität. In zweiter Zeile folgt der Ausspruch „whocares“, die Bezeichnung der Musikrichtung „grunge“ und diese mit dem Zusatz „Mädchen“: „grungegirl“. Mit „summer“ und „spring“ sind zwei Jahreszeiten angegeben. Anschließend nennt Lara den Monat April und mit „holidays“ den englischen Begriff für Ferien. Während es sich bei den ersten drei Tags um zeitliche Verortungen handelt, beziehen sich die beiden letzten Adjektive #warm und #happy auf Gefühlszustände und Empfindungen.

Reflektierende Interpretation
Lara wählt als Bildunterschrift das Zitat eines bereits in den 50er Jahren verstorbenen Lyrikers aus. Stevens Wallace ist ein bekannter, spät entdeckter und vielfach ausgezeichneter Dichter aus den Vereinigten Staaten. Das Zitat „The summer night is like a perfection of thought“ erfreut sich im Social Web großer Beliebtheit. Es ist auf verschiedenen internationalen Blogs, Homepages und auch Instagramseiten zu finden. Die suggerierte Tiefsinnigkeit und Poesie sowie die Angabe des Autors lassen auf eine Orientierung an einem gewissen Bildungsniveau schließen. Anhand der Hashtags spricht Lara verschiedene Publika an. Die vergleichsweise große Anzahl der Hashtags lässt darauf schließen, dass sie mit ihrer Fotografie durch unterschiedliche Verlinkungen eine breite Öffentlichkeit erreichen möchte. Dies wird deutlich durch sehr allgemein formulierte und oft aufgerufene Tags (z.B. #summer und #happy). Im Gegensatz dazu richtet sich der erste Hashtag #____istdiecoolste, dem bereits durch die deutsche Sprache eine Sonderrolle zukommt, gezielt an die eigene Peergroup. Der Freundin, die mit ihr gemeinsam das Bild produzierte wird so eine spezielle Wertschätzung entgegengebracht; zugleich zeigt sich hierin ein gewisser Stolz auf das Werk, ebenso wie in der Bezeichnung #ipadquality, die technische Zufriedenheit mit dem eigenen Produkt ausdrückt. Eine dritte Ebene scheint sich in den Tags #grunge und #grungegirl zu offenbaren. Diese Worte markieren jugendkulturelle Phänomene und sprechen eine bestimmte subkulturelle Community an. Die Musikrichtung des Grunge, die dem Punkrock nahesteht, gilt als alternativ und widerständig, was mit dem Tag #whocares korrespondiert – wen kümmert's?

Element 3: Likes und Kommentare

Formulierende Interpretation
Das Bild hat auf der Plattform Instagram 108 Likes erhalten. Insgesamt wurden dazu in einem Zeitraum von circa drei Monaten dreizehn Kommentare gepostet. Die kommentierenden Userinnen und User sind hier jeweils wieder mit kleinem Profilbild und Usernamen angezeigt. Hierbei handelt es sich um sieben verschiedene Personen, die sich jeweils mit kurzen positiven Äußerungen zum Foto sowie positiv assoziierten Icons wie Herzen oder Blumen ausdrücken. Allen, außer dem letzten Lob, folgt eine Dankesbekundung durch Lara. Hierbei verwendet sie ebenfalls knappe Aussprüche wie „Danke“ oder „merci beaucoup“ sowie herzförmige Icons und spricht die jeweilig gemeinte Userin explizit mit @ an, eine in der Chatkommunikation übliche Konvention, mit der eine Nachricht zwar für alle sichtbar, aber an spezifische Userinnen und User adressiert ist.

Reflektierende Interpretation
Die Anzahl der Likes, die Vielzahl an herzförmigen Emoticons und positiv formulierten Kommentaren zeigen insgesamt eine hohe symbolische Wertschätzung durch andere Instagram Userinnen und User. Hierbei beziehen sich die anerkennenden Reaktionen augenscheinlich auf das Foto bzw. den Instagram-Auftritt als ästhetisches Produkt (siehe Abb. 3: „mega gutes Bild“ und „love your account“). Genauere Begründungen für das Gefallen werden jedoch nicht gegeben, so dass *das Schöne* an dem Bild diffus bleibt. Quasi als Pendant zu der Vielzahl an Blumen auf der Fotografie reagieren Userinnen und User mit mehreren verschiedenartigen Blumen-Icons. Das fotografisch abgebildete Motiv wird zeichenartig aufgegriffen und so eine Konkretisierung der Äußerung vorgenommen. Die Kommunikation zum Bild verläuft dialogisch anhand eines Lob-Danke-Schemas, das auch als „ritualisierte wechselseitige Ehrerbietung“ (Autenrieth 2014, S.285) interpretiert werden kann.

Relationierung der Elemente zueinander
In der Zusammenführung der Elemente zeigen sich zunächst Parallelen zwischen Bild und Bildtitel. Das Frühlingshafte des Bildes wird durch die Sommernacht in der Bildunterschrift und durch Hashtags wie #spring oder #warm unterstrichen. Die ikonische Romantik wird poetisch unterstützt. Auf beiden Ebenen wird zudem nicht das unmittelbar Sichtbare – ein Mädchen, das auf einer Wiese liegt - betitelt, sondern vielmehr damit verbundene Emotionen, womit Affektivität und Abstraktion der Artikulationen deutlich hervortreten.

Im Textlichen wird ein vermeintlicher Widerspruch zwischen der harmonischen Bildunterschrift einerseits und den drei eher widerständigen Hashtags #whocares, #grunge, #grungegirl andererseits deutlich. Eine Zugehörigkeit zu der jugendkulturellen Gruppierung des Grunge wird markiert. Während diese Kultur sich eher durch eine finstere, düstere Stimmungslage kennzeichnet, impliziert die Ästhetik der Modefotografie im Boho-Stil einen affektiven Zustand der Romantik. Indem beide ästhetischen Orientierungen im Sinne einer Übergegensätzlichkeit (Imdahl 1996, S. 433; Bohnsack 2011, S. 36) sichtbar werden, wird der ambivalente Zustand einer adoleszenten, jugendkulturellen Orientierungssuche deutlich. Die Plattform Instagram bietet Heranwachsenden scheinbar die Möglichkeit, innerhalb multimodaler Äußerungen (Bild, Bildunterschrift, Hashtags) verschiedene Zugehörigkeiten zu artikulieren und sichtbar zu machen; und somit also spezifische Vergemeinschaftungsprozesse zu gestalten.

Die Kommentare folgen einem routinierten Schema aus Anerkennung und Dankesbekundung. Die Reaktionen auf Laras Impuls gehen dabei inhaltlich nicht auf explizit ikonische oder textliche Elemente ein. Nicht die Situation und auch nicht die körperliche Erscheinung des Mädchens werden affirmiert, sondern die Qualität und Professionalität der Fotografie.

4.3 Interpretation und Falldarstellung Anna

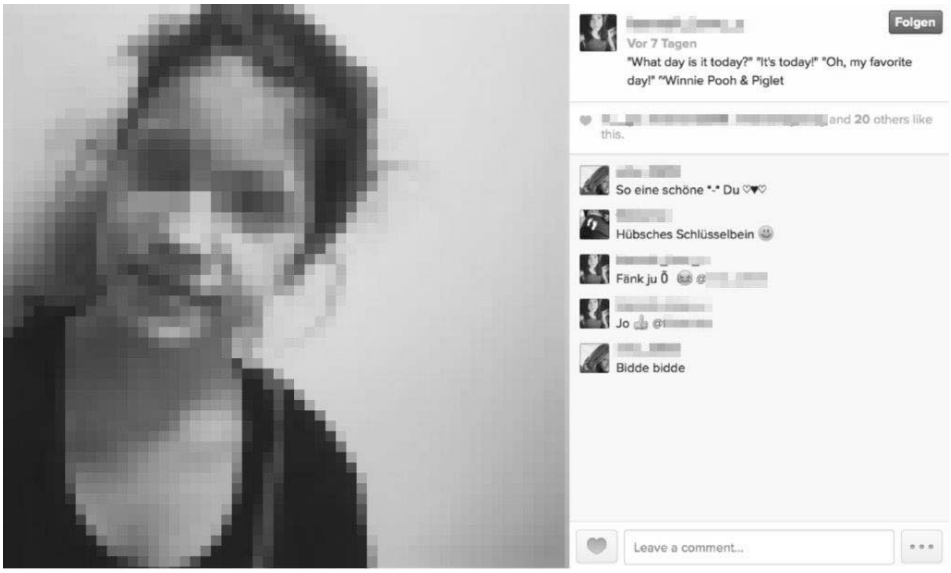

Abb. 5: Screenshot Anna (zum Zweck der Anonymisierung bearbeitet/verpixelt)

Element 1: Bild

Formulierende Interpretation – Vorikonografische Beschreibung
Ein hellhäutiges Mädchen befindet sich vor einem hellen, gräulichen Hintergrund und blickt die Betrachterin direkt an. Ihr Gesicht und ihr Oberkörper ab dem Brustbein sind zu sehen. Ihre Haare sind am Hinterkopf locker zusammengebunden, einzelne Strähnen stehen lose und leicht gelockt von ihrem Gesicht ab, ihre Augen sind offen, ihre Lippen geschlossen. Sie neigt den Kopf leicht nach rechts. Sie trägt dunkle Kleidung, ein Oberteil mit einem U-förmigen Ausschnitt,, dessen tiefster Punkt sich etwa am Brustbein befindet; dort befindet sich auch ein kegelförmiger Schatten. Die Naht des Ausschnitts berührt die untere Bildkante.

Formulierende Interpretation – Ikonografische Beschreibung
Das quadratische Portraitbild in Graustufen zeigt, wie wir aus der Erhebung wissen, die 13-jährige Anna. Sie hat es auf ihrem Instagram-Account gepostet. Die locker zusammengebundenen Haare mit abstehenden Strähnen verweisen auf einen sportlich-entspannten Frisuren-Stil, der durch das Zugband des Oberteils verstärkt wird: Bänder dieser Art findet man typischerweise bei sportlich konnotierten, meist nicht körperbetonten Hoodies (Jacke aus Sweaterstoff mit Reißver-

schluss und Kapuze) oder Kapuzenpullis. Der U-förmige, feminine und relativ tiefe Ausschnitt des daruntergetragenen Oberteils deutet hingegen auf eine erwachsenere Weiblichkeit hin.

Reflektierende Interpretation
Fokussiert werden durch den Bildausschnitt, die Kopfhaltung sowie die Zentralperspektive das Gesicht und vor allem der frontale Blick. An der oberen Bildkante ist ein kleiner Teil des Kopfes abgeschnitten. Damit kann das Bild als Close-Up eingeordnet werden. Das Porträt changiert somit zwischen klassischem Schulterbild und modernem fotografischen Porträt.

Die dunkelste Fläche ist das Oberteil; es lässt die „innere“ Kontur ihres Ausschnitts durch den Kontrast nackt/bedeckt deutlich hervortreten, aber auch die „äußere“ Kontur ihres Körpers gegenüber der diffus-abstrakten Umwelt. Die Graustufen abstrahieren das Sujet, weisen auf die mediale Vermittlung, die Fotohaftigkeit des Bildes hin.

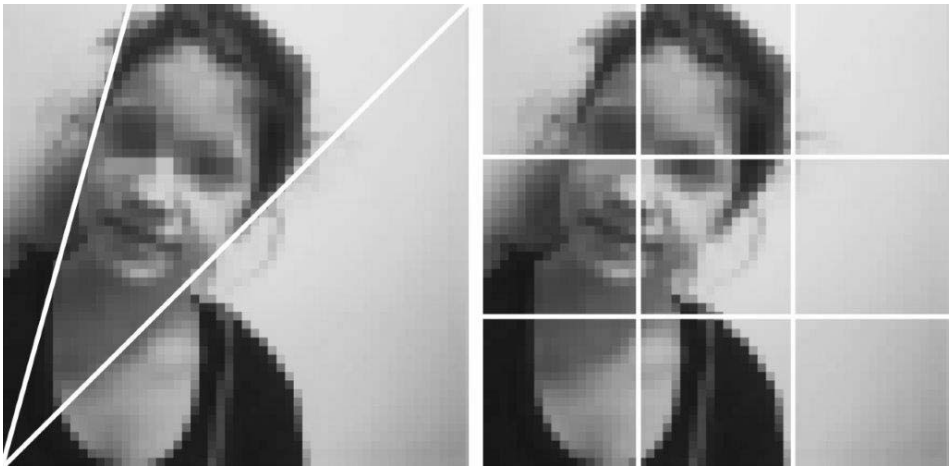

Abb. 6: Planimetrie und Raster Anna

Rekonstruiert man die formale Komposition des Bildes in der Fläche, zeigt sich, dass zwei Drittel des Bildes von Anna besetzt sind, während das rechte Drittel leer bleibt. Die Planimetrie betont die Zweidimensionalität: Die eine V-Form ergebenden geraden Linien markieren die Außenkanten von Annas Gesicht, machen deutlich, dass ihr Gesicht flächenmäßig wenig Raum einnimmt und schräg in das Bild hineinragt. Auch die Kurve, die ihre Schultern gegenüber dem Hintergrund begrenzt, markiert das flächig Hineinragende.

Annas Porträt zeigt auf verschiedenen Ebenen ein weder-noch: weder ist es ein eindeutig klassisches Porträt, noch ein Close-Up, weder ist sie eindeutig sportlich gekleidet, noch eindeutig feminin. Anna erscheint als eher unspezifische Figur vor einem neutralen Hintergrund, die Komposition fokussiert das flächige Erscheinen des Mädchens; auch das frontale Anblicken der Betrachtenden stützt diesen Eindruck. Die Komposition konstituiert ein Hineinragen des Körpers ins Bild, gleichsam ein Aufpoppen der Figur im Sinne: „Hallo hier bin ich“ .

Element 2: Username, Profilbild, Zeit- und Ortsangabe, Bildunterschrift

Formulierende Interpretation
Eine Interpretation des Usernamens ist aufgrund einfacher Anonymisierung möglich: „anna_love_u“ ist eigentlich eine englische Phrase. Statt Leerzeichen werden „_“ Striche verwendet. Die Abkürzung „u“ für das englische „you“ ist ein übliches Acronym nicht nur im Webkontext. Es steht jedoch nicht „loves“, was einen grammatikalisch korrekten Satz ergeben würde, sondern „love“.

In der Bildunterschrift zitiert Anna einen Dialog zwischen den Comic-Figuren Winnie the Pooh und Piglet. Der Bär ist eine Figur des Autors A.A. Milne aus den 1920er Jahren, besonders populär geworden durch Disney-Adaptionen ab den 1960er Jahren. Der zitierte Dialog verweist des Weiteren auf ein populäres Internet-Meme bzw. Zitat inkl. Bild (s. Abb. 7).

Abb. 7: Populäres Internet-Meme des Zitats mit Illustration[15]

Reflektierende Interpretation
Annas Username „anna_love_u“ schüttet Liebe an die potentiellen Betrachtenden des Accounts aus, spricht diese mit „u“ gewissermaßen auch direkt an. Gleichzeitig bleibt die genaue Ausformung der „love“ unkonkret bzw. nicht notwendigerweise romantisch-intim. Annas Account ist öffentlich, daher ist potentiell jeder Betrachtende mit dem „u“ angesprochen.

Interpretiert man die Bildunterschrift wie eine Konversation (vgl. Przyborski 2004), dokumentiert sich in der Frage nach dem heutigen Tag eine zeitliche Orientierungslosigkeit bzw. Bitte um Verortung. Die Antwort verweigert eine zeitliche Einordnung in ein Schema der Wochentage. Die Reaktion auf „It's today“ ist wiederum nicht Ärger über diese Art der zeitlichen Nicht-Verortung, sondern ein Ausdruck der Freude über das „today“, sogar die Bewertung, dass das ja auch der Lieblingstag des Sprechers sei. Die Proposition „It's today“ wird also nicht nur validiert, sondern in dem Sinne elaboriert, dass die zeitliche Verortung im Hier und Jetzt die favorisierte des Sprechers ist.

Die Verwendung des Zitats als Bildunterschrift auf Instagram und auch die Angabe der „Urheber“ verweist einerseits auf eine kindliche Lebenswelt, die von fiktionalen, anthropomorphen Charakteren bevölkert wird. Gleichzeitig ist das unkommentierte Zitieren des Dialogs ein Ausdruck dafür, dass Anna den Dokumentsinn des Zitats validiert und für sie als relevant und sinnhaft autorisiert. In der Verweigerung der Einordnung in ein Wochentag- und Datums-Schema zeigt sich eine kindliche Lebenswelt und Entwicklungsphase, für die zeitliche Strukturen anders relevant sind als für Erwachsene, bzw. eine adoleszente Lebenswelt, die sich den ‚Sachzwängen‘ der Erwachsenen verweigert: Ein Leben „in den Tag hinein“ ist in dieser Altersphase eher enaktierbar, wenn auch begrenzt durch die zeitliche Struktur der Schule, aber jedenfalls freier als im (klassischen) Arbeitsleben.

Element 3: Likes und Kommentare

Die Bedeutung der Likes wurde bereits im vorigen Fall näher beleuchtet, und auch die Kommunikation in den Kommentaren zu Annas Bild folgt dem gleichen Schema und wird daher hier nur verkürzt reflektierend interpretiert.

Zwei Dialogstränge lassen sich identifizieren: Obwohl ein Kommentar nicht unbedingt eine Antwort verlangt, reagiert Anna auf beide Kommentare der Userin und des Users mit Dank und adressiert ihre Reaktionen auch direkt an diese. Beide Kommentare beziehen sich auf Annas Aussehen, worin sich dokumentiert, dass das Bild als Portrait und damit als Abbild von Annas körperlicher Erscheinung wahr- und ernst genommen wird. Anna antwortet auf das erste Kompliment – mündliche Sprechhandlungen imitierend – mit „Fänk ju“, einem Englisch veräppelnden Danke, und einem vor lauter lachen weinenden Emoticon. Das Kompliment wird zwar angenommen, aber auf eine ironisierende, verniedlichende Weise, die sich in Laras Fall nicht zeigt.

Relationierung der Elemente zueinander
Der Bildunterschrift verweist im Zusammenspiel mit dem Bild, welches in einem undefinierten Innenraum bei künstlichem Licht aufgenommen wurde und keine zweck-spezifische Kleidung aufweist, auf eine gewisse Zeit- und Ortslosigkeit. Bezogen auf die methodologische Relationierung der Elemente dokumentiert sich, dass die von Anna erstellte Bildunterschrift das Bild rahmt bzw. eine sich im Bild ikonisch andeutende Sinnschicht verstärkt.

Es dokumentiert sich in Bild und Bildtitel ein Mäandern im Alltag, ein Freuen über die Tatsache, dass heute heute ist, ein Anerkennen des Moments und des Lebens im Jetzt. Bezogen auf Entwicklungsphasen scheint sich Anna im Stadium zwischen geschlechtsundifferenzierter Kindheit und weiblich-sexualisierter Adoleszenz zu befinden: Der tiefe Ausschnitt des T-Shirts wird mit einer sportlichen Kapuzenjacke kombiniert. Ästhetisch wabert das Bild zwischen klassisch-konservativem (Gemälde-)Portrait und modernem, schwarz-weißem (Foto-)Close-Up. Auf mehreren Ebenen zeigt sich also ein Zwischenstadium, ein Weder-noch, das aber kein krisenhaftes zu sein scheint, sondern einen Moment in einem laufenden Prozess zeigt.

In den Kommentaren unterhalten sich die Betrachtenden mit Anna über die Bild-Anna. Die Betonung der Schönheit als tendenziell eher ‚erwachsenes‘ Kriterium wird durch kindliches Antworten ausgeglichen: „fänk ju“.

Annas Bild und Bildunterschrift kann in Relation zu den Kommentaren als ein erster Diskursschritt verstanden werden, gleichsam einer Proposition, dem Aufwerfen eines Orientierungsgehalts, der kollektiv weiter elaboriert wird (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, S. 298ff.). Doch was bedeutet es, wenn der erste „Diskurs“-Schritt ein ikonischer ist? Die Reduktion von Ambivalenzen und Polyvalenzen durch einen Bildunterschrift bzw. Hashtags scheint relevant für die weitere gemeinsame Elaboration der Orientierung.

4.4 Zusammenführende und komparative Analyse

Die Bilder in beiden Beiträgen sind Porträts, beide vereinen scheinbar Unvereinbares im Sinne von Übergegensätzlichkeiten. Bei Lara sind dies vor allem ästhetisch-subkulturelle Zugehörigkeiten und bei Anna primär Entwicklungsphasen,

wobei Ästhetik und Entwicklung aus unserer Sicht in beiden Fällen relevant und auch miteinander verbunden sind. In Laras Bildunterschrift wird die ästhetische Ambivalenz des Bildes, damit auch die Gleich-Gültigkeit von auseinanderstrebenden jugendkulturellen Stilen expliziert: #grunge und #happy ist beides ikonisch verdichtet sichtbar. Auch die Produzentin, sowie die Bildqualität, und damit die Konstruiertheit des Bildes, werden thematisiert. Diese professionalisierende Rahmung des Bildes setzt sich in den Kommentaren fort, die sich deutlicher auf die formalästhetische Ausgestaltung des Bildes beziehen („mega gutes Bild") als bei Anna. Annas Bildunterschrift hebt vor allem das kindliche Mäandern im Alltag hervor, die im Bild sichtbaren Andeutungen von Weiblichkeit werden damit eher zurückgenommen, was sich auch im veräppelnden „Fänk ju" wiederholt. Die Kommentare zu Annas Bild beziehen sich direkt auf Annas Person und Körperlichkeit, weniger auf die Konstruiertheit des Bildes: „So eine Schöne".

Es deutet sich also eine unterschiedliche Relationierung von Medium-Bild-Körper (Belting 2005) an, die anhand weiterer Bilder der Mädchen untersucht werden müsste. Während Anna zum Zeitpunkt des Postings 13 Jahre alt war, war Lara bereits 16. Laras professionalisierterer, damit auch distanzierterer Umgang mit Bildkommunikation könnte somit einer späteren Entwicklungsphase oder Interessenslage entspringen. Dass Identitäten im ‚flow' sind und auch ex-post kuratiert werden, zeigt sich auch darin, dass beide Mädchen die hier analysierten Beiträge mittlerweile von ihren Accounts entfernt haben.

Dies ist gerade im Zusammenhang mit der Medialität der Plattform Instagram spannend: Durch die programmierte Prozesshaftigkeit sozialer Medien werden ambivalente Bilder, wie die hier interpretierten, ideal unterstützt. Im chronologischen Verlauf von Beiträgen auf Instagram kommt das Neueste immer zuerst und lässt den alten ikonischen „Status" nach hinten rücken. Die Software forciert somit ein ständiges Aktualisieren des Ichs und des Abbilds des Ichs. Der Modus Ikonizität als zentraler Part der Kommunikation auf Instagram erweist sich als ideale Struktur, um das Zeigen und Verhandeln eines adoleszenten, ambivalenten Dazwischen zu konstituieren. Instagram bietet die Möglichkeit, das Abgebildete textlich zu rahmen, was beide Mädchen nutzen. Dazu greifen sie auf Zitate zurück, die bestimmte Sinnschichten der Bilder verstärken oder hervorheben. Die Dialogizität in den Kommentaren wird schließlich von den Usern selbst mit der Verlinkung durch "@" hergestellt, woran deutlich wird, dass diese Art von Kommunikation nicht im Programm Instagram angelegt ist, wie z.B. in Chat- oder Messengerprogrammen.

Die komparative Analyse der beiden Fälle würde nun im Forschungsprozess in weitere fallinterne und -externe Vergleiche übergehen, um schließlich in eine sinngenetische Typenbildung münden zu können (vgl. Bohnsack 2011). Im Rahmen der Conclusio abstrahieren wir nun erste Ergebnisse in Bezug auf die erkenntnisleitende Fragestellung.

5 Conclusio

Ausgehend von der Frage nach der Ausgestaltung und Relevanz der Online-Kommunikation und Selbstthematisierung von Jugendlichen auf Instagram haben wir exemplarisch zwei minimal kontrastierende Fälle analysiert.

Aus methodisch-methodologischer Perspektive konnte gezeigt werden, dass ein Remix etablierter Ansätze innerhalb des rekonstruktiven Paradigmas für eine systematische Interpretation von Bildpraktiken in Social Media zielführend ist. Die Verknüpfung der Analyse der Medialität der Plattform mit den Interpretationen konkreter ikonischer und textlicher Artikulationen hat sich als besonders fruchtbar erwiesen. Aus unserer Sicht können die hier entwickelten Arbeitsschritte auch auf die Analyse von fotozentrierten und anderen Kommunikationspraktiken auf verschiedenen Social Media Plattformen angewendet werden. Die jeweilige Spezifität der Plattformen, die in der Analyse herausgearbeitet wird (Anordnung von Text und Bild, Like- und Kommentarfunktionen, Interaktions-Optionen, etc.), gilt es in der Unterteilung der Elemente und in der Analyse zu berücksichtigen. Die rasante Entwicklung und Veränderung von Medienangeboten wirft immer neue Herausforderungen für qualitative Verfahren auf. Ein modulares Verfahren wie das hier beschriebene, das eine Analyse verschiedenartiger Elemente miteinander kombiniert und das immer neu adaptiert werden kann, ist daher hilfreich.

In Bezug auf die inhaltliche Fragestellung konnten in den beiden hier interpretierten Fällen die Bilder als zentrale Elemente der Kommunikationspraktiken rekonstruiert werden. Sie werfen einen Orientierungsgehalt auf, haben also propositionalen Charakter. Die Propositionen beziehen sich jeweils auf spezifisch ausgestaltete ikonische Selbstthematisierungen: im Fall von Anna auf ein Stadium zwischen Kind und Frau, im Fall von Lara auf eine adoleszente Orientierung an verschiedenen jugendkulturellen Zugehörigkeiten. Als wesentlich und theoretisch anschlussfähig konnten die folgenden zwei Aspekte rekonstruiert werden.

Porträt als Genre – eine Bildpraxis der Selbstthematisierung?
Selbstthematisierung (Willems/Pranz 2008) ist dem Porträt als Genre inhärent. Das Porträt bietet ein Gesicht „als interface an, um dem Betrachter nahezulegen, mit dem Porträt anstelle des echten Gesichts zu kommunizieren“ (Belting 2013, S. 136). Genauso sind Anna und Lara durch ihre Porträts auf Instagram in diesem Raum zur Kommunikation präsent. Die spannende Frage ist, wie sich ihre Präsenz ikonisch vermittelt und auf welche Weise dieses wie dann wiederum in der Anschlusskommunikation weiter ausgehandelt wird.

In den hier analysierten Fällen fokussiert die Kommunikation Ästhetik, Aussehen und damit auch Körperlichkeit. Die Mädchen machen sich als Bild sichtbar und thematisieren damit ihre eigene körperliche Erscheinung. Social Media Plattformen wie Instagram bieten dafür keineswegs neutrale Räume und Strukturen. Eine Kultur der Selbstthematisierung[16] wird durch deren mediale Logik vielmehr forciert. Spezifisch dynamisiert wird Instagram durch die Orientierung an einer Werbeästhetik bzw. durch eine Aufmerksamkeitsökonomie und die professionalisierte Selbstthematisierung von Prominenten: „[F]ollowing the content of one's friends involves the same technologies as observing the follies of a celebrity“ (Boyd 2011, S. 53). So würden in einem Vergleich der Accounts der beiden weiblichen Teenager mit maximal kontrastierenden Fällen wie z.B. Lukas Podolski (2,4 Mio.

Follower) oder Starbucks (8,6 Mio)[17] sicherlich andere Fragestellungen und theoretische Aspekte als die hier diskutierten relevant werden.

Aus praxeologischer Perspektive lassen sich die analysierten Screenshots schließlich als Dokumente eines jeweils spezifischen Habitus der Selbstpräsentation verstehen. Diese Habitusformen sind hybrid im Sinne eines gemeinsamen Handelns der Mädchen und der Software Instagram, aber auch kollektiv in Bezug auf die Bedeutungsaushandlung, wie im folgenden, letzten Abschnitt ausgeführt wird.

Sichtbarmachung von Prozessualität / Temporalität und kollaborative Bedeutungsaushandlung

Bezogen auf unsere Forschungsfrage wird in den analysierten Fällen die zunehmende Sichtbarmachung und der prozessuale Charakter von Identitäten virulent. Das ikonische und sprachliche Verhandeln von Identitäten innerhalb der Peergroup wird als kommunikative Praxis – mitunter öffentlich[18] – sichtbar gemacht. Auch die Beteiligung anderer, also die kollaborative Verhandlung von Identität wird in Likes[19] und Kommentaren gezeigt und gespeichert. Wesentlich für die kollaborative Bedeutungsaushandlung sind somit die Sichtbarkeit der Selbstthematisierung und die Reaktionen auf diese (Boyd 2011, S. 45; Thiel-Stern 2012).

Jenes Selbst, das in beiden von uns interpretierten Fällen thematisiert und ausgehandelt wird, ist ein temporäres, vorläufiges (van Doorn 2011, S. 542). Auch das ist der Medienlogik der Software Instagram mit ihrem chronologischen Verlauf inhärent. Diese Vorläufigkeit ist verbunden mit einem entwicklungsphasentypischen Einüben in neue Lebensphasen, stilistische Zugehörigkeiten und Geschlechterrollen. Jene Prozesse sind wiederum essentiell mit und durch den Körper konstituiert – eine Ebene, zu der man durch das Bild empirisch präferierten Zugang gewinnt (Breckner 2010, S. 155ff; Kanter 2015).

Während davon auszugehen ist, dass Identitäten immer schon interaktiv verhandelt und dynamisch konstituiert wurden, deutet sich an, dass diese Prozesse durch ihre Sichtbarmachung in sozialen Medien eine neue Qualität aufweisen – in Bezug auf zeitliche und örtliche Struktur, Reflexivität, Öffentlichkeit sowie Körperbilder und deren ästhetische Ausgestaltung.

Anmerkungen

1 Vgl. https://instagram.com/press/ (28.5.2015).

2 Vgl. zum Begriff des Remix im Kontext qualitativer Forschung zu digitaler Kommunikation Annette Markham, bes. 2013.

3 Social Media hat sich als Sammelbegriff etabliert. Er umfasst „Angebote und Formen digital vernetzter Medien, die das onlinebasierte Bearbeiten und Veröffentlichen von Inhalten aller Art sowie die Beziehungspflege und den Austausch zwischen Menschen erleichtern“ (Schmidt 2013, S.16). Seit 2013 ist er auch im Duden zu finden.

4 Ein Meme wird verstanden als „visueller Topos (...), der durch die Bearbeitung eines einfachen grafischen oder fotografischen Motivs entsteht. Memes operieren mit Metaphern, Ironie, Humor; sie setzen Montagetechniken ein, um den intendierten Sinn visueller Bedeutung aus dem Lot zu bringen“ (Traue 2014, S. 146).

5 Weiterhin nennt sie Durchsuchbarkeit und Skalierbarkeit als Affordanzen von „networked publics“. „Networked Publics“ wiederum definiert sie als Öffentlichkeiten, die durch vernetzte Technologien verbunden sind und dadurch gleichzeitig einen vernetzen Raum sowie ein imaginiertes Kollektiv konstituieren (Boyd 2011, S. 39).

6 Zur Kombination von Online und Offline vgl. Marotzki (2003) und Frei (2015). Zur Relation von Bild und Gebrauch vgl. Przyborski (2015).
7 Auseinandersetzungen mit digitaler Materialität im Kontext der Dokumentarischen Methode finden sich in Przyborskis (2014) Analyse mehrstufiger Autorisationsprozesse in Bezug auf das bekannte Pressebild des Weißen Hauses aus dem ‚Situation Room‘ sowie in Dörners (2011) Vorschlag, das Verhältnis eines Bildes zu dem Ort, an dem es wahrgenommen wird, als den Arbeitsschritt ‚ikonotopische Einstellung‘ in die Dokumentarische Interpretation einzubeziehen. Er veranschaulicht dies entlang von Homepages aus dem Erwachsenenbildungskontext.
8 Meist geschieht dies in der Interviewsituation oder danach durch E-Mail, Instant-Messenger, Bluetooth oder andere Datentransferprogramme.
9 Zu Remix vgl. Endnote 2; zu Remediation vgl. Grusin/Bolter (2000, S. 15): „No medium today (...) seems to do its cultural work in isolation from other media, any more than it works in isolation from other social and economic forces. What is new about new media comes from the particular ways in which they refashion older media and the ways in which older media refashion themselves to answer the challenges of new media.“
10 Zum Umgang mit der Form- und Manipulierbarkeit digitaler Daten bzw. ihrem mitunter nur temporären Vorhandensein vgl. Markham/Baym (2009).
11 Bspw. Diskursorganisation und Textsorten bei Sprache sowie Perspektivität und planimetrische Komposition bei Bildern.
12 Der Fall Lara stammt aus der Dissertation von Michaela Kramer, der Fall Anna aus der Dissertation von Maria Schreiber. Zur Beantwortung der Fragestellung dieses Beitrags wurden sie als minimal kontrastierende Bilder ausgewählt.
13 Auf der Homepage https://instagram.com/press/ veröffentlicht Instagram regelmäßig aktuelle Informationen zur Unternehmensentwicklung sowie Werbematerial. Angaben in der Tabelle, im Fließtext sowie der Screenshot in Abb. 2 (Bezeichnung der Funktionen stammen von den Autorinnen) sind dieser Quelle entnommen (abgerufen am 7.9.15).
14 Die Figur aus Shakespeares Tragödie Hamlet. Zum Ophelia-Motiv vgl. Kindler (2004).
15 Quelle: http://quotesgram. com/Img/make-the-best-of-today-quotes/aHTG! whkf9/
16 Diese hat ihren vermeintlichen Höhepunkt in der Praxis des „Selfies“ gefunden; siehe die aktuellsten Debatten dazu in der Special Section „What does the Selfie say?“ des International Journal of Communication Vol. 9 (2015).
17 https://www.instagram.com/poldi_official/ und https://www.instagram.com/starbucks/ - Daten vom 2. 5. 2016
18 Für eine differenzierte Betrachtung bzw. Konzeption von öffentlich/privat siehe Wagner (2014).
19 In Gruppendiskussionen aus Maria Schreibers Projekt wird deutlich, dass die Anzahl der Likes vor allem in Relation zu direkt vergleichbaren Akteuren, also z.B. anderen Freundinnen und Freunden, relevant wird.

Literatur

Autenrieth, U. P. (2014): Die Bilderwelten der Social Network Sites. Bildzentrierte Darstellungsstrategien, Freundschaftskommunikation und Handlungsorientierungen von Jugendlichen auf Facebook und Co. Baden-Baden.

Belting, H. (2005): Image, Medium, Body: A New Approach to Iconology. In: Critical Inquiry, 31. Jg., H. 2, S. 302–319.

Belting, H. (2013): Faces: eine Geschichte des Gesichts. München.

Bohnsack, R. (2011): Qualitative Bild- und Videointerpretation. Die dokumentarische Methode. 2. Auflage Opladen/Farmington Hills.

Bohnsack, R./Przyborski, A. (2015): Pose, Lifestyle, Habitus in der Ikonik. In: Bohnsack, R./Michel, B./Przyborski, A.: Dokumentarische Bildinterpretation. Methodologie und

Forschungspraxis. Band 4, Reihe Sozialwissenschaftliche Ikonologie. Opladen/Farmington Hills, S. 343–364.

Boyd, D. (2011): Social Network Sites as Networked Publics. In: Papacharissi, Z. (Hrsg.): A Networked Self. Identity, Community, and Culture on Social Network Sites. New York, S. 39–58.

Breckner, R. (2010): Sozialtheorie des Bildes. Zur interpretativen Analyse von Bildern und Fotografien. Bielefeld.

Breckner, R. (2014): Offenheit - Kontingenz - Grenze? Interpretation einer Porträtfotografie. In: Müller, M. R./Raab, J./Soeffner, H.-G. (Hrsg.): Grenzen der Bildinterpretation. Wiesbaden, S. 123–153.

Bruns, A./Stieglitz, S. (2013): Towards more systematic Twitter analysis: metrics for tweeting activities. In: International Journal of Social Research Methodology, 16. Jg., H. 2, S. 91–108.

Dörner, O. (2011): Bildanalyse in der Erwachsenenbildungsforschung. In: Schäffer, B./Dörner, O. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung. Opladen, S. 291–306.

Durrant, A./Frohlich, D./Sellen, A./Lyons, E. (2009): Home curation versus teenage photography: Photo displays in the family home. In: International Journal of Human-Computer Studies, 67. Jg., H. 12, S. 1005–1023.

Edwards, E. (2009): Thinking Photography beyond the Visual? In: Long, J. J./Noble, A./Welch, E. (Hrsg.): Photography: Theoretical Snapshots. London, S. 31–48.

Frei, B. (2015): Von Medienpraxis und Medientechnologien - Ethnographische Perspektiven zu medienbasierter Kommunikation. In: Schirmer, D./Sander, N./ Wenninger, A. (Hrsg.): Die qualitative Analyse internetbasierter Daten. Methodische Herausforderungen und Potenziale von Online-Medien. Wiesbaden, S. 227–259.

Grusin, R./Bolter, J. D. (2000): Remediation. Understanding New Media. Cambridge/Massachusetts.

Harper, D. (2002): Talking about pictures: a case for photo elicitation. In: Visual Studies, 17. Jg., H. 1, S. 13–26.

Highfield, T./Leaver, T. (2015): A methodology for mapping Instagram hashtags. In: First Monday, 20. Jg., H. 1, S. 1–12.

Hochman, N./Manovich, L. (2013): Zooming into an Instagram City. Reading the local through social media. In: First Monday, 18. Jg., H. 7.

Hoffmann, N. (2015): "There is no magic in triangulation". Gruppendiskussionen und Gruppenfotos in Triangulation und Typenbildung. In: Bohnsack, R./Michel, B./Przyborski, A. (Hrsg.): Dokumentarische Bildinterpretation. Methodologie und Forschungspraxis. Band 4, Reihe Sozialwissenschaftliche Ikonologie. Opladen/Farmington Hills, S. 325–342.

Holzbrecher, A./Tell, S. (2006): Jugendfotos verstehen. Bildhermeneutik in der medienpädagogischen Arbeit. In: Marotzki, W./Horst, N. (Hrsg.): Bildinterpretation und Bildverstehen. Methodische Ansätze aus sozialwissenschaftlicher, kunst- und medienpädagogischer Perspektive. Wiesbaden, S. 107–119.

Imdahl, M. (1996): Giotto. Zur Frage der ikonischen Sinnstruktur. In: Des.: Reflexion. Theorie. Methode. Gesammelte Schriften Bd. 2. Frankfurt am Main, S. 424–464.

Instagram: Press news. https://instagram.com/press/ (3. Juni 2015).

Kanter, H. (2015): Körpergedächtnis und Körperbilder. Zur Gestaltung von öffentlichen Fotografien als Akte der Erinnerung. In: Heinlein, M./Dimbath, O. Schindler, L./Wehling, P. (Hrsg.): Der Körper als soziales Gedächtnis. Perspektiven auf den Zusammenhang von Körper, Gedächtnis und inkorporierter Verhaltensorientierung. Wiesbaden. S. 113–133.

Kindler, S. (2004): Ophelia. Der Wandel von Frauenbild und Bildmotiv. Berlin.

Klemm, M./Staples, R. (2015): Warten auf Antwort. In: Hahn K./Stempfhuber M., (Hrsg.): Präsenzen 2.0. Wiesbaden, S. 113–134.

Larsen, J./Sandbye, M. (2013): The New Face of Snapshot Photography. In: Larsen, J./ Sandbye, M. (Hrsg.): Digital Snaps. The New Face of Photography. London, S. xv–xxxiii.

Mannheim, K. (1980): Strukturen des Denkens. Frankfurt am Main.

Manovich, L. (2012): Trending: the promises and the challenges of big social data. In: Gold, M. K. (Hrsg.): Debates in the Digital Humanities. Minneapolis. S. 460–475.

Markham, A. (2013): What is remix? A research-oriented sketch. http://www.markham.internetinquiry.org/2013/02/what-is-remix-a-research-method-oriented-sketch/ (3. Juni 2015).

Markham, A./Baym, N (2009): Internet Inquiry: Conversations about Method. Los Angeles/Californien.

Markham, A./Buchanan, E. (2012): Ethical decision-making and Internet research recommendations from the AoIR Ethics Working Committee (version 2.0). http://aoir.org/reports/ethics2.pdf (9. Juni 2015).

Marotzki, W. (2003): Online-Ethnographie – Wege und Ergebnisse zur Forschung im Kulturraum Internet. In: Bachmair, B/Diepold. P/de Witt, C. (Hrsg.): Jahrbuch Medienpädagogik 3. Opladen, S. 149–165.

Meier, S. (2012): Die Simulation von Fotografie. Konzeptuelle Überlegungen zum Zusammenhang von Materialität und digitaler Bildlichkeit. In: Finke, M./Alloa, E. (Hrsg.): Materialität und Bildlichkeit. Visuelle Artefakte zwischen Aisthesis und Semiosis. Berlin. S. 126–142.

Meißner, S. (2015): Die Medialität und Technizität internetbasierter Daten. Plädoyer für mehr Offenheit der Qualitativen Sozialforschung. In: Schirmer, D./Sander, N./Wenninger, A. (Hrsg.): Die qualitative Analyse internetbasierter Daten. Wiesbaden, S. 33–49.

Miller, D. (2012): Social networking sites. In: Horst, H. A./Miller, D. (Hrsg.): Digital anthropology. London/New York, S. 146–161.

Neumann-Braun, K./Autenrieth, U. P. (Hrsg.) (2011): Freundschaft und Gemeinschaft im Social Web: Bildbezogenes Handeln und Peergroup-Kommunikation auf Facebook & Co. Baden-Baden.

Pfeffer, J./Neumann-Braun, K./Wirz, D. (2011): Nestwärme im Social Web. Bildvermittelte interaktionszentrierte Netzwerke am Beispiel von Festzeit.ch. In: Fuhse, J./Stegbauer, C. (Hrsg.): Kultur und mediale Kommunikation in sozialen Netzwerken. Wiesbaden, S.125–148.

Przyborski, A. (2004): Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode: Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen. Wiesbaden.

Przyborski, A. (2015): Bildkommunikation. Unveröffentlichtes Manuskript.

Przyborski, A. (2014): Macht im Bild. In: Przyborski, A./Haller, G. (Hrsg.): Das politische Bild. Situation Room: ein Foto – vier Analysen. Opladen, S. 107–136.

Przyborski, A./Wohlrab-Sahr, M. (2014): Qualitative Sozialforschung. 4. Auflage München.

Raab, J. (2008): Visuelle Wissenssoziologie. Theoretische Konzeption und materiale Analysen. Konstanz.

Raab, J. (2014): „E pluribus unum“. Eine wissenssoziologische Konstellationsanalyse visuellen Handelns. In: Kauppert, M./Leser, I.: Hillarys Hand. Zur politischen Ikonographie der Gegenwart. Bielefeld, S.105–130.

Reißmann, W. (2014): Bildhandeln und Bildkommunikation in Social Network Sites. Reflexionen zum Wandel jugendkultureller Vergemeinschaftung. In: Hugger, K.-U. (Hrsg.): Digitale Jugendkulturen. 2. Auflage. Wiesbaden. S. 89–104.

Richard, B./Grünwald, J./Recht, M./Metz, N. (2010): Flickernde Jugend – Rauschende Bilder. Netzkulturen im Web 2.0. Frankfurt a.M./New York.

Rose, G. (2014): On the relation between “visual research methods” and contemporary visual culture. In: The Sociological Review, 62. Jg., H. 1, S. 24–46.

Sander, N./Schulz, M. (2015): Mediatisierte Online-Kommunikation. Forschungspraktische Verwobenheit von Medientechnologie, Erhebungssituation und kontextsensitivem Auswertungsverfahren. In: Schirmer, D./Sander, N./Wenninger, A. (Hrsg.): Die qualitative Analyse internetbasierter Daten. Wiesbaden, S. 161–198.

Schmidt, J.-H. (2013): Social Media. Wiesbaden.

Schmidt, S.-J. /Zurstiege, G. (2007): Kommunikationswissenschaft. Reinbek.

Schirmer, D./Sander, N./Wenninger, A. (Hrsg.) (2015): Die qualitative Analyse internetbasierter Daten. Methodische Herausforderungen und Potenziale von Online-Medien. Wiesbaden.

Schuegraf, M./Meier, S. (2005): Chat- und Forenanalyse. In: Mikos, L./Wegener, C. (Hrsg.): Qualitative Medienforschung. Ein Handbuch. Konstanz, S. 425–435.

Slunecko, T./Przyborski, A. (2009): Kulturdialog als Mediendialog. In: Journal für Psychologie, 17. Jg., H. 2.

Thiel-Stern, S. (2012): Collaborative, Productive, Performative, Templated. Youth, Identity and Breaking the Fourth Wall. In: Lind, R. A. (Hrsg.): Produsing Theory in a Digital World. New York, S. 87–103.

Traue, B. (2014): Resonanz-Bild und ikonische Politik. Eine visuelle Diskursanalyse partizipativer Propaganda. In: Kauppert, M./Leser, I. (Hrsg.): Hillarys Hand. Zur politischen Ikonographie der Gegenwart. Bielefeld, S. 131–158.

Van Dijck, J. (2008): Digital photography: communication, identity, memory. In: Visual Communication, Jg. 7, H. 1, S. 57–76.

Van Doorn, N. (2011): Digital spaces, material traces. How matter comes to matter in online performances of gender, sexuality and embodiment. In: Media, Culture & Society, 33. Jg., H. 4, S. 531–547.

Van House, N. A. (2011): Personal photography, digital technologies and the uses of the visual. In: Visual Studies, 26. Jg., H. 2, S. 125–134.

Varnhagen, C. K./McFall, P. G./Pugh, N./Routledge, L./MacDonald, H. S./Kwong, T. E. (2010): lol: new language and spelling in instant messaging. In: Reading and Writing, 23. Jg., H. 6, S. 719–733.

Wagner, U. (Hrsg.) (2013): Teilen, vernetzen, liken. Jugend zwischen Eigensinn und Anpassung im Social Web. 5. Konvergenzstudie. Baden-Baden.Wagner, E. (2014): Intimate Publics 2.0. Zur Transformation des Privaten und des Öffentlichen in Social Network Sites. In: K. Hahn (Hrsg.): Medienkulturen im digitalen Zeitalter. Wiesbaden, S. 125–150.

Willems, H./Pranz, S. (2008): Formationen und Transformationen der Selbstthematisierung. Von der unmittelbaren Interaktion zum Internet. In: Willems, H. (Hrsg.): Weltweite Welten. Wiesbaden. S. 189–222.

Nicole Kirchhoff

Reden über den Körper als Handlungsproblem von Schüler/innen

Zur Erweiterung von Gruppendiskussionen durch Collagen und fotografische Selbst-Inszenierungen

Pupils' Talking about the Body as a Problem of Action

Triangulation of Group Discussions by Collages and Photographic Self-Portayals

Zusammenfassung:
Der Beitrag diskutiert eine Forschungsanlage, die im Rahmen einer Untersuchung von Körperbildern von Jungen und Mädchen in der Pubertät das (verbale) Erhebungsverfahren der Gruppendiskussion auf der visuellen Ebene um die „Bilder-Collage" und um das „Gruppen-Selfie" erweitert. Ihre Triangulation trägt dazu bei, Körper(re)präsentationen von Schüler/innen der 7. und 9. Klassen an Hauptschulen und Gymnasien besser erfassen und damit verstehen zu können als über ausschließlich verbalisierende Zugänge. Entlang empirischen Materials wird diskutiert, wie sukzessive ein Gruppenwerkprozess entsteht bzw. wie er verläuft und inwiefern dieser „innere Bilder" der Jugendlichen von Körper(lichkeit) sichtbar werden lässt.

Schlagworte: Gruppendiskussion, Collage, Gruppen-Selfie, Körperbilder, Jugendliche

Abstract:
This contribution discusses a research conception, which, within the framework of a survey of boys and girls in puberty, increases the (verbal) method of the group discussion on the visual level by the "collage of images" and by the "group-selfie". Their triangulation is to help us record and with that understand body (re)presentations of pupils of the 7th and 9th grade of secondary schools and grammar schools better than by exclusively verbal approaches. It will be shown, along empirical data, how gradually a group work process develops or rather how it proceeds and in what way it makes the teenager's "inner pictures" of body and physicality visible.

Keywords: group discussion, collage, group-selfie, body images, teenager

1 Einleitung

Jugendliche (Körper)-Diskurse sind Bilder-Diskurse. Und wissenschaftliche Diskurse insistieren auf Text. Dies gilt einmal mehr für rekonstruktive Methodologien, wie sie im Fluss des *linguistic turn* ausdifferenziert wurden (vgl. u.a. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014). Bohnsack kritisiert die tief greifenden Konsequenzen

dieser sprachwissenschaftlich beeinflussten Wende in den Sozialwissenschaften mit Blick auf ihre Prämisse, der zufolge soziale Wirklichkeit in Form von Texten – und nur in diesen – vorliegen muss, zumindest dann, wenn sie wissenschaftliche Relevanz erlangen soll, wie es Popper 1971 zum ersten Mal vorgetragen hat (vgl. Bohnsack 2008, S. 155). Dass jedoch die ausdeutbaren Strukturen von Narrationen bzw. Versprachlichungen hinsichtlich bestimmter Erkenntnisinteressen und entsprechender Forschungsfelder oft nicht ausreichend greifen, um an vorreflexives und damit auch handlungsleitendes Wissen zu gelangen, ist nicht neu. Soziale Situationen und Szenerien etwa werden im Medium des Bildes erlernt, sedimentiert, als „*Innere Bilder*" erinnert und sind sprachlich mitunter nicht unmittelbar zu erreichen (vgl. u.a. Bohnsack/Krüger 2004, S. 3; Mietzner/Pilarczyk 2005, S. 133ff.). Für den eingangs erwähnten Standpunkt bedeutet dies, dass jugendliche Diskurse sich der sprachlich dominierten Datenerhebung unter Umständen entziehen. Wie Erfahrungen im Feld eines aktuellen Projekts[1] zeigen, scheint sich diese Überlegung vor allem im Hinblick auf Gegenstände zu bewahrheiten, die eine Fraglosigkeit des Alltags von Jugendlichen darstellen. Der (eigene) Körper nebst seiner Repräsentation ist ein solcher Gegenstand (vgl. u.a. Gugutzer 2015; Hahn/Meuser 2002, S. 7ff.). Dies gilt vor allem für junge Angehörige sozialer Milieus, deren sprachliche Codes in soziolinguistischer Perspektive eine Art Gegenpo(o)l darstellen gegenüber den elaborierte(re)n Verbalisierungspraktiken etwa von Wissenschaftler/innen (vgl. u.a. Bernstein 1970,1975; Kaesler 2005)[2]. Auch ein verstehender Zugang zu den „inneren" Körperbildern ist oftmals verstellt und insbesondere für (sehr) junge Menschen sprachlich kaum, oder nur schwer zu fassen (vgl. Terhart 2014). Wird an herkömmlichen Methoden sprachfixierter qualitativer Forschung festgehalten, sind vor diesem Hintergrund mindestens zwei Hürden zu überwinden: Erstens wird von den Beforschten ein unmittelbares Verstehen von Fragen erwartet, die dazu führen sollen, die *„inneren"* bzw. *„mentalen"* Körperbilder reflexiv verfügbar zu machen. Zweitens müssen diese in einen sprachlichen Rahmen transformiert werden, den die Jugendlichen mit den Forscher/innen teilen (müssen). Ob dies in allen Fällen beiderseitig gelingen kann, erscheint angesichts divergierender spezifischer Praktiken des Verstehens und Anwendens von Sprache als fraglich. Metaphorisch pointiert: Bewaffnet mit unserem Leitfaden begeben wir uns in den „*Schützengraben*", wie Bourdieu ihn als Bild für die Paradigmen verstehender Forschung heranzieht und auf das Alheit in seiner Auseinandersetzung mit Narrativität rekurriert (Bourdieu 1992, S. 43f. zit. in Alheit 2007, S. 76). Jedoch realisieren wir in diesem Moment möglicherweise nicht, dass die – vom „*Feldherrenstandort*" aus formuliert – bereits tiefer gelegte Position auf Augenhöhe trotzdem nicht immer ausreicht, um zu einer prosperierenden Kommunikation zu gelangen[3]. Unsere Fragen möchten verstehen, ohne selber verstanden zu werden. Der Impuls geht ins Leere.

Der vorliegende Beitrag diskutiert eine Forschungsanlage, die das (verbale) Erhebungsverfahren der *Gruppendiskussion* auf der visuellen Ebene um die *Bilder-Collage* und um das *Gruppen-Selfie* erweitert. Die drei genannten Zugänge verorte ich im theoretischen Rahmen der *Dokumentarischen Methode*. Ihre Triangulation bildet das Gerüst meines Dissertationsvorhabens, mit dem ich Körperbilder von Jungen und Mädchen in der Pubertät untersuche. Ziel meines Beitrages ist es erstens, zu diskutieren, inwiefern (ausschließlich) sprachlich basierte Forschungszugänge – mit Blick auf den Körper als Forschungsgegenstand sowie auf Jugendliche als Beforschte – an ihre Grenzen stoßen. Zweitens möchte ich auf der Grundlage erster empirischer Ergebnisse meiner Forschungsarbeit die suk-

zessive Erweiterung des Gruppendiskussionsverfahrens zu einem Gruppen*werk*prozess plausibilisieren. Die Ermöglichungseffekte[4] oben genannter Bild-Zugänge in Bezug auf ein gelingendes Sprechen über Körper(lichkeit) stelle ich entlang von Auszügen vorliegenden Materials vor. Drittens werde ich über eine spezifische Art des Redens nachdenken, das in bislang jedem Diskussionsverlauf des Projekts die Phase der Collagenerstellung „illustriert"[5] und dem ich aktuell den Arbeitstitel „*Körper-Reden*" verliehen habe. Damit macht der Beitrag vier Daten-Arten relevant: das zuletzt erwähnte „*Körper-Reden*" während des Erstellens der Collage, das anschließende „*Reden über den Körper*", die Collage selbst als Bearbeitung fremder Körper, sowie die fotografische Selbst-Inszenierung als Konklusion des Prozesses. Ich beginne mit der Skizzierung meines Dissertationsvorhabens als Ausgangspunkt meiner Überlegungen (2), um im Anschluss daran die Grenzen der Verbalisierung zunächst über die Schwierigkeit, Körper(lichkeit) generell zu versprachlichen (3.1) mit Blick auf eher bildungsfernere Milieus und jugendliche Altersphasen im Kontext einer digital verbreiteten „Bilderflut" (3.2) aufzuzeigen. Als Problemlösung wird die Triangulation von Bild und Text vorgeschlagen (4), einmal in Form der Collage (4.1) sowie in Form des Gruppen-Selfies (4.2). Entlang eines Fallbeispiels zeige ich in einer ersten Annäherung die katalysatorische Wirkung des methodischen Zugangs hinsichtlich des Redens über den Körper (5), bevor ich zu meiner Schlussfolgerung gelange (6).

2 Fragen und Ausgangspunkte

Im Rahmen meines Dissertationsvorhabens gehe ich der Frage nach, *wie* Jungen und Mädchen in der Pubertät im Kontext von Schule und Sport Bilder des und vom Körper(s) konstruieren. Damit ziele ich einerseits auf idealisierte Vorstellungen ab, die innerhalb der Peergruppe ausgehandelt werden, andererseits auf ikonisierte Orientierungsfiguren, die über die Massenmedien auf Alltagsdiskurse von Jugendlichen und ihre Körperkulturen einwirken. Folglich wird sowohl die Wahrnehmung „fremder" Körper(lichkeiten) in den Blick genommen als auch die Inszenierung des eigenen Körpers (vertiefend dazu Terhart 2014). Ich gehe davon aus, dass in beide Perspektiven Vorstellungen vom Körper eingelassen sind, die als „innere" Körperbilder sedimentiert werden. Die Körper der Beforschten werden damit selbst zum Teil des Untersuchungsgegenstands, indem sie nicht nur in ihrer Selbstdarstellung als „Bildakte" fungieren (vgl. Kanter 2013, S. 110), sondern als „Bildarchive" eine zentrale Rolle spielen, weil in ihnen Bilder der Erinnerung entstehen, gespeichert und damit „innere" Bilder hervorgerufen werden (vgl. Kanter 2015, S. 11). In der Analyse dieser inneren Körperbilder werden vor allem die Differenzlinien Geschlecht, Milieu und Ethnizität berücksichtigt, die ich vor dem Hintergrund intersektionalitätstheoretischer Ansätze miteinander verschränke (vgl. u.a. Klinger/Knapp 2003; Winker/Degele 2009; Aktan, Hippmann, Meuser 2015). Deren jeweilige Wirkungsmacht wird entlang des im Sample des Gesamtprojekts verankerten Prinzips maximaler wie minimaler Kontrastierung der berücksichtigten Schulform sichtbar gemacht (vgl. u.a. Strauss/Corbin 1996). Untersucht werden Peergroups der siebten und neunten Klassen an Hauptschulen und Gymnasien. Innerhalb der jeweiligen Schulform ergeben sich jedoch weitere Kontraste, die durch eher ländliche bzw. städtische Prägungen markiert sind,

durch divergierende Schulkulturen im Zusammenhang mit ihren (sozial)-räumlichen Einzugsgebieten sowie Schülerschaften unterschiedlicher Milieus und Ethnien. Es geht mithin darum, den jugendlichen Blick auf Körper(lichkeit) überhaupt erst zugänglich zu machen und diesen schließlich in milieuspezifischen Mustern von Fremd- und Eigen-Orientierungen rekonstruktiv auszudifferenzieren. Kurzum: es geht um die Frage, wie wir jugendliche Körperrepräsentationen generell, aber auch in unterschiedlichen Milieus erfassen können. Die Frage nach Körperbildern von Jugendlichen ist, wie bereits erwähnt, Teil eines körpersoziologischen und sportwissenschaftlichen Gesamtprojekts (siehe Fußnote 1). Da dessen Fokus weniger auf der Rekonstruktion individueller Perspektiven, sondern von kollektiv geteilten, in verschiedenen, teils „migrantischen" Milieus verankerten Sinngehalten liegt, wird von Beginn an das Gruppendiskussionsverfahren als Feldzugang favorisiert (vgl. u.a. Behnke/Meuser 1999; Bohnsack 2008, Lamnek 2005; Loos/Schäffer 2001; Meuser 1998; vertiefend zur Schul- und Migrationsforschung u.a. Pfaff 2008, Wagner-Willi 2005).

3 Grenzen der Verbalisierung

3.1 Die Sprachlosigkeit des Körpers

Erst die explizite Fokussierung von Fragen zum Körper lassen implizite methodische Probleme in den Blick geraten. So identifiziert Gugutzer die „*Sprachlosigkeit*" des Körpers als zentrales Problem seiner Erforschung (vgl. 2015, S. 137ff.), worauf in ähnlicher Weise auch Abraham (vgl. 2002, S. 15ff.) und Fischer (vgl. 2003, 12ff.) hinweisen. Sprachlos ist der Körper zumindest im Verständnis der herkömmlich sprachfixierten qualitativen Forschung insofern, als er kein *unmittelbar* verwendbares empirisches Datum sein kann, sondern immer nur ein *mittelbares*, worauf unter anderem auch Kanter (2013, S. 108ff.) hinweist. In Diskursen der Geschlechterforschung (vgl. Hirschauer 1993, 2015;Lindemann 1993, 2005) sowie der visuellen Soziologie (vgl. u.a. Bohnsack 2007; Breckner 2003, 2010 und Raab 2008) zeigt sich jedoch, dass dieses Problem zu überwinden ist. Unter anderem zeugen Diskussionen in der Forscher/innengruppe des hier skizzierten Gesamtprojekts davon, dass method(olog)ischen Ansätzen zur Überwindung des angesprochenen Problems zunächst mit Unbehagen begegnet wird, wenn es darum geht, die Prädomination des Verbalen in Forschungsanlagen durch das Visuelle zu relativieren. So setzt die weitere Argumentation erneut bei Gugutzer an. Dieser problematisiert explizit das im Gesamtprojekt präferierte Gruppendiskussionsverfahren, da dessen Auswertungsgrundlage nicht mehr der Körper „an sich", sondern ein immer schon interpretierter Körper und damit letztlich ein Text sei (vgl. 2015, S. 137ff.). Interpretationen von Sozialforscher/innen setzten in diesem Sinne die entsprechende Übersetzungsarbeit der Diskussionsteilnehmer/innen voraus, die für ihre Beschreibungen, Erzählungen und Argumentationen ebenfalls auf bereits verfügbare kulturelle Wissensbestände und Deutungsmuster zurückgreifen würden (2015, S. 139)[6]. Wie auch im vorliegenden Material sichtbar wird, sollten Forscher/innen diese Voraussetzungen und die daraus folgenden Transformationsverluste reflektieren, da – je nach Beschaffenheit des

Feldes und der Erhebungssituation – einerseits die sprachliche Vermittlung zu erheblichen Verstehens-Hürden zwischen ihnen und den Beforschten in Bezug auf den Körper führen kann (siehe Kap. 1). Andererseits stellt bereits die Transformation des leiblichen Erlebens in ein Beschreiben des Körpers eine Verstehens-Hürde auch für die Beforschten selbst dar. Sobald der Körper zum Gesprächsgegenstand wird, scheinen – ohne weitere Arten der Kommunikation wie etwa die Visualisierung – Konstruktionen erster Ordnung (Schütz 1971) nicht mehr zu gelingen. Sie sind in der Konsequenz eines an sich sprachlosen Körpers schlicht nicht möglich. Diese Schlussfolgerung wird gestützt durch eine Überlegung von Terhart (2014) zur Triangulation visueller und verbaler Datenarten in ihrer Arbeit über Körperinszenierungen junger Migrantinnen: Der Autorin zufolge stellt sich der Körper *per se* als ein sprachlich nicht ohne weiteres zugängliches Thema dar, über das problemlos eine eigene „Körpergeschichte" präsentiert werden könne. Sie begründet ihre Annahme mit Verweis auf Bette (2005). Dieser macht einerseits das grundsätzliche Fehlen einer Sprache für eigene Körperempfindungen in modernen Gesellschaften für den versperrten Zugang zu individuellen Darstellungen von Körper(lichkeit) verantwortlich, und andererseits die (unhinterfragte) Nutzung bestehender Körper(lichkeits)floskeln, wie sie etwa in medialen Darstellungen zu Gesundheit und Wellness Verwendung finden.

3.2 Reden über den Körper: ein Handlungsproblem

Stellt der Körper, dessen Erforschung ausschließlich mittels verbalisierender Verfahren erfolgt, an sich bereits ein Problem dar, gilt dies in besonderer Weise im Hinblick auf seine Relevanz für und Repräsentation durch Akteur/innen im Kindes- und Jugendalter unterschiedlicher (Bildungs)-Milieus. Dies betrifft auch seine bildliche Repräsentation. Es sind nicht nur jugendliche Lebenswelten gemeint, wenn Gegenwartsdiagnosen von der *„Allgegenwart des Ikonischen"* sprechen und damit auf die beschleunigte Ausdifferenzierung technischer Möglichkeiten zielen, die den Zugang zu Bildern und damit zu allen bildbasierten Formen postmoderner Gesellschaft gegenüber früheren Zeiträumen erheblich vereinfachen (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014 S. 148ff., vertiefend u.a. Boehm 1994 und Rogoff 1998). Bildern wird in einschlägigen Diskursen generell eine wichtige Bedeutung für viele alltägliche und außeralltägliche Bereiche des Lebens zugesprochen. Bohnsack (vgl. u.a. 2007, 2009) konstatiert, dass Bilder handlungsleitend seien und Wirklichkeit konstituierten. Dies trifft – übertragen auf die Ebene alltäglicher Praxen – jedoch vor allem auf die Angehörigen junger Generationen zu; die alltägliche Wahrnehmung von und der Umgang mit Ikonen des Fernsehens, den Oberflächen „neuer" Medien, und hier insbesondere der sozialen Netzwerke, gilt als selbstverständlich (vgl. u.a. Richard 2005). Publikationen aus einem Projekt von Neumann-Braun und Autenrieth zu *„Jugendbildern im Netz"* (vgl. 2011 und http://netzbilder.net/schwerpunkte/projekt/) belegen diese Feststellung über die Bedeutung von Interaktion und Kommunikation Jugendlicher vor allem in den Online-Netzwerken. Mehr noch, scheint das Web 2.0 über Internet, Handy, Tablets und Computer die im Wandel befindliche Lebenswelt von Jugendlichen nicht nur zu beeinflussen, sondern konstitutiv für diese zu sein (vgl. auch Forschungsverbund DJI und TU Dortmund 2015). Dies könnte vor allem für Jugendliche aus so genannten „bildungsbenachteiligten Milieus" gelten und für solche mit Migra-

tionshintergrund (vgl. ebd.). Die selbstverständliche Nutzung u.a. elektronischer (Massen)-Medien durch Angehörige junger Generationen wird nicht nur im 14. Kinder- und Jugendbericht sowie einer zeitgleich erstellten „Bestandsaufnahme zur Medienkompetenzförderung für Kinder und Jugendliche des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend“ (2013) beschrieben. Dort, wie in weiterer einschlägiger Literatur (vgl. u.a. Zinnecker 1991,und 1991, Töpper/Mikos 2006, Bonfadelli et.al. 2011), wird auch eine erhöhte Partizipations-Chance in Aussicht gestellt für Kinder und Jugendliche mit genannten Hintergründen, zumindest als positiver Gegenhorizont über die Hinweise auf Gefahren des (ausufernden) Medienkonsums hinaus.

In meinem Forschungsvorhaben spielen Körperrepräsentationen eine entscheidende Rolle in zweifacher Weise: einerseits umspülen Massen öffentlich verbreiteter Darstellungen von Körper(lichkeit) die Nutzer/innen, andererseits verfügen diese über ebenso vielfältige Möglichkeiten, den eigenen Körper darzustellen. Dieser kann verändert, in jeder gewünschten Hinsicht inszeniert und damit zugänglich gemacht werden für den Blick einer zwar gezielt adressierten, gleichzeitig jedoch unklar umrissenen Öffentlichkeit. Als Beispiel dient hier die kostenlose App *„Instagram“*, eine Mischung aus Microblog und audiovisueller Plattform, die durch das Medium Fotografie vor allem in Form des *„Selfies“* als einer bevorzugten (Selbst)-Darstellungspraktik getragen wird (vgl. https://instagram.com/, letzter Zugriff am 22.05.2015). Nimmt die Fotografie in „konventionellen“, d.h. gedruckten Medien wie Zeitungen, Zeitschriften und Magazinen – weitgehend – noch die Rolle ein, geschriebenes Wort zu illustrieren, hat sich das Verhältnis auf *„Instagram“* und vergleichbaren Plattformen allem Anschein nach umgekehrt. Hier stehen fortlaufend eingestellte Bilder erkennbar im Vordergrund, während verbal nur noch über das gezielte Aufrufen von *„Hashtags“* – im Stil verknappter Blogs bzw. einfacher Frage/Antwort-Formate – kommuniziert wird.[7] Ausgehend von Instagram als Beispiel kann einerseits geschlussfolgert werden, dass die ausgeprägte Selbstverständlichkeit des *„Computerwissens“* (vgl. Schäffer 2013, S. 51ff.) von Jugendlichen zu Kompetenzen über die Ebene des technischen Gebrauchs hinaus geführt hat, welche möglicherweise auch eine (gelingende) Kommunikation *in*, *über* und *durch* die Bilder-„Fluten“ untereinander ermöglichen, wie Bohnsack dies generell für die Bedeutung des Ikonischen herausstellt (vgl. u.a. 2013, S. 75ff.). Andererseits sagt das nichts darüber aus, ob und inwiefern die verselbständigte Wahrnehmung und Selektion von sowie Orientierung an (Körper)-Bildern reflexiv verfügbar sind, um schließlich im Sinne einer abrufbaren Verinnerlichung *verbalisiert* werden zu können.

Die erste Erhebungswelle im Rahmen unseres Gesamtprojekts zeigt, dass Fragen nach Abläufen etwa des Sportunterrichts, von Unterrichtspausen auf dem Schulhof, teils auch Präferenzen der Freizeitgestaltung von Schüler/innen beider Schulformen – mehr oder weniger – fließend beantwortet werden. Auch verbesserungswürdige Praktiken des (Sport)-Unterrichts werden, neben den persönlichen Qualitäten einzelner Lehrer/innen, außerordentlich lebhaft verhandelt. Spätestens mit Umkehrung der Gesprächsperspektive auf die Schüler/innen selbst – was hier die eigene Körper(lichkeit) ebenso impliziert, wie die anderer Personen – gerät die Diskussion ins Stocken, oder mehr noch, bricht die Diskussion ab bzw. kommt gar nicht erst zustande. Dies ist in den bisherigen Gruppendiskussionen an Gymnasien weniger ausgeprägt zu beobachten als an Hauptschulen. Vor allem im ersten, ausschließlich auf Verbalisierung beruhenden Teil des *Gruppenwerkprozesses*, fällt es Hauptschüler/innen schwerer als Gleichaltrigen am Gymnasi-

um, eine selbstläufige Unterhaltung entstehen zu lassen bzw. aufrecht zu erhalten. In einigen Fällen droht das Gespräch während dieser Phase zu einem Frage/Antwort-Dialog zu geraten, der kaum Narrationen seitens der Schüler/innen hervorbringt.

4 Perspektiventriangulation von Bild und Text

Es stellt sich unter Einbeziehung der voran gegangenen Überlegungen mithin die Frage, wie anders als ausschließlich über die Verbalisierung zum Körper geforscht werden kann, oder, wie Konstruktionen ersten Grades evoziert werden können, die den Körper in jugendlicher Perspektive sichtbar machen. Zur Überwindung der skizzierten Hürden das Bild in den Forschungsprozess zu integrieren, basiert einerseits auf dem ihm zugrunde gelegten Verständnis, als Medium des Lernens, der Sozialisation und Bildung, der Verständigung generell zu fungieren. Andererseits trägt dies der Annahme Rechnung, dass sich über Ikonizität innere Bilder und Gefühle leichter ausdrücken lassen. (vgl. Wopfner 2012a, S. 65 und 2012b, S. 3). Im hier skizzierten Projekt Bilder zu verwenden liegt gewissermaßen auf der Hand. Vollzieht sich jugendliche Praktik in Form von Bildern – vor allem in Bezug auf die Repräsentation von Körper(n) – sollten diese auch Eingang finden in die Rekonstruktion ihrer Logik bzw. ihrer handlungsleitenden Orientierungen. Wenn „innere Körperbilder“ durch „äußere“ Bilder medialer Diskurse beeinflusst werden, erscheint es naheliegend, diese methodisch nutzbar zu machen. In der rezenten Sozialforschung hat sich zudem der Zugriff auf und über das Bild, wie Przyborski/Wohlrab-Sahr herausheben (2014, S. 150; vertiefend vgl. u.a. Przyborski 2013; Bohnsack 2009, S. 73ff; Wopfner 2012), nicht nur als Dokument einer Epoche bewährt, sondern ebenfalls als Dokument von anderen Sinnzusammenhängen, wie etwa von Milieus, vom familialen Habitus, oder von verschiedenen Entwicklungsphasen.

Gleichwohl stellt die ausschließliche Fokussierung auf das Bild ebenso wenig eine befriedigende Lösung dar, wie jene, die ausschließlich auf Verbalisierung beruht. In beiden Fällen würde dies zu einer verengten Sichtweise auf den zugrunde liegenden Forschungsgegenstand führen (vgl. u.a. Müller et.al. 2014). Wie Terhart (vgl. 2014, S. 130) konstatiert, können Bilder immer nur eine *andere* Perspektive auf den Gegenstand eröffnen, so dass Körper(lichkeit) nicht per se *besser*, sondern anders und vor allem unmittelbarer über das Bild erforscht werden kann als über den Text. Durch die Kombination von beidem als zwei voneinander verschiedenen Datenarten ist eine erweiterte und vor allem den im Feld befindlichen Akteuren entgegen kommende Sicht auf das hier relevante Forschungsinteresse zu erwarten. Mittels Gruppendiskussion lassen sich implizite Wissensbestände der befragten Gruppen zwar rekonstruieren, auf der Grundlage von Bildern kann deren Inkorporation etwa über die Deutung von Mimik, Gestik, Körperhaltung usw. noch spezifischer gefasst werden (vgl. Bohnsack 2009, S. 73). Damit wird eine Datentriangulation, wie Flick sie versteht, insofern favorisiert, als weder das Ausgangsmaterial noch die Analyseergebnisse ohne weiteres miteinander zu vergleichen sind. Erst nach Vollendung der dokumentarischen Auswertung jeweiliger Datenarten sind diese im Zuge von Fallrekonstruktionen aufeinander zu bezie-

hen. Damit kann ein- und derselbe Gegenstandsbereich vertieft verstanden werden (2009 zit. nach Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, S. 155). Darüber hinaus zieht die Integration des Mediums Bild mit Blick auf die Schwierigkeit jugendlicher Schüler/innen verschiedener Milieus und Schulformen, Körper(lichkeit) zu verbalisieren, eine Ebene ein, auf der eine Kommunikation der Teilnehmer/innen untereinander sowie mit den Diskussionsleiter/innen *durch* das Bild ermöglicht wird: eine Ebene, die nach Terhart in der qualitativen Sozialforschung nicht oder nur selten berücksichtigt wird (vgl. Terhart 2014, S. 130; vgl. dazu auch Bohnsack 2007, S. 24). Sie wird hier jedoch als stiftend für ein Reden über Körper(lichkeit) angesehen.

Freilich sind trotz einer Datentriangulation von Bild und Text die von Gugutzer (2015, S. 139) problematisierten Transformationsverluste nicht vollständig zu vermeiden. Dies unter anderem, weil das Bild im Zuge seiner Interpretation in Text überführt werden muss, oder, wie Terhart (2014, S. 131) es formuliert, Forscher/innen auf *„geronnene"* Daten, wie Transkriptionen, Bilder und Beschreibungen zurückgreifen müssen, um Erfahrenes einer systematischen Analyse zugänglich zu machen. Insofern kann es sich auch bei einer Näherung aus verschiedenen Perspektiven immer nur um eine größtmögliche interpretative *An*-Näherung an den Forschungsgegenstand handeln. Nachdem die Frage nach dem methodischen Vorgehen bei der Untersuchung von jugendlichen Körperbildern zunächst grundsätzlich durch die Triangulation des Gruppendiskussionsverfahrens mit visualisierenden Erhebungsmethoden beantwortet wurde, soll im Folgenden plausibilisiert werden, warum im Rahmen des hier skizzierten Forschungsvorhabens das Verfahren der (Bilder)-Collage zur Anwendung gelangt und am Ende des Erhebungsprozesses durch das Gruppen-Selfie ergänzt wird.

4.1 Die Bilder-Collage

Unter einer Collage ist ein aus Teilen unterschiedlicher Herkunft zusammengesetztes neues Ganzes zu verstehen. In diesem Prinzip dekontextualisert sie einzelne Elemente einer bereits bestehenden (Sinn)-Einheit, um diese in einer weiteren, im Entstehen begriffenen Gesamtheit neu zu kontextualisieren. Angewandt stellt die Collage sowohl eine Technik der bildenden Kunst, der Literatur, des Filmgenres etc. dar, als auch ein mittels dieser Techniken geschaffenes Kunst*werk* (vertiefend u.a. Hille et.al. 2000; Digby/Digby 1985; Wescher 1968). Die Collage ist im Rahmen meines Forschungsvorhabens zugleich Methode und Ergebnis. Mit Hilfe digitaler Technik können Collagen durch eine entsprechende Bildbearbeitung erstellt werden. Herkömmlich erfolgt ihre Herstellung, indem die ausgewählten Elemente etwa aus Zeitschriften, Zeitungen oder anderen Materialien auf eine Unterlage geklebt werden, wodurch sie in der Regel sukzessive die Gesamtgestalt eines in sich geschlossenen Bildes annimmt.

Im Sinne der Forschungslogik sind vier Aspekte zu nennen, die durch die Collage berücksichtigt werden (müssen): Erstens zielt dieser Bild-Zugang – äquivalent zur Gruppendiskussion – auf die gesamte Schüler/innen-Gruppe bzw. schließt sämtliche ihrer Mitglieder ein. Zweitens wird die Methode der Annahme gerecht, dass „inneren" Körperbildern idealisierte Vorbilder zugrunde liegen (können). Diese werden im Zuge von Sozialisationsprozessen hergestellt, während vor allem in der Phase der Pubertät die – mehr oder weniger – konfliktträchtige Auseinan-

dersetzung bzw. Identitätsfindung des und mit dem eigenen Körper(s) in den Fokus rückt (vertiefend u.a. Flaake 2001; Baur 1988, 1989 und 1991; Bette 1989; Bourdieu 1985; Zinnecker 1989). Ein großer Teil dieser Idealfiguren wird vor allem mit Blick auf den Körper durch die verschiedenen Massenmedien präsentiert, diskursiviert und in Verbindung gebracht mit Bereichen wie u.a. Musik, Mode und Sport. Es ist davon auszugehen, dass sie hoch relevant sind für die Suchbewegungen von Jugendlichen in pubertären Orientierungsphasen. Drittens ist entscheidend, dass das Bildmedium in Form der Collage einen Impuls setzt zwecks Ermöglichung eines selbstläufigen Gesprächs der Diskussionsteilnehmer/innen über den Körper, im Sinne einer Kommunikation durch und über das Bild. In diesem Zusammenhang ermöglicht die Collage, viertens, den Beforschten, über die Rezeption bzw. Auswahl massenmedialer Bilder hinaus, ihre eigenen Körper dazu zu „*be*nutzen", um sich von einer verbal reflektierenden auf eine konkret handelnde Ebene im Erhebungsprozess zu verlegen. Das Blättern im Material, (das heißt, in den zur Verfügung gestellten Zeitschriften), das Erfassen einzelner Elemente daraus sowie das anschließende Ausschneiden und Kleben evozieren nicht nur optische, sondern auch haptische, mithin leibliche Wahrnehmungen. Mittels dieses Wechsels ist es möglich, zumindest eine Brücke zwischen Konstruktionen zweiter und erster Ordnung des Körpers hervorzubringen. Dies bedeutet zum einen, dass der Zugang über das Bild produktiv sein muss im Sinne eines prozessualen Geschehens, an dem alle Gruppenmitglieder beteiligt sind und an dessen Ende ein Produkt, hier folglich ein Bild, entstanden ist, das von den Forscher/innen als Datum interpretiert werden kann.

Über die Collage entstehen somit dreierlei Arten von Daten: 1. Die (Audio)-Aufzeichnung des Redens in der Phase des gemeinsamen Erstellens der Collage, 2. das anschließende Reden über das entstandene Bild und 3. das Bild selbst, durch das kommuniziert wird. Die entstehenden Datenarten sind als Einzeldaten zu begreifen. Sie bedingen, dass nicht nur das „Sprechen während und über die Collage", sondern auch die Collage selbst, und zwar getrennt voneinander durch die Forscher/innen analysiert und erst im Anschluss daran aufeinander bezogen werden. Jeder einzelne Schritt wird diesem Verständnis nach als Sequenz eines Kontinuums bearbeitet und ist jeweils einzeln zu interpretieren.

4.2 Das Gruppen-Selfie

Die zusätzliche Einbeziehung des *Gruppen-Selfies* in das methodische Vorgehen ist das Ergebnis einer Suchbewegung experimentellen Charakters. Ein Grund dafür ist, dass trotz seiner explosionsartigen Verbreitung, Publikationen zum Selfie weltweit erst in jüngerer Vergangenheit und vor allem als Online-Ressource zugänglich bzw. im Entstehen begriffen sind[8]. Dies gilt erst recht für die synchrone Selbstdarstellung mehrerer Personen.[9] Ihre Integration in den Erhebungsprozess verfolgt das Ziel, über einen weiteren und abschließenden Erhebungsschritt den Fokus von Körperrepräsentationen, die sich an massenmedial verbreiteten, demnach bereits existierenden (Vor)-Bildern orientieren, auf die Körper(lichkeit) der Schüler/innen selbst zu verlegen. Einer ersten Anwendung im Feld liegen, neben der genannten, einige weitere Überlegungen zugrunde. Erstens ist das Gruppen-Selfie ein Selbst-Bild(nis) der Gruppe. Es bewirkt die spontane Selbst-Präsentation bzw. -Inszenierung von Körper(lichkeit) der beforschten Gruppe. Von Bedeu-

tung ist in diesem Zusammenhang, dass sich die Schüler/innen mittels einer entsprechenden Software am Laptop selber sehen können. Das heißt, sie erhalten die Möglichkeit der Kontrolle über ihre fotografische Inszenierung, was möglicherweise Rückschlüsse auf die Vorstellungen der Gruppe bzw. einzelner Mitglieder von sich selbst zulässt (vgl. Terhart 2014, S. 140). Zweitens berücksichtigt die methodische Ergänzung des Forschungsprozesses durch das Gruppen-Selfie, u.a. aufgrund seiner potenziellen Kurzlebigkeit, Widerrufbarkeit und seines virtuellen Verwendungszusammenhangs, den gegenwärtigen Stand technischer Veränderungen in der materiellen Kultur der Bilder. Diese Überlegung erinnert an eine Abhandlung Walter Benjamins, in der er die voranschreitende technische Entwicklung bereits 1935 mit Blick auf die Erscheinungen der Fotografie und der Möglichkeit exakter Nachdrucke reflektiert und problematisiert hat hinsichtlich der stetig sich verändernden Wahrnehmung von Bildern (vgl. 1989, S. 11–52). Das heißt jedoch auch, dass durch den Forschungsprozess die kulturell gerahmte Produktion und Rezeption elektronischer Bilderfluten die Partizipationsmöglichkeiten von Kindern und Jugendlichen durch die Verwendung des Selfies als gegenwärtiger Alltagsroutine noch weitreichender anerkannt werden als durch die Collage. Letztere ist durch die Auswahl von Bildern aus eher konventionellen Massenmedien gekennzeichnet, wobei auch diese auf Ikonen der digitalen Bilderwelt zurückgreifen. Die Produktion eines Selfies setzt den Gebrauch einer Alltagstechnologie voraus, die zum Selbstverständnis jugendlicher Lebenswelten gehört. Dass hier die zur Produktion eines Selfies gebräuchliche Verwendung des Smartphones durch die Nutzung eines Laptops ersetzt wird – damit die gesamte Gruppe sich abbilden kann – wird von den Schüler/innen (bislang) anstandslos akzeptiert. Der Laptop zählt offenbar ebenso wie das Smartphone zu den bevorzugten Alltagsgegenständen im Kontext mediatisierter Routinen der Jugendlichen. Wie im Zuge des Forschungsverlaufs sichtbar wird, stellen beide Gegenstände über ihren routinierten Gebrauch hinaus materielle Prestigeobjekte dar, die im Kontext sozialer Situationen und Beziehungen in Form von Anerkennung durch andere zur Selbstvergewisserung der Jugendlichen beitragen. Drittens stellt das Gruppen-Selfie aufgrund der Beteiligung von mehr als einer Person am Prozess der Bilderstellung – wie bereits die Bilder-Collage – ein Produkt gemeinsamen sozialen Handels dar (vgl. u.a. Pilarczyk/Mietzner 2005, S. 28). Mit der Deutung der darin beobachtbaren Mimesis im Sinne einer Darstellung bzw. Nachahmung geläufiger sozialer Praktiken, Gesten und Mimiken wird einerseits die Rekonstruktion habituellen Handelns der Beteiligten ermöglicht (vgl. Bohnsack 2011, S. 18f.). Andererseits können Rückschlüsse gezogen werden auf Beziehungen, die im Rahmen des miteinander Agierens der Diskussionsteilnehmer/innen während des Gruppen*werk*prozesses ausgehandelt werden. Diese wiederum lassen sich vergleichend beziehen auf Interpretationen besonders verdichteter Stellen der Gruppendiskussion sowie einzelner Sequenzen der Collagen*werke*. In diesem Sinne übernimmt das Gruppen-Selfie am Ende des jeweiligen Erhebungsverlaufs die synthetisierende Funktion der Konklusion.

5 Der Gruppenwerkprozess als empirisches Kontinuum

Um auf der forschungspraktischen Ebene zu demonstrieren, an welche Grenzen die Gruppendiskussion mit Schüler/innen stoßen kann, wird im Folgenden exemplarisch der Verlauf eines Gruppen*werk*prozesses der *„Fußballbegeisterten Rapper“* vorgestellt. Dieser fokussiert zunächst die Collage in ihrer Transposition innerhalb des Werkprozesses und zeigt gleichermaßen ihre katalysatorische Wirkung auf, welche im anschließenden Reden über Körper(lichkeit) sichtbar wird. Daran anknüpfend wird deutlich gemacht, inwiefern das Gruppen-Selfie als abschließender Selbstinszenierung inkorporierte Wissensbestände in der fotografischen Körperrepräsentation der Schüler/innen selbst widerspiegelt, die in Collage und Gespräch bereits auftauchen und hier in die Form einer gemeinsamen Alltagsroutine münden.

5.1 „Aussehen ist nicht wichtig“ – Die Collage als Katalysator

Die Gruppe der *„Fußballbegeisterten Rapper“* treffen wir im Werkraum einer eher ländlich gelegenen Hauptschule. Es handelt sich dabei um eine Jungengruppe der siebten Klasse, zwei der Schüler sind autochthon, drei allochthon. Nach einer kurzen Vorstellungsrunde erfolgt die Erzählaufforderung durch einen der beiden Diskussionsleiter/innen (Y2):

„Erzählt doch mal, wie Ihr zu einer Gruppe geworden seid“.

Der Impuls zielt explizit auf die Art der Verbindungen der Schüler untereinander. Darüber hinaus wird implizit nach ersten Hinweisen auf (gemeinsame) Interessen an inner- wie außerschulischen Aktivitäten gefragt sowie den dahinter befindlichen Orientierungen, die auf den konjunktiven Erfahrungsraum der Gruppenmitglieder schließen lassen. Im entstehenden Gespräch wird deutlich, dass sich die Jungen oftmals mit anderen Mitschüler/innen[10] informell zum *„Bolzen“* treffen, wobei einer von ihnen auch regelmäßig im Verein spielt. Die Diskussion über nationale wie internationale Fußballspieler nimmt einen großen Raum ein, allerdings werden jeweilige Präferenzen nicht an Körperrepräsentationen der Spieler festgemacht, sondern – trotz entsprechend impliziter Nachfragen – ausschließlich an deren sportlichen Qualitäten. Bei schlechtem Wetter spielen die Jungen gerne (gemeinsam) Computerspiele, vor allem *„Wii“*[11]. Innerhalb der Schule versteht die Gruppe sich – wenn nötig – als *„Streitschlichter“,* vor allem während der Pausen auf dem Schulhof. Ansonsten *„labern“* die Freunde viel miteinander, worüber, bleibt unklar. Im Verlauf dieses ersten, ausschließlich auf verbaler Aushandlung beruhenden Teils des vorwiegend sport- und schulpädagogisch aufschlussreichen Erhebungsprozesses, werden vor allem die gemeinsamen Interessen am Fußballsport deutlich gemacht. Zudem zeigt sich in dieser Phase, dass es den Jungen schwer fällt, ein selbstläufiges Gespräch zu führen. Was sich hier entwickelt, ist eher ein Frage/Antwort-Dialog zwischen den Diskussions-Teilnehmer/innen und den –Leiter/innen. Die Methode des Befragens führt bei dieser (wie bei anderen) Gruppe(n) zu keinerlei geäußerten Relevanzen hinsichtlich des Körpers bzw. leiblicher Befindlichkeiten. Dies spitzt sich in der Reaktion der Gruppe auf den Ein-

stiegsimpuls zu, mit dem die Diskussionsleiterin (Y1) die Collage in Auftrag gibt zu einem Zeitpunkt, an dem zugunsten – mehr oder weniger flüssiger – Explikationen der Freizeitgestaltung sämtliche (Nach)-Fragen vom Körper regelrecht wegzuführen scheinen:

Y1: und zwar möchte ich, äh dass Ihr versucht 'n Bild zusammen zu kleben, zusammen zu stellen. Ähm uns die Frage zu beantworten, wie man aussehen muss, um von Euch in der Gruppe gut gefunden zu werden.

Die Frage von Y1 zielt unmittelbar auf Körperrepräsentation. Mit dieser Formulierung wird die Annahme transportiert, dass das Wahrnehmen eines anderen Menschen, seine Anerkennung sowie das Ausbilden von Sympathie vor allem über dessen körperliche Erscheinung erfolgt, wie Cornelia Koppetsch (vgl. 2000, S. 108) in ihrer Diskussion über die „Die Verkörperung des schönen Selbst" herausstellt. Ein ausschließlich auf Persönlichkeit beruhendes Attraktivitätsideal wird hinsichtlich seiner Gültigkeit durch Koppetsch insofern relativiert, als sie auf der Basis empirischer Daten aufzeigt, dass es zu einer unmittelbaren Verknüpfung von Körperbild und Persönlichkeit kommt. Dies ist vor allem dann der Fall, wenn körperliche Schönheit als authentisch, individuell und natürlich erscheint (vgl. ebd., S. 110). Gleichwohl ist das, was unter Schönheit verstanden wird und in diesem Sinne als inneres Körperbild archiviert ist (Kap. 2), abhängig von Strukturen u.a. des Sozialmilieus. Für das Interpretieren der entstehenden Collage ist damit erstens entscheidend, *was* entlang der Bild-Auswahl als Schönheit konzeptualisiert wird durch die Schüler und, zweitens, wie dies in aufeinander bezogenen sinntragenden Elementen innerhalb eines (Bilder)-Rahmens im Goffman'schen Sinne (1981) (neu) arrangiert wird. Haben sich damit sinngenerierende Bedeutungszusammenhänge kohärent und prägnant entwickelt, entsteht eine immanente visuelle Ordnung, die in ihrer Bestimmtheit, Gliederung und Komposition über die Analyse sichtbar gemacht werden kann (dazu vertiefend Raab 2012, S. 127ff.). Darüber hinaus stellt die Collage einen methodischen Zugang dar, der den verbalen Teil der Gruppendiskussion – zunächst – auf einer ästhetisch-praktischen Ebene abschließt. Bemerkenswert ist hier die latent opponierende Reaktion der Jungen auf die Aufforderung durch Y1, eine Collage zu produzieren:

Em: Man muss korrekt sein. Man man darf wenn man mit jemand abhängt,
Y1: mhm
Em: und ma passiert einen von unseren Freunden was Peinliches
Y1: mhm
Em: und man direkt nicht dass er jetzt ähm äh jeden weitererzählt oh den
und den ist das und das passiert.
Cm: Ja. Zum Beispiel
Dm: └Der keine Geheimnisse weiter erzählt.
Cm: Ja lästern (.) oder halt so hinterlistig ist.
Dm: └Scheiße labern
Em: Aus-Aussehen ist mir eigentlich völlig egal.

Der Charakter ist wichtiger als das Aussehen. In dieser unmittelbaren Abwehrhaltung begegnen die Jungen der Frage nach Äußerlichkeiten zunächst über die moralisch vertretbarere Betonung charakterlicher Stärken. Loyalität, Verschwiegenheit und Ehrlichkeit werden dem Einstiegsimpuls als kameradschaftliche Tugenden entgegen gesetzt. In dieser Reaktion wird vor allem eine mittels Sozialisation vermittelte Norm reproduziert, etwas sozial Erwünschtes akzentuiert. Die

Entgegnung kann als Ausweichbewegung gelesen werden – als Versuch, dem Reden über Körper(lichkeit) zu entgehen. Die kritische Positionierung der Gruppe gegenüber dem Auftrag ist jedoch von kurzer Dauer. Die Zeitschriften, die von den Forscher/innen beiläufig auf die Mitte des Tischs gelegt werden, wecken das Interesse der Schüler. Zur Verfügung steht jeweils eine Ausgabe der Titel *„Bravo“, „Gala“, „Fit for Fun“, Men's Health, „Myself“* und *„Autobild“*. Sie wurden ausgewählt vor dem Hintergrund der Annahme, darin Relevanzen jugendlicher Lebenswelten thematisiert zu sehen, welche gleichzeitig aufschlussreich sein würden für das Erkenntnisinteresse vor allem hinsichtlich des Körpers. Eine durch die Zeitschriften repräsentierte Engführung etwa hinsichtlich eines stereotypen und dualistischen Geschlechterverständnisses sowie heteronormativer Beziehungs-, Sexual- und Körpervorstellungen ist durchaus beabsichtigt. Untersucht wird mittels dieser starken Setzung u.a., ob und inwiefern opponierende Reaktionen auf einzelne Exemplare oder die gesamte Auswahl zu beobachten sind und wie daraufhin mit dem Material umgegangen wird. Auf diese Weise können gegebenenfalls divergente Positionen seitens der Jugendlichen zum abgebildeten „Common Sense“ sichtbar gemacht werden. Vor allem sollte gewährleistet sein, dass sich Körper(lichkeit) über Themen wie Sport/Fitness, Mode, Schönheit, Statussymbol etc. in Bildern ausdrückt.

Während die Schüler lebhaft in den Zeitschriften blättern und unter Verwendung von Scheren, Klebestiften und Filzschreibern damit beginnen, ihre Collage zu erstellen, entwickelt sich eine Art der Kommunikation, die deutlich abzugrenzen ist von den Versprachlichungen jeder anderen Phase des Erhebungsprozesses. Zunächst wird darin ein Bruch gegenüber der ausweichenden Reaktion auf den Arbeitsauftrag deutlich. Von der Bedeutungslosigkeit des Aussehens ist nun nicht mehr die Rede:

Bm: Das wär was für Dich, ne? (lacht)
Dm: (lacht)
Am: Zeig ma.
Dm: Oder die hier Bm, Jennifer Michaels
Em: └Voll die Heinis!
Dm: Hier sind ja nur Frauen, Alter.
Em: Und ich mach gleich so ´n richtig geiles Bild, hab ich grad gesehen, das mach ich dran.
Am: (unverständlich)
Dm: └Cm, die wär was für Dich Alter. Blaue Augen, (unverständlich)
Em: Guck ma hier.
Dm: Ah Jennifer
Bm: Oh Mann Air Max die sehen geil aus.
Dm: Ah die braucht man! Zeig das! Sind die neu?
Bm: Ja Mann.

Formal fällt hier auf, dass höchstens in kurzen Sätzen bzw. in Satzfragmenten kommuniziert wird. Das Sprechen richtet sich durchaus an andere Gruppenmitglieder, trägt jedoch stellenweise Züge einer Autokommunikation, eines ungerichteten „Vor-sich-hin-Sprechens“. In dieser Phase erscheinen die Sätze als voneinander getrennte Elemente von Mustern, die sich zwar berühren, jedoch nur teilweise aufeinander beziehen: *„Das wär was für Dich, ne?/Lachen/Zeig ma/(…)Jennifer Michaels/Voll die Heinis“*. In dieser Weise erinnert auch das Sprechen an eine Art von Collage. Abgeschlossene Sätze oder Satzteile kommentierenden Charakters einzelner Diskussionsteilnehmer werden ohne erkennbare Ge-

sprächsabsicht ausgesprochen, aneinander gereiht bzw. nebeneinander gestellt. Die Art des Redens begleitet die gesamte ca. 20-minütige Entstehungsphase der Collage, sie scheint diese – ähnlich einer Comic-Sprechblase – ohne Unterbrechung zu „illustrieren". Es werden augenfällig zwei Themen verhandelt: die sexuelle Attraktivität Jennifer Michaels sowie weiterer abgebildeter Frauenfiguren und die Bedeutung von Turnschuhen, die *„man"* als Statussymbol benötigt, um soziale Anerkennung zu erhalten. Für den Verlauf dieser und bislang aller anderen Werkprozesse ist dieses Sprechen insofern bedeutsam, als die Schüler/innen sich weitgehend unreflektiert gruppen-, alters- und milieu-interner Sprachcodes und Sprechformen bedienen, über die Körper(lichkeit) sukzessive nun doch verbalisierbar wird. Dies wird dadurch erleichtert, dass die Diskussionsleiter/innen sich in dieser Phase von der Gruppe räumlich entfernen. Gleichwohl sind sie anwesend. Es scheint unter anderem der körperlich-haptische Umgang mit dem Bild-Material zu sein sowie dessen zeitgleiche Wahrnehmung über das Auge, die den Schülern das Sprechen über Körper(lichkeit) ermöglichen. So kristallisiert sich die Collage an dieser Stelle als non-verbale Variante des mäeutischen Verfahrens heraus: Ihr Vorgehen beruht hier zwar nicht auf einem Erkenntnis (be-)fördernden Dialog zwischen Diskussionsleiter/innen und -Teilnehmer/innen (vgl. u.a. Jakob 1997), sondern auf dem bearbeiteten Bildprodukt als Medium, das zumindest in Fragmenten ein Sprechen seitens der Schüler hervor bringt, in dem Körper(lichkeit) gewissermaßen anwesend ist und für die Forscher/innen greifbar wird. Aus diesem Grund bezeichne ich die Kommunikation in dieser Phase als *„Körper-Reden"*.

Abb. 1: Collage Teil 1

Abb. 2: Collage Teil 2

Die Collage selbst (siehe Abbildung 1 und 2) stellt als Bildwerk ein für die Forscher/innen interpretierbares Datum dar und dient ihnen gleichzeitig als Grundlage für einen weiteren Gesprächsimpuls, der die Gruppe in einen neuen Diskussionsteil führt. Die dokumentarische Bildinterpretation (vgl. u.a. Bohnsack 2009) dieser Datenart gestaltet sich zunächst schwierig. Erste Versuche einer reflektierenden Analyse der Formalstruktur des ersten Collage-Teils (Abb. 1a) drohen vor allem mit Blick auf die Planimetrie zu scheitern[12]. Zu unübersichtlich wirkt die Anordnung, um zentrale Formen oder Feldlinien darin zu identifizieren. Als weniger sperrig erweist sich schließlich die Rekonstruktion der perspektivischen Projektion sowie der szenischen Choreografie(n). Sie ermöglicht u.a. Erkenntnisse hinsichtlich des Vorgehens der Gruppe beim Erstellen der Collage. Im vorliegenden Fall scheint jedes Gruppenmitglied von seinem Platz aus gearbeitet zu haben,

wodurch keine einheitliche Perspektive ermittelt werden kann, sondern verschiedene Perspektiven bzw. eine Art Multiperspektive, die den gesamten Bogen einbezieht. Daraus ergeben sich auch mit Blick auf die szenische Anordnung in den Bildern vielgestaltige Bezugsmöglichkeiten. Einzelne Choreografien werden u.a. durch Überlappungen von Bildelementen sichtbar, wobei diese gleichzeitig Bestandteil von mehr als einer Choreografie sein können. Szenisch bewegen sich beide Collagen-Teile u.a. auf Themenfeldern wie „Partnerschaft", „Familie", „Männlichkeit" – dies einmal in „gangsterhaftem" (Hip-Hop)-Kontext in Form des starken, ein weiteres Mal im Kontext von Sport(lichkeit) in Form des trainierten Körpers. Weiblichkeit wird vor allem als attraktive Weiblichkeit im Sinne eines körperlichen Wahrgenommen-Seins (vgl. Bourdieu 1997, S. 229) thematisiert. Dies trifft unbedingt auf eine szenische Anordnung auf dem zweiten Collage-Bogen (Abb. 2) zu. Hier wird innerhalb eines Triptychons bestehend aus der linken männlichen Person, der überdimensioniert großen Uhr sowie der daneben befindlichen weiblichen Person u.a. ein weibliches Stereotyp dargestellt, wie es Neumann-Braun/Mikos (vgl. 2006) für traditionelle Geschlechterdarstellungen in Musikvideos identifizieren. Durch die übergroße Damenuhr wird einerseits eine (materielle) Abhängigkeit der Frau vom Mann repräsentiert, andererseits ihre Eigenschaft als dekoratives Accessoire (vgl. Neumann-Braun/Mikos 2006, S. 3f.) betont. Demgegenüber stehen Darstellungen auf dem ersten Teil der Collage, die sowohl Männlichkeit als auch Weiblichkeit hinsichtlich ihrer Attraktivität mittels monsterhafter Maskierung verfremden, was eine Kontrastierung darstellt[13].

Unmittelbarer als die formalstrukturelle Interpretation der Collage erschließt sich ihre Bedeutung als Impuls für ein Sprechen über Körper(lichkeit): Während das entstandene Bild, bzw. wie im vorliegenden Fall, die entstandenen Bilder in die Mitte des Tisches gelegt werden, um den herum sich die Gruppenmitglieder platzieren, übernehmen die Interviewer/innen für einen kurzen Moment wieder die Regie des Gesprächs: *„Erzählt doch mal, was da auf der Collage zu sehen ist"*. Im Gegensatz zu früheren Phasen des Gruppen*werk*prozesses kommt es nun umgehend zu einem selbstläufigen Gespräch. Es umfasst einerseits Explikationen die Collage betreffend bzw. die Auswahl einzelner Elemente und andererseits weiter führende Erzählungen. Als Katalysator eines Prozesses der Hinwendung zum Körper ermöglicht die Collage mithin ein *„Reden über den Körper"*. Dabei entfernen sich die Schüler/innen zum Teil von den Inhalten, die in der Collage abgebildet sind, bleiben in der Regel aber beim Körper. Im vorliegenden Fall vollzieht sich dies u.a. entlang einer Situation, die in der Umkleidekabine zu Beginn des Sportunterrichts von den Schülern beobachtet wurde und in die sie sich – wenn auch widerstrebend – involviert fühlten. Die Beschreibung der Gruppe fokussiert einen offenbar übergewichtigen Jungen, für den der Schulsport zur Belastung wird:

Em: der is ja ´n bisschen dicker. Also also was heißt – ich bin auch dick.
Y1: └mhm. └mhm
Em: Der hat ja hier so so Striche, weil er so bisschen breiter is und dann
Bm: └Schwangerschaftsstreifen.
Em: der schämt sich umzuziehen. Er er zieht nur seine Hose an, er zieh-
Bm: └Das hat der.
Em: er will sich Sport – er will T-Shirt anziehen ähm ein Sport- T-Shirt, aber
Bm: └Und die Hose rutscht immer noch! (lacht)
Y1: └mhm
Em: der lässt das andere T- Shirt aus seiner Schule an drunter (…) weil er will das weil er will sein Bauch glaub ich nicht zeigen, oder so.

Der Ausschnitt dieser Szene bezieht sich nicht direkt auf die Collage. Ausgehend von der Bitte, das fertig gestellte Bildwerk, wie oben bereits erwähnt, zu erklären, entwickelt die Gruppe souveränere Kompetenzen als zuvor, Fragen der Diskussionsleiter/innen nicht nur zu beantworten, sondern entlang der (impliziten) Dimension des Körpers zu bearbeiten. Es entsteht eine diskursive Choreographie, in der aufschlussreiche „Geschichten" über den Körper miteinander verbunden werden. Die hier angedeutete ist eine davon. Der Körper des Mitschülers wird zur Spiegelfläche eigener Körperlichkeit (vor allem *Em*s), über die nun aus einer teils leiblichen Perspektive, wie sie nach Plessner zu verstehen ist (vertiefend u.a. Gugutzer 2015, S. 13ff.) gesprochen werden kann. In diesem Sinne nimmt die sorgfältige Beschreibung der *„Striche"* am Bauch und der sonderbaren Praktik des Umkleidens den Körper des Anderen in den Blick. Die Tatsache, dass *Em* offenbar in der Lage ist, ein schamhaftes Gefühl seines Mitschülers zu identifizieren (*„schämt der sich")* verweist auf die körperlich-leibliche Dimension der Erzählung von *Em*: *„ich bin auch dick"*. Hier findet offensichtlich ein Transformationsprozess statt von der Selbstwahrnehmung *Em*s selbst zur Fremdwahrnehmung seines Gegenübers. In das Wissen um seinen eigenen *„dicken"* Körper ist das Wissen um das einhergehende Schamgefühl eingelassen. Hier wird ein Hinweis darauf sichtbar, dass die Collage in ihrer Transposition – als Produkt und Impuls – die Verbalisierung von Körper(lichkeit) ermöglicht.

5.2 *„Gruppen-Selfie!* Kommt Leute!" – die Choreographie der Selbstinszenierung

Das fotografische Selbstportrait richtet am Ende des Gruppenwerkprozesses den Fokus auf die körperliche Inszenierung der Schüler/innen selbst. Es wird durch die Diskussionsleiter/innen im Anschluss an jene Phase in Auftrag gegeben, in der das Reden der Schüler/innen über den Körper bereits erfolgt, das Gespräch mithin gesättigt ist. Damit kommt dem Gruppen-Selfie – im Gegensatz zur Collage – nicht die Aufgabe zu, weitere Reflexionen „innerer" Körperbilder hervorzubringen. Eher sollen diese nun eingelassen werden in und vergleichbar gemacht werden mit fotografischen Körperrepräsentationen der Gruppenmitglieder. Es wird hier folglich der Frage nachgegangen, ob und inwiefern über das Gruppen-Selfie Elemente inkorporierten körper(lichen) Wissens identifiziert werden können, die im Zusammenhang stehen mit den zuvor entstandenen Datenarten. Die aus ihnen rekonstruierten habituellen Orientierungen münden gewissermaßen in die fotografischen Selbstinszenierungen der Gruppen. Insofern konkludiert das Selfie den Erhebungsprozess.

Im Gegensatz zum herkömmlichen Vorgang der Selfie-Produktion werden die Bilder hier nicht mittels Handys über den ausgestreckten Arm der abgebildeten Person „von schräg oben" aufgenommen. Wie oben bereits erwähnt, wird ein Laptop von den Diskussionsleiter/innen so auf einem Tisch positioniert, dass sich die Schüler/innen auch aufgrund des technisch vorgegebenen Querformats in der Frontalperspektive sitzend, oder mit etwas größerem Abstand stehend, aufnehmen. Bedingt durch die geringere Distanz zum Aufnahmegerät wird in beiden Fällen das Augenmerk der (Selbst)-Betrachter/innen – stärker als dies bei der üblichen Vorgehensweise z.B. über den „Selfie-Stick" der Fall ist – auf deren Gesichter gelenkt (vgl. u.a. Arnheim 1964, S. 240)[14]. Mit Goffman (1977) und Simmel

(1992) kann daran anknüpfend gefragt werden, welche Rolle der Laptop bzw. dessen rechtwinkliges Rahmenrechteck (vgl. Raab 2012, S. 127) im Moment des gemeinsamen Posierens der Gruppenmitglieder spielt. Zunächst kann entlang des entstandenen Gruppen-Selfies (Abb. 2) gezeigt werden, dass der medial-technische Rahmen des Laptops den Bildraum nach innen verdichtet (vgl. ebd.). Dies führt dazu, dass die Gruppenmitglieder sich entlang ihrer ad hoc abgerufenen Regieanweisungen in spezifischer Weise eben diesen Raum zu eigen machen (müssen), um – im wahrsten Sinne des Wortes – nicht aus dem Rahmen (des Laptops) zu fallen. Des Weiteren ist zu reflektieren, ob und an welcher Stelle über das technische Gerät eine „Quasi-Interaktion" ermöglicht wird. Freilich handelt es sich bei der Gegenüberstellung von Gruppe und Gerät nicht um eine „face-to-face"-Interaktion in engerem Sinne, da diese nach Simmel (vgl. 1992, S. 722ff.) und Goffman (vgl. u.a. 1981) in dem konkreten sich wechselseitigen Anblicken sozialer Interaktionspartner besteht, wie Breckner (2014, S. 125ff.) in ihren Überlegungen zur Interpretation einer Porträtfotografie aufgreift. Indirekt erfolgt ein gegenseitiges Sich-Anblicken hier dennoch zumindest über die Spiegelungsfunktion des Laptops, über die eine artifizielle Reproduktion von Interaktion erzeugt wird. Das heißt, dass durch den Laptop während des Posierens ein potenzieller Interaktionspartner nachgeahmt wird bzw. der Bildschirm nebst (unsichtbarer) Kamera durch die Schüler/innen zu einem stellvertretenden „Anderen" gemacht werden, auf den sie gleichzeitig mit ihrer (Selbst-)Aufführung (Goffman 1986) reagieren. Auch im Moment dieser „als ob"-Interaktion kommt dem jeweiligen Gesicht der Schüler als zuerst *wahrgenommenem* Teil des Körpers eine ebenso große Bedeutung zu wie dem Auge als seinem *wahrnehmendem* Organ (vgl. Simmel 1992, S. 722ff.). Bei Simmel gilt das Gesicht als Ausdruck der Lebensgeschichte (vgl. ebd.). Im Fall der oben skizzierten Jungengruppe erscheint es als legitim, den Begriff der *Lebensgeschichte* im Rahmen meiner Arbeit zu einer *Körpergeschichte* zu verengen. Wie der oben verwendete Gesprächsausschnitt zeigt, spielt die beobachtete Szene im Umkleideraum eine zentrale Rolle im Zuge des *Redens über den Körper* im Anschluss an die Collage, vor allem in ihrer Darstellung durch *Em* (vgl. Kap. 5.1). Hier (und über den eingefügten Textausschnitt hinaus) erzählt *Em* von einer Befindlichkeit im Rahmen seiner Körpergeschichte – nicht nur *eine* Körpergeschichte, die von einem anderen Jungen handelt (*„ich bin auch dick"*). Dabei wird *Em* durch *Bm* und im weiteren Verlauf des Gesprächs auch durch andere Gruppenmitglieder unterstützt bzw. eingerahmt. Die Position, die *Em* u.a. damit erhält und während des gesamten Gruppenwerkprozesses auch beibehält, wird im Gruppen-Selfie (siehe Abbildung 3) reproduziert: *Em* stellt im Mittelgrund des Bildes dessen zentrale Figur dar, wie (unter anderem) über planimetrische und szenisch-choreographische Rekonstruktionen gezeigt werden kann (vgl. Bohnsack 2009). Die anderen Gruppenmitglieder formieren sich um den Jungen herum, wobei nicht klar wird, ob sie ihn als Leitfigur inszenieren, oder schützen als Gruppenmitglied, das angreifbar ist durch sein Übergewicht als eingeräumter „Schwachstelle" seines Körperbildes.

Abb. 3: Gruppen-Selfie

Die Bedeutung des Gesichts, wie sie oben in Anlehnung an Simmel und mit Blick auf die Rolle des Laptops modifiziert verstanden wird, muss in einer weiteren Hinsicht relevant gemacht werden (vgl. Simmel 1992, S.723, zit. nach Gugutzer 2015, S. 36): Die Dynamik des gegenseitigen Sich-Anblickens heißt für die Teilnehmer/innen des Gruppenwerkprozesses, sich selbst *und* die anderen *gleichzeitig* anzublicken im „Spiegelbild" des technischen Geräts. Zum ersten Mal werden durch das methodische Vorgehen die Körper der Diskussionsteilnehmer/innen explizit in den Blick genommen, um zu einer gemeinsamen Repräsentation im Bild zusammengeführt zu werden. In der Regel initiiert dies lebhafte Abstimmungsprozesse im Zuge des „Posings" (vgl. vertiefend Brandl-Risi 2012). Bemerkenswert ist dabei vor allem das Selbstverständnis, mit dem bestimmte Variationen von Mimik und Gestik erprobt und in den meisten Fällen als Serie in mehreren Bildern festgehalten werden, typischerweise in Form einer zuvor scheinbar bereits festgelegten Choreografie: erster Versuch, Optimierung, Ironisierung. Diese Praktik kennzeichnet beinahe alle Gruppen – unabhängig vom schulischen Hintergrund ihrer Mitglieder. Sie wird über das Gruppen-Selfie als implizites Wissen sichtbar und damit rekonstruierbar. Bislang ist zu beobachten, dass die Mädchen sich zeitaufwändiger und skrupulöser mit der Regieführung ihrer Selbstdarstellung beschäftigen als die Jungen:

Mädchengruppe I (Hauptschule):

Y1: So passt mal auf, ich stell ich euch das jetzt mal wo haben wir denn Platz? Vielleicht machen wir das mal hier so
Cw: Gruppen-Selfie! Kommt Leute!
Y1: Gruppen-Selfie, genau. So -
Bw: Soll ich nach hinten?
Cw: Also ich bin klein Leute.

Mädchengruppe II (Gymnasium):

Aw: Lasst uns mal anders hinstellen. Ja anders hinstellen.
Bw: Jetzt komm her.
Aw: Komm, wir machen die Pose wir machen die Pose.
Cw: Ah ja ok.
Bw: Dw! (lacht) Du musst auch mitmachen!
Dw: └Ja? (lacht) Ok. Und in welche Richtung?
Bw: In die äh ja jetzt und äh Cw muss in die Richtung.
Y1: └Ok.
Cw: Ja aber dann sieht man mich nicht mehr.

Am zweiten Textausschnitt wird deutlich, dass es Routinen gemeinsamen Handelns innerhalb der Gruppe gibt, auf die hier ad hoc rekurriert wird und die im entstehenden Bild sichtbar gemacht werden sollen. Die Aufforderung „wir machen *die* Pose" kann gelesen werden als Äußerung, die sich auf einen bestimmten Teil des Handlungsrepertoires der Gruppe bezieht und den sich ihre Mitglieder etwa über Einübung bzw. Ausprobieren einer bestimmten Art von Körperrepräsentation mimetisch angeeignet haben. Allein *Dw* scheint diesbezüglich aus dem Rahmen zu fallen. Nachdem sie der eingeforderten Praktik erst noch zustimmt, bedarf es einer Erklärung durch Bw, *„in welche Richtung" Dw* zu schauen bzw. sich mittels ihres Körpers zu orientieren hat.

Des Weiteren fällt die Ähnlichkeit des (beginnenden) Aushandlungsschemas beider Gruppen auf, das sich auf den Vorgang des „Posings" bezieht. Das Label des *Selfies* scheint eine Handlungsabfolge nach sich zu ziehen, der eine im Common Sense der Jugendlichen verankerten Choreographie „innerer Bilder" und damit verbundenen Repräsentations-Routinen zugrunde liegt. *„Gruppenselfie! Kommt Leute!"* ist eine Aufforderung, die nicht weiter erklärungsbedürftig ist. Die Gruppenmitglieder müssen zusammen kommen, sich so positionieren, dass auf dem beengten Blickfeld alle einen Platz finden, damit ein vorteilhaftes oder lustiges Bild entstehen kann. Die daran gebundenen Handlungen scheinen in beiden Fällen als (verkörperte) Routine abrufbar zu sein und verweisen damit auf hohe Relevanzen innerhalb vorreflexiver Wissensbestände, die die Angehörigen jüngerer Generationen miteinander vereinen. Was sich hier – zaghaft noch – andeutet und durch weitere Interpretationsvorgänge vor allem der entstandenen Bilder überprüft werden muss, ist, ob hier eine milieu-unabhängige Gemeinsamkeit der Schüler/innen beider Schulformen sichtbar wird und inwiefern dieser Erkenntnisgewinn nutzbar gemacht werden kann.

6 Jugendliche Diskurse sind Bilder-Diskurse

Dass nicht der Schrift-, sondern der Photographieunkundige als der Analphabet der Zukunft gelten würde, hat Benjamin in seiner Reflexion über die Reproduzierbarkeit des Kunstwerks im Jahr 1935 nicht ohne kritischen Unterton prognostiziert (vgl. 1989). Er scheint insofern Recht zu behalten, als die Bedeutung von Bildern und die Beschleunigung sowohl ihrer Reproduzierbarkeit als auch ihrer Verbreitung die Verständigung über die Sprache eingeholt hat. Wie dieser Beitrag einmal mehr zeigt, lässt sich das Primat des Textes in den Sozialwissen-

schaften nicht uneingeschränkt halten. Dies gilt erst recht für die Erforschung jugendlicher Lebenswelten und für Gegenstände, die per se nicht ohne weiteres sprachlich-reflexiv zugänglich sind. Körper(lichkeit) ist ein Beispiel dafür. Vorstellungen vom und des Körper(s) scheinen als „innere Bilder" u.a. durch fluktuierende Körperikonen der Medienwelt beeinflusst und mit erlebter Körpergeschichte auf der emotionalen Ebene verankert zu werden. Wie hier aufgezeigt wird, können (jugendliche) Körperbilder besser, oder überhaupt nur unter Einbeziehung einer Kommunikation durch und über das Bild zugänglich gemacht werden.

„Aussehen ist mir eigentlich egal": In dieser spontanen Entgegnung auf die Frage nach der Wahrnehmung *des* bzw. *der* Anderen über Körperrepräsentation, d.h. über Attraktivität, wird die Aneignung einer (gesellschaftlich vermittelten) Erwartungshaltung sichtbar. Die normativ aufgeladene Dominanz des Geistes über den Körper, des „Charakters" über die Erscheinung versperrt den Zugang zu den inneren Bildern Jugendlicher, soweit man explizit danach fragt. Der Gruppen*werk*prozess findet hingegen einen Weg zu den Körperbildern der Schüler/innen, indem er die Bedeutung des eher beiläufig verwendeten Adverbs *„eigentlich"* in drei Schritten expliziert. Zunächst wird auf der Ebene des Bildes über die Collage ein produktiver Umgang der Beforschten mit Bildern vom und des Körper(s) bewirkt. Erst danach kann das Gespräch über den Körper aufgenommen werden, auch über den eigenen. Das Gruppen-Selfie nimmt als weit verbreitete Praktik digitaler Selbstinszenierung nun explizit die Körper(lichkeit) der Schüler/innen selbst in den Blick. Es konkludiert den Gruppenwerkprozess insofern, als darin Muster bereits voraus gegangener Aushandlungen interpretativ wieder entdeckt bzw. als Fortsetzung sichtbar gemacht werden können, wie das Beispiel der Jungengruppe zeigt. Der Dreischritt aus Gruppendiskussion, Collage und Gruppen-Selfie stellt ein methodisches Kontinuum dar, das einen Zugriff auf Körperbilder über Text *und* Bild ermöglicht, wobei insgesamt fünf Datenarten entstehen: das Sprechen in der Gruppendiskussion, das Körper-Reden während des Erstellens der Collage, das anschließende Reden über den Körper, die Collage selbst sowie das Gruppen-Selfie. Mithin ermöglicht hier das Bild den Text und dieser wiederum das Bild in sukzessiver Annäherung an die Körper(lichkeit) der Beforschten und ihre inneren Bilder. Das Reden über den Körper erweist sich als ein Handlungsproblem von Schüler/innen, in das die Forscher/innen verwickelt sind. Gemeinsam können sie es lösen über das Bild. Denn jugendliche Diskurse sind Bilder-Diskurse.

Anmerkungen

1 Es handelt sich dabei um ein DFG-gefördertes Projekt zu Körperkulturen und sportiven Orientierungen jugendlicher Migrant/innen, das gegenwärtig unter der Leitung von Michael Meuser und Jörg Thiele an der TU Dortmund umgesetzt wird. Das Projekt bewegt sich im Grenzgebiet von der Soziologie des Körpers und der Geschlechterverhältnisse sowie der Sportwissenschaft. Insgesamt werden 32 Gruppenwerkprozesse in einem Vergleich von Schüler/innen der siebten und neunten Klassen an westdeutschen Hauptschulen und Gymnasien durchgeführt. Die erste Welle, das heißt, die 16 Gruppendiskussionen mit Schüler/innen der siebten Klasse beider Schulformen, ist bereits abgeschlossen. Die Gruppendiskussionen vollziehen sich zwar in den jeweiligen Gebäuden der Schulen, stellen jedoch keine schulische (Unterrichts-)Situation dar, da sich die einzelnen Peer-Gruppen außerhalb des regulären Unterrichts – getrennt von ihrer Klasse – mit den bei-

den Forscher/innen ins Gespräch begeben. In der Regel dauert ein Gruppenwerkprozess 90 Minuten, was einer Unterrichtsdoppelstunde entspricht. Dass die Erhebungssituation durch die Schule im Sinne einer Bühne gerahmt ist, wird im Zuge der Analyse berücksichtigt und entsprechend reflektiert. Die hier skizzierte Forschungsarbeit geht aus dem körpersoziologischen Teilprojekt hervor.

2 Bernsteins Unterscheidung von elaborierten und restringierten Codes als Mikropraktiken der Umsetzung von Faktoren sozialer Ungleichheit soll in diesem Beitrag nicht explizit behandelt werden (vgl. Bernstein 1970 und 1975; Kaesler 2005). Darin eingeflossene Überlegungen stützten zu Projektbeginn jedoch die Antizipation einer zurückhaltenden Beteiligung der Schüler/innen an ausschließlich sprachlich basierten Phasen des Gruppenwerkprozesses während meiner Untersuchung. Entgegen kritischer Positionen gegenüber der „Defizithypothese", die infolge von Bernsteins Codetheorie entstanden ist, weisen u.a. Sadovnik (2012), Brüsemeister (2008) und Sertl/Leufer (2012) auf die Konkurrenzlosigkeit von Bernsteins „eigenständigem Zugang zur Mikro/-Makro-Problematik" im Feld der gegenwärtigen Bildungssoziologie hin. Diesem Verständnis nach gilt Bernsteins Analyse von Bildungsungleichheiten eben nicht als Ausgangpunkt für die Bestimmung von Defiziten. Vielmehr wird sie hier als Beschreibung einer „Varietät von Sprache" verständlich gemacht, durch die sich jeder Mensch sozial verortet, die allerdings als Barriere den Zugang zu Inhalten absperren kann. Damit ist Sprache gleichzeitig Verständigungs- und Distinktionsmerkmal (vgl. Kaesler 2005, S. 137ff, zitiert nach Brüsemeister 2008, S. 98ff.). Im Zuge der Methodenreflexion meiner Untersuchung war mithin nicht auszuschließen, dass Fragen, die an die Beforschten gerichtet wurden, unbeabsichtigt distinktive Sprachpraktiken seitens der Forscher/innen inne wohnten, deren – verbale Verhandlung (zu) voraussetzungsvoll ist. Sie könnten implizit ein Verständnis der Jugendlichen unterstellen, das an deren Sprachpraktiken vorbei geht.

3 Der Autorin ist bewusst, dass Bourdieu die Metapher des „Feldherrenstandorts" gegenüber dem „Schützengraben" dazu verwendet, die verstehenden von den erklärenden Verfahren wissenschaftlicher Forschung abzugrenzen (Bourdieu 1992, S. 43f.). Hier soll sie in modifizierter Ausdeutung darauf hinweisen, dass die herkömmlichen sprachfixierten Methoden qualitativer Forschung das angestrebte Verlassen des „Feldherrenstandorts" unbeabsichtigt verhindern können.

4 Hier bietet sich ein Vergleich an mit dem Prinzip der Mäeutik, das u.a. von Jakob (1997) in Zusammenhang gebracht wird mit dem methodischen Vorgehen narrativer Interviews in der Biographieforschung. Im Kontext des hier relevanten Forschungsinteresses befördert das Medium des Bildes das Reden über Körper(lichkeit) und nicht die dialogische Gesprächsführung von Forscher/innen. Damit ersetzt das Bild ein „sokratisches" Fragen.

5 Das Prinzip der Illustration wird hier bewusst paradox verwendet. Üblicherweise illustrieren Bilder Texte. Hier scheint sich das Prinzip – ähnlich wie auf der oben erwähnten social-media-Plattform „Instagram" – zu verkehren. In Kapitel (5.1) erläutere ich, inwiefern in meiner Analyse das Sprechen während des Erstellens der Collage mit dem Comic-Prinzip verglichen werden kann, das ebenfalls eine Betonung des Bildes gegenüber dem Text darstellt.

6 Dies gilt freilich ebenfalls für die Darstellungen von Körpern etwa in Collagen, welchen eine Übersetzung „innerer Bilder" in bereits bestehende, vorinterpretierte Bilder der Massenmedien zugrunde liegt. Jedoch ist der Zugang zu eben diesen „inneren Bildern" ein unmittelbarerer als auf der verbalen Ebene.

7 Dies illustriert der Instagram-Account der Internet-Seite ask.fm (letzter Zugriff am 22.05.2015)

8 Die Zotero-Liste des Selfie-Research-Networks zeugt von einem sich gegenwärtig beschleunigenden Interesse in verschiedenen Perspektiven an der Forschung zur photografischen Selbstdarstellung (siehe http://www.selfieresearchers.com/bibliographies/).

9 Die fotografische Aufnahme von Selbstportraits nebst ihrer unmittelbaren, teils massenhaften digitalen Verfügbarmachung, wird im deutschsprachigen Raum bislang vorwiegend in Diskursen zur Medienlandschaft aufgegriffen (vgl. u.a. Heine 2013; Kreutzer 2015).

10 Es wird ausschließlich darauf hingewiesen, dass auch einige Mädchen der Klasse gut Fußball spielen können und deshalb auch bei den Treffen am Nachmittag dabei sind. Allerdings scheint dies nur für wenige Mädchen zu gelten.

11 Wii ist eine Heimkonsole von Nintendo. Sie wurde 2006 veröffentlicht und brachte einem großen Publikum von Nintendo-Fans und anderen Menschen, die normalerweise keine Videospiele gespielt haben, das Spielen mit Bewegungssteuerung näher. Eine preiswerte Variante der Wii – die Wii mini – wurde 2013 veröffentlicht, um es einem neuen Publikum zu ermöglichen, Spaß mit der Wii-Software zu haben. Die Wii mini kann nicht mit dem Internet verbunden werden und unterstützt daher auch keine Online-Funktionen (vgl. nintendo.de, letzter Zugriff 22. Januar 2016).

12 Als erleichternder Zugang zum Bild hat sich mittlerweile die Hinzuziehung eines Arbeitsschrittes bewährt, der dem segmentanalytischen Verfahren Breckners entlehnt ist und den sie als Versuch bezeichnet, der eigenen Wahrnehmung „nachzuspüren" (vgl. 2014, S. 130f.) Die Vorgehensweise ermöglicht es der Betrachterin, das erste, durchaus auch intuitive Wahrnehmen des Bildes methodisch kontrolliert zu reflektieren. So können frühzeitig Relevanzen in den vielgestaltigen, auf den ersten Blick oft verwirrenden Collagen identifiziert werden, die in weiteren Schritten gezielt einer Formalanalyse unterzogen werden können.

13 Die Interpretation der Collagen wird zur Veranschaulichung lediglich knapp skizziert, indem nur wenige Aspekte herausgegriffen werden. In der Hauptsache soll es hier um die Plausibilisierung der Forschungsanlage gegenüber verbalisierenden Verfahren gehen.

14 Die Fokussierung des Gesichts ist nicht seitens der Forscher/innen beabsichtigt, sondern war erst im Prozess zu beobachten. Abstand, Perspektive und damit auch Fokussierung werden von den Gruppen eigenständig gewählt. Sie sind damit weniger festgelegt hinsichtlich der Choreographie ihrer Selbstdarstellung als dies beim „herkömmlichen" Posing für das Selfie der Fall ist.

Literatur

Abraham, A. (2002): Der Körper im biographischen Kontext. Ein wissenssoziologischer Beitrag. Wiesbaden. http://dx.doi.org/10.1007/978-3-322-80424-2

Aktan, O./Hippmann, C./Meuser, M. (2015): Brave Mädchen"? Herstellung von Passfähigkeit weiblicher Peerkulturen durch Schülerinnen und Lehrkräfte. In: Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft, 7. Jg., H. 1, S. 11–28. http://dx.doi.org/10.3224/gender.v7i1.18154

Alheit, P. (2007): Geschichten und Strukturen. Methodologische Überlegungen zur Narrativität. In: Zeitschrift für Qualitative Forschung, 8. Jg., H.1, S. 75–96.

Arnheim, R. (1964): Kunst und Sehen: Eine Psychologie des schöpferischen Auges. Berlin.

Baur, J. (1991): Die Körperkarriere im Lebenslauf. Zur Entwicklung des Körperverhältnisses von Jugendlichen. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Entwicklungssoziologie, 11. Jg., H. 3, S. 165–188.

Baur, J. (1989). Körper- und Bewegungskarrieren. Dialektische Analysen zur Entwicklung von Körper und Bewegung im Kindes- und Jugendalter. Schorndorf: Hofmann.

Baur, J. (1988): Über die geschlechtstypische Sozialisation des Körpers. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Entwicklungspsychologie, 8. Jg., H. 2, S. 152–160.

Behnke, C. /Meuser, M. (1999). Geschlechterforschung und qualitative Methoden. Opladen. http://dx.doi.org/10.1007/978-3-322-97403-7

Benjamin, W. (1989): Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit. Stuttgart.

Bernstein, B. (1970): Soziale Struktur, Sozialisation und Sprachverhalten. Aufsätze 1958–1970. Amsterdam.

Bernstein, B. (1975): Sprachliche Kodes und soziale Kontrolle. Düsseldorf
Bette, K.-H. (2005): Körperspuren. Zur Semantik und Paradoxie moderner Körperlichkeit. Berlin.
Boehm, G. (1994): Was ist ein Bild? München.
Bohnsack, R. (2007). Typenbildung, Generalisierung und komparative Analyse. In: R. Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I./Nohl, A.-M. (Hrsg.), Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. 2. Auflage Wiesbaden, 225–253.
Bohnsack, R. (2008): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. 7. Auflage Opladen/Farmington Hills.
Bohnsack, R. (2009): Qualitative Bild- und Videointerpretation. Die dokumentarische Methode. Opladen/Farmington Hills.
Bohnsack, R./Marotzki, W./Meuser, M. (Hrsg.) (2011): Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung. 3. Auflage Opladen.
Bohnsack, R. (2013): Die dokumentarische Methode in der Bild- und Fotointerpretation. In: Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I./Nohl, A. M. (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. 3. Auflage Wiesbaden, S. 75–98. http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-19895-8_4
Bohnsack, R./Krüger (2004): Methoden der Bildinterpretation. Einführung in den Themenschwerpunkt. In: Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung, 5. Jg., H. 1, S. 3–6.
Bonfadelli, H./Bucher, P./Hanetscher, C./Hermann, T./Ideli, M./Moser, H. (Hrsg.)(2011): Jugend, Medien und Migration: Empirische Ergebnisse und Perspektiven. Wiesbaden.
Bourdieu, P. (1985): Sozialer Raum und Klassen". Zwei Vorlesungen. Frankfurt a. M.
Bourdieu, P. (1992): Die verborgenen Mechanismen der Macht. Schriften zu Politik und Kultur 1. Hamburg .
Brandl-Risi, B. (2012): Hold it! Zur Pose zwischen Bild und Performance. Berlin.
Breckner, R. (2010): Sozialtheorie des Bildes. Zur interpretativen Analyse von Bildern und Fotografien. Bielefeld. http://dx.doi.org/10.14361/9783839412824
Breckner, R. (2014): Offenheit – Kontingenz – Grenze? Interpretation einer Porträtfotografie. In: Müller, M.R./Raab, J./Soeffner, H.-G. (Hrsg.): Grenzen der Bildinterpretation. Wiesbaden, S. 123–153. http://dx.doi.org/10.1007/978-3-658-03996-7_7
Brüsemeister, T. (2008): Bildungssoziologie. Einführung in Perspektiven und Probleme. In: Kron, T. (Hrsg.): Soziolgische Theorie. Wiesbaden, S. 98–105.
Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2013): 14. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland (online-Quelle).
Digby, J./Digby, J. (1985): The Collage Handbook. New York.
Flaake, K. (2001): Körper, Sexualität und Geschlecht. Studien zur Adoleszenz junger Frauen. Gießen.
Fischer, W. (2003): Körper und Zwischenleiblichkeit als Quelle und Produkt von Sozialität. In: Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung, 4. Jg., H. 3, S. 9–31.
Forschungsverbund Deutsches Jugendinstitut e.V./Technische Universität Dortmund (2015): Politische Partizipation Jugendlicher im Web 2.0 – Chancen, Grenzen und Herausforderungen. Dortmund.
Goffman, E. (1977): Rahmen-Analyse. Ein Versuch über die Organisation von Alltagserfahrung. Frankfurt am Main.
Goffman, E. (1981): Geschlecht und Werbung, Frankfurt am Main.
Gugutzer, R. (2015): Soziologie des Körpers. 5. Auflage Bielefeld. http://dx.doi.org/10.14361/transcript.9783839425848
Hahn, K./Meuser, M. (2002): Zur Einführung: Soziale Repräsentation des Körpers – Körperliche Repräsentation des Sozialen. In: (dies.): Körperrepräsentationen. Die Ordnung des Sozialen und der Körper. Konstanz, S. 7–16.
Heine, M. (2015): Das Selfie ist ein Foto-Quickie mit sich selbst. In: Die Welt online 19.11.2013 http://www.welt.de/kultur/article (22.05.2015)

Hille, K./Hausmann, R./Höch, H. (2000): Eine Berliner Dada-Geschichte. Berlin

Hirschauer, S. (2015): Praktiken und ihre Körper. Über materielle Partizipanden des Tuns. In: Hörning, K. H./ Reuter, J. (Hrsg.): Doing Culture. Neue Positionen zum Verhältnis von Kultur und sozialer Praxis. Bielefeld, S. 73 – 91

Jakob, G. (1997): Das narrative Interview in der Biographieforschung. In: Friebertshäuser, B./Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch qualitative Forschung in der Erziehungswissenschaft. Weinheim/München, S. 445–458.

Joas, H. (1992): Die Kreativität des Handelns. Frankfurt a.M.

Kaesler, D. (2005): Sprachbarrieren im Bildungswesen. In: Berger, Peter A./Kahlert, Heike (Hrsg.) (2005): Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert. Weinheim, München, S. 130–154.

Kanter, H. (2013): Die Macht in Bildern – Habitus, Bildakt & ikonische Macht. In: Lucht, P./Schmidt, L.-M./Tuma, R. (Hrsg.): Visuelles Wissen und Bilder des Sozialen. Wiesbaden, S. 107–122. http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-19204-8_6

Kanter, H. (2015): Das Körpergedächtnis und die Rahmung von Bildern. Zur Gestaltung von öffentlichen Fotografien als Akte der Erinnerung. In: Heinlein, M./Dimbarth, O./Schindler, L./Wehling, P. (Hrsg.): Der Körper als soziales Gedächtnis, S. 113–133

Klinger, C./Knapp, G.-A. (2003): Achsen der Ungleichheit – Achsen der Differenz: Verhältnisbestimmungen von Klasse, Geschlecht, Rasse"/Ethnizität. In: Klinger, C./Knapp, G.-A./Sauer, B. (Hrsg.): Achsen der Ungleichheit. Zum Verhältnis von Klasse, Geschlecht und Ethnizität, Frankfurt a.M./NewYork, S. 19–41.

Köhler, D. (2001): Die Mediatisierung der Jugend. Der kreative Umgang Jugendlicher mit Medien. Aachen.

Koppetsch, C. (2000); Die Verkörperung des schönen Selbst. Zur Statusrelevanz von Attraktivität. In: Kopftuch, C. (Hrsg.): Körper und Status. Zur Soziologie der Attraktivität. Konstanz, S. 99–124.

Kreutzner, J. (2015): Generation Selfie: Sind wie eigentlich krank? http://zeitjung.de/selfies-verzerrtes-selbstbild-wahres-problem-unserer-generation/ (22.05.2015).

Lamnek, S. (2005): Gruppendiskussion. Theorie und Praxis. Weinheim/Basel.

Lindemann, G. (1996): Zeichentheoretische Überlegungen zum Verhältnis von Körper und Leib. In: Barkhaus, A./Mayer M./Roughley, N./Thürnau, D. (Hrsg.): Identität, Leiblichkeit, Normativität. Neue Horizonte anthropologischen Denkens. Frankfurt a.M., S. 146–175.

Lindemann, G. (2005): Die Verkörperung des Sozialen. Theoriekonstruktionen und empirische Forschungsperspektiven. In: Schroer, M. (Hrsg.), Soziologie des Körpers. Frankfurt/M., S. 114–138.

Loos, P./Schäffer, B. (2001): Das Gruppendiskussionsverfahren. Opladen.

Meuser, M. (1998): Geschlecht und Männlichkeit. Soziologische Theorie und kulturelle Deutungsmuster. Opladen. http://dx.doi.org/10.1007/978-3-322-95120-5

Meuser, M. (2004): Zwischen Leibvergessenheit" und Körperboom". Die Soziologie und der Körper. In: Sport und Gesellschaft – Sport and Society, 1. Jg., H. 3, S. 197–218.

Müller, M.R./Raab, J./Soeffner, H.-G. (2014): Grenzen der Bildinterpretation. Wiesbaden.

Neumann-Braun, K./Autenrieth, U. (2011): Freundschaft und Gemeinschaft im Social Web. Bildbezogenes Handeln und Peergroup-Kommunikation auf Facebook & Co. Baden-Baden.

Neumann-Braun, K./Mikos L. (2006): Geschlechterpräsentation [in Musikvideos]. In: Videoclips und Musikfernsehen. Eine problemorientierte Kommentierung der aktuellen Forschungsliteratur. Schriftenreihe Medienforschung der Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen (LfM), Band 52. Düsseldorf. S. 42–52. http://www.lmz-bw.de/fileadmin/user_upload/Medienbildung_MCO/fileadmin/bibliothek/neumann-braun_mikos_geschlecht/neumann-braun_mikos_geschlecht.pdf (22.05.2015)

nintendo.de (letzter Zugriff 22. Januar 2016).

Pfaff, N. (2008): Jugendkulturen als Kontexte informellen Lernens – nur ein Risiko für die Schulkarriere? In: Zeitschrift für Pädagogik, 54. Jg., H. 1, S. 34–38.

Pilarczyk, U./Mietzner, U. (2005): Das reflektierte Bild. Die seriell-ikonografische Fotoanalyse in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften. Bad Heilbrunn.

Przyborski, A./Slunecko, T. (2013): Ikonizität – medientheoretisch gedacht und empirisch beleuchtet. In: Loos, P./Nohl, A.-M./Przyborski, A./Schäffer, B. (Hrsg.): Dokumentarische Methode. Grundlagen. Entwicklungen. Anwendungen. Opladen. S. 189–212.

Przyborski, A./Wohlrab-Sahr, M. (2014): Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. 4. Auflage München.

Raab, J. (2012): Visuelle Wissenssoziologie der Fotografie. Sozialwissenschaftliche Analysenarbeit zwischen Einzelbild, Bildkontexten und Sozialmilieu. In: Österreichische Zeitschrift für Soziologie, Bd. 37, H. 2, S. 121–142. http://dx.doi.org/10.1007/s11614-012-0025-7

Richard, B. (2005): Clipping gender. Mediale Einzelbilder, Sequenzen und Bildnachbarschaften im Rahmen einer fokussierten Relationsanalyse. In: Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung. 5. Jg., H.1, S. 29–48.

Rogoff, I. (1998): Studying Visual Culture. In: Mirzoeff, N. (Hrsg.): The Visual Culture Reader. London/New York, S. 14–28.

Sadovnik, A. R. (2012): Theorie und Forschung in der Erziehungs- und Bildungssoziologie. In: Bauer, U./ Bittlingmayer, U. H./ Scherr, A. (Hrsg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. Wiesbaden. S. 27–60. http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-18944-4_2

Schäffer, B. (2013): Die Versprachlichung des Bildes in bildhafter Sprache oder: Ikonizität und Metaphorik – zwei Seiten einer Medaille? In: Loos, P./Nohl, A.-M./Przyborski, A./Schäffer, B. (Hrsg.): Dokumentarische Methode. Grundlagen. Entwicklungen. Anwendungen. Opladen. S. 224–242.

Schütz, A. (1971): Gesammelte Aufsätze 1. Das Problem der Wirklichkeit. Den Haag

Sertl, M./ Leufer, N. (2012): Bernsteins Theorie der pädagogischen Codes und des pädagogischen Diskurses. In: Gellert, Uwe; Sertl, Michael (Hrsg.): Zur Soziologie des Unterrichts. Weinheim, S. 15–62.

Simmel, G. (1992): Exkurs über die Soziologie der Sinne. In: (ders.) Soziologie. Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung. Frankfurt a.M., S. 722–742.

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

Terhart, Henrike (2014): Körper und Migration. Eine Studie zu Körperinszenierungen junger Frauen in Text und Bild. Bielefeld. http://dx.doi.org/10.14361/transcript.9783839426180

Töpper, C./Mikos, L. (2006): Chancen und Grenzen medienvermittelter politischer Bildung für bildungsbenachteiligte Jugendliche. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 1. Jg., H. 3, S. 387–416.

Wagner-Willi, M. (2005): Videointerpretation als mehrdimensionale Mikroanalyse am Beispiel schulischer Alltagsszenen. In Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung, 5. Jg., H. 1, S. 49–66.

Wescher, H. (1968): Die Collage. Geschichte eines künstlerischen Ausdrucksmittels. Köln.

Winker, G./Degele, N. (2009): Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten. Bielefeld.

Wopfner, G. (2012a): Zwischen Kindheit und Jugend – ein sehender Blick auf Kinderzeichnungen. In: Journal für Psychologie, 20. Jg., H. 3, http://www.journal-fuer-psychologie.de/index.php/jfp/article/view/238/284 (22.05.2015).

Wopfner, G. (2012b): Geschlechterorientierungen zwischen Kindheit und Jugend. Dokumentarische Interpretation von Kinderzeichnungen und Gruppendiskussionen. Opladen/Berlin/Toronto.

Zinnecker, J. (1989): Die Versportung jugendlicher Körper. In: Brettschneider, W.D./Bräutigam, M. (Hrsg.): Sport im Alltag von Jugendlichen. Schorndorf, S. 133–159.

Zinnecker, J. (1991): Jugend als Bildungsmoratorium. Zur Theorie des Wandels der Jugendphase in west- und osteuropäischen Gesellschaften. In: Melzer, W./Heitmeyer, W./Liegle, L./Zinnecker, J. (Hrsg.): Osteuropäische Jugend im Wandel. Weinheim/München, S. 9–25.

Zinnecker, J./Stecher, L. (1996): Zwischen Lernarbeit und Erwerbsarbeit. Wandel und soziale Differenzierung im Bildungsmoratorium. In: Zinnecker, J./Silbereisen, R. K./Vaskovics, L. A. (Hrsg.): Jungsein in Deutschland. Leverkusen, S. 165–184.

Nina Degele, Diana Cichecki, Kevin Kunz

„Also das meiste davon ist ja einfach durch die Medien vermittelt“[1]

Zur bildgestützten Erforschung abstrakten Wissens

“Most of this is communicated via media”

Investigating abstract knowledge through image-based media

Zusammenfassung
Gruppendiskussionen sind ein bewährtes Instrument, um implizites Alltagswissen zu erforschen. Doch vor allem bei abstrakten Themen bleibt es schwierig, etwas über Wissensbestände zu erfahren, die im Alltag selten oder gar nicht expliziert werden. Wird die Diskussion einerseits durch theoretisch geleitete Themensetzung in die gewünschte Richtung gelenkt, so droht die Forschung Vorannahmen zu reifizieren. Andererseits ist eine gewisse Strukturiertheit erforderlich, damit ein interessierendes Thema auch angesprochen wird. Am Beispiel alltäglichen Wissens über das Hormon Testosteron diskutieren wir Möglichkeiten der Erforschung abstrakten Wissens mittels bildgestützter statt primär sprachlicher Stimuli. Dazu haben wir sieben Gruppendiskussionen auf der Grundlage eines Plakats durchgeführt. Vor dem Hintergrund dieser Erfahrungen erklären und begründen wir in diesem Beitrag die Gestaltung des visuellen Diskussionsanreizes und entwickeln Perspektiven zur Erforschung abstrakten Wissens.

Schlagworte: Bildgestützte Gruppendiskussionen, Testosteron, abstraktes Wissen, Gender, Leistung

Abstract:
Group discussions are a proven tool to explore implicit everyday knowledge. However, especially in abstract topics, it remains difficult to discover knowledge that is rarely ex-plicit in everyday life. If the discussion is led by a theory, there is the risk of reifying presumptions. On the other hand, a certain structure is required so that the specific topic is also addressed. Using common knowledge of testosterone, we discuss possibilities of exploring abstract knowledge through image-based instead of spoken stimuli. For this purpose, we have conducted seven group discussions based on a poster (see appendix). Using these experiences we explain the development of the poster composition and the perspectives of investigating abstract knowledge.

Keywords: Group discussions based on pictures, Testosterone, abstract knowledge, Gender, Performance

1 Einleitung

Bei Testosteron handelt es sich um einen schillernden Gegenstand: einerseits um eine chemische Formel, die sich nur schwer ins Alltagswissen übersetzen lässt, andererseits um eine Chiffre, über welche Geschlecht, Sexualität, Macht, Aggressivität, Leistungsfähigkeit, die Natürlichkeit von Geschlechterunterschieden, Transsexualität, Transgender und vieles mehr verhandelt werden (Fausto-Sterling 2000, Ebeling 2006, Cooky/Dworkin 2013). Auch Schlagzeilen lassen sich damit produzieren: „Die testosterongesteuerte Frau" (Spiegel-Online, 28.10.13) oder „Testosteron-Opfer: Haben Männer stärkere Sex-Triebe?" (Bild.de 08.01.15). Testosteron stellt somit – trotz oder wegen des oft nur bruchstückhaften alltäglichen Wissens über dessen Vorhandensein, Zusammensetzung und Funktion im menschlichen Körper – eine Projektionsfläche für Geschlechterstereotype dar und eignet sich als pseudowissenschaftliche Erklärung aggressiven und sexuellen Handelns oder für die Zuschreibung von Leistungsfähigkeit. Gleichzeitig ist an diese Bedeutungsvielfalt von Testosteron die Schwierigkeit geknüpft, Testosteronwissen als Alltagswissen sinnvoll zu untersuchen – Testosteron im Spannungsfeld von *alltäglichem* und *wissenschaftlichem Wissen* wird vielfach erst über eine massenmediale Verhandlung Thema[2]. Massenmediale Verhandlungen wiederum gehen mit der Konstruktion einer diskursiven *Doppelfunktion* von Testosteron und dem Wissen darüber einher: zum einen als *Leistungsmarker* in Sport, Management und Politik, zum anderen in vielen Feldern weiterhin als dichotomer *Geschlechtsmarker*. Wenn beispielsweise Testosteron in der Politik für Aggressivität (vgl. Kneissl 2012) oder in der Ökonomie für Risikobereitschaft steht (vgl. Sapienza/Zingales/Maestripieri 2009), ist damit eine starke Biologisierung von Geschlecht verbunden. Testosteron ist in diesem Verständnis eine Metapher für Leistungsfähigkeit und Mannsein. Eine solche mediale Doppelfunktion wie auch der geringe Alltagsbezug machen Testosteron für die Untersuchung abstrakten Wissens[3] interessant: Wie wird ein ebenso abstrakter wie auch massenmedial verhandelter Gegenstand als Alltagswissen sicht- und rekonstruierbar gemacht? Wie wird Wissen über Testosteron im Alltagswissen sichtbar?

Die Untersuchung eines solchen Gegenstands bewegt sich im Korridor von Nennung und Nichtnennung: Zum einen sollen keine aus dem je spezifischen Vorwissen der Forschenden stammenden Bedeutungen an den Gegenstand herangetragen werden, um ihn nicht als eine bereits mit einer fixen Bedeutung ausgestattete Entität zu verstehen. Das wäre Reifizierung, „a coming to take for granted as ‚given' and inevitable what in fact is the product of human action" (Pitkin 1987, S. 263; Bourdieu 1996). Die Bedeutung soll folglich den Gesprächspartner_innen überlassen werden. Zum anderen soll es möglich sein, dass Testosteron als Gegenstand auch auftaucht, das heißt als Thema sichtbar werden kann. Entsprechend soll ein dafür adäquates Untersuchungsdesign mit größtmöglicher Offenheit unterschiedlichste Benennungs- und Bedeutungshorizonte zur Sprache kommen lassen, das Thema aber auch nicht aus dem Blick verlieren. Dazu bieten sich etwa Verfahren an, die über sprachliche Engführungen hinausgehen, indem sie mit Vorstellungen in Bild(er)form arbeiten (Michel 2010; Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, S. 147–162). Gleichwohl gilt es, durch das Untersuchungsdesign nahegelegte Bedeutungsräume und Assoziationen sorgfältig zu reflektieren – was wir in Bezug auf unseren visuellen Diskussionsstimulus in Form von Bildanalysen der in Betracht gezogenen visuellen Stimuli im Vorfeld durchgeführt haben. Wei-

ter sollen entsprechende Verfahren das Kollektive (in diesem Fall gruppen- bzw. milieuspezifisch geteilte Sinnhorizonte) auch methodisch einholen. Das spricht nicht für eine Befragung von Individuen, sondern für eine Auseinandersetzung mit Gruppen (Loos/Schäffer 2001; Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, S. 88–102). Entsprechend können real existierende Gruppen in Diskussionen mit Bildern als Stimuli geteilte Erfahrungsräume zum Ausdruck bringen. Für die hier gewählte Fragestellung der Erforschung abstrakten Wissens bietet ein wie in unserem Fall aus verschiedenen Bildern bestehendes Plakat folgende Vorteile:

- Ein Plakat kann unterschiedliche Bedeutungsräume rund um den Zusammenhang von Testosteron, Geschlecht und Leistungsfähigkeit *eröffnen*, um Denkweisen und Orientierungsmuster unterschiedlicher gesellschaftlicher Gruppen sichtbar zu machen, ohne dass die Diskutierenden dabei auf ein bestimmtes Thema festgelegt werden, sie können unterschiedliche Schwerpunkte setzen. Diese relative Offenheit eines solchen visuellen Zugangs erlaubt auch, Dinge wegzulassen/nicht auszusprechen, die für die Beteiligten im je spezifischen Moment nicht relevant sind.
- Um das in der Untersuchung interessierende Thema nicht aus den Augen zu verlieren, kann die Gestaltung eines bildlichen Stimulus auf Menschen oder Gegenstände fokussieren, sie kann auch Wort/Schrift integrieren. Um etwa das Thema Testosteron im Blick zu behalten, kann der Begriff Testosteron abgebildet werden, auch an zentraler Stelle. Somit wird ein *Angebot* gemacht, auf das die Gruppendiskussionsteilnehmenden eingehen *können* – aber nicht *müssen*. Der Diskussionsraum bleibt offen und doch findet eine gewisse Strukturierung hin zu einem bestimmten Thema statt.

Auf diese Weise – so unsere Überlegung – lassen sich einerseits Reize für Diskussionen vor dem Hintergrund einer theoretisch geleiteten Fragestellung setzen, nämlich dass Testosteron im Zusammenhang mit Leistungsfähigkeit und Mannsein verhandelt werden könnte, und andererseits bleibt Raum für andere Thematisierungen von Testosteron im Feld. Ziel war, mit einer bewussten Vorab-Auswahl anhand verschiedener Merkmalsausprägungen nach dem Prinzip der „maximalen strukturellen Variation“ (Kruse 2014, S. 87) Realgruppen zu gewinnen, die sich anhand verschiedener soziostruktureller Merkmalsausprägungen möglichst maximal unterscheiden sollten. Die Realgruppen sollten Erfahrung darin haben, über Themen (auch abstrakte wie Testosteron) zu sprechen. Im Rahmen unserer Studie haben schlussendlich sieben Realgruppen über ein für den Zweck der Erforschung von Testosteronwissen zusammengestelltes Plakat diskutiert. Dabei handelt es sich um Gruppen jugendlicher Pfadfinderinnen und Pfadfinder zwischen 17 und 20 Jahren, älterer Kleingärtnerinnen und Kleingärtner zwischen 58 und 74 Jahren, junger Parteipolitiker zwischen 20 und 27 Jahren, um ein ethnisch gemischtes alternatives Wohnprojekt (30–57 Jahre), einen ländlichen Handwerkerstammtisch (47–62 Jahre) sowie um 18–25-jährige Bewohnerinnen und Bewohner eines studentischen Wohnheims. Die Gruppenangehörigen sind miteinander vertraut, die Gruppen unterscheiden sich im Hinblick auf Klassen-/Milieuzugehörigkeit, Geschlecht, Alter und ethnische Zugehörigkeit.

Im nächsten Schritt begründen wir die Gestaltung des für die Gruppendiskussionen verwendeten Plakats. Im Anschluss daran stellen wir empirische Befunde aus den auf dieser Grundlage durchgeführten Gruppendiskussionen vor und skizzieren schließlich weiterführende methodische Perspektiven.

2 Testosteronwissen bildgestützt erforschen

Um abstraktes Testosteronwissen wie in der Einleitung beschrieben im Korridor von direkter Benennung und Nichtnennung zu erforschen – d.h. um einerseits ein bestimmtes Thema zur Diskussion zu setzten, andererseits aber einen möglichst großen Erzählraum zu eröffnen – entschieden wir uns dazu, in einem Mix aus Suchmaschinen-Recherche und geschlechter- und körpertheoretischer Überlegungen zu Testosteron ein Bilderplakat als Stimulus für die Gruppendiskussionen zu entwerfen. Gegen einen rein sprachlichen Stimulus sprach, dass bei einem direkten und alleinigen Fokussieren auf einen abstrakten Begriff wie beispielsweise Testosteron eine Art Prüfungssituation für die Diskussionsteilnehmenden entstehen könnte. Eine solche Prüfungssituation hätten wir als ein zentrales Problem bei der Erforschung von Alltagswissen zu abstrakten Themen erachtet. Deshalb eröffneten wir mit einer Bandbreite an Bildern Erzähl*möglichkeiten*, womit die Diskutierenden Themen umgehen konnten. Diskussionsteilnehmende können Testosteron auch komplett umgehen, wenn sie nichts mit dem Begriff anzufangen wissen. So können sie sogar das Bild, das direkt Testosteron zum Thema hat, anders interpretieren (beispielsweise als beliebiges Medikament) – denn der Begriff Testosteron tauchte als sprachlicher Stimulus nicht zusätzlich auf.

Wie lassen sich nun auf Grundlage theoretischer Vorüberlegungen zu Testosteron relevante Dimensionen so visualisieren, dass Bilder soziale Gruppen zum Sprechen bringen – auch über Tabus und vermeintlich Unaussprechliches (Hirschauer 2001)? Zunächst fand unter dem Stichwort Testosteron eine Google-Suche nach Bildern statt.[4] Sie diente als Anstoß, um erste Hinweise für relevante Mainstream-Inhalte zu gewinnen. Google *erzeugt* Wissen und konstruiert somit das Wissen der Nutzerinnen und Nutzer über Testosteron mit. Daher bietet sich die Google-Recherche aufgrund ihrer Alltagsbezogenheit für einen ersten Schritt der darauffolgenden Kategorienbildung an: Zunächst haben wir die ersten 320 von Google angezeigten Bilder nach Kategorien geclustert, um sodann die Kategorien körper- und geschlechtertheoretisch geleitet weiter zu entwickeln. Die Ableitung abstrakter Cluster aus der Bildauswahl von Google diente insofern dazu, Übereinstimmungen mit und Abgrenzungen von diesen theoretisch geleiteten Kategorien zu finden und somit möglichst viele Dimensionen der Bedeutung von Testosteron abdecken zu können. Insofern finden auch solche Kategorien ihren Platz, die durch Bilder auf Google nur indirekt – als Gegenhorizonte – vertreten waren oder (aufgrund der oben beschriebenen Besonderheit von Google-Suchen) ganz aus den zunächst entwickelten Kategorien heraus gefallen waren: Heteronormativität kann unterlaufen, Jugendlichkeitskultur mit der Thematisierung von Alter ergänzt, Fitnessnorm durch Anti-Ästhetik herausgefordert werden. Darüber hinaus dienten Befunde der natur-, sozial- und kulturwissenschaftlichen Forschung zu Sport, Leistungsfähigkeit, Geschlechtsuneindeutigkeit, Heteronormativitätskritik und Testosteron (Davis/Risman 2015; Fausto-Sterling 2000, S. 170–194) dazu, daraus für die Plakatgestaltung ebenso relevante Dimensionen zu entwickeln und berücksichtigen. Ergebnis war ein Kategorienraster, das als Grundlage für die Bildauswahl diente (siehe Tabelle in Abschnitt 5). Der nächste Schritt bestand darin, die aus Google-Suche und Theorie-Einbezug entwickelten Kategorien mit Bildern zu füllen. Dies geschah mit weiteren Suchmaschinen (insbesondere auch solchen, die die Suchanfragen der Nutzenden nicht speichern und

damit auch laut eigenem Anspruch keine Vorauswahl aufgrund der Suchgewohnheiten treffen) und auch der Herstellung eigener Bilder.

Wir gehen davon aus, dass sich sieben bis neun Einzelbilder auf einem Plakat noch gut erfassen lassen und gleichzeitig zahlreiche Dimensionen abdecken. Dabei soll eine Komposition entstehen, bei der bereits der Hintergrund deutungsleitend sein kann. Die Zusammenstellung der ausgewählten Bilder, die zu dem Plakat zusammengeführt wurden, orientiert sich an dem, was auf den Einzelbildern zu sehen ist (*Beschreibung*), welche *Kategorien* berücksichtigt werden und welche Fragen und Vermutungen wir mit dem Einsatz des jeweiligen Bilds verbinden (*Hypothesen*) (Bohnsack 2006; Michel 2006; Degele/Kesselhut/Schneickert 2009).

Die Vorauswahl an Bildern gibt immer schon eine Richtung bzw. einen Rahmen für die Diskussionen vor – das ist Ziel eines Stimulus' –, allerdings ohne die Diskutierenden auf *ein* explizites Thema oder *einen* Begriff (wie beispielsweise bei einem sprachlichen Stimulus) festzulegen. Dies ist insbesondere mit Hinblick auf die Gefahr von reifizierenden Analyseergebnissen zu beachten. Solche die Offenheit möglichst wenig einschränkenden Vorstrukturierungen gilt es trotzdem zu reflektieren und in die Analyse miteinzubeziehen. Um uns unserer Vorannahmen und Erwartungen bewusst zu werden und auch dessen, was in den Bildern gesehen werden kann, haben wir in Kleingruppen jedes der ausgewählten Bilder detailliert mit der dokumentarischen Methode (vgl. Przyborski u.a. 2014) analysiert. Im Folgenden begründen wir, weshalb wir die Bilder gewählt haben und inwiefern sie die entwickelten Kategorien repräsentieren sollten. Ebenso werden hier unsere Erwartungen in Hinblick auf die Gruppendiskussionen deutlich, die wir im Anschluss in die Analyse und vor allem bei der Reflexion der Reichweite und Bedeutung unserer Ergebnisse miteinbeziehen. Anstatt die einzelnen Bild*analysen* umfassend darzustellen, begründen wir hier vor allem, *warum* wir sie gewählt haben. Ob die Diskussionsteilnehmenden die Bilder dann so oder ganz anders wahrnehmen, spielt hierbei zunächst keine Rolle – später haben die Forschenden sie in ihren Diskussionen nicht unterbrochen, sofern völlig andere und vielleicht unerwartete Dimensionen verhandelt wurden[5].

Bild 1) Testopillen: Testosteron als stoffliche Substanz

Sowohl optisch auf dem Plakat als auch in unserer Untersuchung steht Testosteron im Mittelpunkt. Es wird im Körper (aller Menschen) produziert, aber auch künstlich hergestellt und medizinisch eingesetzt[6]. Die Verwendung erfolgt in unterschiedlichen Kontexten: Testosteron soll beispielsweise die Potenz fördern und kann nicht nur bei Hormontherapien für Trans*, sondern auch als anabole Steroide[7] zur körperlichen Leistungssteigerung im (Leistungs-)Sport eingesetzt werden. Vielleicht begründet sich hieraus, dass Testosteron für Sexualität und Partnerschaften massenmedial eine hohe Bedeutung zugemessen wird. Nicht so präsent hingegen erscheint beispielsweise, dass Testosteron Frauen auch zur Bewältigung von Wechseljahresbeschwerden verschrieben wird. Auf körperlicher Ebene spielt Testosteron für die Bildung von Muskeln und die sportliche Leistungsfähigkeit eine maßgebliche Rolle; in Wirtschaft und Politik gilt dortiges Handeln im Hinblick auf Durchsetzungsfähigkeit, Machtstreben und Erfolg häufig als testosterongesteuert. Da Testosteron auch für Aggressivität verantwortlich gemacht wird, ließe sich dies auch für den Zusammenhang von Gewalt, Militär und Krieg annehmen – in all diesen Sphären steht Testosteron für die Dominanz von Männern (Kneissl 2012; Moser 2010; Ebeling 2006).

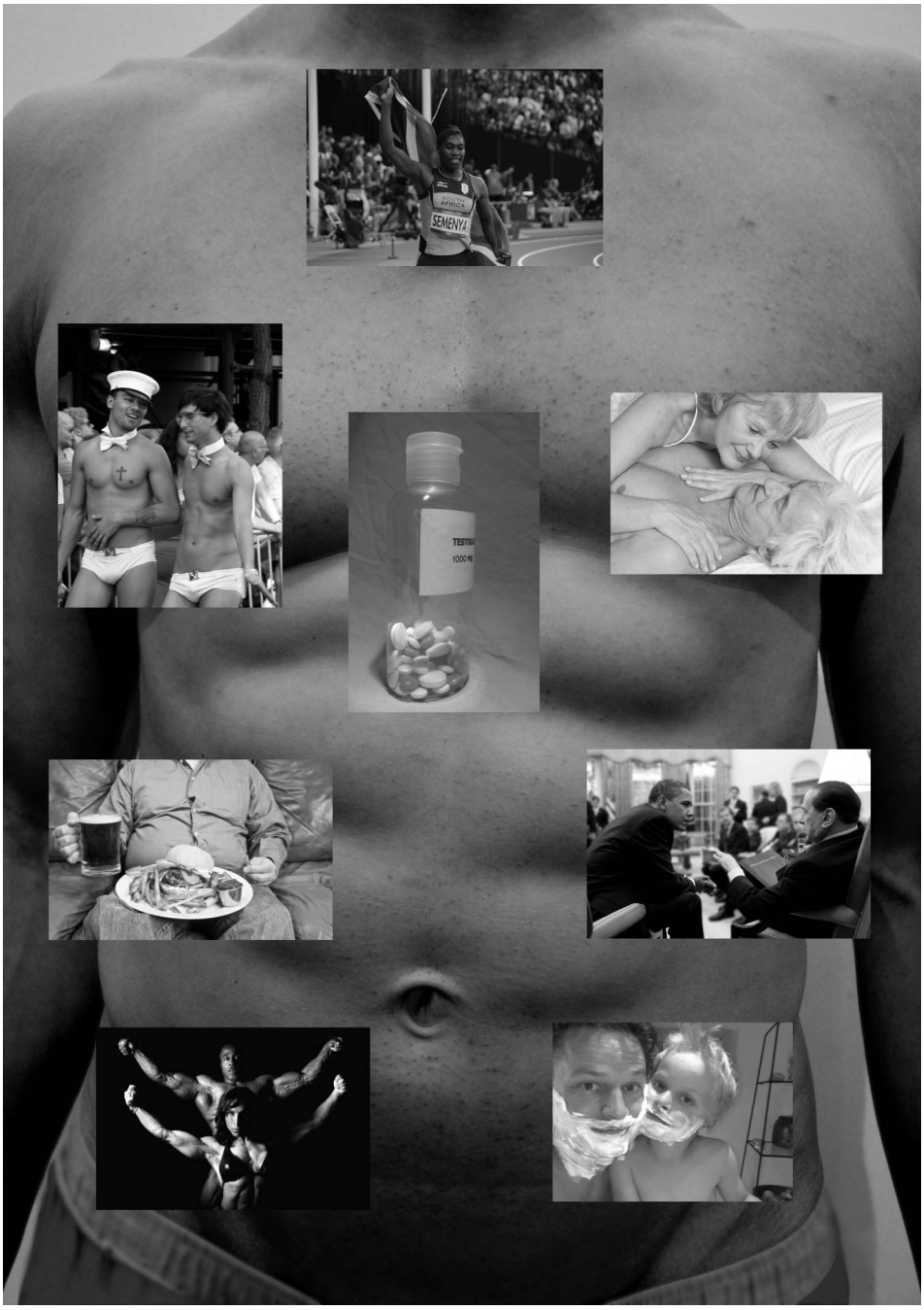

Bild 2) Wolke 9: Sex im Alter
In ‚Wolke 9' geht es vor allem um die Darstellung von Partnerschaft und Sexualität im Alter und die Fokussierung auf eine heterosexuelle Paarbeziehung von

Personen, weshalb sich dieses Bild für die Kategorien Familie/Beziehung wie auch Sexualität (Potenz, Fortpflanzung) eignet. Der Zusammenhang von Sex im Alter und den entsprechenden Hilfsmitteln eröffnet sich durch die Anordnung des Bildes auf dem Plakat, da es direkt neben den ‚Testopillen' platziert ist. Das Foto bewegt sich darüber hinaus im Spannungsfeld zwischen den einzelnen Kategorien: Es zeigt einen möglichen *Erfolgsfall* (Leistung/Erfolg), nämlich eine glückliche Partnerschaft im Alter (Familie/Beziehung), die hier auch eine funktionierende Sexualität beinhaltet (Fortpflanzung/Potenz) – für die wiederum möglicherweise hormonelle Hilfsmittel nötig sind (Medizin, Doping, Chemie). Leistungsfähigkeit und Leistung stehen dann in einem Begründungszusammenhang mit Testosteron als Platzhalter für eine vom Mann ausgehende funktionierende Sexualität und Beziehung. *Leistung* erbringt er hier nämlich, indem er seine (männliche) Rolle als Garant und Träger einer guten Beziehung erfüllt – mit allem, was dazu gehört.

Bild 3) Obama/Berlusconi: Politik, Ökonomie und Skandale
Bei dem Foto ‚Obama/Berlusconi' steht *für unser Forschungsvorhaben* die öffentliche Wahrnehmung Berlusconis in Bezug auf sein Verhältnis zu Frauen, Schönheitsoperationen und Macht im Vordergrund. Berlusconi ist als ehemaliger Ministerpräsident Italiens nicht nur als Politiker bekannt, sondern als Medienmogul und erfolgreicher Unternehmer. Das Bild soll die Dimensionen von Politik, Wirtschaft und Erfolg, wie auch von Gewalt, Militär und Krieg abdecken – für letzteres stehen etwa die zahlreichen US-amerikanischen, von Obama verantworteten Militäroperationen. Neben den genannten Dimensionen Macht und Dominanz spielt bei diesem Bild auch der Aspekt *doing masculinity* im Hinblick auf eine Betonung von Heterosexualität sowohl bei Berlusconi wie auch Obama eine Rolle: Während Berlusconis *Bunga-Bunga-Parties* auf eine in der öffentlichen Wahrnehmung übersteigerte und skandalöse Art und Weise Männlichkeit herstellen, wird der verheiratete Obama als monogam und gänzlich skandalfrei inszeniert. Zu berücksichtigen ist hier, dass zwei mächtige *Männer* abgebildet sind, eine mächtige Frau ist nicht auszumachen.

Bild 4) Vater/Sohn: Mannwerdung
Das zwei hellhäutige Personen darstellende Bild ‚Vater/Sohn' steht für das von Männern praktizierte Nassrasieren des Gesichts, bei dem der Sohn das Handeln des Vaters imitiert. Dieser verkörpert eine andere Form von Mannsein als die benachbarten kraftstrotzenden und machtorientierten Bilder. Mit dem Bild ist ein indirekter Bezug zu Testosteron beabsichtigt, nämlich zu Familie und damit sowohl zu Reproduktion als auch zu Sozialisation. Familie als soziale Beziehung wird ansonsten lediglich über ‚Wolke 9' aufgegriffen (Partnerschaft und Alter).

Bild 5) Bodybuilding: Muskeln
Die beiden auf dem Bild ‚Bodybuilding' dargestellten Personen demonstrieren Kraft, Stärke und Überlegenheit. Dennoch sind der hinten stehende dunkelhäutige Mann und die vorne stehende hellhäutige Frau unterschiedlich interpretierbar. Die Bodybuilderin inszeniert sich deutlich als *richtige Frau*: Schmuck, offene Haare und mit Bikini bekleidet. Es scheint, als müsse sie den als männlich geltenden Muskeln im Rahmen eines doing-gender-Prozesses etwas entgegensetzen und ihr Frausein beweisen[8]. Beim Mann geraten Muskeln und Mannsein nicht in einen Widerspruch. Beim Bodybuilding stehen die Ästhetik und Ausbildung

(stark ausgeprägter) Muskeln im Vordergrund, woran Erfolg gemessen wird. Der Darstellung und medialen Kommunikation kommt demnach eine hohe Bedeutung zu.

Bild 6) Bier-Pommes: Disziplinlosigkeit contra Körperkontrolle
Auf dem Bild ‚Bier/Pommes' ist ein beleibter, Fastfood konsumierender hellhäutiger Mann mit Bierbauch abgebildet. Dabei anvisierte Dimensionen sind vor allem als antithetische relevant: Muskeln sind keine zu sehen (stattdessen ein Bierbauch), Sport liegt als Assoziation ebenso fern. Keine der durchaus positiv getönten Assoziationen mit Testosteron liegen bei diesem Bild nahe, zu testosterongesteuerter Leistungsfähigkeit und Erfolgsorientierung weist dieser Antiheld keine Bezüge auf. Das Bild ist ein Gegenmodell zu positiv konnotieren stereotypen Männlichkeitsidealen.

Bild 7) Gay Pride: nicht-heteronormatives Mannsein
Auf dem Bild ‚Gay Pride' sind zwei hellhäutige, mit Unterhose bekleidete Männer zu sehen, die vermutlich im Rahmen eines Christopher Street Days unterwegs sind. Das Bild zeigt die beiden Männer mit Kapitänsmütze, Stehkragen mit Fliege, Tattoos, figur- und erotikbetonter Kleidung bzw. stellt die (halb-)nackten, gepflegten, muskulösen und enthaarten Körper dar. Kurz: Ein Körperkult wird performt. Die prominente Darstellung von Muskeln und die deutliche Anspielung auf Sexualität und Partnerschaft beziehen sich auf Mannsein, allerdings nicht in heteronormativer Hinsicht. Da es sich hier um die stolze Demonstration von vermeintlich Privatem, nämlich Sexualität, handelt, spielt die mediale Dimension eine gewichtige Rolle – ‚Gay Pride' lässt sich für die Demonstration von Offenheit und Vielfalt massenmedial gut vermarkten.

Bild 8) Caster Semenya: Muskeln, Leistung und Geschlecht
Die dunkelhäutige südafrikanische 800m-Läuferin Caster Semenya wurde durch ihren überlegenen Sieg bei der Leichtathletik-WM 2009 in Berlin bekannt, als sie in Verdacht geriet, keine ‚richtige Frau' zu sein. Dabei waren ihre Leistung wie auch ihre Geschlechtszugehörigkeit Thema sportpolitischer und öffentlicher Auseinandersetzungen: Sie musste sich umfangreichen und langwierigen Geschlechtstests unterziehen, war elf Monate gesperrt und durfte erst danach wieder als Frau starten (Cooky/Dworkin 2013). Ihr Fall machte das Phänomen Intersexualität im Sport virulent. Dieser Fall führte dazu, dass Leistungssportlerinnen nun nicht mehr – wie bis dahin üblich – nachweisen müssen, eine Frau zu sein, sondern nur einen bestimmten Testosteronspiegel nicht überschreiten dürfen, um bei den Frauen zu starten (Karkazis et al. 2012). Dies ist für die Auswahl des Bilds entscheidend: Testosteron gilt als Geschlechtsmarker und als Leistungsindikator – wie diese beiden Dimensionen miteinander zusammenhängen, ist umstritten. Daran anknüpfend stellt sich die Frage, wie mit Geschlechtern jenseits der Frau-Mann-Binarität umzugehen ist, wenn im Sport als dafür paradigmatischem gesellschaftlichem Feld nur und ausschließlich zwei Geschlechter vorgesehen und zugelassen sind. Vor diesem Hintergrund ist es die sportmedizinische/naturwissenschaftliche Zuständigkeit, die sich als maßgebliche Autorität für den Fall Semenya geriert: Es ist ihr Testosteronstatus, der nicht nur über ihre Teilnahme bei sportlichen Veranstaltungen, sondern auch über ihre Identität entscheidet. Im Sport geht es um körperliche Leistungsfähigkeit. Semenyas Muskeln sind ihrem Zweck entsprechend ausgebildet, was ihr den Vorwurf eintrug, ein

Mann zu sein. Im geschlechterdichotom organisierten Sport und dessen öffentlicher Wahrnehmung ist die Ausprägung von Muskeln immer auch ein Kriterium für eine ‚korrekte Zuordnung' der Geschlechter (Schmitz/Degele 2016).

Bild 9) Waschbrettbauch: rahmende Männermuskeln
Den Hintergrund des Plakats bildet der Torso eines hellhäutigen Mannes mit nacktem Oberkörper. Beim Bild ‚Waschbrettbauch' stehen Muskeln als ein prominentes Kriterium von Mannsein im Vordergrund – was durch Sport, Ernährung und/oder Doping zu erreichen ist. Der Waschbrettbauch ist eine Ikone für Männermagazine wie Men's Health, das regelmäßig Tipps anbietet, um in kurzer Zeit einen ebensolchen Oberkörper zu bekommen. Dies impliziert (wie auch ‚Bodybuilding' und ‚Gay Pride') einen Bezug auf Medien, weil diese Phänomene davon leben, dass sie gesehen und goutiert werden.

3 Ergebnisse der Gruppendiskussionen

Die Rekrutierung von Teilnehmenden für Gruppendiskussionen gestaltet sich mitunter schwierig – vor allem, wenn über das Forschungsinteresse möglichst wenig verraten werden soll. Bei den meisten Gruppen erläuterten wir die Bitte zur Teilnahme mit dem Thema *Leistungsfähigkeit, Erfolg und Mannsein*. Aufgrund dieser thematischen Vorgaben ist die Gefahr einer Reifizierung seitens der Forschenden gegeben. Deswegen erscheint es wenig überraschend, dass die Gruppen Testosteron vor allem über die Konstruktion von Geschlechterdichotomien und in Verbindung mit Leistung verhandeln. Es gab allerdings auch Gruppen, bei denen keine inhaltliche Erklärung zur Forschungsabsicht erforderlich war. Die Ergebnisse in Bezug auf den Forschungsgegenstand Testosteron sind in den Gruppen dabei konsistent.

Als Begründung lässt sich hierfür unser Vorgehen mit der Methode der bildgestützten Gruppendiskussion heranziehen, da das Plakat mit seinen sieben Bildern unterschiedliche Assoziationsräume eröffnet, wie darüber diskutiert werden kann. Bei jeder Gruppendiskussion haben die Forschenden auf deren Selbstläufigkeit geachtet. Sie eröffneten die Diskussionen mit der neutralen Aufforderung, das Plakat in der Gruppe zu besprechen. Dadurch bekamen die einzelnen Gruppen die Möglichkeit, sich selbst an das Plakat und die Einzelbilder heranzutasten, selbstständig mögliche Plakatthemen herauszuarbeiten und inhaltliche Schwerpunkte festzulegen. Gleichzeitig gaben die einzelnen Bilder einen Rahmen für die Diskussion vor. Bei der Diskussion der Gruppenteilnehmenden griffen die Forschenden nicht ein, auch wenn die Gruppen sich in ihren Erzählungen auf den ersten Eindruck inhaltlich teilweise weit weg vom Plakat bewegten[9]. Erst gegen Ende der Gruppendiskussionen brachten die Forschenden das Plakatthema Testosteron ins Spiel und boten damit die Möglichkeit zur Positionierung zum bisher Thematisierten. Dies führte allerdings bei keiner der Gruppen zu relevanten Thematisierungsverschiebungen.

Aufgrund dieser durch die Methode gegebenen Offenheit und die gleichzeitige thematische Rahmung durch die Plakatbilder haben die einzelnen Gruppen zwar ähnliche Assoziationsräume im Kontext von Testosteron verhandelt (insbesondere Geschlecht und Leistung). Dies geschah in den Diskussionen jedoch über ver-

schiedene Wege, Schwerpunktsetzungen und Thematisierungen einzelner Plakatbilder. Wir stellen in diesem Aufsatz diejenigen Ergebnisse vor, die sich konsistent innerhalb der Gruppendiskussionen und über sie hinweg finden ließen. Daraus lässt sich ableiten, dass die von uns gewählte Methode der bildgestützten Gruppendiskussionen als Mix aus Nennung des Forschungsgegenstands und der Eröffnung von Assoziationsräumen rund um Testosteron funktioniert hat.

Dadurch ist es uns gelungen, eine Thematisierung von unter anderem Testosteron anzuregen. Wir konnten dabei beobachten, wie die Teilnehmenden abstraktes Wissen in ihrem vertrauten sozialen Umfeld (Realgruppe) verhandeln. Mangels eigener konkreter Erfahrungen zu einem solch abstrakten Thema bezogen sich die Gruppen auf Zeitungen, das Fernsehen und anderen Massenmedien: „Also das meiste davon ist ja einfach durch die Medien vermittelt“[10]. So gestaltet sich die Auseinandersetzung mit Testosteron durchaus ambivalent: Einerseits wird positiv gewertet (Kraft, Stärke, Durchsetzungsfähigkeit), andererseits negativ (Übertreibung, zu viele Muskeln). Die unterschiedlichen Gruppen verhandeln dies vor allem anhand der Bilder von ‚Semenya‘ und ‚Bodybuilding‘ und dem Verweis auf die ‚Testopillen‘. Hierbei handelt es sich um die Bilder, bei denen wir im Vorfeld den engsten Bezug zu Testosteron vermuteten.

Die in den Gruppendiskussionen eröffneten direkten Bezüge zu Testosteron umfassen das Vorhandensein oder gar Zuführen von Testosteron einerseits und das Abfallen des Testosteronspiegels oder Nicht-Vorhandensein von Testosteron andererseits. Dabei wird Testosteron von einigen der diskutierenden Gruppen als Begriff genannt und („hat auch mit Leistung zu tun“) direkt mit Leistungsfähigkeit verknüpft, die der Argumentation folgend wiederum mit Männlichkeit assoziiert wird. Über diesen Leistungsaspekt wird im Kontext von Testosteron eine Geschlechterdichotomie und -hierarchie aufgebaut. In der Kleingartenverein-Gruppe stellt eine Person in Bezug auf ‚Semenya‘ fest: „Aber sicher, aus Frauen kann man auch einen guten Sportler machen, wenn man genug Testosteron“ zuführt. Dies legt nahe, dass sie hier einen Unterschied zwischen Frauen und Männern in Bezug auf deren Sportlichkeit macht: Frauen können nur durch das Zuführen von Testosteron zu „eine[m] guten Sportler“ *gemacht* werden und entsprechend gute Leistungen erbringen. Der Kausalsatz („*wenn* man genug Testosteron“) deutet darauf hin, dass sie dies ohne Testosteron *nicht* wären – sie müssen erst durch dessen Zugabe dazu *gemacht* werden. „Gute Sportler“ bezeichnet die männliche Form und schließt damit Sportlerinnen sprachlich aus[11]. Sportliche Leistungen sind mit Mannsein verknüpft. Frauen werden also erst durch die Zugabe von *genug* (was wiederum auf eine gewisse Menge hinweist, *ein wenig* oder *etwas* Testosteron reicht nicht aus) Testosteron „auch“ zu guten Sporttreibenden – Männer sind es bereits. Einen ähnlichen Standpunkt vertritt explizit auch die Gruppe der männlichen Studentenverbindung, die Männern eine höhere oder zumindest andere Leistungsfähigkeit als Frauen bescheinigt und deshalb eine Trennung von Frauen- und Männerleistungsklassen im Sport begrüßt. Testosteron und Leistung werden mit Männlichkeit assoziiert.

Wie hier schon erkennbar ist, wird Testosteron in den Gruppendiskussionen generell eine leistungssteigernde Wirkung (durchaus auch im Sinne von Doping) zugeschrieben. Durch diese Wirkung könne Testosteron nicht nur Leistung steigern, sondern auch Leistungsdruck mindern. Dies wird besonders bei einer Jugendgruppe deutlich, die Nicht-Leistung als etwas sozial Sanktioniertes konstruiert, wogegen eine Testosteron-Einnahme Abhilfe schaffen könne. Ein Mitglied der Jugendgruppe expliziert dies anhand von Mobbing im Sportunterricht: „viel-

leicht kann ich ja mal sowas nehmen oder so. Vielleicht hilft das [Testosteron] ja, damit das [Mobbing] aufhört oder so".

Gleichermaßen wird von der Gruppe der männlichen Studentenverbindung Inaktivität mit Verweis auf das ‚Bier-Pommes-Bild' als eine Form von Nicht-Leistung verstanden, für die ein Abfall des Testosteronspiegels im Körper ursächlich sei. Testosteron wird die Fähigkeit zugeschrieben, Nicht-Leistung beheben bzw. abgefallene Leistungsfähigkeit wiederherstellen zu können. Laut der Kleingartengruppe könne ein Mangel an Testosteron bei Männern im Hinblick auf ‚Wolke 9' zu einer Abnahme sexueller Aktivität („weil, natürlich, wenn der Testosteronspiegel fällt, ja, dann spielt sich sowas wahrscheinlich nicht mehr so ab im Bett") führen. Dies könne jedoch durch ein künstliches Zuführen von Testosteron ausgeglichen werden. Mannsein und männliche (*aktive*) Sexualität werden also über Testosteron verbunden.

Während das künstliche Zuführen von Testosteron seitens der männlichen Handwerker negativ konnotiert wird („gefressen"), erfährt Testosteron im Hinblick auf sein natürliches Vorkommen eine positive Bewertung. Die Bewohnerinnen und Bewohner des christlichen Wohnheims betrachten den kulturellen Akt der Bart-Rasur als Folge *biologischer* Gegebenheiten aufgrund der Wirkung männlicher Hormone. Diese Naturalisierung macht Testosteron zum *männlichen* Hormon schlechthin. So wird in der Gruppe des studentischen Wohnheims aufgrund des unmittelbaren Bezugs von Testosteron auf Mannsein scheinbar scherzhaft und zugleich selbstverständlich angenommen, dass Männer durch ihr Mannsein auf ein Testosteronwissen zurückgreifen können. Zudem wird die Frage aufgeworfen, ob „ein Naturwissenschaftler" in der Gruppe anwesend sei. Das mögliche Wissen über Testosteron wird somit klar im naturwissenschaftlichen Bereich verortet.

Grundsätzlich stellt sich die Frage, welche Art abstrakten Wissens über Testosteron wir mit unserem Forschungsvorhaben ermittelt haben. Aufgrund der Gruppenzusammensetzungen ist zu vermuten, dass es sich bei dem verhandelten ‚Testosteronwissen' um eine Form von Medien- bzw. Populärwissen handelt. Die Gruppe des Kleingartenvereins nutzt ihr ‚Wissen' beispielsweise selbstverständlich im Zusammenhang mit den Themen Sport, Leistungsfähigkeit und Doping. Gleiches gilt für die Gruppe der männlichen Handwerker, die ihre Argumentation mit massenmedialen Beispielen prominenter Personen illustrieren (Arnold Schwarzenegger). Dies und die Tatsache, dass Testosteron meist im Kontext von Doping verhandelt wird (Tour de France), sprechen dafür, dass zumindest ein Teil des Testosteronwissens der Gruppen aus der medialen (Sport-)Berichterstattung stammt.

4 Zusammenfassung und Perspektiven

Die Methode der bildgestützten Gruppendiskussionen erwies sich im Rahmen unseres Forschungsprojekts als geeignetes Instrument, um abstraktes Wissen, das sich im Spannungsfeld von alltäglichem und wissenschaftlichem Wissen bewegt, zu erforschen. Das von uns konzipierte Plakat erlaubte es, das Forschungsthema Testosteron – durch das Bild mit dem Pillenfläschchen in der Plakatmitte – für die Gruppen wahrnehmbar und präsent zu platzieren, ohne es offensichtlich in

den Vordergrund zu rücken. Die Komposition des Plakats insgesamt gewährte neben einer Zuspitzung auf das Thema Testosteron eine thematische Offenheit für die diskutierenden Gruppen, da die Bilder gleichzeitig eine Deutungsfreiheit und andere individuelle Assoziationsräume zuließen. Sofern das Thema den Diskutierenden im wahrsten Sinne des Wortes ein Begriff war, konnten sie Testosteron ins Zentrum oder in verschiedene andere Kontexte stellen (einige identifizierten die Pillen zunächst einmal als „Drogen"), sie konnten es aber auch umgehen. Wir bewegen uns also in einem Korridor von Nennung und Nicht-Nennung des Forschungsgegenstandes. Insbesondere die zentrale Positionierung des Pillenfläschchens mit dem Schriftzug, der einen Verweis auf Testosteron andeutet, erwies sich als gewinnbringende Lösung für dieses Vorgehen.

Als empirischer Befund ist festzuhalten, dass über Testosteron gruppenübergreifend Geschlechtervorstellungen verhandelt werden, die wiederum über Leistungsvergleiche erfolgen. Offenkundig wird das vor allem beim Sport. Vorstellungen von Leistungsfähigkeit gehen in Konstruktionen von Geschlecht ein – umso einfacher, je körpergebundener dies verhandelt werden kann. Der modus operandi dafür ist Abgrenzung, nämlich von der männlichen Norm zur weiblichen Abweichung.

Auch, wenn Testosteron – als abstrakter Gegenstand – häufig nur indirekt angesprochen wird, präsentieren die Diskutierenden eine reichhaltige Einbettung im Alltagswissen, die überhaupt erst die Grundlage für eine Thematisierung schafft. Dies gelingt, weil und sobald sich die Diskutierenden vor allem auf Massenmedien beziehen. Dabei nehmen sie im Fall von Testosteron insbesondere auf Sportberichte im Kontext von Leistung und Doping Bezug. Häufig werden dabei Männer zu Experten ‚ihrer' Hormone erklärt und die Naturwissenschaften als Autorität bemüht.

Daran lässt sich die Perspektive knüpfen, Gruppen bestehend aus solchen Menschen, die selbst tatsächlich Erfahrung im Konsum von Testosteron haben, über das Plakat diskutieren zu lassen. Das wären dann etwa Expertinnen und Experten, die sich wissenschaftlich, beruflich oder privat mit Testosteron auseinandersetzen (bspw. Personen aus dem medizinischen Sektor, der Pharmaindustrie oder dem Leistungssport im Kontext von Doping sowie z.B. Trans*Männer).

Geben die empirischen Befunde deutliche Hinweise darauf, dass Diskutierende beim Sprechen über abstrakte Gegenstände auf massenmediales Wissen rekurrieren, interessiert perspektivisch, wie die mediale Repräsentation abstrakten Wissens ins Alltagswissen sedimentiert. Wie Testosteron *innerhalb der Medien selbst* verhandelt wird, ließe sich mit einer Medienanalyse selbstverständlich besser und unmittelbarer herausarbeiten (Zeitungen, Fernsehsendungen, usw.). Die Herangehensweise über Gruppendiskussionen bietet aber einen entscheidenden Zugewinn. Während eine Medien- oder Repräsentationsanalyse lediglich Aufschluss darüber liefern würde, wie Testosteron medial thematisiert wird, erhielten wir über die Gruppendiskussionen zusätzlich einen Einblick darüber, wie Wissen aus den Massenmedien angewandt und in welchen Kontexten auf dieses Wissen referiert wird.

Dass mit dem wissenschaftlichen Anspruch auf Nicht-Reifizierung und Offenhalten des Themas hohe Anforderungen bis hin zu einer Überforderung für die diskutierenden Gruppen verbunden sein können, wird in den Diskussionen der Handwerker, der alternativen Wohngruppe und des christlichen Wohnheims deutlich, die die meiste Zeit auf die Identifikation des Themas der Diskussion verwenden. Möglicherweise wäre bei diesen Gruppen sinnvoll gewesen, sie über

Testosteron als Thema zu informieren, um sie vom Raten des Themas zu befreien. Eine andere Modifikation des Vorgehens könnte darin bestehen, Personen/Gruppen in selbstverständlichen öffentlichen Kontexten aufzusuchen und dort zum Sprechen zu bringen. Dies wäre etwa im Vorfeld von oder während Sport-, Musik-, Stadtteilveranstaltungen möglich. Zu überdenken wäre hier eine Methodenkombination mit Beobachtungselementen.

Vor allem in Bezug auf Geschlechtskonstruktionen bietet es sich an, die Diskussion um Testosteron mit der um vergleichbare Substanzen zu kontrastieren. In Frage kämen dafür Östrogen und andere Hormone, die im Gegensatz zu Testosteron eher Frauen zugeschrieben werden. Methodisch legte ein diskursanalytischer Ansatz hierbei nahe, medizinisches Textmaterial auszuwerten: So ließen sich sowohl Beipackzettel von Antibabypillen, medizinische Fachliteratur und verschiedene Lexika analysieren.

Summa summarum: Gruppendiskussionen mit visuellem Stimulus bieten vielfältige Möglichkeiten, sensible Themen, Implizites und scheinbar Selbstverständliches explizit und transparent zu machen – auch im Kontext der Verhandlung von Wissen um abstrakte Gegenstände wie Testosteron. Es gilt je anschließend zu reflektieren, welche Arten des Wissens oder der Erfahrung dann tatsächlich verhandelt wurden. Auf diese Weise kann ein Erhebungsverfahren in Bezug auf die Frage, wie abstraktes Wissen erforscht werden kann, iterativ-zyklisch Stück für Stück weiterentwickelt werden.

Anmerkungen

1 Für konstruktives Mitdenken und Schreiben erster Versionen danken wir unseren früheren Mitstreiterinnen Sarah Filla, Fabienne Fröhlich, Nadine Herrmann, Yvonne Stecher und Luisa Streckenbach. Ebenso verdanken wir zwei anonymen Gutachten hilfreiche Hinweise.

2 Vor allem populärwissenschaftliche Medien (vgl. u.a. Campenhausen 2011) formen und gestalten, was wie und mit welchen Bedeutungskonnotationen vermittelt wird (Schäfer 2007).

3 Wir verstehen darunter nicht-gegenständliches, d.h. nicht durch mittelbaren Bezug auf sinnliche Erfahrung beschreibbares Wissen. Dies ist abzugrenzen etwa zu implizitem Wissen, das sich durch Selbstverständlichkeit und fehlenden Explikationsbedarf auszeichnet (Schnell 2011).

4 Dabei ist zu berücksichtigen, dass Google als die meist verwendete Suchstrategie im Internet über enorme Marktmacht verfügt: Googeln hat sich als Synonym für Internet-Recherchen durchgesetzt wie o.b. für Tampons. Gleichwohl sind Google-Recherchen in mehrfacher Hinsicht zu relativieren: Erstens sind die Suchergebnisse von den Suchgewohnheiten der Nutzerinnen und Nutzer abhängig. Zweitens finanziert sich Google über Werbeeinnahmen und filtert die Ergebnisse entsprechend. Dies erklärt die hohe Zahl von Bildern, die Werbezwecken zuzurechnen sind (Medikamente, Konsumartikel). Drittens sind deshalb auch Themen unterrepräsentiert, die nicht dem Mainstream zuzurechnen sind. So fehlen in unserer Recherche etwa Bilder von transgender und/oder transsexuellen Menschen (im Folgenden abgekürzt mit Trans*).

5 Natürlich sind alle Bilder noch mit deutlich mehr Bedeutungen aufgeladen als hier beschrieben. In die Analyse der Ergebnisse wurden selbstverständlich die umfassenden Bildanalysen (die sich jeweils im Rahmen von eigenständigen Seminar-Arbeiten bewegen) und nicht die hier dargestellten auf die Kategorisierung und damit auf die Auswahlbegründenden zugespitzten Kurzanalysen miteinbezogen. Außerdem ist wichtig, den zeitlichen Kontext im Auge zu behalten, in denen die Gruppendiskussionen stattgefun-

den haben. Besonders für die ikonographische Interpretationsebene ist zu beachten, dass unsere damalige Analyse jeweils nur eine Bestandaufnahme sein kann. Bei unserer Bildanalyse haben wir stets die Frage verfolgt, wie die Gruppendiskussionsteilnehmenden möglicherweise auf das Bild reagieren könnten (wie bei jeder anderen Analyse auch ist es wichtig, sich stets den Grund der (Bild-)Analyse vor Augen zu halten (vgl. Przyborski u.a. 2014, S. 346). Aus diesem Grund haben wir auch die aktuelle Medienberichterstattung (um in den Bildern repräsentierte Themen und Personen) miteinbezogen. Wenn erneut Gruppendiskussionen zu diesem Thema geführt würden, müsste dieser Teil der Analyse folglich stets noch einmal ergänzt werden.

6 Testosteron wird oft als Androgen bzw. als Sexualhormon bezeichnet. Das zum Gegenpart stilisierte weibliche Geschlechtshormon heißt Östrogen, ihm werden keine als männlich konnotierte Eigenschaften wie Leistungsfähigkeit, Potenz oder Aggressivität zugeschrieben (Ebeling 2006).

7 Unter ‚anabolen Steroiden' sind Dopingsubstanzen zu verstehen, die „dem männlichen Sexualhormon Testosteron nachgeahmt" (Lohmann 2012) sind und genutzt werden, den Muskelaufbau zu beschleunigen.

8 Dworkin beschreibt mit dem Begriff „glass ceiling" (Dworkin 2001, S. 337) eine ‚Obergrenze' an Muskulatur, die eine Frau aufbauen darf, ohne dass sie ihre weibliche Geschlechterrolle durch eine zu männliche Erscheinung verletzt. In einer Bodybuilderin sieht Dworkin die Verkörperung dieser Grenzüberschreitung (ebd., S. 337–339). Sie bricht mit ihren Muskeln die Norm, „unter keinen Umständen eine Eigenschaft oder Handlung an sich zuzulassen, die als ein Zeichen von Männlichkeit gelten könnte" (Bourdieu 2005, S. 171).

9 Durch diese Offenheit nutzten die Gruppen die Möglichkeit, auch über Themen zu sprechen, die nicht direkt oder nur am Rande etwas mit dem Plakat zu tun hatten; im Fall des Kleingartenvereins beispielsweise Europapolitik als Ableitung des Obama-Berlusconi-Bildes. Außerdem unterschieden die Gruppen sich maßgeblich darin, welches der sieben Bilder sie als zentrales Bild ihrer Auseinandersetzung mit dem Plakat wählten. Obwohl die ‚Testo-Pillen' auf dem Plakat im Bildmittelpunkt stehen, war dieses Bild bei keiner der Gruppen das zentrale Motiv, über das die möglichen Plakatthemen verhandelt wurden.

10 Dies erinnert geradezu lehrbuchhaft an Niklas Luhmanns Diktum: „Was wir über unsere Gesellschaft, ja über die Welt, in der wir leben, wissen, wissen wir durch die Massenmedien" (Luhmann 1996, S. 9)

11 Zum Frauen ausschließenden Effekt vermeintlich geschlechtsneutraler Sprache vgl. Irmen/Linner (2005).

Literatur

BILD.de (2015): http://www.bild.de/unterhaltung/erotik/flirten/testosteron-macht-maenner-hungrig-auf-sex-39229780.bild.html [05.09.2016].

Bohnsack, R. (2006): Die dokumentarische Methode in der Bild- und Fotointerpretation. In: Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I./Nohl, A.-M. (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Opladen, S. 67–89.

Bourdieu, P. (1996): Die Praxis der reflexiven Anthropologie. Einleitung zum Seminar an der École des hautes études en sciences sociales. Paris, Oktober 1987. In: Bourdieu, P./Wacquant, L. J. W. (1996): Reflexive Anthropologie. Frankfurt a.M., S. 251–294.

Bourdieu, P. (2005): Die männliche Herrschaft. Frankfurt a. M.

Campenhausen, J. von (2011): Wissenschaftsjournalismus. Konstanz.

Cooky, C./Dworkin, S. L. (2013): Policing the Boundaries of Sex: A Critical Examination of Gender Verification and the Caster Semenya Controversy. In: Journal of Sex Research, 50. Jg., H. 2, S. 103–111. http://dx.doi.org/10.1080/00224499.2012.725488

Davis, S. N./Risman, B. J. (2015): Feminists wrestle with testosterone: Hormones, socialization and cultural interactionism as predictors of women's gendered selves. In: Social Science Research, 49. Jg., H. 1, S. 110–125. http://dx.doi.org/10.1016/j.ssresearch.2014.07.012

Degele, N./Kesselhut, K./Schneickert, C. (2009): Sehen und Sprechen. Zum Einsatz von Bildern bei Gruppendiskussionen. In: Zeitschrift für qualitative Sozialforschung, 10. Jg., H. 2, S. 363–379.

Dworkin, S. L. (2001): Holding Back: Negotiating A Class Ceiling On Women's Muscular Strength. In: Sociological Perspectives, 44. Jg., H. 3, S. 333–350. http://dx.doi.org/10.1525/sop.2001.44.3.333

Ebeling, S. (2006): Wenn ich meine Hormone nehme, werde ich zum Tier. Zur Geschichte der ‚Geschlechtshormone'. In: Ebeling, S./Schmitz, S. (Hrsg.): Geschlechterforschung und Naturwissenschaften. Einführung in ein komplexes Wechselspiel. Wiesbaden, S. 235–246.

Fausto-Sterling, A. (2000): Sexing the Body. New York.

Hirschauer, S. (2001): Ethnographisches Schreiben und die Schweigsamkeit des Sozialen. Zu einer Methodologie der Beschreibung. Zeitschrift für Soziologie, 30. Jg., H. 6, S. 429–451.

Irmen, L./Linner, U. (2005): Die Repräsentation generisch maskuliner Personenbezeichnungen. Eine theoretische Integration bisheriger Befunde. In: Zeitschrift für Psychologie, 213. Jg., H. 3, S. 167–175.http://dx.doi.org/10.1026/0044-3409.213.3.167

Karkazis, K./Jordan-Young, R./Davis, G./Camporesi, S. (2012): Out of bounds? A critique of the new policies on hyperandrogenism in elite female athletes. In: American Journal of Bioethics, 12. Jg., H. 7, S. 3–16. http://dx.doi.org/10.1080/15265161.2012.680533

Kneissl, K. (2012): Testosteron Macht Politik. Wien.

Kruse, J.(2014): Qualitative Interviewforschung: Ein integrativer Ansatz. Weinheim.

Lohmann, Björn (2012): Hase und Igel. http://www.spektrum.de/news/hase-und-igel/1158556 [05.09.2016].

Loos, P./Schäffer, B. (2001): Das Gruppendiskussionsverfahren – Theoretische Grundlagen und empirische Anwendung. Opladen, S. 15–58.

Luhmann, N. (1996): Die Realität der Massenmedien. Opladen. http://dx.doi.org/10.1007/978-3-663-01103-3

Michel, B. (2006): Sinnbildungsprozesse bei der Rezeption von Fotografien. In: Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I./Nohl, A.-M. (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Opladen, S. 93–142.

Michel, B. (2010): Das Gruppendiskussionsverfahren in der (Bild-)Rezeptionsforschung. In: Bohnsack, R./Przyborski, A./Schäffer, B. (Hrsg.): Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis. Opladen/Farmington Hills, S. 219–231.

Moser, A. (2010): Kampfzone Geschlechterwissen - Kritische Analyse populärwissenschaftlicher Konzepte von Männlichkeit und Weiblichkeit. Wiesbaden.

Pitkin, H. F. (1987): Rethinking reification. In: Theory and Society, Jg. 16, H. 2, S. 263–293. http://dx.doi.org/10.1007/bf00135697

Przyborski, A./Wohlrab-Sahr, M. (2014): Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. 4. Auflage München.

Sapienza, P./Zingales, L./Maestripieri, D. (2009): Gender differences in financial risk aversion and career. In: Proceedings of the National Academy of Sciences, 106. Jg., H. 36, S. 15268–15273.

Schäfer, M. S. (2007) Wissenschaft in den Medien: Die Medialisierung naturwissenschaftlicher Themen. Wiesbaden.

Schmitz, S./Degele, N. (2016): Can't believe your're a Woman. Testosteron als Geschlechts- und Leistungsindikator im Sport in: Wespennest Nr. 170. 46–49.

Schnell, M. (2011): Die Wissenschaftstheorie und das implizite Wissen. In: Erwägen, Wissen, Ethik 21: 452–565, theory of science and implicit knowledge.

Spiegel Online (2013): http://www.spiegel.de/politik/deutschland/ruecktritt-von-kiel-oberbuergermeisterin-gaschke-a-930502.html [05.09.2016]

Anhang: Plakat und Kategorien

Dimensionen	1. Testo-pillen	2. Wolke 9	3. Obama/ Berlu-sconi	4. Vater/ Sohn	5. Body-building	6. Bier-Pom-mes	7. Gay Pride	8. Caster Semenya	9. Wasch-brett-bauch
Medizin; Hormone; Naturwissenschaften	x	x			x			x	x
Muskeln	x				x	(x)	x	x	x
Sport	x				x	(x)		x	x
Sexualität; Partnerschaft	x	x	x				x		
Familie		x		x					
Medien; Werbung			x		x	(x)	x	x	x
Gewalt; Militär; Krieg	x		x						
Politik; Wirtschaft	x		x						

Testopillen	Fabienne Fröhlich
Wolke9	http://www.corbisimages.com/stock-photo/royalty-free/42-19725541/romantic-senior-couple-in-bed, ©Christopher Weidlich/Corbis
Obama/Berlusconi	https://www.flickr.com/photos/35591378@N03/3684018560/
Vater Sohn	Nadine Hermann
Bodybuilder	http://www.gettyimages.de/detail/foto/bodybuilders-lizenzfreies-bild/155096838 ©Arash James Iravan/gettyimages
Bier/Pommes	http://www.gettyimages.de/detail/foto/too-much-food-lizenzfreies-bild/154949123 ©Chris Fertnig/gettyimages
Gay Pride	http://piqs.de/fotos/search/mann/158010.html©istolethetv, Some rights reserved, CC-Lizenz (BY 2.0) http://creativecommons.org/licenses/by/2.0/de/deed.de
Caster Semenya	http://www.flickr.com/photos/t_abdelmoumen/7763624018/sizes/l/in/set-72157603088822006/©Tab59, Some rights reserved, CC-Lizenz (BY 2.0)http://creativecommons.org/licenses/by/2.0/de/deed.de
Waschbrettbauch	Benjamin Kurz

Stefan Bauernschmidt

Auf dem Weg zu einer Analyse visueller Gattungen

Theoretische und methodologische Skizzen[1]

Towards an analysis of visual genres

Theoretical and methodological delineations

Zusammenfassung:
Welchen Beitrag kann die soziologische Gattungstheorie, die mit der Analyse kommunikativer Gattungen eine eigenständige Methodik ausgebildet hat, zur Erforschung visueller Kommunikation leisten, die in modernen Gesellschaften zunehmend an Bedeutung gewinnt? Der Aufsatz sucht im größeren Zusammenhang der Analyse von Gattungen nach Anschlussmöglichkeiten für eine gattungstheoretisch orientierte visuelle Methodik freizulegen. Hierfür werden zunächst der gattungstheoretische Bezugsrahmen und das beobachtungsleitende Vokabular der Gattungsanalyse skizziert. Anschlüsse für die Erforschung von Visualisierungen werden aufgenommen und mit allgemeinen bildtheoretischen Diskussionen verbunden. Was es heißt, visuelle Gattungen zu analysieren, wird abschließend umrissen, indem auf Gestalt, Chancen und Grenzen dieser Methodik eingegangen wird.

Schlagworte: Analyse visueller Gattungen, soziologische Gattungstheorie, allgemeine Bildtheorie, Visuelle Soziologie

Abstract:
How can the sociological genre theory, which developed a distinct method, the analysis of communicative genres, contribute to the analysis of visual communication – a type of communication with growing significance in modern societies? This paper looks within the wider context of the analysis of genres for links for a visual method derived from the sociological genre theory. Initially, I will give an outline of the genre theoretical framework and the observation leading vocabulary for a genre analysis. Links for studying visualisations will be taken up and linked to discussions in general picture theory. What it means to *analyse visual genres* will be traced out, finally, by sketching the special shape, chances and limitations of that visual method.

Keywords: analysis of visual genres, sociological genre theory, general picture theory, visual sociology

1 Einleitung

Beginnen wir mit einer Veranschaulichung: Stellen Sie sich vor, es tritt jemand mit der Bitte an Sie heran, ein Bild ihrer Mutter zur Hand zu nehmen und die Augen auszuschneiden. Was würden Sie tun? Mit dieser pädagogischen Übung legt der Kunsthistoriker Thomas Cummins in seinen Seminaren immer wieder aufs Neue eindrucksvoll dar, dass diejenigen, die darum gebeten wurden, tatsächlich davor zurückschreckten, das Bild zu „verletzen", obwohl ihnen selbstverständlich klar war, dass sie bloß ein Bild, gleichwohl eine Fotografie ihrer Mutter, aber eben doch nur einen materiellen Gegenstand in der Hand hielten (zu finden in Mitchell 2008). Der springende Punkt, auf den es mir hier ankommt ist der, dass Visualisierungen uns auf ihre eigene Art etwas sichtbar machen, uns etwas zeigen und dementsprechend für uns als Handelnde irgendwie Sinn stiften, bzw. anders herum wir ihnen durch unser Handeln Sinn verleihen – kurz: Visualisierungen erzeugen und vermitteln handlungsorientierendes gesellschaftliches Wissen und konstruieren auf ihre Weise Wirklichkeit.

Auf eben jene Machinationen von Sinn heben die meisten visuellen Methoden ab, jede mit ihrer eigenen Myopie, wie z.B. die Verleugnung der Bildwirklichkeit oder die Ausblendung von Handlungszusammenhängen (vgl. bspw. Bohnsack 2011; Breckner 2010; Christmann 2008; Müller 2012; Raab 2008; Reichertz 1994, Reichertz/Englert 2010). Wichtig in den seither geführten methodologischen Debatten ist u.a., nicht nur das Relevanzsystem und den Interpretationsrahmen des im Alltag unter seinen Mitmenschen lebenden und handelnden Menschen hermeneutisch aufzuschließen, sondern ebenso das Relevanzsystem und den Interpretationsrahmen des Forschers. Auch dessen theoretische Grundannahmen und methodologische Setzungen sind zu reflektieren, um sich über das eigene forschende Tun bewusst zu werden. Mit dieser reflexiven Haltung wird in diesem Beitrag auf die soziologische Gattungstheorie eingegangen, die mit der Gattungsanalyse selbst eine eigenständige Methodik ausgebildet hat; eine Methodik, die sich bereits frühzeitig auch audiovisuellen Materialien zugewandt hat. Jedoch zeigt sich, dass die drei mit der Gattungstheorie eingeführten Beobachtungsebenen der *Binnen-*, *Zwischen-* und *Außenstruktur* relativ zur jeweils betrachteten Gattung zum Einsatz kommen. In der Analyse medialer Gattungen findet die Zwischenstruktur nicht wirklich ihren Platz, und bei der Untersuchung hybrider Gattungen, gleichwohl alle drei Strukturebenen berücksichtigend, bleibt die Binnenstruktur des Bildes blass. Beiden Forschungssträngen gemeinsam ist der randständige Einbezug der *institutionellen* Dimension. Aber auf jeder dieser Ebenen wird Sinn gesetzt. Dieser Sinn aber wird nur verkürzt erfasst, solange diese drei Strukturebenen, die erst zusammen das Gesamtmuster der Gattung bestimmen, nicht für die Analyse integriert werden.

Ziel des Beitrages ist, über die Diskussion der Grundbegrifflichkeiten der soziologischen Gattungstheorie, des beobachtungsleitenden Vokabulars und derjenigen gattungsanalytischen Forschungen, bei denen Visualisierungen bereits eine Rolle gespielt haben, Anschlüsse freizulegen, die sich für eine Weiterentwicklung der Gattungsanalyse in Richtung einer Analyse visueller Gattungen anbieten. Es besteht hier nicht zuletzt die Möglichkeit der Integration der ikonographischen, performativen und institutionellen Dimension in der gattungsanalytischen Rekonstruktion sozialen Sinns.

Zunächst wird der theoretische und methodologische Bezugsrahmen der Gattungstheorie skizziert (2.1 und 2.2). Im nächsten Abschnitt werden die in der Gat-

tungstheorie und -forschung angelegten Anknüpfungspunkte für einen Zugriff auf die visuelle Schicht sozialer Wirklichkeit freigelegt (3.1 bis 3.4). Eingebettet in diese Ausführungen sind Überlegungen aus vereinzelt vorliegenden Gattungsanalysen, die u.a. bereits Visualisierungen berücksichtigt haben. Es zeigt sich, dass in den gattungstheoretischen Bezugsrahmen Überlegungen aus der allgemeinen Bildtheorie (Zeigehandlung, Bildobjekt) eingebunden werden können. Zwei weitere Anstöße im Hinblick auf das Studium visueller Gattungen haben sich aus ersten eigenen Untersuchungen hochschulischer Imagefilme ergeben (4.). Gestalt, Chancen und Grenzen einer Analyse visueller Gattungen werden abschließend umrissen (5.).

2 Soziologische Gattungstheorie

Die soziologische Gattungstheorie nimmt den Faden der von Peter Berger und Thomas Luckmann 1966 entwickelten sozialkonstruktivistischen Wissenssoziologie auf, die geprägt ist von einem handlungs- und institutionstheoretischen Zugang zur gesellschaftlichen Konstruktion der Wirklichkeit. Kurz: Die Wirklichkeit, in der wir alle leben, wird durch und in unseren Handlungen konstruiert, und was Wirklichkeit wiederum ist, wird von dem bestimmt, was die Institutionen als Wissen anerkennen und über die Sprache vermitteln (vgl. Knoblauch u.a. 2002). Dieser Zugang wird zu Beginn der 1980er Jahre durch die Gattungstheorie kommunikationstheoretisch ergänzt und dadurch zugleich geöffnet. Dieser von Luckmann gemeinsam mit Jörg Bergmann und später mit anderen Wissenschaftler/-innen (Luckmann 1986, 2002a, 2002b; Bergmann 1987a, 1987b; Günthner/Knoblauch 1994) erarbeiteten Gattungstheorie liegt ein geschlossener analytischer Begriffsapparat zugrunde, der von den beiden strategischen Begriffen *kommunikative Gattung* und *kommunikativer Haushalt* gerahmt wird. Gleichwohl dieser Apparat in konzeptioneller Hinsicht geschlossen ist, ist er doch im Hinblick auf die Erforschung kommunikativer Phänomenen offen für verschiedenste Arten von Gattungsanalysen, wie Forschungsarbeiten zu mündlichen, medialen, hybriden Gattungen, um wenigstens einige zu nennen, deutlich machen. Jener Begriffsapparat liefert eine analytische Perspektive für diese Studien, mit deren Hilfe die verschiedenen (Struktur- und sozialen Ordnungs-)Ebenen kommunikativer Vorgänge in der kommunikativen Konstruktion der Wirklichkeit systematisch beobachtbar und erforschbar werden. Beginnend mit der Analyse von Gattungen, über Gattungsfamilien und -aggregationen aufsteigend zum kommunikativen Haushalt einer geschichtlich-gesellschaftlichen Formation sind somit Einsichten und Erkenntnisse über den kommunikativen Aufbau und Wandel dieser Formation möglich.

2.1 Gattungstheoretischer Bezugsrahmen

Die analytische Perspektive der Gattungstheorie richtet sich auf die unzähligen, tagtäglich stattfindenden kommunikativen Vorgänge. Sie werden nicht länger nur als ein besonderes Beobachtungsfeld, sondern vielmehr als die beobachtbare

Seite des Sozialen betrachtet; und hier bieten sich dem Auge des wissenschaftlichen Beobachters eine Vielfalt kommunikativer Phänomene dar.

Mit dem ersten Schlüsselbegriff der Gattungstheorie, dem der *kommunikativen Gattung*, ist die Grundidee verbunden, dass für „das Verständnis des kommunikativen Aufbaus einer Gesellschaft (...) die künstlich-kunstvoll ausgegrenzten, stark verfestigten und im Übrigen auch meist institutionell eingebetteten (...) kommunikativen Gattungen von besonderer Bedeutung [sind]" (Luckmann 2002a, S. 171). Kommunikative Gattungen markieren in dieser Fülle kommunikativer Vorgänge die festen Muster. Dementsprechend bezeichnen sie, so ihre definitorische Formel, musterförmige rekursive Lösungen für regelmäßig wiederkehrende kommunikative Probleme. Die Lösungen verweisen auf die Funktionen einer Gattung und ihre Musterförmigkeit auf deren Konstruiertheit und Erwartbarkeit.

Gegenüber spontanen kommunikativen Vorgängen zeichnen sich kommunikative Gattungen durch vorgeprägte Muster aus, die sich empirisch an zwei Eigenschaften offenbaren: an der Verfestigung und Verbindlichkeit. „Mit Verfestigung kann man die vorkonstruierte Kombination kommunikativer Formen in einem zum Gebrauch bestimmten kommunikativen Handeln verfügbaren Muster bezeichnen" (Luckmann 2002a, S. 168). Demgegenüber bezeichnet man „mit Verbindlichkeiten (…) das Gewicht der Erwartungen – oder gar der Erwartungsdurchsetzung – *für* den Gebrauch und *im* Gebrauch des Musters unter gegebenen Umständen" (Luckmann 2002a, S. 168). Als verfestigte kommunikative Vorgänge haben Gattungen somit entscheidenden Anteil an der Organisation, Obligatisierung und Routinisierung gesellschaftlichen Wissens. Neben dieser Grundfunktion, die sämtlichen Gattungsklassen zukommt, „unterscheiden sich kommunikative Gattungen eben in dem, was das kommunikative Problem, dessen jeweilige ‚Lösung' sie darstellen, in seiner Spezifität ausmacht" (Luckmann 2002a, S. 175). Dies ist ihre Sonderfunktion, die aber erst in der empirischen Analyse, die auf der binnenstrukturellen Ebene ansetzt, erkennbar wird.

Hervorzuheben ist, dass kommunikative Gattungen trotz ihrer Musterförmigkeit keine statischen Größen sind, sondern in ihrem Gebrauch bzw. ihrer Performanz (vgl. Schnettler/Knoblauch 2007) betrachtet werden müssen. Gattungen sind direkt in das handlungsorientierende Wissen der Akteure eingelassen. Sie prägen den Verlauf kommunikativer Vorgänge vor, „indem sie kommunikative Bestandteile dieser Vorgänge mehr oder minder detailliert und mehr oder weniger verpflichtend festlegen" (Luckmann 1988, S. 283). Mehr noch: Kommunikative Gattungen spielen auch bei der Konstruktion spezifischer institutioneller Kontexte eine zentrale Rolle: „Beispielsweise zeichnet sich der universitär-wissenschaftliche Bereich durch die Verwendung bestimmter akademischer Gattungen (Seminardiskussionen, Prüfungsgespräche, Referate, Klausuren, Abstracts, Rezensionen etc.) aus, die (...) kulturell unterschiedlich organisiert sein können" (Günthner 1995, S. 205). Damit wird die konstitutive Bedeutung kommunikativen Handelns für das gesellschaftliche Leben und die Ausbildung sozialer Ordnungen pointiert zum Ausdruck gebracht und zugleich auch die Bedeutsamkeit kommunikativer Gattungen in der in beide Richtungen stattfindenden Vermittlung zwischen Interaktion und Gesellschaftsstruktur (vgl. Schnettler u.a. 2013, S. 357).

Fragestellungen auf dieser untersten (Ordnungs-)Ebene der Gattungstheorie, die für sämtliche Gattungsklassen Geltung besitzen, beziehen sich v.a. auf die Sonderfunktion der beobachteten Gattung, darauf, welche gesellschaftliche Problemlage dieser rekursiven Lösung zugrundeliegt und unter welchen Umständen es zu gattungsmäßigen Verfestigungen kommt.

Jedoch kann das Studium einzelner Gattung nicht ausreichen, sollen diachrone oder interkulturelle Fragestellungen beantwortet werden. Daher steigt die Untersuchung von der Analyse einzelner Gattungen über Gattungsfamilien und -aggregationen bis zum *kommunikativen Haushalt* auf. Die systematische Beschreibung des kommunikativen Haushalts einer Gesellschaft ist das Fernziel aller gattungsanalytischen Bemühungen. Dieser Begriff bezieht sich auf die oberste kommunikative Ordnungsebene des Sozialen und liefert den zweiten Schlüsselbegriff der Gattungstheorie. Erst auf dieser Ebene wird die Beantwortung von historischen und interkulturellen Fragestellungen möglich: Von Fragen nach der kommunikativen Dimension des Aufbaus, der Aufrechterhaltung und des Wandels gesellschaftlicher Ordnung (vgl. Luckmann 1986, S. 205). Dies entspricht auch der Bestimmung des Begriffs: Der kommunikative Haushalt verklammert bzw. fasst „all jene kommunikativen Vorgänge zusammen, die einen Einfluss auf Bestand und Wandel einer Gesellschaft ausüben" (Luckmann 2002a, S. 177; Bergmann 1987b). Aufgrund jenes Fernziels stellt die Analyse von Einzelgattungen, die Bestimmung ihrer Prinzipien und Mechanismen sowie ihrer jeweiligen Geschichte, eine notwendige Vorarbeit dar, um losgelöst von Einzelgattungen über die Identifikation von Gattungsfamilien und/oder Gattungsaggregationen zur Gesamtmenge gesellschaftsstabilisierender oder -verändernder kommunikativer Vorgänge zu gelangen, die im Kern den kommunikativen Haushalt einer Gesellschaft ausmachen. Obwohl dieser Formenhaushalt fluide wie feste Kommunikationsformen verklammert, ist es doch die Menge der mehr oder weniger verfestigten kommunikativen Vorgänge, die auf Bestand und Wandel einer Gesellschaft einwirkt.

„Funktional nah verwandte Gattungen (…) lassen sich als ‚Gattungsfamilien' bezeichnen" (Luckmann 1997, S. 15). Die funktionale Bestimmung artverwandter Gattungsfamilien bezieht sich auf gemeinsame kommunikative Probleme. Die derart gruppierten Gattungen werden gleichsam von einer Verwandtschaft einheitlicher funktionaler Merkmale zusammengehalten. Gattungsaggregationen hingegen sind in kommunikativen Vorgängen nach einem anderen funktionalen Prinzip organisiert. Ihre Ähnlichkeit zeigt sich „empirisch darin, daß sie in konkreten Abfolgen sozialen Handelns in bestimmten, wiederkehrenden Konstellationen auftreten und zusammen eine Art *Gattungsverbund* bilden" (Luckmann 1997, S. 15). Hierfür ist der analytische Fokus auf kommunikative Milieus und die darin stattfindenden sozialen Veranstaltungen auszudehnen. Milieus „stehen in enger Beziehung mit den sozialstrukturellen Merkmalen kommunikativer Gattungen und verweisen auf deren Funktion im Hinblick auf umfassendere soziale Einheiten" (Luckmann 1997, S. 15). Mit einem solchen Milieubegriff „lassen sich soziale Einheiten fassen, welche durch feste Sozialbeziehungen, gewohnheitsmäßige Orte der Kommunikation, gemeinsame bzw. abgestimmte Zeitbudgets und eine gemeinsame Geschichte gekennzeichnet sind. (…) Jedes soziale Milieu zeichnet sich durch typische, ständig wiederkehrende soziale Veranstaltungen aus. (…) [Diese] sind mehr oder weniger stark strukturierte und formalisierte Handlungszusammenhänge, die zeitlich und räumlich festgelegt und eingegrenzt sind" (Luckmann 1997, S. 15f).

Die Erfassung solcher Gattungsrepertoires als Kernbereiche des kommunikativen Haushalts liefern jene eingangs genannten grundlegenden Einsichten in den kommunikativen Aufbau von Gesellschaften und ermöglichen im sozialhistorischen Vergleich Einsichten in deren Wandel.

2.2 Gattungsanalytische Beobachtungsebenen

Zur Formenbeschreibung und Funktionsbestimmung im Zuge der Gattungsanalyse hat Luckmann (1986) anfänglich zwei, später dann, den Vorschlag von Susanne Günthner und Hubert Knoblauch (1994) aufgreifend, drei strukturelle, nur analytisch trennbare Beobachtungsebenen differenziert: Die materiale *Binnenstruktur*, die interaktiv-situative *Zwischenstruktur* und die sozialstrukturelle *Außenstruktur*. Erst ihr Zusammenspiel konstituiert das Gesamtmuster einer kommunikativen Gattung.

Die *Binnenstruktur* bildet die materiale Grundlage von Gattungen, liefert sie doch die entsprechenden, allerdings recht verschiedenartigen kommunikativen Elemente, aus denen sich die jeweilige Gattung aufbaut. Dies sind abstrakt gesprochen „die verschiedenen, in einem gesellschaftlichen Wissensvorrat zur Verfügung stehenden Zeichensysteme (…) und die mehr oder minder konventionalisierten Ausdrucksformen, denen in unmittelbarer Kommunikation eine wichtige Rolle zukommen kann“ (Luckmann 2002a, S. 166f).

Mit der *Außenstruktur* wird der Blick des Beobachters auf die sozialstrukturellen Merkmale von Gesellschaft gerichtet, die in die kommunikative Gattung hineinwirken. Sie besteht aus Definitionen wechselseitiger Beziehungen, kommunikativer Milieus, Situationen und aus der Auswahl von Akteurs-Typen (bspw. nach Geschlecht, Alter, Schichtzugehörigkeit), aber auch aus diversen Rahmenbedingungen (bspw. rechtliche Rahmenbedingungen in Form von Gesetzen oder Richtlinien) und anderweitigen Bezügen, die je nach Material relevant werden.

Bei Untersuchungen mündlicher Kommunikation hat sich gezeigt, dass noch eine dritte Ebene berücksichtigt werden muss, die der *Zwischenstruktur*. Diese ergibt sich aus dem Umstand, „daß sich kommunikative Äußerungen auf verschiedene Akteure verteilen und mündliche Gattungen dialogisch erzeugt werden“ (Günthner/Knoblauch 1994, S. 708). Hiermit ist eine gewisse Eigengesetzlichkeit kommunikativer Diskurse in spezifischen Situationen angesprochen, die weder mit der Binnen- noch kontextuellen Perspektive erfasst wird. Die situative Realisierung beinhaltet bspw. Redezugabstimmungen, Beteiligungsformate und die soziale Welt in gemeinsamer Reichweite.

Festzuhalten ist an dieser Stelle, dass dieser rein methodologisch verstandene Strukturbegriff im gattungstheoretischen Bezugsrahmen eine analytische Perspektive auf kommunikative Phänomene eröffnet. Diese Phänomene werden dadurch auf spezifische Art und Weise beobachtbar und beschreibbar gemacht.

3 Anknüpfungspunkte für die Analyse visueller Gattungen

Der skizzierte Bezugsrahmen zeigt diverse Anschlüsse, um die Analyse von kommunikativen Gattungen um eine Analyse visueller Gattungen zu ergänzen. Ein erster Anschluss besteht in dem spezifischen Verständnis der Kommunikation innerhalb der soziologischen Gattungstheorie und in der damit verbundenen Offenheit für die Analyse von Gattungen unterschiedlichsten kommunikativen Handelns (3.1). Ein zweiter Anschluss ergibt sich aus der Materialebene der Kommu-

nikation (3.2 und 3.4 mitsamt der Anbindung der allgemeinen Bildtheorie in die gattungsanalytische Forschung). Diese materiale Basis wurde von den bisherigen Gattungsforschungen, wie sich im Folgenden zeigt, sehr unterschiedlich aufgegriffen. Dies hat weitere Impulse gesetzt für Überlegungen, die sich auf die Analyse visueller Gattungen beziehen. Ein dritter Anschluss, angesiedelt auf der protosoziologischen Ebene, besteht in der egologisch subjektiven Bewusstseinstätigkeit der Wahrnehmung (3.3).

3.1 Von der Sprache zur Kommunikation

Gleichwohl in den 1970er Jahren bei Luckmann noch sprachsoziologische Untersuchungen dominierten und sprachlichen Ausdrucksformen gegenüber anderen Zeichen-, Symbol- und Ausdruckssystemen ein deutlicher Vorrang eingeräumt wurde, sind Sprachzeichen doch lediglich eine, wenngleich vielleicht auch eine besonders wichtige Variante der Objektivierung von Sinn. Mit der Formel von der Sprache zur Kommunikation ist jedoch eine terminologische Umstellung verbunden, in der sich auch die wissenssoziologische Forschung der Kommunikation öffnet (vgl. Knoblauch u.a. 2002, S. 29f). Durch eben diese Öffnung rückt die Sprache bzw. mündliche Kommunikation ein in ein Spektrum unterschiedlichster Kommunikationsmodalitäten (verbal, medial, mimisch, gestisch, postural, visuell usw. usf.). Aber nicht nur das. Auch unterschiedliche kommunikative Konstellationen, die von der unmittelbaren, zweiseitigen Kommunikation bis zur mittelbaren, einseitigen Massenkommunikation rangieren, kommen, nicht zuletzt angesichts des Bedeutungswandels der Kommunikation in modernen Gesellschaft (Stichworte: Differenzierung, Digitalisierung, Mediatisierung, Visualisierung; vgl. Knoblauch 2014), in den Blick gattungsanalytischer Forschung.

Entscheidend ist, dass Kommunikation im gattungstheoretischen Bezugsrahmen nicht in einem reduktionistischen Sinne der Prozessierung sprachlicher Zeichen aufgefasst wird – und dies in einem doppelten Sinne. Luckmann versteht unter Zeichenhaftigkeit die auf „subjektiven Bewußtseinsleistungen beruhende, aber intersubjektiv konstituierte Verschränkung von Bedeutung und *Verkörperung*“ (Luckmann 1984, S. 79, Herv. S.B.). Dies heißt einerseits, dass hier eine Parole-Variante gegenüber einer Langue-Variante favorisiert wird. Kommunikation wird nicht auf ein abstraktes Sprachsystem eingeschränkt, sondern im konkreten Gebrauch betrachtet, bei dem situationsbezogene und nichtsprachliche Faktoren sowie Rahmenbedingungen Berücksichtigung finden. Dies heißt andererseits, dass mit dem gattungstheoretischen Bezugsrahmen eine weit angelegte Konzeption vorliegt, die sowohl *verbale* Kommunikation – zu denken ist hier zuallererst an das Zeichensystem einer natürlichen Sprache –, wie auch *paraverbale* (Prosodie, Stimmlage, Artikulation usw.) und *nonverbale* Kommunikation (Gestik, Mimik, Körperhaltung, Artefakte usw.) berücksichtigen kann.[2] Sinn verkörpert sich demnach nicht ausschließlich in sinnlich erfahrbaren Lautbildern (frz. images acoustique). Sie stellen lediglich eine Variante der Verkörperung von Sinn dar. Anders gewendet, Körper bringen es zuwege, dass Sinn sichtbar wird (vgl. Knoblauch 2013) – und jeglicher ‚Körper‘ kann dies leisten, auch Sichtbarkeitsgebilde (engl. visual images).

Kommunikative Gattungen differenzieren sich vor diesem Hintergrund in Unterklassen aus – je nachdem durch welches (Zeichen- oder Ausdrucks-)Material

sie bestimmt sind –: In mündliche, schriftliche, mediale und aber auch visuelle Gattungen. Ihnen stehen bestimmte Gestaltungsmöglichkeiten zur Verfügung, die die jeweils anderen Gattungsklassen nicht haben. „Eine Predigt kennt wohl eindringliche Worte, den Zeitlupenzoom kennt aber nur das „Wort zum Sonntag““ (Ayaß 2011, S. 289). Für visuelle Gattungen gilt, was bereits Angela Keppler für das Verhältnis zwischen kommunikativen und medialen Gattungen festgehalten hat (vgl. Keppler 2011): Sie sind eine Unterklasse kommunikativer Gattungen.[3] Daher wird auch bei dieser Klasse nach der Funktion der Gattung, also wofür bzw. für welches kommunikative Problem visuelle Gattungen eine Lösung sind, gefragt. Als verfestigte Formen der Kommunikation dienen sie „der Ordnung kommunikativer Sequenzen, die den Teilnehmern eine Orientierung über die Art des stattfindenden Kommunikationsprozesses bieten. Gattungen in diesem Sinn sind für eine gewisse Dauer feststehende Prozeduren der Kommunikation. Das Besondere an Gattungen (...) ist gerade, dass sie bereits durch die Art ihres Verlaufs eine Orientierung erzeugen, die alles prägt, was im Verlauf der jeweiligen kommunikativen Einheit zur Sprache und *zur Anschauung* kommt“ (Keppler 2011, S. 312, Herv. S.B.). Entsprechend der Bestimmung kommunikativer Gattungen stellen visuelle Gattungen verfestigte visuelle Formen der Kommunikation dar, in denen etwas Soziales sichtbar gemacht wird. Visuelle Gattungen können demnach den Verlauf visueller Kommunikation vorprägen, da sie analog zu mündlichen Gattungen, die ihrerseits Sprachhandlungen vorprägen, dies für Zeigehandlungen leisten (siehe 3.4).

3.2 Materialität von Gattungen

Wissen im Allgemeinen, wie auch visuelles Wissen in all seinen Varianten (vgl. Schnettler 2007), tritt empirisch in Kommunikation auf. Wie oben ausgeführt, stehen den kommunikativen Gattungen diverse Zeichensysteme und Ausdrucksformen zur Verfügung. Je nach deren Dominanz wird dadurch die Gattungsunterklasse bestimmt. Dies ist in der Gattungsforschung in unterschiedlicher Hinsicht aufgenommen worden.

Hier ist zunächst an diejenigen Studien zu denken, die audiovisuelle Formen technisch vermittelter Kommunikation frühzeitig zum Datum ihrer gattungsanalytischen Forschungen gemacht haben (vgl. Keppler 1985, 2006, Ayaß 1997, 2002; Krallmann u.a. 1997; Willems 1999; Knoblauch/Raab 2002). Für diese Richtung der Gattungsanalyse entstammen die prozessgenerierten, hochgradig künstlichen Daten meist dem Leitmedium des 20. Jahrhunderts, dem Fernsehen. Es ist filmisches Material. Als solches weist es eine multimodale Struktur auf, Ton und Bild sind seine zentralen Bestandteile.

Ziel der Analyse medialer Produkte ist, die verfestigten Weisen der Inszenierung zu rekonstruieren, um auf dieser Grundlage Fragen nach Grund- und Sonderfunktionen der medialen Gattungen beantworten zu können. Dies ist für diese Unterklasse kommunikativer Gattungen möglich, da auch hier gilt, dass strukturell wichtige und regelmäßig wiederholte kommunikative Vorgänge in der Vermittlung wesentlicher Bestände handlungsorientierenden Wissens zur Verfestigung tendieren: so z.B. feste Gesamtmuster der Darstellung beim „Wort zum Sonntag“ (Ayaß 1997) oder typische Formen der Darstellung bei Fernsehwerbespots (Knoblauch/Raab 2002). In diesen vorrangig binnenstrukturellen Analysen

– teils findet auch die Außenstruktur Eingang (vgl. Ayaß 1997; Knoblauch/Raab 2002), teils bleibt sie begründet unberücksichtigt (Krallmann u.a. 1997) – dreht es sich um die im medialen Produkt selbst ausgestaltete Inszenierung. Begründet wird diese Prädominanz medialer Produkte – sogar dann, wenn in der Analyse „eher Prozesse der Produktion oder der Rezeption in den Mittelpunkt" (Keppler 2006, S. 9) gerückt werden – dadurch, dass sie Grenzflächen zwischen der Produktion und Rezeption bilden. Gleichwohl es räumlich und zeitlich zueinander versetzte Handlungszusammenhänge sind, verweisen sie in der medialen Kommunikation immer auf das mediale Produkt. Daher ist die „*Produktanalyse* (…) eine entscheidende Schnittstelle der Medienanalyse, da alle Aktivitäten auf Seiten der Produktion und Rezeption immer auf *diese* Produkte bezogen und also im vollen Sinn nur zu verstehen sind, wenn *deren* Sinn ohne Verkürzung verstanden werden kann" (Keppler 2011, S. 307).

Mit dem Aspekt der Dramatisierung wird in der Analyse medialer Gattungen schließlich die prozedurale Betrachtungsweise von Inszenierungen betont. Dieser Aspekt verweist auf die im gesellschaftlichen Wissensvorrat zur Verfügung stehenden (auditiven und visuellen) Ausdrucksmöglichkeiten, derer sich die Akteure in der Ausgestaltung ihrer Zeigehandlungen (z.B. die Art der Berichterstattung oder die Weise eines Gesprächsablaufs für den auditiven Trakt, für den visuellen Trakt z.B. bildliche Motive, die Wahl von Schauplätzen oder visuelle Dramaturgien) bedienen. An dieser Stelle verquickt sich der Zeichencharakter eines Bildes, so Keppler, mit dem Zeigecharakter eines jeden Bildes. Denn – in programmatischer Wendung – „[k]ein Bild ist *an sich* das Objekt eines Zeigens. Es wird zu einem solchen Objekt allein im faktischen oder potentiellen Zusammenhängen eines bestimmten Bild-Gebrauchs" (Keppler 2006, S. 55. Herv.i.O.).

Für diese gattungsanalytische Forschungsrichtung ist somit festzuhalten, dass die Analyse medialer Gattungen als Produktanalyse angelegt ist, die sich auf die Rekonstruktion des in den medialen Produkten selbst angelegten Sinns konzentriert. Damit richtet sich der Fokus auf die immanente Gegenstandsstruktur und blendet in diesem Zuge diverse Handlungszusammenhänge, die mit dem Zeigecharakter von Bildern rein programmatisch adressiert werden, aus. Für die Analyse visueller Gattungen ist diese Akzentuierung der ikonographischen Dimension, die Wirklichkeit des Bildes, von entscheidender Bedeutung.

3.3 Protosoziologie

Auf *protosoziologischer* Ebene finden sich ebenfalls Anknüpfungspunkte. Diese Ebene liegt logisch vor einem soziologisch-empirischen Interesse an Konstruktionsprinzipien. Hier sind phänomenologische Konstitutionsanalysen angesiedelt, die sich auf die invarianten und universellen Bewusstseinsakte (z.B. Wahrnehmung) richten, „auf denen alle in einer konkreten kulturellen, historischen und sozialen Welt möglichen menschlichen Erfahrungen aufbauen" (Raab 2008, S. 12). Auf dieser Ebene ist der auf Edmund Husserl zurückgehende phänomenologische Bildbegriff des *Bildobjekts* angesiedelt. Das Bildobjekt wird von ihm gefasst als „ein Erscheinendes, das nie existiert hat und nie existieren wird, das uns natürlich auch keinen Augenblick als Wirklichkeit gilt" (Husserl 1980, S. 19). Dieses Objekt zeichnet sich dadurch aus, ausschließlich artifiziell präsent zu sein. Der Terminus der artifiziellen Präsenz spezifiziert die Präsenz auf die weltliche Art

einer Gegenwärtigkeit ohne substantielle Anwesenheit (vgl. Wiesing 2005b). Im Gegensatz hierzu kann von einer Umweltwahrnehmung gesprochen werden, in der die wahrgenommenen Gegenstände real präsent bzw. substantiell anwesend sind. Das Bildobjekt steht zu diesen Gegenständen im *Widerspruch*. Demnach steht es auch zu sich selbst, zu seinem Bildträger, als Teil der Umwelt, im Widerspruch. Aber gerade aus diesem Widerspruch der beiden Aspekte des Bildes, Träger und Objekt zugleich zu sein, erwächst bildimmanent die *ikonische Differenz*. Visuelles Wissen bzw. ein sicheres Bildbewusstsein ist aus diesem allgemeinen bildwissenschaftlichen Grundsatz ikonischer Differenz ableitbar (vgl. Raab 2008, S. 47ff.).

3.4 Allgemeine Bildtheorie: Zeigehandlungen

Im Gegensatz zu den weiter oben skizzierten Analysen medialer Gattungen mit ihren Videorekorderaufzeichnungen liegen den Analysen hybrider Gattungen, hier ist in erster Linie an das Powerpoint-Forschungsprojekt (vgl. Knoblauch/ Schnettler 2007) zu denken, Aufzeichnungen von Präsentationen zugrunde, die vom Forscher selbst in natürlichen Situationen mit einer Videokamera aufgezeichnet worden sind. Material dieser Gattungsanalysen ist das auf Video konservierte sichtbare Verhalten der Akteure bzw. die interaktive Verlaufsform, in der soziale Ordnung hergestellt wird (vgl. Knoblauch u.a. 2006). In diesem Sinne ist diese Richtung der Gattungsanalyse auch als Produktionsanalyse charakterisierbar.

Ziel der Forschung ist, auf den ersten Blick ähnlich der Analyse medialer Gattungen, verfestigte Weisen der Inszenierung zu rekonstruieren. Doch geht es hier nicht um die Inszenierungen dessen, was allein die Powerpoint-Folien zeigen, sondern wie mittels des Zeigens des Präsentators Wissen interaktiv realisiert wird. Das Zeigen dient quasi als Dreh- und Angelpunkt in einer triadischen Struktur von Präsentator, Präsenzpublikum und Technik. Auf binnenstrukturelle Ebene wurde der Visualisierungsstil der Folien (hauptsächlich das Zusammenspiel von Wort und Bild) untersucht; zugleich verweist diese Technologie auf außenstrukturelle Aspekte wie z.B. auf die dynamische Entwicklung der Informations- und Kommunikationstechnologien. Auf der Ebene der Zwischenstruktur stehen speziell die verbalen, gestischen und posturalen Realisierungen des Präsentators vis-à-vis einem Präsenzpublikum im Fokus. In diesen Analysen hat sich insbesondere offenbart, wie bedeutend der Körper des Vortragenden ist.

Ein Aspekt dieser posturalen Aktivitäten wird bei der Analyse hybrider Gattungen unweigerlich in den Vordergrund gerückt: die Geste des Zeigens. „Das Zeigen ist deswegen von Interesse“, so Knoblauch, „weil es (a) eine besondere Eigenart dieser Gattung zu sein scheint, (b) die verschiedenen anderen Aspekte der Gattung miteinander verknüpft und (c) den häufig vernachlässigten körperlichen Charakter der Präsentationen und seine Beziehung zu Technik und Visualität betrifft, der in vielen Untersuchungen von Vorträgen und Reden unbeachtet bleibt“ (2007, S. 119). Das Zeigen als gestische Aktivität des Vortragenden tritt in unterschiedlichen Ausprägungen auf, wobei das Zeigen mit dem Zeigefinger bzw. sein technisches Äquivalent, das Zeigen mit dem Laserpointer, sehr verbreitet sind (vgl. Knoblauch 2007). Ist doch der Laserpointer dasjenige Zeigehilfsmittel, das es zuwege bringt, nicht nur die Blickrichtung anzuzeigen, wie es dem Zeigefinger bei

Gegenständen außerhalb der unmittelbaren Reichweite des Handelnden möglich ist, sondern sich bis zu dem interessierenden Gegenstand auszudehnen, auf das sich die Aufmerksamkeit des/der Anderen richten soll. Entscheidend ist, dass mit dem Zeigen im Rahmen einer faktischen Interaktion von Präsentator und Publikum, es noch zu etwas anderem kommt: „Es kommt zu einer Visualisierung einer unsichtbaren Blickrichtung durch einen sichtbar ausgerichteten Zeigefinger" (Wiesing 2013, S. 114) des Präsentators, der mittels dieser instrumentellen Handlung den Blick des Publikums auf den interessierenden Gegenstand lenken kann – und der Blick geht in die Richtung des Zeigefingers, wenn das Publikum die Geste (richtig) versteht.

Damit sind nun aber Fragen berührt, wie sich Sinn in dieser Konstellation von Worten, Bildern und Gesten konstituiert. Denn „[s]o bedeutend jedoch der Zeichenträger für das Zeigen sein mag, so wenig lässt sich die Bedeutung des Zeigens an der Form des Zeigens festmachen, (…) sondern [sie wird] kontextuell definiert" (Knoblauch 2007, S. 122). Es ist gerade das Zusammenspiel posturaler Aktivitäten (Zeigen mit dem Finger), verbaler Aktivitäten (Rede des Vortragenden) und dem visuellen Produkt (PPT-Folien), in dem das Zeigen Sinn erhält. Dies heißt, dass nicht den diversen Zeigehandlungen *a priori* bestimmter Sinn zukommt (wie in der Gestenforschung gedacht), sondern den Zeigehandlungen Sinn durch das situierte Subjekt aktiv, also im Vollzug des Handelns innerhalb einer Face-to-Face-Situation, verliehen wird. Dieser Konstellation wird mittels des Begriffs der Performanz Rechnung getragen. Pointiert wird hiermit zum Ausdruck gebracht, dass „kommunikative Handlungen nicht einfach Handlungen sind, in denen Zeichen verwendet werden; [sondern] kommunikatives Handeln (…) in verkörperten, räumlichen und zeitlichen sozialen Situationen statt[findet], und erst in diesem situativen Prozess sich Sinn aus[bildet]" (Knoblauch 2007, S. 118).

Die Analyse hybrider Gattungen ist somit als Produktionsanalyse angelegt, die sich der Rekonstruktion des sich in Interaktionszusammenhängen unter Anwesenden konstituierenden Sinns widmet. Dabei richtet sich der Fokus verstärkt auf die interaktiven Verlaufsstrukturen und innerhalb der Handlungszusammenhänge speziell auf die performative Dimension, die für eine Analyse visueller Gattungen fruchtbar gemacht werden können. Die besondere Herausforderung für eine handlungstheoretisch orientierte Analyse visueller Gattungen besteht vor allem darin, „das Bild als immatrielles Werkzeug zum Zeigen" (Seja 2009, S. 122) zu denken.

In seinem Aufsatz *Zeigen mit Fingern und Bildern* diskutiert Wiesing (2013), was es bedeutet, Bilder als ‚Zeug zum Zeigen' zu gebrauchen. Da der Verwendung des Zeigefingers wie der von Bildern dieselbe Zeigepraxis zugrundeliegt, haben wir mit der obigen Diskussion bereits einiges gewonnen. Beim Einsatz der sichtbaren gestischen Zeigehandlung bei Powerpoint-Präsentationen geht eine Aufforderung einher, der unsichtbaren Blickrichtung des Zeigenden zu folgen und bestimmte Elemente auf den PPT-Folien zu betrachten und diese, flankiert durch die Ausführungen des Präsentators, auf bestimmte Weise verstehen zu lernen. „In diesem so elementaren und einfachen Akt, dass jemand mittels seines Fingers den Blick einer Person auf einen interessanten Gegenstand intendiert umlenkt, begegnet man einer *instrumentellen Verwendung* des Zeigefingers, deren weitreichende Strukturaffinität mit der Verwendung von anderen Zeigzeugen sich hier abzuzeichnen beginnt – und dabei ist nicht nur, aber insbesondere an die Verwendung von Bildern als Zeigzeug zu denken" (Wiesing 2013, S. 118, Herv.i.O.)

Dass das Bild bzw. das sichtbar gemachte Bildobjekt in Zeigehandlungen instrumentellen Charakter hat, kann dadurch argumentativ unterstrichen werden,

dass der Zeigefinger, der die Blickrichtung vermittelt, selbst keine Blickrichtung ist und daher als Mittel für einen Zweck, nämlich die Blickrichtung anzuzeigen, eingesetzt wird. Dies kann auch für Bilder allgemein, wie z.B. für die laufenden Bilder von Imagefilmen, auf die im nächsten Abschnitt ausführlicher eingegangen wird, gesagt werden: Da der das Auditorium Maximum zeigende Imagefilm der Ruhr-Universität Bochum nicht selbst dieses Audimax ist, fungiert er als Hilfsmittel, um das substantiell nicht anwesende Audimax visuell zu vergegenwärtigen. Dementsprechend können Bilder Werkzeugcharakter haben. „Dies ist die Gemeinsamkeit in der Praxis des Zeigens mit Fingern und Bildern: (...) Bildliches Zeigen entsteht dann, wenn das Bildobjekt als eine nur sichtbare Probe für die Sichtbarkeit einer realen Sache verwendet wird. Wer eine Postkarte [z.B. vom Eiffelturm; S.B.] zum Zeigen des echten Eiffelturms verwendet, verwendet das Bildobjekt auf dieser Karte so wie jemand, der (...) einen Zeigefinger zum Zeigen einer Blickrichtung verwendet“ (Wiesing 2013, S. 127). Insofern dient das Bildobjekt als Werkzeug – als Hilfsmittel, um dem wahrnehmenden Gegenüber einen spezifischen Sinn nahezulegen, wie er mittels von Gestaltungselementen im Sichtbarkeitsgebilde selbst angelegt ist.

In Zeigehandlungen, gleich ob mit Fingern oder Bildern, ist demnach die Wahrnehmung bzw. Wahrnehmungsrichtung bereits durch die spezifische Gestaltung eingerichtet; nicht zuletzt dadurch, dass Ausdrucksgestalten aus dem gesellschaftlichen Wissensvorrat Verwendung finden. Auch hier kann nochmals der Zeigefinger als menschlicher Urbesitz (wie Bilder auch) zur Veranschaulichung herangezogen werden. Der ausgestreckte Zeigefinger bei gleichzeitigem Zurückbiegen der anderen Finger (Treml 1996; bei Bildern kann dies z.B. mit der Zentralperspektive, mit Vordergrund/Hintergrund-Arrangements, emblematischen Gegenständen o.Ä. geleistet werden) fungiert als Zeigemittel für die Blickrichtung des Gegenübers, der sich selbst durch bestimmte körperliche Konstellationen darauf einlässt bzw. einlassen kann.

4 Imagefilme – Zwei Anstöße aus einer Fallanalyse

Aus eigenen ersten, an der Gattungsanalyse orientierten Untersuchungen zu hochschulischen Imagefilmen, die z.T. Überlegungen aus der Analyse medialer und hybrider Gattungen aufnehmen, haben sich zwei Anstöße für eine Weiterentwicklung der Gattungsanalyse in Richtung einer Analyse visueller Gattungen ergeben, wobei sich die einleitend erwähnten Myopien in diesen gattungsanalytischen Spielarten und in erster Linie die Vernachlässigung der institutionellen Dimension ergeben. Bevor auf diese beiden Anstöße eingegangen wird, ein Wort zu hochschulischen Imagefilmen, zur Face-to-Screen-Konstellation und zum Image-Begriff.

Imagefilme sind zwar im wissenschaftlichen Bereich neuartig, das Format selbst hingegen ist nicht neu; hat es doch mit dem Unternehmens-, Industrie- oder auch Gebrauchsfilm sowie der Imagebroschüre seine historischen Vorläufer (vgl. Sollner/Holzheimer 2006). Neu sind die Übertragung aus dem wirtschaftlichen in den wissenschaftlichen Kontext und der rasant anwachsende Einsatz speziell in der externen, webbasierten Wissenschaftskommunikation (vgl. Bauernschmidt 2013). Diese Übertragung beginnt um die Jahrtausendwende. In einem histori-

schen Moment also, in dem ein relativ hohes Komplexitätsniveau des gesamtgesellschaftlichen Kommunikationspotentials erreicht worden ist (vgl. Ronneberger/Rühl 1992), Imagefilme mittlerweile kostengünstig produzierbar sind und aufgrund verbesserter Datenübertragungsraten im Netz (gerade bei digitalen Bildern mit ihren großen Datenmengen) ebenso schnell und verzögerungsfrei im Internet verbreitet werden können (vgl. Castells 2003; Anonymus 2008).

Imagefilme (auch die von Hochschulen) bieten sich aufgrund ihrer an Erwartungen gebundenen Spezifika, wie sie beispielsweise in Checklisten vorliegen (vgl. IFAM/KOMMA 1998), für einen Einstieg in die gattungsanalytische Erforschung der Visualisierungen in der externen, webbasierten Wissenschaftskommunikation an. Zu beachten ist, dass es in der Erforschung hochschulischer Imagefilme nicht allein um diese medialen Produkte geht (eine derartige Untersuchung würde in der Analyse medialer Gattungen aufgehen), sondern um den Umgang mit diesen mehr oder weniger stark verfestigten und graduell verbindlichen visuellen Formen in konkreten sozialen Situationen. In diesem Sinne ist es eine Analyse einer Face-to-Screen-Kommunikation[4] (vgl. Knorr-Cetina 2012).

Für die in diesem Aufsatz verfolgte Erweiterung der Gattungsanalyse ist der Forschungsgegenstand „Imagefilm“ auch deshalb nicht uninteressant, da hier über die Auszeichnung als *Image*film auf den komplexen und facettenreichen Begriff des *Images* rekurriert werden kann (vgl. Kautt 2015). Eine geeignete definitorische Formel dieses Begriffs stammt von Oliver Brachfeld, der darunter die Gesamtheit der im Bewusstsein vorhandenen Bilder versteht, die ein Akteur oder eine Gruppe von sich selbst, von anderen Individuen, Gruppen, Organisationen, Schichten oder von bestimmten Gegenständen oder materiellen und sozialen Gegebenheiten hat (vgl. Brachfeld 1976). Images fungieren handlungsorientierend. Auf einen, diese Sichtweise erweiternden Gesichtspunkt verweist Kenneth Boulding: Images, speziell die so genannten *Public Images*, objektivieren sich in permanenten visuellen Formen, die Mitglieder einer Gruppe kollektiv teilen und zur Selbsterhaltung der jeweiligen sozialen Entität beitragen (vgl. Boulding 1956).

Nun zu den beiden Anstößen: Beide Imagefilme, die über das Webportal der jeweiligen Hochschule bzw. über Videoportale wie YouTube oder Vimeo verbreitet werden, stammen aus dem universitären Kontext. Es ist zum einen der Imagefilm der Ruhr-Universität Bochum, nachfolgend bezeichnet als RUB-Imagefilm[5] (von 2005, Spielzeit des Trailers 1:57), und zum anderen die filmische Selbstdarstellung der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel, *Uni Kiel im Film* (2010, 3:57), im Folgenden abgekürzt mit CAU-Imagefilm.

Anstoß Eins: In der Analyse des RUB-Imagefilms möchte ich ein Moment herausstellen, das die Prämisse der Zeichenhaftigkeit aller Bilder (vgl. Wiesing 2005a) unterläuft. In der Analyse des Imagefilms, Ausschnitte hiervon wurden auf einem Kongress an eben dieser Universität vorgestellt, hat sich Folgendes ergeben: Diejenigen Einstellungen, in denen die universitären Gebäude und das architektonisch markante Auditorium Maximum – sein Faltdach einer Muschel nachempfunden – zu sehen sind, sind von mir auf bestimmte Weise gebraucht worden. Ich habe die entsprechenden Objekte im Bild, die Eigenschaften der visuell präsenten Audimax-Muschel und anderen Gebäude, eingehend betrachtet und mir deren Form und Ort auf dem Campus eingeprägt. Später dann, während der Anreise, waren diese imaginären Bildobjekte hilfreiches visuelles Wissen, um mich vor Ort zu orientieren. Ich habe diese Bildelemente zunächst als Bildelemente betrachtend gebraucht und habe in dieser Situation mit diesen Elementen gerade nicht Bezug auf etwas anderes genommen (referenzielle Eigenschaft eines

Zeichens, für etwas anderes zu stehen). Dies heißt, dass der Vorgang der Anschauung „aus dieser Sache kein Zeichen [macht]“ (Wiesing 2005b, S. 36). Verstärkt wird diese Zeichenproblematik noch dadurch, dass mit diesen Imagefilmen eine bestimmte Klasse visueller Daten vorliegt: Digitale Bilder. Verbunden hiermit sind Statusfragen des Bildes. Es wird dessen Immaterialität, Prozesshaftigkeit und Referenzlosigkeit bzw. der Verlust seines Zeichenstatus thematisiert (vgl. Wiesing 2001; Heßler 2006; Reichertz 2007). „Das Computerbild verweist nicht, sondern schafft die künstliche Präsenz, indem es die Sichtbarkeit des Bildes selbst zum Zweck des Bildes werden lässt.“ (Wiesing 2001, S. 197) Es ist nicht länger bzw. nicht nur Abbild einer Wirklichkeit, sondern zugleich auch Schöpfer von Wirklichkeit“ (Heßler 2006, S. 6); es gerät nicht länger nur das Abbild der Wirklichkeit, sondern die Wirklichkeit des Bildes in den Blick des Betrachters. Mehr noch: Wenn Abbilder nur Gegebenes wiedergeben können, beziehen sie sich funktional auf etwas Nichtbildliches; wird jedoch deren Abbildcharakter in Frage gestellt, schafft dies die Möglichkeit, nach anderen Funktionen des Bildes eben als Bild zu fragen, z.B. Bilder als ‚Zeigzeug‘.

Anstoß Zwei: In Gattungsanalysen, die in ihren empirischen Arbeiten auf die Herausarbeitung der das Gesamtmuster der Gattung bestimmenden Strukturmerkmale abzielen, wird also nach denjenigen Kommunikationselementen gefragt, die sich zu wiederkehrenden Mustern verfestigt haben. In diesem Sinne bilden Gattungen quasi Institutionen der Kommunikation. Unterstützung können diese Forschungsbemühungen darin finden, dass nach bereits institutionalisierten Bildern Ausschau gehalten wird (z.B. das Bild eines Erlenmeyerkolbens als emblematischer Gegenstand der Chemie wie im Fall des CAU-Imagefilms; vgl. Schummer/Spector 2007). Dieser Anforderung kann in zweifacher Hinsicht nachgekommen werden. In der Analyse visueller Gattungen kann einerseits nach ähnlich gelagerten visuellen Formen der Kommunikation gesucht und diese visuellen Bezüge in der gattungsanalytischen Rekonstruktion innerbildlichen Sinns berücksichtigt werden (vgl. Keppler 2014). Daran anschließend kann die Analyse von Einzelgattungen zu einer funktionalen Analyse übergehen, bei der die Familie der visuellen Gattungen in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit rückt. „Die vernetzte Stellung des Bildes im Kontext aller anderen Bilder macht seine Bildlichkeit aus. Bilder werden also nicht schon deshalb zu Bildern, weil sie Familienähnlichkeiten mit anderen Bildern haben, sondern weil durch die Familienähnlichkeiten ein Ganzes [quasi der *visuelle Haushalt* einer Gesellschaft; S.B.] geschaffen wird, zu dem das einzelne Bild sich jeweils verhält. (…) [E]in Bild [kann] nicht unabhängig, sondern nur im Zusammenhang anderer Bilder gesehen werden. Es gibt kein identifizierbares Charakteristikum von Bildlichkeit, das man am konkreten Fall erkennen könnte. Um ein Bild als Bild zu verstehen, muss seine Stellung innerhalb der Bilder verstanden werden. (…) Ein Bild als Bild zu verstehen bedeutet, es im Zusammenhang mit anderen Bildern zu reflektieren.“ (Reichle u.a. 2008, S. 9f) Andererseits wird in der Analyse auch diesen Bezügen nachgegangen, die die visuellen Phänomene in einen Sinnzusammenhang einstellen, der für sie konstitutiv ist (vgl. Luckmann 1986, S. 197).

Beide Anstöße regen dazu an, die vorliegenden gattungsanalytischen Forschungen, die bislang nur partikular auf die visuelle Schicht sozialer Wirklichkeit eingegangen sind, auf eben diese Aspekte zu konzentrieren und Analysen um die *institutionelle Dimension* zu ergänzen. Nur auf diesem Wege können allgemeine, sinnkonstitutive und ganz konkret konstruierte, auf empirischer Ebene beobachtbare Bildbezüge in die Analyse visueller Gattungen einbezogen werden.

5 Ausblick: Visuelle Gattungen analysieren

Im Durchgang durch den theoretischen und methodologischen Bezugsrahmen der soziologischen Gattungstheorie und durch diejenigen Stränge der Gattungsforschung, die audiovisuelle Materialien oder spezifische kommunikative Konstellationen mit visuellen Komponenten bereits zum Gegenstand ihrer Analysen gemacht haben, haben sich eine Reihe von Anschlüssen und diversen Anstößen für die Analyse visueller Gattungen eröffnet.

All dies läuft jedoch erst auf eine derartige Analyse hinaus, wenn erstens die verschiedenen aufgedeckten Stränge innerhalb einer visuellen Methodik kombiniert werden, zweitens die gattungstheoretischen Fragestellungen an die visuellen Kommunikationen angelegt werden und sich drittens der Fokus auf die Strukturebenen visueller Phänomene richtet. Letztendlich kann sich hierbei sogar der Forschungsgegenstand selbst verschieben, wenn sich in der Analyse erweist, dass die verfestigten visuellen Formen Lösungen für kommunikative Probleme darstellen.

Ausschlaggebend für die spezifische Gestalt dieser Spielart der Gattungsanalyse sind daher zum einen die Fragen, die an visuelle Kommunikationsphänomene herangetragen werden: Die nach Grund- und Sonderfunktionen bzw. inwieweit die jeweils analysierte Visualisierung eine Lösung für ein kommunikatives Problem darstellt. Hierfür sind Visualisierungen im Rahmen eines dreifachen Beobachtungsrasters zu rekonstruieren, mit dessen Hilfe Verfestigungs- und Verbindlichkeitsgrade des visuellen kommunikativen Phänomens erfasst werden können. Dem muss das Analyseraster gebührend Rechnung tragen. Daher konzentriert sich dieses Raster in der Analyse auf binnenstruktureller Ebene auf die Bildwirklichkeit (*ikonografische Dimension*), auf zwischenstruktureller Ebene auf die Zeigehandlung (*performative Dimension*) und auf außenstruktureller Ebene auf die diversen Bildbezüge (*institutionelle Dimension*) und sucht Visualisierungen innerhalb dieses Bezugsrahmens zu beobachten und zu beschreiben. Diese sind allesamt zu berücksichtigen, weil sozial vermittelter Sinn sich auf allen drei Ebenen konstituiert; und zwar durch ikonische Differenz im Bild selbst, die *ikonografische Dimension* der gattungsanalytischen Erfassung des Bildlichen, durch Bezugnahme auf das Feld der Bilder, die *institutionelle Dimension* der gattungsanalytischen Erfassung des Bildlichen, und durch rekursive Verwendung der visuellen Formen, die *performative Dimension*. Erst das komplexe, sinnkonstituierende Zusammenwirken der Ebenen ergibt das vollständige, nicht nur partikular rekonstruierte Muster eines kommunikativen Vorgangs bzw. auch einer visuellen Gattung.

Eben darin liegt u.a. eine der Chancen dieser gattungsanalytischen Spielart, die partikular vorliegenden Sinnkomponenten aufeinander zu beziehen, in der Forschung zu integrieren und aufeinander abgestimmt zu analysieren. Ein weiterer Erkenntnisgewinn dieses gattungsanalytischen Vorgehens ergibt sich – auch im Vergleich zu anderen visuellen Methoden[6] – aus dem Umstand, dass der Verfestigungsgrad sowie die Stärke des Verpflichtungscharakters des identifizierten visuellen Musters Auskunft gibt über auf die gesellschaftliche Relevanz des gelösten kommunikativen Problems. Eine letzte Gewinnaussicht gründet darin, dass es zu den Fragestellungen der Gattungstheorie gehört, nach den Mechanismen zu fragen, wie die Akteure bildliche Erfahrungs- und Zeigehandlungseinheiten abgrenzen, ihnen Sinn verleihen und zu größeren Zusammenhängen zusammenfassen bzw. diese in geschlossene Abläufe einfügen.

Die Grenzen der Analyse visueller Gattungen werden durch ihre Konzentration auf die gesellschaftliche Erzeugung und Vermittlung visuellen Wissens gesetzt. Demnach finden die anderen allgemeinen wissenssoziologischen Fragestellungen, wie die nach der sozialen Verteilung von Wissensbeständen oder die nach der gesellschaftlichen Bestimmtheit von Wissen, (erst einmal) keine Berücksichtigung.

Gleichwohl scheint mir diese durch die Fragestellung bedingte Fokussierung und Konzentration auf eine bestimmte materielle Schicht (Visuelles) geboten, um die komplexen Wissensbestände der visuellen Kommunikation hermeneutisch aufschließen zu können.

Anmerkungen

1 Ich danke den beiden anonymen Gutachtern dieses Beitrags sowie Jürgen Raab, Roswitha Breckner und Damir Smiljanić für wichtige Anregungen und die zahlreichen hilfreichen Kommentare.

2 Trotz dieser konzeptuell offenen Anlage ist eine logozentrische Engführung in vielen der bisherigen gattungsanalytischen Untersuchungen des Audiovisuellen festzustellen, die sich an dem Paradigma der Sprache orientieren und von der Grundannahme ausgehen, das Bilder Zeichen seien. Dies ist nicht zuletzt dadurch bedingt, dass die Weiterentwicklung qualitativer Methoden seit den 1970er Jahren im Fahrwasser des Linguistic Turn (Rorty 1967) vorgenommen worden ist. Eingedenk des Umstandes, dass diese Wende in den Sozialwissenschaften noch von einer anderen Seite verkündet worden ist, durch die ethnomethodologische Konversationsanalyse (Sacks 1995), wird einsichtig, warum jene Engführung vorliegt (vgl. Ayaß 1997; Keppler 2006). Es ist aber erneut zu fragen, inwieweit die Fokussierung auf den sprachlichen Kanal in den Analysen überwunden und wie ernsthaft die Rolle, die Bildern zukommt, in Gattungsanalysen Berücksichtigung gefunden hat. In Gattungsanalysen, die sich frühzeitig der technisch vermittelten Kommunikation zugewandt haben, stand entweder der auditive Kanal im Fokus der Forschung (Radio-Phone-Ins) oder wortdominierte kommunikative Phänomene (Wort zum Sonntag)).

3 Anders stellt sich dies bei Ruth Ayaß dar: „Zunächst ist jede mündliche Gattung der Face-to-Face-Kommunikation eine mediale Gattung, weil sie sich des Mediums der Sprache bedient. Und jede mediale Gattung ist zugleich notwendig eine kommunikative Gattung, weil sie sich sprachlicher und visueller Formen der Kommunikation bedient“ (Ayaß 2011, S.291).

4 Es bieten sich v.a. mobile Methodologien (z.B. Go Along, vgl. Kusenbach 2008) an, mittels derer Akteure in ihren mobilen Feldern begleitet werden können und empirisches Material fokussiert ethnographisch (vgl. Knoblauch 2001) erhoben wird. Mit Ayaß (2001) liegt m.E. eine der wenigen Studien vor, in der die kommunikative Aneignung medialer Gattungen in natürlichen Settings untersucht worden ist.

5 Hilfreich für den Nachvollzug der Überlegungen ist eine Rezeption dieser beiden Imagefilme. Der URL des RUB-Imagefilmtrailers lautet http://www.ruhr-uni-bochum.e/aktuell/dvd/ und der des CAU-Imagefilms (zu finden auf der Webseite der Produktionsfirma des Imagefilms) http://www.forward.sh/portfolio/cau-imagefilme/.

6 Die Kontur dieser Methodik kann über die Kontrastierung mit anderen bildanalytischen Verfahren voll herausgearbeitet werden. Ein solcher Vergleich war in diesem Beitrag nicht mehr zu leisten.

Literatur

Anonymus (2008): Bewerbermagnet Imagefilm – Personal-Marketing mal anders. In: PR Report, August 2008, H. 8, S. 50.

Ayaß, R. (1997): Das Wort zum Sonntag. Fallstudie einer kirchlichen Sendereihe. Stuttgart/Berlin/Köln.

Ayaß, R. (2001): Die kommunikative Aneignung von Werbespots. In: Holly, W./Püschel, U./Bergmann, J. (Hrsg.): Der sprechende Zuschauer. Wie wir uns Fernsehen kommunikativ aneignen. Opladen, S. 201–225.

Ayaß, R. (2002): Zwischen Innovation und Repetition: Der Fernsehwerbespot als mediale Gattung. In: Willems, H. (Hrsg.): Die Gesellschaft der Werbung. Kontexte und Texte. Produktionen und Rezeptionen. Entwicklungen und Perspektiven. Wiesbaden, S. 155–171.

Ayaß, R. (2011): Kommunikative Gattungen, mediale Gattungen. In: Habscheid, S. (Hrsg.): Textsorten, Handlungsmuster, Oberflächen. Linguistische Typologien der Kommunikation. Berlin/New York, S. 275–295.

Bauernschmidt, S. (2013): Wissenschaft im Imagefilm: Über eine neue Form der externen Wissenschaftskommunikation. In: Medien&Zeit, 28. Jg., H. 4, S. 45–52.

Berger, P. L./Luckmann, T. (1966): The social construction of reality: A treatise in the sociology of knowledge. Garden City.

Bergmann, J. R. (1987a): Klatsch. Zur Sozialform der diskreten Indiskretion. Berlin.

Bergmann, J. R. (1987b): Gattungsfamilien und Gattungsaggregationen. Konstanz.

Bohnsack, R. (2011): Qualitative Bild- und Videointerpretation. Die dokumentarische Methode. Opladen/Farmington Hills.

Boulding, K. (1956): The Image. Ann Arbor.

Brachfeld, O. (1976): Image. In: Ritter, J. (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Philosophie, Band 4. Basel/Stuttgart, S. 216–217.

Breckner, R. (2010): Sozialtheorie des Bildes. Zur interpretativen Analyse von Bildern und Fotografien. Bielefeld.

Castells, M. (2003): The Internet Galaxy: Reflections on the Internet, Business, and Society. Oxford.

Christmann, G. B. (2008): The Power of Photographs of Buildings in the Dresden Urban Discourse: Towards a Visual Discourse Analysis. In: FQS – Forum Qualitative Sozialforschung, 9. Jg., H. 3, Art. 11, http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1163 (15.3.2016).

Günthner, S. (1995): Gattungen in der sozialen Praxis. Die Analyse „kommunikativer Gattungen“ als Textsorten mündlicher Kommunikation. In: Deutsche Sprache. Zeitschrift für Theorie, Praxis, Dokumentation 23. Jg., H. 3, S. 193–218.

Günthner, S./Knoblauch, H. (1994): Forms are the food of faith. Gattungen als Muster kommunikativen Handelns. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 46. Jg., H. 4, S. 693–723.

Heßler, M. (2006): Von der doppelten Unsichtbarkeit digitaler Bilder. In: Zeitenblicke, 5. Jg., H. 3, ohne Seitenangabe.

Husserl, E. (1980): Phantasie und Bildbewusstsein, In: Marbach, E. (Hrsg.): Husserliana, Band XXIII: Phantasie, Bildbewusstsein, Erinnerung. Zur Phänomenologie der anschaulichen Vergegenwärtigungen. Texte aus dem Nachlass (1898–1925). Den Haag, S. 1–169.

IFAM/KOMMA (Hrsg.) (1998): Die 88 besten Checklisten für Ihre PR. Landsberg/Lech.

Kautt, Y. (2015): Zur Theorie des Image. In: Ahrens, J./Hieber, L./Kautt, Y. (Hrsg.): Kampf um Images. Visuelle Kommunikation in gesellschaftlichen Konfliktlagen. Wiesbaden, S. 13–22.

Keppler, A. (1985): Präsentation und Information. Zur politischen Berichterstattung im Fernsehen. Tübingen.

Keppler, A. (2006): Mediale Gegenwart. Eine Theorie des Fernsehens am Beispiel der Darstellung von Gewalt. Frankfurt a.M.

Keppler, A. (2011): Konversations- und Gattungsanalyse. In: Ayaß, R./Bergmann, J. (Hrsg.): Qualitative Methoden der Medienforschung. Mannheim, S. 293–323.

Keppler, A. (2014): Zeigen ohne zu sagen. Zur Rhetorik des Fernsehbildes. In: Müller, M.R./Raab, J./Soeffner, H.-G. (Hrsg.): Grenzen der Bildinterpretation. Wiesbaden, S. 223–238.

Knoblauch, H. (2001): Fokussierte Ethnographie. Soziologie, Ethnologie und die neue Welle der Ethnographie. In: sozialersinn, 2. Jg., H. 1, S. 123–141.

Knoblauch, H. (2007): Die Performanz des Wissens. Zeigen und Wissen in Powerpoint-Präsentationen. In: Schnettler, B./Knoblauch, H. (Hrsg.): Powerpoint-Präsentationen. Neue Formen der gesellschaftlichen Kommunikation von Wissen. Konstanz, S. 117–138.

Knoblauch, H. (2013): Grundbegriffe und Aufgaben des kommunikativen Konstruktivismus. In: Keller, R./Knoblauch, H./Reichertz, J. (2013): Kommunikativer Konstruktivismus. Theoretische und empirische Arbeiten zu einem neuen wissenssoziologischen Ansatz. Wiesbaden, S. 25–47.

Knoblauch, H. (2014): Wissenssoziologie. 3. Auflage München/Konstanz.

Knoblauch, H./Raab, J. (2002): Der Werbespot als kommunikative Gattung. In: Willems, H. (Hrsg.): Die Gesellschaft der Werbung. Wiesbaden, S. 139–154.

Knoblauch, H./Raab, J./Schnettler, B. (2002): Wissen und Gesellschaft. Grundzüge der sozialkonstruktivistischen Wissenssoziologie Thomas Luckmanns. In: Knoblauch, H./Raab, J./Schnettler, B. (Hrsg.): Luckmann, Thomas: Wissen und Gesellschaft. Ausgewählte Aufsätze 1981 - 2002. Konstanz, S. 9–39

Knoblauch, H./Schnettler, B./Raab, J. (2006): Video-Analysis. Methodological Aspects of Interpretive Audiovisual Analysis in Social Research. In: Knoblauch, H./Schnettler, B./Raab, J./Soeffner, H.-G. (Eds.) (2006): Video Analysis: Methodology and Methods. Qualitative Audiovisual Data Analysis in Sociology. Frankfurt a.M./Berlin/Bern/Bruxelles/New York/Oxford/Wien, S. 9–26.

Knorr-Cetina, K. (2012): Skopische Medien. In: Krotz, F./Hepp, A. (Hrsg.): Mediatisierte Welten. Wiesbaden, S.167–196.

Krallmann, D./Scheerer, R.C./Strahl, C. (1997): Werbung als kommunikative Gattung. In: Sociologia Internationalis, 35. Jg., H. 1, S. 195–216.

Kusenbach, M. (2008): Mitgehen als Methode. Der »Go Along« in der phänomenologischen Forschungspraxis. In: Raab, J./Pfadenhauer, M./Stegmaier, P./Dreher, J./Schnettler, B. (Hrsg.): Phänomenologie und Soziologie. Theoretische Positionen, aktuelle Problemfelder und empirische Umsetzungen. Wiesbaden, S. 349–358.

Luckmann, T. (1984): Von der unmittelbaren zur mittelbaren Kommunikation (strukturelle Bedingungen). In: Borbé, T. (Hrsg.): Mikroelektronik. Die Folgen für die zwischenmenschliche Kommunikation. Berlin, S. 75–83.

Luckmann, T. (1986): Grundformen der gesellschaftlichen Vermittlung des Wissens: Kommunikative Gattungen. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft, 27. Jg., S. 191–211.

Luckmann, T. (1988): Kommunikative Gattungen im kommunikativen Haushalt einer Gesellschaft. In: Smolka-Kordt, G./Spangenberg, P.M./Tillmann-Bartylla, D. (Hrsg.): Der Ursprung der Literatur. München, S. 279–288.

Luckmann, T. (1997): Allgemeine Überlegungen zu kommunikativen Gattungen. In: Frank, B./Haye, T./Tophinke, D. (Hrsg.): Gattungen mittelalterlicher Schriftlichkeit. Tübingen: Gunter Narr Verlag, S. 11–17.

Luckmann, T. (2002a): Der kommunikative Aufbau der sozialen Welt und die Sozialwissenschaften. In: Luckmann, T. (Hrsg.): Wissen und Gesellschaft: ausgewählte Aufsätze 1981–2002. Konstanz, S. 157–181.

Luckmann, T. (2002b): Zur Methodologie (mündlicher) kommunikativer Gattungen. In: Luckmann, T. (Hrsg.): Wissen und Gesellschaft: ausgewählte Aufsätze 1981–2002. Konstanz, S. 183–200.

Mitchell, W. J. T. (2008): Das Leben der Bilder. Eine Theorie der visuellen Kultur. München.

Müller, M. R. (2012): Figurative Hermeneutik. Zur methodologischen Konzeption einer Wissenssoziologie des Bildes. In: sozialersinn, 13. Jg., H. 1, S. 129–161.

Raab, J. (2008): Visuelle Wissenssoziologie. Theoretische Konzeption und materiale Analysen. Konstanz.

Reichertz, J. (1994): Selbstgefälliges zum Anziehen. Benetton äußert sich zu Zeichen der Zeit. In: Schröer, N. (Hrsg.) (1994): Interpretative Sozialforschung. Opladen, S. 253–280.

Reichertz, J. (2007): Der marodierende Blick. Überlegungen zur Aneignung des Visuellen. In: sozialersinn, 8. Jg., H. 2, S. 267–286.

Reichertz, J./Englert, C. J. (2010): Einführung in die qualitative Inhaltsanalyse. Eine hermeneutisch-wissenssoziologische Fallanalyse. Wiesbaden.

Reichle, I./Siegel, S./Spelten, A. (2008): Die Familienähnlichkeit der Bilder. In: Reichle, I./Siegel, S./Spelten, A. (Hrsg.): Verwandte Bilder. Die Fragen der Bildwissenschaft. Berlin, S. 7–11.

Ronneberger, F./Rühl, M. (1992): Theorie der Public Relations. Opladen.

Rorty, R. (1967): The Linguistic Turn: Recent Essays in Philosophical Method. Chicago.

Sacks, H. (1995): Lectures on Conversation. Oxford.

Schnettler, B. (2007): Auf dem Weg zu einer Soziologie visuellen Wissens. In: sozialersinn. Zeitschrift für hermeneutische Sozialforschung 2, S. 189–210.

Schnettler, B./Knoblauch, H. (2007): Powerpoint-Präsentationen. Neue Formen der gesellschaftlichen Kommunikation von Wissen. Konstanz.

Schnettler, B./Rebstein, B./Pusoma, M. (2013): Der Topos kultureller Vielfalt. Zur kommunikativen Konstruktion migrantischer ‚Zwischenwelten'. In: Keller, R./Knoblauch, H./Reichertz, J. (2013): Kommunikativer Konstruktivismus. Theoretische und empirische Arbeiten zu einem neuen wissenssoziologischen Ansatz. Wiesbaden, S. 337–362.

Schummer, J./Spector, T. I (2007): Popular Images versus Self-Images of Science: Visual Representations of Science in Clipart Cartoons and Internet Photographs. In: Hüppauf, B./Weingart, P. (Eds.): Science Images and Popular Images of the Sciences. London/New York, S. 69–95.

Seja, S. (2009): Handlungstheorien des Bildes. Jena.

Sollner, D./Holzheimer, S. (2006): Werbewirkung im Intermediavergleich. Studie zum Vergleich der Werbewirkung eines Audiovisuellen Imagefilms und einer klassischen Imagebroschüre in Deutschland und China. In: praxis-perspektiven, Bd. 8, 2006, S. 73–77.

Treml, A. K. (1996): Das Zeigen. Funktion und Folgen der Zeigetechnik in der Kulturgeschichte aus pädagogischer Sicht. In: Liedtke, M. (Hrsg.): Kulturethologische Aspekte der Technikentwicklung. Graz, S. 241–264.

Wiesing, L. (2001): Verstärker der Imagination. Über die Verwendungsweisen von Bildern. In: Jäger, G. (Hrsg.): Fotografie denken. Über Vilém Flusser's Philosophie der Medienmoderne. Bielefeld, S. 183–202.

Wiesing, L. (2005a): Wenn Bilder Zeichen sind: das Bildobjekt als Signifikant. In: Wiesing, L.: Artifizielle Präsenz. Studien zur Philosophie des Bildes. Frankfurt a.M., S. 37–80.

Wiesing, L. (2005b): Die Hauptströmungen der gegenwärtigen Philosophie des Bildes. In: Wiesing, L.: Artifizielle Präsenz. Studien zur Philosophie des Bildes. Frankfurt a.M., S. 17–36.

Wiesing, L. (2013): Zeigen mit Fingern und Bildern. In: Wiesing, L.: Sehen lassen. Die Praxis des Zeigens. Frankfurt a.M., S. 109–140.

Willems, H. (1999): Zur Eigenlogik, zu den Strukturbedingungen und zum Wandel der Werbung als medienkommunikativer Gattung. In: Österreichische Zeitschrift für Soziologie, 24. Jg., H. 3, S. 24–55.

Roswitha Breckner und Jürgen Raab
im Namen der Herausgeber*innen der ZQF

Debatte

Einführung einer neuen Rubrik

Mit der vorliegenden Ausgabe ist die *Zeitschrift für Qualitative Forschung* um eine Rubrik reicher. Zu den festen Bestandteilen – dem Schwerpunkt, dem Freien Teil und den Rezensionen – gesellt sich mit stärkerem Aktualitätsakzent und daher in unregelmäßigen Abständen die Debatte. Ihr Horizont soll von grundlagentheoretischen Diskussionen bis hin zu Werkstattgesprächen über die Selbstverständnisse, die Einsatzweisen und die Entwicklungschancen der qualitativen Methoden reichen.

Ein Vorschlag und eine Aussprache zur Frage nach der inneren Geschlossenheit der qualitativen Forschung geben den Auftakt. *Ronald Hitzler* unterbreitet die gleichermaßen programmatische wie provokante Anregung, innerhalb der qualitativen Sozialforschung ganz grundsätzlich und trennscharf zwischen einer ‚qualitativen' und einer ‚interpretativen' Sozialforschung zu unterscheiden. Während erstere eine deutliche Nähe zur Einstellung und zu den Verfahrensweisen der standardisierten Forschung und des sogenannten normativen Paradigmas aufweist, nimmt letztere eine dezidiert dem deutenden Verstehen (Max Weber), der hermeneutischen Auslegung und mithin dem interpretativen Paradigma verpflichtete Haltung gegenüber den in ihren Daten repräsentierten sozialen Wirklichkeiten ein. Ganz gemäß dem Selbstverständnis der *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, der Methodenentwicklung und Methodendiskussion eine Plattform zu bereiten, greifen *Guenter Mey* und *Uwe Flick* den von Hitzler aufgeschlagenen ‚Ball' mit durchaus kritischen Repliken auf. Jede für sich gibt dabei nochmals ganz eigenständige Nuancen und Konturen dessen zu erkennen, was Sozialwissenschaftler und Sozialwissenschaftlerinnen häufig wie selbstverständlich *die* qualitative Forschung nennen.

Damit sind – so hoffen wir – die Anstöße zur Fortführung der Diskussion ebenso wie zu weiteren Auseinandersetzungen gegeben. Für eigene Beiträge zu den Debatten der kommenden Ausgaben sind die Leserinnen und Leser hiermit explizit aufgerufen und ermuntert.

Ronald Hitzler

Zentrale Merkmale und periphere Irritationen interpretativer Sozialforschung

Pivotal characteristics and peripheral confusions of interpretative social research

Zusammenfassung:
Im ersten Teil dieses Textes votiere ich dafür, stärker als bisher die Differenz zwischen interpretativer und – auch sogenannter qualitativer – normorientierter Sozialforschung zu markieren. Im mittleren Teil geht es mir darum, essentielle epistemologische und methodologische Aspekte der Orientierung am interpretativen Paradigma zu skizzieren, die ich auch für mich reklamiere. Und im letzten Teil werde ich mich mit der Frage befassen, ob wir Irritationen durch poststrukturalistische Subjektivierungstheorien stärker ins Zentrum unserer Aufmerksamkeit rücken sollten.

Schlagworte: Interpretative Sozialforschung, Normorientierte Sozialforschung, Methodologie und Methodik, Sinnrekonstruktion, Poststrukturalismus

Abstract:
In the first part of this text, I opt for a more precise distinction between interpretative and – so-called qualitative – norm referencing social research. Following this, by means of the interpretative paradigm, I outline essential epistemological and methodological aspects of orientation that I also claim for my research. Finally I pose the question whether we should give closer attention to confusions by focusing on post-structuralist theories of subjectivation

Keywords: Interpretative social research, Norm referencing social research, Methodology and methods, Construction of meaning, Poststructuralism

„Ich glaube an die Freiheit der Menschen. In der gleichen Situation reagieren sie sehr unterschiedlich“ (Foucault 2005, S. 965).

Präambel

„Empirische Sozialforschung“ meint generell das methodisch kontrollierte, methodologisch reflektierte, auf theoretische Aussagen bezogene und in der „scienti-

fic community“ diskutierte systematische Erfassen und Deuten sozialer Handlungen, Strukturen und Prozesse. Allein das *Erkenntnisinteresse* (= Was wollen wir wissen?), also sozusagen die Betrachtung vom vorentworfenen Ende der Untersuchung her (Burzan 2014), begründet dabei die *Methodologie* (= Welches planmäßige Vorgehen eignet sich mit welcher Begründung dafür, das, was wir wissen wollen, in Erfahrung zu bringen?), auf die zugegriffen wird, und die *Methoden* (= die planmäßigen und überprüfbaren Arten und Weisen, das, was wir wissen wollen, in Erfahrung zu bringen), die aus dem Fundus mehr oder minder erprobter Verfahren kontrollierter Erhebung und Auswertung von im wissenschaftlichen Sinne analysierbaren Daten ausgewählt werden.

Einstieg: Methodische Aspekte

Zwei von Nicole Burzans Gedanken zur Verknüpfung von Methoden (vgl. Burzan 2010 und 2016) nutze ich hier bei meinem Versuch, zentrale Merkmale und periphere Irritationen interpretativer Sozialforschung zu identifizieren, als Anregungen dazu, nicht nur wieder einmal (vgl. bereits Hitzler 1995), sondern möglichst noch deutlicher als bisher zu sagen, was interpretative von sogenannter qualitativer Sozialforschung trennt: *Ein* wichtiger Unterschied dürfte zum Beispiel der sein, dass Daten, die im gleichen Forschungszusammenhang erhoben wurden, bei interpretativen Analysen fallrekonstruktiv verarbeitet werden, dass also zunächst der spezifische Sinnzusammenhang des jeweiligen Einzelfalles rekonstruiert und dann erst fallvergleichend der je erkenntnisrelevante Typus konstruiert wird, während bei sogenannten qualitativen Analysen die Daten apriori oder adhoc gebildeten Kategorien entsprechend codiert und dementsprechend kategorial subsummiert werden. Ein *anderer* – für die aktuelle Diskussion über die Einrichtung von Archiven für Daten qualitativer Sozialforschung vielleicht nicht ganz irrelevanter – Unterschied dürfte etwa der sein, dass Daten, die *nicht* im gleichen Forschungszusammenhang erhoben wurden, für *interpretative* Analysen nur dann nützlich sind, wenn ihr Sinnzusammenhang erkennbar bleibt bzw. sogar gegenüber ihrer Verwendung im ursprünglichen „qualitativen“ Projekt erst erkennbar gemacht wird. Ansonsten lassen sie sich nämlich nur bezogen auf ihren sekundären Präsenzkontext (z.B. auf ihre Vorfindlichkeit in einem bestimmten Archiv) reinterpretieren. Für sogenannte qualitative Analysen, die sich von interpretativen auch dadurch unterscheiden, dass sie *nicht* auf Fallrekonstruktionen abzielen, sondern auf die Beantwortung fallunabhängiger Forschungsfragen mittels nichtstandardisiert (was auch immer impliziert: *nicht repräsentativ*) erhobener Daten, können hingegen durchaus auch kontextarme bzw. kontextlose Daten nützlich sein, wenn die Daten sich als für die je aktuelle (z.B. an das Archivmaterial gerichtete) Forschungsfrage relevant identifizieren lassen.

Gegenüber diesen zwei lediglich willkürlich herausgegriffenen methodischen Petitessen *allgemeiner* formuliert meine ich, dass sogenannte qualitative Analysen *einerseits* grosso modo der ‚Logik‘ *standardisierter* Sozialforschung[1] folgen, allerdings eben ohne die dort üblichen Standards repräsentativer Stichprobenziehungen einlösen zu können (vgl. dazu z.B. auch Rosenthal 2014, S. 205). Das plausibilisiert, dass und warum in der sogenannten quantitativen Sozialforschung qualitative Designs entweder Pretestfunktionen haben (also z.B. zur Hypothesengenerierung dienen)

oder als prinzipiell defizitär (und überflüssig) eingeschätzt werden. Sogenannte qualitative Analysen verfehlen aufgrund ihrer prinzipiell auf Komplexitätsreduktion fokussierten Verfahrenstechniken *andererseits* aber auch die reflexiven Standards[2] der am Verhältnis von Spezifik und Typik interessierten und orientierten Einzelfallrekonstruktionen der interpretativen Sozialforschung (vgl. dazu z.B. auch Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, S. 189). Im Weiteren versuche ich dementsprechend zu plausibilisieren, dass interpretative Sozialforschung fehlverortet ist, wenn man sie als Unterform bzw. als Teilmenge der qualitativen Sozialforschung begreift.

Ohnehin markiert, da bin ich mir z.B. mit Jo Reichertz (2007) völlig einig, das Etikett „Qualitative Methoden" eher eine praktische Leerstelle (nämlich das Fehlen quantifizierender Verfahren), denn ein verbindendes Erkenntnis-Programm. Eben deshalb schlage ich ja immer wieder vor, bestimmte Ansätze nicht mehr unter dem irreführenden Catch-All-Begriff „Qualitative Sozialforschung" zu subsumieren, sondern entweder – mit Hans-Georg Soeffner (2004) – als „nicht-standardisiert" oder – im Verweis auf die Schwerpunkte bei der Datenerhebung und bei der Datenanalyse – als „interpretativ" zu bezeichnen. Dementsprechend habe ich auch in meinem vor längerer Zeit erschienenen Artikel zum damaligen Stand der Diskussion (vgl. Hitzler 2002) die Rekonstruktion von S*inn n*icht als gemeinsames Anliegen der sogenannten qualitativen Sozialforschung, sondern als das allgemeinste, sozusagen epistemologische Anliegen verstehender Soziologie und – in deren Rahmen – auch *interpretat*iver Sozialforschung reklamiert. Wie nämlich keineswegs nur ich meine, sondern wie eine ganze Reihe von empirisch arbeitenden Repräsentantinnen und Repräsentanten verstehender Soziologie seit geraumer Zeit konstatiert, stehen nicht sogenannte quantitative und qualitative Methoden im Gegensatz zueinander, sondern die Antworten auf die Frage, was das Erkenntnisinteresse der Forscherin bzw. des Forschers paradigmatisch leitet: „Die Frontlinie verläuft nicht zwischen ‚Qualis' und ‚Quantis', sondern zwischen Hermeneutik und Szientismus. So, wie quantitative Sozialforschung mit einem hermeneutischen methodologischen Selbstverständnis betrieben werden kann, gibt es Sozialforscherinnen und -forscher, die qualitative Methoden mit einem szientifischen methodologischen Selbstverständnis anwenden, die mit objektivistischen Vorstellungen operieren und ihre Erkenntnisgegenstände reifizieren" (Eberle 2004, S. 41). Anders ausgedrückt: die relevante Differenzierung ist die zwischen *normativen und interpretativen Methodologien*.

Präzisierung: Methodologische Hinweise

Diese Entgegensetzung rekurriert selbstverständlich auf die vor fast einem halben Jahrhundert von Thomas P. Wilson (1970) vorgeschlagene Dichotomie sozialwissenschaftlicher Sichtweisen des menschlichen Miteinanders: mit der Betonung der Abhängigkeit der Individuen bzw. der *Verhaltensweisen* der Individuen von sozialen Normen und Rollenerwartungen auf der einen und der Betonung der Konstitutionsleistungen und Deutungskompetenzen der sinnhaft handelnden Individuen, also der Subjekte, auf der anderen Seite. Diese Dichotomie im Hinblick auf die Klärung der hier thematischen zentralen Merkmale interpretativer Sozialforschung zur Verdeutlichung polemisch zuspitzend, unterscheide ich qualitative Sozialforschung hier und interpretative Sozialforschung da dementsprechend vor

allem dadurch, dass in diesem paradigmatischen Sinne erstere letztendlich auf Erklärungen von Einstellungen und Verhaltensweisen aus den gegebenen sozialen Umständen abzielt, grosso modo also an bestehenden *Normen* orientiert ist. Letztere hingegen ist um „verstehendes Verstehen" der komplexen Aspekte des sinnhaften Aufbaus der sozialen Welt bemüht. D.h., sie zielt ab auf situative und transsituative *Interpretationen* und damit auch auf Fragen der Konstitution dessen, was zwischen Menschen geschieht.

Reiner Keller hat in der Einführung zu seiner „Einführung" in „Das interpretative Paradigma" (Keller 2012, S. 1–19) die Genese dieser Zweiteilung zunächst in geisteswissenschaftlichen Erkenntnistheorien und dann in sozialwissenschaftlichen Theorietraditionen (nochmals) umsichtig nachgezeichnet. Im weiteren macht er dann, entlang der fünf von ihm so genannten Kernausprägungen des Interpretativen Paradigmas – der Chicagoer Schule, ihrer philosophischen Grundlagen und ihrer Nachfolge im Symbolischen Interaktionismus, der sozialkonstruktivistischen Wissenssoziologie, der Ethnomethodologie und der Soziologie der Interaktionsordnung –, deutlich, welche gemeinsamen Grundlagen diese Kernausprägungen haben und wie sie zugleich als je unterschiedliche Dimensionierungen des Paradigmas angelegt sind, die zueinander nicht in Konkurrenz, sondern in Ergänzungsverhältnissen stehend zu begreifen sind.

Wesentliche *Differenzen* bestehen hingegen eben zwischen in diesem Sinne verstandenen interpretativen Ansätzen hier und normativen Ansätzen da. Anders als in der Literatur bislang üblich, identifiziere ich nun allerdings mit dem normativen Paradigma nicht nur – und noch nicht einmal vor allem – die sogenannte quantitative Sozialforschung. Aber ich verorte die sogenannte qualitative Sozialforschung auch keineswegs per se und ohne weiteres – und schon gar nicht in toto – im interpretativen Paradigma. Stattdessen schlage ich vor, zwischen einer „normorientierten" qualitativen Sozialforschung einerseits und einer „verstehensinteressierten" interpretativen Sozialforschung[3] andererseits zu unterscheiden. Um möglichen Missverständnissen jedoch vorzubeugen: Damit teile ich nicht etwa *vorfindliche* Ansätze kategorial oder gar kategorisch ein, sondern ich profiliere lediglich *Idealtypen* als Bezugsgrößen für jeweils dominante Forschungsinteressen (vgl. Weber 1973).

Methodologisch-methodisch gesehen bestehen gravierende Unterschiede zum Beispiel darin, dass der Strukturierung der Befragungs- und Beobachtungsdesigns *durch die Forscherin bzw. den Forscher* in *normorientierten* Verfahren die Strukturierung des Geschehens entsprechend etwelchen Alltagsgewohnheiten in *verstehensinteressierten* Verfahren gegenüberstehen, und zum Beispiel auch darin, dass statt der Präsentation der bzw. des Beforschten nach Kriterien der Forscherin bzw. des Forschers in verstehensinteressierten Verfahren die Präsentation der Beforschten nach deren eigenen Kriterien erfolgen soll.[4] Festlegung und Eingrenzung von Forschungsthemen sind in normorientierten Verfahren durch das Untersuchungsdesign, bei verstehensinteressierten durch situative, interaktionsstrukturelle und biographische Faktoren gegeben. Normorientierte Verfahren erweitern Themen dadurch, dass ein möglichst umfangreiches Repertoire an Fragen und Kontrollfragen eingesetzt wird; verstehensinteressierte tun dies dadurch, dass Menschen zum Erzählen animiert werden und dass das, was sie sagen, im Rekurs auf Strukturen der Biographie, auf Rahmenmerkmale von Situationen und auf die Eigendynamik kommunikativer Gattungen interpretiert wird.

Beide Verfahrenstypen basieren demnach prinzipiell auf der kontrollierten Erhebung und Analyse von Daten. Die relevanten Unterschiede zwischen ihnen lie-

gen nicht darin, dass beim verstehensinteressierten Verfahrenstypus per se die *‚besseren'* Daten, sondern wesentlich darin, dass dabei *andere* Daten produziert werden als beim normorientierten – zum Beispiel dadurch, dass beim normorientierten die Auswertung in eine überprüfbare Beziehung zu ‚künstlich' erarbeiteten Standards gesetzt wird, während beim verstehensinteressierten auf als solchen rekonstruierten und reflektierten Funktionsweisen ‚quasi-natürlicher', d.h. soziokulturell üblicher Standards und Routinen des (kommunikativen) Handelns rekurriert wird. Summarisch gesprochen: *Beide* Verfahrenstypen verweisen auf hinlänglich klare methodische Standards – auch im Hinblick auf Verallgemeinerungen. Normorientierte Vorgehensweisen prüfen grosso modo etwelche auf Hypothesen heruntergebrochenen Theorien unterschiedlicher Reichweitenansprüche. Die spezielle Qualität interpretativen Vorgehens erweist sich demgegenüber wesentlich in der methodischen Sicherung der Stringenz ihrer auf Verallgemeinerung hin orientierten sinnrekonstruierenden Auslegung des Einzelfalls im Verhältnis zu anderen, in theoretischer Hinsicht ‚ähnlichen' Einzelfällen.

Soviel zur sozusagen verfahrenstechnischen Seite meines Arguments. Nun zum Systematischen.

Erläuterung: Theoretische Erwägungen

Spätestens seit Wilhelm Diltheys Unterscheidung zwischen den Problemstellungen der Naturwissenschaften und denen der Geisteswissenschaften (dezidiert z.B. in Dilthey 1990 und 1992) darf als intellektueller Allgemeinplatz gelten, dass natürliche Ereignisse keinen Sinn ‚in sich' tragen, sondern dass ihre Zusammenhänge von der Beobachterin bzw. vom Beobachter erklärt werden, während kulturelle Phänomene ‚immer schon' mit Sinn besetzt sind, den es ‚hermeneutisch' zu verstehen gilt: Sinn, wie systematisiert, wie komplex, wie überhöht er gesellschaftlich auch je zu Wissen, ja zu Gewissheiten gerinnen mag, konstituiert sich, und damit folge ich Alfred Schütz, ursprünglich in „stellungnehmenden" Bewusstseinsakten, in denen sich das Ich auf eine bestimmte Art seinem dahinströmenden Erleben zuwendet: in der Art eben der „attention à la vie", der reflexiven Aufmerksamkeit gegenüber diesem dadurch aus dem Erlebnisstrom herausgehobenen, in der Regel (u.U. soeben) vergangenen, prinzipiell aber auch als zukünftigem antizipierbaren Erlebnis: „*Sinn ist* (somit – R.H.) *die Bezeichnung einer bestimmten Blickrichtung auf ein eigenes Erlebnis*" (Schütz 2004, S. 127), nämlich einer auf Auslegung bedachten Blickrichtung.

In dem Maße, in dem Sozialwissenschaften in der Tradition der Geistes- und nicht der Naturwissenschaften begriffen werden, hat es Sozialforschung *schlechthin* naheliegender Weise also mit in diesem Sinne vorgängig sinnhaften Daten zu tun, generiert sie ihre Erklärungen durch das Verstehen dieser Daten, und basiert sie folglich auf Akten der Deutung. In *dieser* Hinsicht *müssen* normative und interpretative Ansätze mithin *nicht* als Gegensätze begriffen werden. Kaum ignorieren lässt sich aber, dass die Relevanz dessen, was wir als „Verstehen des Verstehens" bezeichnen, also der Reflexion der Akte der Deutung, ganz unterschiedlich hoch veranschlagt wird. Anders ausgedrückt: Als wie wichtig das Problem angesehen wird, für sich selbst und für andere durchsichtig zu machen, wie man versteht, was man zu verstehen glaubt, und wie man weiß, was man zu wissen meint.

Was wir zu wissen meinen, das ist, dass Menschen aufgrund ihrer Daseinsverfassung unabdingbar darauf verwiesen sind, zu eruieren, was vor sich geht, zu klären, was los ist, und (wie routinemäßig auch immer) zu reflektieren, was sie tun müssen, sollen, können, dürfen – und was sie (tatsächlich) tun bzw. getan haben. Das heißt unter anderem, dass es die in der menschlichen Gattungsgeschichte entwickelte Fähigkeit, Zeichen und Anzeichen zu deuten, braucht, um andere zu verstehen und sich (alltäglich) in der Welt zurecht zu finden, denn erkenntnistheoretisch gesehen sind menschliche Handlungen und Interaktionen wissensgeleitete und wissensgenerierende Prozesse zugleich, die *unabdingbar* kommuniziert oder anderweitig nachvollziehbar appräsentiert sein müssen, um als solche erkennbar zu sein und soziale Wirkungen zu zeitigen. Diese Unabdingbarkeit der Darstellung betrachten wir als Konsequenz der Art und Weise, in der ein Subjekt Bewusstsein von etwas als einem ihm ‚analogen' Anderen hat: ‚Alter Ego' ist dem Subjekt im Sinne der von Alfred Schütz und Thomas Luckmann (2003, S. 602–614) so genannten „mittleren Transzendenz" gegeben – und das heißt, nicht wirklich direkt *als* ‚Alter Ego' erfahrbar. Epistemologisch zu klären ist mithin, *wie* (bei wem und aufgrund welcher Weltsicht) etwas in Erscheinung treten muss, um sich als ‚Alter Ego' zu konstituieren.

Aus interpretativer Sicht liegt es nahe, etwas als kommunikativen Akt zu deuten, wenn es als aufgrund einer *intendierten* Kundgabe geschehend erscheint. Und die Wahrnehmung eines kommunikativen Aktes wiederum legt dem wahrnehmenden Subjekt die Annahme nahe, das, was dabei bzw. damit in Erscheinung tritt, sei ein ‚Alter Ego'. Dieses naheliegende Attest wiederum wird in aller Regel anhand alltagspragmatischer Kriterien daraufhin überprüft, ob das, was da in Erscheinung tritt, dem, dem es erscheint, überhaupt irgendwie und wenn ja, in welcher Weise und in welchem Maße, ähnlich ist. Mithin resultiert aus der ‚eigentlichen' subjektiven Gegebenheitsweise von ‚Alter Ego' diese bekannte fundamentale anthropologische Ironie, dass wir uns – entgegen unserem alltäglichen Augenschein – tatsächlich *nicht* (und das heißt hier: nie) unmittelbar *als Andere* gegeben sind. Vielmehr *konstituieren* wir eben anderes (beziehungsweise manches andere) als Andere ‚wie uns'.

‚Alter Ego' ist also sozusagen eine pragmatische Unterstellung (Luckmann 2007). Und eben deshalb sind wir gezwungen, uns unser wechselseitig qua Kommunikation zu versichern, denn nur qua Kommunikation scheinen wir eine bestimmte Art von sich Appräsentierendem als eben mehr oder weniger ‚vollgültiges' alter ego bzw. als Mitmenschen wahrzunehmen. In diesem Sinne ist es auch durchaus plausibel, die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit schlechthin als eine in wesentlichen Teilen kommunikative Angelegenheit zu betrachten (auch wenn mir die von Hubert Knoblauch (z.B. 2013) protegierte radikale Zuspitzung zweifelhaft erscheint), denn alles, was nicht anhand von Anzeichen und Zeichen beobachtet, in der Interpretation von Anzeichen gedeutet und über Zeichen deutend vermittelt wird, hat – soweit überhaupt – Evidenz ‚nur' für das jeweilige erkennende Subjekt – auch und unabdingbar all das, was dem Subjekt zu ‚Alter Ego' wird (d.h., was das Subjekt als ‚Alter Ego' ansieht). Kurz: Subjektiv gemeinter Sinn, der nicht der meine ist, ist trivialer Weise keineswegs unmittelbar, sondern nur über ‚bezeichnende Indizien' erfassbar – von einfachen körperlichen Appräsentationen (z.B. Schmerz-, Erregungs-, Müdigkeitsanzeichen) über Interaktions- und Kommunikationsangebote (z.B. Mimiken, Gesten, Sprechen) bis hin zu komplexen kulturellen Objektivationen (z.B. Schriftstücken, Kunst, Technologie) (Luckmann 2002; Soeffner 2004).

In diesem Sinne *praktisch* verstehen, was Menschen *tun*, und, was das menschliche Tun wie auch immer je nach sich zieht, kann man offenkundig sehr wohl, ohne weiter über das Verstehen nachzudenken. Oder deutlicher gesagt: Üblicherweise ist man praktisch so intensiv damit beschäftigt, zu verstehen, was vor sich geht, dass man sich mit dem Problem des Verstehens selber gar nicht beschäftigen kann. Allerdings ist, um Hans-Georg Soeffner (2014, S. 36) zu zitieren, „wer Strukturen und Arbeitsweisen alltäglicher Deutung nicht kennt, … weder imstande, alltägliche – ‚naive' – Deutungen zu kontrollieren, noch sie zu widerlegen." Demnach macht es für *Rekonstrukteurinnen* und *Rekonstrukteure* menschlicher Wirklichkeitskonstruktionen also augenscheinlich Sinn, nicht nur zu verstehen, was Menschen tun, sondern auch über ihr Verstehen nachzudenken, das heißt: zu versuchen, das Verstehen selber zu verstehen bzw. das Interpretieren selber ebenso zu bedenken, wie das je Interpretierte. Was dezidiert interpretativ arbeitende Rekonstrukteurinnen und Rekonstrukteure folglich auszeichnet, das ist a), dass sie auch ihre eigenen Deutungsakte systematisch reflektierend in ihre Deutungen einbeziehen, und b), dass die Konstruktionslogik ihrer ‚Modelle' explizit bestimmten Postulaten – v.a. dem der subjektiven Interpretation und dem der (Sinn-)Adäquanz (vgl. Hitzler/Eberle 2000) – entspricht. So verstandene Rekonstrukteurinnen und Rekonstrukteure fungieren damit sozusagen als ‚späte' Entsprechungen des sinnsetzenden Subjekts, bei dem, erkenntnislogisch gesehen, alle gesellschaftlichen Wirklichkeitskonstruktionen beginnen. Und das, was sie da tun, nennt man traditionell und gemeinhin eben „Hermeneutik". Diese findet in einem die alltäglichen Vollzugsnotwendigkeiten transzendierenden Modus statt; genauer: in der Subsinnwelt des Theoretisierens.

Diese Subsinnwelt – sei sie institutionell nun wissenschaftlich, religiös, ästhetisch oder anderswie verortet – ist Alfred Schütz zufolge ja gekennzeichnet dadurch, dass das pragmatische Interesse des Alltags (das stets diktiert wird von der Notwendigkeit, ‚irgendwie' sein Leben zu gestalten) abgelöst wird von dem kognitiven Interesse daran, einen Sachverhalt nicht praktisch zu bewältigen, sondern ihn zu bedenken. Theoretisieren ist eine prinzipiell lebens*unpraktische* – nicht etwa eine lebens*untaugliche* – Einstellung. Denn die theoretische Einstellung ist *die* Einstellung, in der wir gänzlich uninteressiert daran sind, uns den pragmatischen Notwendigkeiten des Alltags zuzuwenden – außer in dem Sinne, dass wir diese Alltagsnotwendigkeiten praktisch distanziert zur Kenntnis nehmen und darüber nachdenken. Eine theoretische Einstellung einzunehmen heißt demnach, die Lebensinteressen, die unser alltägliches Handeln leiten, einzuklammern und unsere alltäglichen Hoffnungen und Befürchtungen beiseite zu lassen. Was wir dabei konstruieren, ist eben gerade *nicht* Alltagswissen, sondern ein im weiteren Sinne verstandenes, analytisch-reflexives Wissen.

Konstruktionen solcher Art sind Sekundärkonstruktionen. Bei diesen Sekundärkonstruktionen geht es wesentlich um die Rekonstruktion von Sinnkonstruktionen insgesamt: Um die Rekonstruktion von subjektivem Sinn und von objektiviertem Sinn; um die Rekonstruktion biografischer Sinnsetzungen; um die Rekonstruktion der Institutionalisierung von Sinn, von Sinnschemata, von Sinnstrukturen; um die Rekonstruktion der Distribution von Sinn; um die Rekonstruktion von banalem, alltäglichem und von sogenanntem höherem, alltagstranszendentem Sinn, usw.; kurz: Um die Rekonstruktion von Handlungssinn ebenso wie um die Rekonstruktion des Sinns von kleinen und großen, von punktuellen und umfassenden, von situativen und epochalen Handlungsergebnissen (vgl. dazu auch Honer 1999). Dergestalt findet im *Sinnbezug*, und m.E. eben *nur* im Sinnbezug, die

methodologische Sonderstellung interpretativer Soziologie schlechthin ihre epistemologische Begründung. Nochmals: Dem szientistischen Verständnis der Beobachtung und Erklärung von Ereignissen steht das hermeneutische Verständnis der Teilhabe an und des Verstehens von kulturellen Phänomenen, d.h. von Sinngebilden (vgl. Soeffner 2006, S. 61) gegenüber, denn „nur was der Geist geschaffen hat, versteht er" (Dilthey 1992, S. 248).

Neben diesen Prinzipien der *Sinnrekonstruktion* und der *Reflexivität* des Verstehens weisen interpretative Ansätze nun (mindestens) noch zwei weitere zentrale Merkmale auf, die ich nur noch kurz andeuten will: sie basieren auf *künstlicher Dummheit* und auf *absichtsvoller Langsamkeit*. Konkreter gesprochen: Erstere impliziert, dass die Interpretin bzw. der Interpret sich gegenüber den ihr bzw. ihm begegnenden Wissensbeständen, wie auch gegenüber ihren bzw. seinen eigenen Normvorstellungen sozusagen dumm *stellt*, dass sie bzw. er also so tut, als kenne sie bzw. er diese Wissensbestände und hätte sie bzw. er diese Normvorstellungen *nicht*, um so das infrage stehende Phänomen von seinen kulturellen Konnotationen zu ‚reinigen' und dann quasi neu konstituieren zu können. Letztere impliziert, dass damit in das alltags- und allzu oft auch wissenschaftsübliche kategoriale Schnell-Sortieren und Ad-hoc-Kategorisieren von (vermeintlich klaren) Sachverhalten sozusagen reflexive Hemm-Schwellen eingebaut werden, um kulturell verselbstverständlichte Subsumptionslogiken zu hinterfragen und diesen gegenüber den Eigen-Sinn des jeweils infragestehenden Phänomens zum Vorschein zu bringen (vgl. Hitzler/Honer 1997).

Akademischer ausgedrückt: Interpretative Ansätze protegierende Personen bauen dezidiert *Zweifel* in den Prozess des Verstehens ein: Zweifel an den Vor-Urteilen des Interpreten, Zweifel an subsumptiven Gewissheiten und an verständnis- bzw. verstehenslosen Erklärungen in Alltag und Wissenschaft. Durch künstliche Dummheit und absichtsvolle Langsamkeit bedenken Vertreterinnen und Vertreter interpretativer Ansätze also typischerweise das auf die jeweiligen pragmatischen Belange abgestimmte Routine-Denken und -Handeln im Alltag wie auch in der Wissenschaft und tragen – gelingender Weise – dergestalt bei zur De-Konstruktion gesellschaftlicher Wirklichkeitskonstruktionen.

Aktualisierung: Neue Perspektiven

Die so verstandene Rekonstruktion der *Konstitution von Sinn* und der *Konstruktion von Bedeutung* sehe ich nicht nur als anhaltende, sondern als unter den Bedingungen der Gegenwartsgesellschaft immer drängendere und unabweisbarere Aufgabe an. Das geht nun keineswegs nur mir so, sondern die Rekonstruktion der Konstitution von Sinn und der Konstruktion von Bedeutung als dringliche Aufgabe anzusehen, gehört inzwischen fast selber schon zu den zentralen Topoi in der verstehenden Soziologie.. Und darauf wird auch mit einem regelrechten Boom neuer Konzepte reagiert. Dementsprechend – als in einem innovationsträchtigen Sinne – unruhig, ja – im Hinblick auf begriffliche Klarheit ebenso wie auf theoretische Relevanz notwendigerweise – streitlustig erscheint mir derzeit das ganze Lager der von mir als „interpretativ" interpretierten Sozialforschung. Jedenfalls werden in der Ausdifferenzierung der *Grundformen* der Generierung und Deutung von Daten – also der Beobachtung, der Gesprächsführung und der

Dokumentensichtung sowie der Analyse von deren Erträgen – ständig (mehr oder weniger) neue explorierende Erhebungsverfahren und Methoden ‚kontrollierten Verstehens' im engeren wie im weiteren Verstande nicht nur ‚erfunden' und – in den bekannten Kontexten zum Beispiel der einschlägig orientierten Sektionen der DGS, der einschlägig ausgerichteten Zeitschriften (wie exemplarisch dem FQS und der ZQF) und selbstredend des Berliner Methodentreffens und des Schweizer Methodenfestivals – (teilweise heftig) diskutiert, sondern auch auf immer mehr Gegenstände appliziert und stetig weiter entwickelt.

Lediglich exemplarisch für kaum noch überschaubar viele solcher ‚Neuheiten' nenne ich hier die *Videographie*. Ich nenne die *Artefaktanalyse*. Ich nenne die *Metaphern-Analyse*. Und ich nenne die *Situationsanalyse*. Ich nenne aber auch die gerade erst sich formenden Ideen zu einer *phänomenologischen Hermeneutik*, zu einer *Ethnographie in interaktiven Medienumgebungen* und zur sogenannten *New-School-Ethnographie*. Und selbstverständlich erschöpfen diese wenigen Beispiele bei weitem nicht, was derzeit an ‚Neuheiten' im interpretationsinteressierten Kontext diskutiert und erprobt wird. – Zugleich *etablieren* sich auf immer ‚breiterer Front' nicht mehr ganz so neue Erhebungs- und Analyse-Ansätze: Ich nenne, wiederum exemplarisch, die *Bild- und Videoanalyse*. Ich nenne die *Diskursanalyse*. Ich nenne die *Deutungsmusteranalyse*. Ich nenne die *dokumentarische Methode*. Ich nenne diverse *Varianten der Ethnographie*. Ich erinnere aber auch (nochmals) an die anhaltende Virulenz inzwischen sozusagen ‚klassischer' Ansätze wie die sozialwissenschaftliche Hermeneutik, die Phänomenologie und die Grounded Theory.

Unbeschadet dessen habe ich mir ja schon im – durch Günter Mey und Katja Mruck evozierten – Nachdenken über eine Aktualisierung meines vor einigen Jahren verfassten Kommentars zu neueren Entwicklungen in der deutschsprachigen „qualitativen" Sozialforschung unter anderem die Frage gestellt, ob ich Schwerpunkte meiner Argumentation inzwischen anders setzen würde, und ob ich gewisse Herausforderungen meiner Position heute anders gewichten würde. Meine Antwort war: Ja, das würde ich (vgl. Hitzler 2014, S. 55). Und dementsprechend habe ich in diesem Beitrag die Schwerpunkte meiner Argumentation auch wesentlich deutlicher als bisher auf die Differenz bzw. auf *die Bruchlinie zwischen qualitativer und interpretativer Sozialforschung* zu setzen versucht.

Und ich bekunde auch (nochmals), dass ich gewisse Herausforderungen heute ernster nehme als ich das seinerzeit getan habe. Denn ich denke, dass *jenseits* langwieriger Diskussionen über die ‚alten' cartesianisch-szientistischen Gegenentwürfe sich selbst zu „erklärenden" erklärender Sozialwissenschaften – und wohl auch *jenseits* solche Abgrenzungen gegenüber normorientierten qualitativen Ansätzen, wie ich sie hier versucht habe – zu den (bislang noch) peripheren Irritationen interpretativer Sozialforschung heute vor allem neue Herausforderungen durch Sichtweisen gehören, in denen die Unabdingbarkeit des erkennenden Subjekts, wenn nicht – wie im Dekonstruktivismus – überhaupt in Frage gestellt, so doch – wie in der Praxeologie – ganz erheblich relativiert wird. Für die weitere Diskussion bedeutet das, dass der Sinn des interpretativen Ansetzens beim subjektiv gemeinten Sinn zu erläutern, nochmals zu begründen und zu verteidigen ist – (auch) entlang von Konfliktlinien, die ich 2007 noch nicht so interessant,und das heißt: in einem anregenden Sinne so ‚ärgerlich',gefunden habe, wie ich das heute tue.

Die entsprechende Auseinandersetzung muss geführt werden, sie soll geführt werden, und sie wird ja auch geführt: Jo Reichertz und Nadja Zaboura haben zum

Beispiel schon vor zehn Jahren damit begonnen, sich mit dem neurowissenschaftlichen Angriff auf das Subjekt auseinanderzusetzen (vgl. dazu Reichertz/Zaboura 2006). Diese Herausforderung bleibt zweifellos, auch wenn oder womöglich gerade weil die frühen, allzu vollmundigen epochalen Erkenntnisrevolutionsversprechen von Neurowissenschaftlerinnen und Neurowissenschaftlern zwischenzeitlich doch ziemlich ‚entzaubert' sind. Unbeschadet dessen klammere ich diesen Streit, an dem unser Fach ohnehin nur marginal beteiligt war und ist, hier aus und nehme lediglich noch kurz Bezug auf eine innersoziologische Debatte, die zwischen Repräsentantinnen und Repräsentanten von – im traditionellen Sinne – interpretativen Positionen und solchen von aktuell diskussionswichtigen, dezidiert subjekt- und zum Teil auch empiriekritischen Ansätzen stattfindet.

Ein zentrales Forum für *diese* Debatte ist die von Joachim Renn verantwortete Zeitschrift für Theoretische Soziologie (ZTS). Exemplarisch verweise ich dazu aber auch auf den von Angelika Poferl und Norbert Schröer herausgegebenen Positionsband zur Frage „Wer oder was handelt?" (Poferl/Schröer 2014a). Ich verweise dazu auf die Einlassungen von Reiner Keller (2014) zur sogenannten „postqualitativen Forschung" bzw. zum „neuen Theorismus", und ich verweise vor allem auf seine unermüdlichen Vorschläge dazu, das Werk Michel Foucaults für die Hermeneutische Wissenssoziologie zu erschließen. Letzteres tue ich vor allem deshalb, weil ich es kaum für übertrieben erachte, Foucault als *den* zentralen Bezugsautor für die wichtigeren der neuen subjekt- und bewusstseinskritischen Ansätze anzusehen, um die es mir hier geht.

Herausforderung: Paradigmatische Erweiterung?

Besonders interessante Konfliktlinien, die zumindest zu peripheren Irritationen interpretativer Positionen führen, sehe ich, ähnlich wie Poferl und Schröer (2014b), insbesondere in Theoriediskussionen mit *poststrukturalistischen* (genealogische, dekonstruktivistische und – bedingt – auch gewisse praxeologische Konzepte einschließenden) Ansätzen. Gemeint sind im Wesentlichen Theoriediskussionen darüber, ob und ggf. wie das Subjekt bzw. Subjektivität bzw. Subjektivierung „postsouverän" gedacht werden kann, soll oder muss (vgl. Moebius/Reckwitz 2008). Denn vor allem Poststrukturalismen bzw. poststrukturalistische Subjektivierungstheorien animieren auch dezidierte – und das heißt: selbst existenzial- oder gar transzendentalphänomenologisch orientierte – Protagonistinnen und Protagonisten interpretativer Sozialforschung wie mich nachdrücklich dazu, über die Konzeption des souveränen Subjekts neu nachzudenken. Insbesondere zwingen sie, kaum abweisbar, zu grundlegender Nachdenklichkeit naheliegender Weise dann, wenn es um Forschungen zu bzw. wenn es überhaupt um die wissenschaftliche Befassung mit menschlichen Individuen geht, deren Souveränität, ja deren Subjekt-Status *empirisch* in Frage steht.

Diese Problemstellung spielte in Untersuchungen zu sogenannten Geistesstörungen und Geistesschwächen schon immer eine wesentlich Rolle. Zunehmend überlagert werden diese traditionellen Themengebiete gegenwärtig von der sozusagen flächendeckenden Beschäftigung mit demenziellen Erkrankungen. So weit brauche ich hier aber gar nicht auszugreifen. Thomas Eberle z.B. hat sich in jüngerer Zeit ungemein einfühlsam mit einem Fall der Rückkehr eines Menschen aus

der völligen posttraumatischen Orientierungslosigkeit in die Pragmatismen des Alltagslebens befasst (vgl. Eberle/Rebitzke Eberle 2012; Eberle 2013, 2014). Und auch ich forsche seit mehr als sechs Jahren dort, wo das menschliche Leben, mit Martin Heidegger begriffen als Ganzheit des Daseins, in seiner Qualität als „Sein zum Tode" unabweisbar und in seiner Qualität als Mit-Sein im höchsten Maße zweifelhaft wird; konkret also dort, wo Menschen im Zustand „Wachkoma" leben.

Das, was ich dabei rekonstruiere, weist zumindest in gewisser Hinsicht einige Ähnlichkeiten mit dem auf, wie das hergestellt wird, was Judith Butler (z.B. 2006) als „postsouveränes Subjekt" bezeichnet. In dem empirischen Fall, auf den ich dabei rekurriere, geht es um die konkrete Subjektivierung eines Menschen, der augenscheinlich erwachsen, augenscheinlich aber auch *weder* normal *noch* hellwach ist. Es geht mir also darum, wie ein menschliches Wesen durch *andere in deren praktischem Tun* als Person mit bestimmten Eigenschaften konstruiert bzw. – in Butlerscher Diktion – zu einem Subjekt *gemacht* wird, bei dem ausgesprochen *zweifelhaft* ist, ob es noch – wie ehedem – einen Selbstbezug bzw. ein Bewusstsein seiner selbst hat. Das *so* verstandene „postsouveräne Subjekt", um das *mir* zu tun ist, tritt zum Beispiel durch personale Adressierung in Erscheinung. Und personale Adressierung bzw. namentliche „Anrufung" spielt eben auch in Butlers Argumentation zur Subjektivation eine wichtige Rolle (vgl. Butler 1997), bei der sie ja die Idee eines innerlich kohärenten, die Welt und sich selbst auslegenden Subjekts dekonstruiert und durch die Idee eines Prozessierens von Interaktions- bzw. Kommunikationseffekten ersetzt.

Darauf, dass mir die ihrem Dekonstruktivismus inhärente, normativ einseitig vorentschiedene Lesart des Foucaultschen Denkens ohnehin genuin *fremd* ist, brauche ich hier sicherlich nicht hinzuweisen. Aber auch ganz konkret sehe ich eine wesentliche Differenz zwischen Butlers und meinem Anliegen – und zwar darin, dass es ihr um (die) Prozesse geht, in denen jenes Subjekt hergestellt wird, dem es explizit *um sich selber*, um seine Identität und um seine Autonomie zu tun ist, während mich beschäftigt, wie ein menschliches Wesen als Subjekt bzw. als Person (ich verwende diese Begriffe mit etwas anderen Konnotationen als Butler) konstruiert wird, bei dem ausgesprochen *zweifelhaft* ist, ob es noch einen Selbstbezug bzw. ein Bewusstsein seiner selbst hat. Unbeschadet dieser doch deutlich anderen „Konfiguration" setze ich – allerdings empirisch – ebenfalls an bei in spezifischen Konstellationen situierten Wahrnehmungen von etwas und frage nach der in diesem Rahmen relevanten diskursiven bzw. kommunikativen Praxis, an der ich als ein bzw. an der ich in gewisser Hinsicht als *der* Akteur teilhabe, der dort ein von ihm wahrgenommenes Individuum qua Interpretation(en) zu ‚Jemandem' *macht*, um den ihm zu tun ist. Dergestalt wird dieses Individuum empirisch tatsächlich als ein qua kommunikativem Handeln *entstehendes* Subjekt erkennbar. Erkennbar *gemacht* aber wird es, erkenntnistheoretisch gesehen, *durch* mich und, zweifelsfrei, auch erst einmal nur *für* mich. Ob ich meine Evidenz anderen überhaupt (und gar hinlänglich adäquat) zu plausibilisieren vermag; ob ich selber nur ein „reflexives Projekt", das heißt das Derivat einer soziohistorisch spezifischen Subjektformation bin; und ob ich bei dem, was ich tue, mich lediglich dem „Regime" eines diskursiven Imperativs beuge (vgl. Bröckling 2007), das sind Fragen, die sich damit, dass *ich* sie (mir) stelle, überhaupt erst *eröffnen*.

Als *Fragen* präjudizieren sie noch keine Entscheidung für oder gegen die Annahme, dass Wirklichkeiten zwar sozial *konstruiert* werden, dass sie sich aber in subjektiven Bewusstseinstätigkeiten *konstituieren*. Und folglich implizieren sie auch keine Entscheidung zwischen normativem und interpretativem Paradigma.

Auf welcher Seite der hier von mir markierten Bruchlinie sich solche wie die soeben – vor allem, weil sie *mich* herausfordern – exemplarisch genannten Ansätze also stehen bzw. stehen sollen, mögen ihre Protagonistinnen und Protagonisten selber klären. Von *meinen* Relevanzsetzungen her betrachtet entscheiden sie *dabei* – für sie selber vielleicht ganz *nebenbei* – auch mit, ob das, was sie vertreten, für uns als Vertreterinnen und Vertretern interpretativer Sozialforschung von einer bislang eher peripheren Irritation zu einer für *unser* Forschungsinteresse zentralen Herausforderung wird. Denn auch uns, oder zumindest mir, geht es, um mit einem Zitat von Foucault zu schließen, darum, „den Menschen zu zeigen, dass sie weit freier sind, als sie meinen; dass sie Dinge als wahr und evident akzeptieren, die zu einem bestimmten Zeitpunkt in der Geschichte hervorgebracht worden sind, und dass man diese so genannte Evidenz kritisieren und zerstören kann" (Foucault 2005, S. 960). Allerdings argwöhne ich (mit guten Gründen), dass ich diese Absichtserklärung anders verstehe, anders verstehen *will*, als sie von Foucault intendiert war. Womit wir dann wohl wieder zu einer zentralen Aufgabe der Hermeneutik zurückgekehrt wären…

Anmerkungen

1 Das sind u.a. strenge Zielorientierung, Sicherung der ‚Objektivität' der zu gewärtigenden Ergebnisse durch weitestgehende Standardisierung aller Teilschritte und Sicherung von Qualitätsstandards durch intersubjektive Überprüfbarkeit des ganzen Forschungsprozesses.

2 Das sind u.a. Situationsflexibilität, Einbezug der Subjektivität des bzw. der Forschenden in die Datenerhebung und -auswertung sowie Sicherung von Qualitätsstandards durch Verallgemeinerbarkeit konkreter empirischer Erkenntnisse.

3 Neben dem inzwischen schon ‚klassischen' Sammelband von Norbert Schröer aus 1994 gibt es inzwischen auch einige neuere Bücher, die „Interpretative Sozialforschung" im Titel haben (z.B. Strübing/Schnettler 2004; Kleemann et al. 2013; Rosenthal 2014; Lueger 2009; Froschauer/Lueger 2009).

4 Mein Verständnis der hier thematisierten Unterschiede entspricht weitestgehend dem von Hans-Georg Soeffner (2004; vgl. v.a. S. 70f), abgesehen davon, dass er grosso modo die Verfahren, die ich als „normorientiert" bezeichne, „standardisiert" nennt, und dass er die, die ich als „verstehensinteressiert" bezeichne, „nicht-standardisiert" nennt.

Literatur

Bröckling, U. (2007): Das unternehmerische Selbst. Frankfurt a.M.

Burzan, N. (2010): Zur Debatte um die Verknüpfung qualitativer und quantitativer Sozialforschung. In: Honer, A./Meuser, M./Pfadenhauer, M. (Hrsg.): Fragile Sozialität. Wiesbaden, S. 93–102. http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-92017-7_6

Burzan, N. (2014): „Bedenke das Ende – Ein Plädoyer für den Blick auf das Erkenntnisziel im Zuge reflektierter Datenkombinationen. Vortrag bei der Sektion Methoden der Qualitativen Sozialforschung" am 9. Oktober im Rahmen des 37. Kongresses der DGS in Trier. Manuskript.

Burzan, N. (2016): Methodenplurale Forschung. Chancen und Probleme von Mixed Methods. Weinheim/Basel.

Butler, J. (1997): Körper von Gewicht. Die diskursiven Grenzen des Geschlechts. Frankfurt a.M.

Butler, J. (2006): Haß spricht: Zur Politik des Performativen. Frankfurt a.M.
Dilthey, W. (1990): Ideen über eine beschreibende und zergliedernde Psychologie. In Dilthey, W.: Gesammelte Schriften, Band V: Die geistige Welt. Einleitung in die Philosophie des Lebens. Erste Hälfte, Stuttgart/Göttingen, S. 139–240. http://dx.doi.org/10.13109/9783666 303067.139
Dilthey, W. (1992): Der Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geistes¬wissen¬schaften. In Dilthey, W.: Gesammelte Schriften, Band VII: Der Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften. Stuttgart/Göttingen, S. 79–190. http://dx.doi.org/10.13109/9783666303081.79
Eberle, T. S. (2013): Regaining Sense-Connexions after Cerebral Hemorrhage. In: Schutzian Research. 5. JG, S. 81–102. http://dx.doi.org/10.7761/SR.5.2013.81
Eberle, T. S. (2004): Lebensweltanalyse und Handlungstheorie. Konstanz.
Eberle, T. S. (2014): Phänomenologie der olfaktrischen Wahrnehmung. Ein Beitrag zur Synästhesie der Sinne. In: Hitzler, R. (Hrsg.): Hermeneutik als Lebenspraxis. Weinheim/Basel, S. 22–34.
Eberle, T. S./Eberle Rebitzke, V. (2012): „Alles war ohne Inhalt, ohne Bedeutung". Der Umgang mit den Folgen einer Hirnblutung. In: Schröer, N./Hinnenkamp, V./Kreher, S./Poferl, A. (Hrsg.): Lebenswelt und Ethnographie. Essen, S. 325–343.
Foucault, M. (2005): Wahrheit, Macht, Selbst. Ein Gespräch zwischen Rux Martin und Michael Foucault. In: Foucault, M..: Dits et Écrits. Schriften Bd. 4. Frankfurt a.M., S. 959-966
Froschauer, U./Lueger, M. (2009): Interpretative Sozialforschung: Der Prozess. Wien.
Hitzler, R. (1995): Rezension von Hoffmeyer-Zlotnik, Jürgen H.P. (Hrsg.): Analyse verbaler Daten. In: Soziologische Revue, 18. Jg., H. 2, S. 239–241.
Hitzler, R. (2002): Sinnrekonstruktion. Zum Stand der Diskussion (in) der deutschsprachigen interpretativen Soziologie. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum Qualitative Social Research, 3. Jg, H. 2, http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/2-02/2-02hitzler-d.htm (22.1.2016)
Hitzler, R. (2014): Wohin des Wegs? – Ein Kommentar zu neueren Entwicklungen in der deutschsprachigen „qualitativen" Sozialforschung. In: Mey, G./Mruck, K. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Analysen und Diskussionen – 10 Jahre Berliner Methodentreffen. Wiesbaden, S. 55–72.
Hitzler, R./Eberle, T. S. (2000): Phänomenologische Lebensweltanalyse. In: Flick, U./Kardorff, E. von/Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung – Ein Handbuch. Reinbek b. Hbg., S. 109–118.
Hitzler, R./Honer, A. (1997): Hermeneutik in der deutschsprachigen Soziologie heute. In: Hitzler, R./Honer, A. (Hrsg.): Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. Opladen, S. 7–27. http://dx.doi.org/10.1007/978-3-663-11431-4_1
Honer, A. (1999): Bausteine zu einer lebensweltorientierten Wissenssoziologie. In: Hitzler, R./Reichertz, J./Schröer, N. (Hrsg.): Hermeneutische Wissenssoziologie. Konstanz, S. 51–67.
Keller, R. (2012): Das interpretative Paradigma. Wiesbaden. http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-94080-9
Keller, R. (2014): Zukünfte der qualitativen Sozialforschung. In: Mey, G./Mruck, K. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Analysen und Diskussionen – 10 Jahre Berliner Methodentreffen. Wiesbaden, S. 167–180. http://dx.doi.org/10.1007/978-3-658-05538-7_10
Kleemann, F./Krähnke, U./Matuschek, I. (2013): Interpretative Sozialforschung. Wiesbaden.
Knoblauch, H. (2013): Grundbegriffe und Aufgaben des kommunikativen Konstruktivismus. In: Keller, R./Knoblauch, H./Reichertz, J. (Hrsg.): Kommunikativer Konstruktivismus. Wiesbaden, S. 25–48.
Luckmann, T. (2002): Zum hermeneutischen Problem der Handlungswissenschaften. In: Luckmann, T.: Wissen und Gesellschaft. Konstanz, S. 117–128.
Luckmann, T. (2007): Über die Grenzen der Sozialwelt. In: Luckmann, T.: Lebenswelt, Identität und Gesellschaft. Konstanz, S. 62–90.
Lueger, M. (2009): Interpretative Sozialforschung: Die Methoden. Wien.

Moebius, St./Reckwitz, A. (Hrsg.) (2008): Poststrukturalistische Sozialwissenschaften. Frankfurt a.M.

Poferl, A./Schröer, N. (Hrsg.) 2014a): Wer oder was handelt? Die Handlungsfähigkeit von Subjekten zwischen Strukturen und sozialer Praxis. Wiesbaden.

Poferl, A./Schröer, N. (2014b): Wer oder was handelt? Eine Einleitung. In: Poferl, A./ Schröer, N. (Hrsg.): Wer oder was handelt. Wiesbaden: VS, S. 1–22.

Przyborski, A./Wohlrab-Sahr, M. (2014): Qualitative Sozialforschung. München.

Reichertz, J. (2007): Qualitative Forschung auch jenseits des interpretativen Paradigmas? In: Erwägen – Wissen – Ethik 18. Jg, H. 2, S. 276–293.

Reichertz, J./Zaboura, a. (Hrsg.) (2006): Akteur Gehirn - oder das vermeintliche Ende des handelnden Subjekts. Wiesbaden.

Rosenthal, G. (2014): Interpretative Sozialforschung. Weinheim/Basel.

Schröer, N. (Hrsg.) (1994): Interpretative Sozialforschung. Opladen.

Schütz, A. (2004): Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt (ASW II). Konstanz.

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

Soeffner, H.-G. (2004): Auslegung des Alltags – Der Alltag der Auslegung. Konstanz.

Soeffner, H.-G. (2006): Wissenssoziologie und sozialwissenschaftliche Hermeneutik sozialer Sinnwelten. In: Tänzler, D./Knoblauch, H./Soeffner, H.-G. (Hrsg.): Neue Perspektiven der Wissenssoziologie. Konstanz, S. 51–78.

Soeffner, H.-G. (2014): Interpretative Sozialwissenschaft. In: Mey, G./Mruck, K. (Hrsg.): Qualitative Forschung: Analysen und Diskussionen. Wiesbaden, S. 35–53. http://dx.doi.org/10.1007/978-3-658-05538-7_2.

Strübing, J./Schnettler, B. (Hrsg.) (2004): Methodologie interpretativer Sozialforschung. Konstanz.

Weber, M. (1973): „Die Objektivität“ sozialwissenschaftlicher und sozialpolitischer Erkenntnis. In: ders.: Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre. Tübingen, S. 146–214.

Wilson, T. P. (1970): Normative and Interpretive Paradigms in Sociology. In: Douglas, J.D. (ed.): Understanding everyday life. Chicago, S. 57–79.

Günter Mey

Qualitative Forschung: Zu einem Über(be)griff und seinen (Ver)Wendungen

Ein Kommentar zu Ronald Hitzler

Qualitative Research

A comment to Ronald Hitzler

Zusammenfassung
Dem Vorschlag von Ronald Hitzler zwischen einer normorientieren qualitativen Forschung und einer verstehensinteressierten interpretativen Sozialforschung zu unterscheiden, wird entgegnet, dass damit trotz allem Reiz weniger gewonnen als verloren ist. Argumentiert wird, dass weniger an dem Label als mehr an den grundlegenden Prinzipien qualitativer Forschung als einem Konzept der „Vielfalt der Einheit" im Jenseits von objektivistischen Tendenzen zu arbeiten ist. Damit würden die breit international agierenden qualitativen Wissenschaften und plurale Forschungs- und Ausbildungskontexte gestärkt, statt sich zwischen dichotomen Ordnungen eines Singularbegriffs aufzureiben.

Schlagworte: Qualitative Forschung, Forschenden-Subjektivität, Selbstreflexivität

Abstract
Ronald Hitzler's proposal to differentiate between norm-oriented qualitative research and understanding-based interpretative social research is interesting, but instead of overworking the dichotomous ordering of a unitary concept, it is argued that the task should be to explicate the basic principles of qualitative research beyond its objectivist tendencies. This in turn may help to strengthen the wider international establishment of qualitative sciences in the field of research and teaching.

Keywords: Qualitative research, subjectivity, selfreflexivity.

1 „Die" qualitative Forschung gibt es nicht!

Qualitative Forschung wird terminologisch als Pendant – richtiger scheint: von Einigen mehr als ein Kampfbegriff – gegen die vorherrschende quantitative Forschung geführt. Damit war seit dessen Einführung klar, dass mit „qualitative Forschung" eine Sammelbezeichnung in Umlauf gebracht wurde. Er steht für sehr unterschiedliche Ansätze, die einen sinnverstehenden Zugang zu psychischen, sozialen und kulturellen Wirklichkeiten favorisieren und dabei eine Verdichtung, Analyse und mitunter Bewertung von Materialien leisten, die mittels Interviews, Gruppendiskussionen, Beobachtungs- und Feldforschungsverfahren

oder anderer offener Methoden gewonnen wurde. Mittlerweile werden hierbei vermehrt visuelle oder materiale (also nicht-textuelle) Daten herangezogen.

Schon früh haben Christian Lüders und Jo Reichertz (1986, später nochmals weiterführend Reichertz 2007) deutlich gemacht, dass innerhalb der qualitativen Forschung sehr verschiedene „Großfragestellungen" bearbeitet werden (können), dabei divergierende Foki angelegt und verschiedene Konzepte von Selbst-Weltverhältnissen bzw. -verständnissen an die Beantwortung der Fragestellungen herangetragen werden. Gemeint sind (in der Weiterführung von Reichertz 2007) damit a) die Rekonstruktion der „Sicht der Subjekte", b) die Beschreibung von sozialen Milieus und sozialen Praktiken/Handlungen, c) die Untersuchung von „handlungsleitenden Strukturen" und schließlich d) die (Re-)Konstruktion historisch und sozial vortypisierter Deutungsarbeit (siehe Tabelle 1).

Tabelle 1: Synopse zu Forschungsperspektiven und zu idealtypisch zuordenbaren „Schulen", Methoden der Erhebung und Auswertung sowie zu Anwendungsfeldern

	Sicht des Subjekts („subjektiver Sinn") *Primärer Bezugspunkt*: Subjekte und deren Lebensumstände	**Deskription sozialen Handelns und sozialer Milieus/Beschreibung von Prozessen („sozialer Sinn")** *Primärer Bezugspunkt*: Handlungszusammenhänge von Subjekten	**Rekonstruktion/ Analyse deutungs- und handlungsgenerierender Strukturen („objektiver Sinn")** *Primärer Bezugspunkt*: Strukturlogik/implizite Regeln	**(Re-)Konstruktion historisch und sozial vortypisierter Deutungsarbeit** *Primärer Bezugspunkt*: Diskurslogiken
(Erkenntnis-) Ziel	Rekonstruktion subjektiver Sichtweisen/ (Leidens-) Erfahrungen und subjektiver Deutung von Erfahrung Dokumentation/Archivierung subjektiver Äußerungen	Rekonstruktion von Lebenswelten bzw. der konstituierenden Regeln sozialen Handelns/von Interaktionsstrukturen	Rekonstruktion der „objektiven" Handlungsbedeutung und Analyse der „Tiefenstruktur" menschlicher Äußerungen	Rekonstruktion der Deutungen in einer historisch und sozial vorgedeuteten, veränderbaren Welt
Basisparadigmen/ Theoretischer Rahmen	Symbolischer Interaktionismus Phänomenologie Hermeneutik Forschungsprogramm Subjektive Theorien	Symbolischer Interaktionismus Ethnomethodologie Wissenssoziologie Konstruktivismus Phänomenologie	Psychoanalyse Strukturgenetische Ansätze Objektive Hermeneutik	Wissenssoziologie Konstruktivismus Kognitive Linguistik
Erhebung	Interviews Tagebücher/ paraliterarische Dokumente Film/Fotografie/Video	Ethnografie (Teilnehmende)Beobachtung Gruppendiskussion Interviews Dokumentenanalyse Film/Fotografie/Video	Interviews Gruppendiskussion Interaktionen Dokumentenanalyse Film/Fotografie/Video	Interviews Gruppendiskussion Dokumentenanalyse Artefaktanalyse Film/Fotografie/Video
Auswertung	(qualitative) Inhaltsanalyse Dialogische Hermeneutik Grounded-Theory-Methodologie	Grounded-Theory-Methodologie Fallkontrastierung Dokumentarische Methode Konversationsanalyse	Objektive Hermeneutik Tiefenhermeneutik Narrationsanalyse Diskursanalyse Metaphernanalyse	Diskursanalyse Dokumentarische Methode Metaphernanalyse Wissenssoziologische Hermeneutik Grounded-Theory-Methodologie
Anwendungsfelder	Biografieforschung/ Oral History etc.	Lebensweltanalysen/ Cultural Studies etc.	Familienforschung Generationenforschung etc.	Diskursforschung Organisationsforschung

Quelle: nach Mruck/Mey 2005,S. 8 auf Basis Lüders/Reichertz 1986 sowie in Abgleich mit Flick/Kardorff/Steinke 2000, S. 19; Lamnek 2005, S. 30; aktualisiert auf der Basis von Reichertz 2007). [entnommen aus Mey/Ruppel 2016]

Mit der Verwendung von „qualitative Forschung“ als Singularbegriff wird schnell deutlich, wie allenthalben bei Singularbegriffen (wie „die Kultursoziologie“, „die Kulturpsychologie“ bis hin zur „die Psychologie“), dass diese kein „Korrelat“ aufweisen; nicht bei ihrer Einführung, erst recht nicht bei einer lebendigen Wissenschaftsgeschichte, in deren Folge dann zunehmend Separationen eingeführt werden (z.B. die Rede von den „zwei Kulturen der Psychologie“, Prinz 1994; vgl. zusammenfassend Mruck/Mey 2010). Entsprechend gehört es zur Gepflogenheit in Texten sowie bei Vorträgen und Diskussionen als erstes darauf hinzuweisen, dass der gewählte Begriff „unterbestimmt“ bleibt, es so leicht nicht ist, von „der“ bzw. „die“ zu sprechen (siehe aktuell Schjødt Terkildsen/Demuth 2015 bezogen auf *Qualitative Research in Psychology*). Zunehmend wurde aufgeworfen, dass der Terminus qualitative Forschung – als Kampfbegriff – wenig treffend bzw. tragfähig ist. Dies zum einen vor dem Hintergrund der zunehmenden Fülle an qualitativer Forschung insgesamt, welche in der Tabelle anschaulich wird; zum anderen angesichts der Ausdifferenzierung einzelner Verfahren/Ansätze, wie dies etwa innerhalb der Diskursforschung (vgl. Bührmann et al. 2007) sichtbar wird. Für eine Grounded-Theory-Methodologie „im Plural“ mit ihren „konstruktivistischen“, „pragmatistischen“, „reflexiven“ etc. Grundierungen ist dies ebenfalls konstatierbar (s. Mey/Mruck 2011). Und mehr noch: Es existieren sehr verschiedene Vorstellungen darüber, was (und wer) zur qualitativen „Familie“ dazu gehört und was/wer sich nicht darunter subsummieren lässt bzw. lassen will. Um nur die „Außen-Figuren“ der qualitativen Forschungs-„Familie“ anzuführen: auf der einen Seite die objektive Hermeneutik, auf der anderen Seite die qualitative Inhaltsanalyse. Ulrich Oevermann (2013) hebt für den von ihm entwickelten Ansatz selbst ausdrücklich hervor, dass er die objektive Hermeneutik nicht unter die Rubrik der qualitativen Sozialforschung einordnet. Zum einen, weil ihm (wie vielen Anderen!) die Gegenüberstellung von quantitativer und qualitativer Forschung nicht haltbar erscheint. Zum anderen, weil es für Oevermann eine wesentliche Differenz ausmacht, ob Wissenschaften ihre Forschung unter vorgegebene Standards (z.B. Kodierungen) subsummieren oder, wie von ihm für die objektive Hermeneutik reklamiert, von Rekonstruktionen ausgehen. Die qualitative Inhaltsanalyse (z.B. Mayring 2015) wurde hingegen im Zuge verschiedener – und mit der Ausdifferenzierung vermehrter – Ordnungsversuche als „theorielose ad-hoc-Methode“ rubrifiziert (Reichertz 2007; zum Widerspruch dazu siehe Mayring 2007).

2 Alternativ(kartierung)en zur qualitativer Forschung

Aufgrund der angedeuteten Diversifikation der qualitativen Forschung finden sich auch Versuche, diverse Label einzuführen (bzw. im doppelten Wortsinne zu „behaupten“, also „aufzustellen“ und zu „verteidigen“) und damit „Herr im eigenen (?) Hause“ zu werden. So wird von „rekonstruktiver“, „hermeneutischer“ (z.T. auch von „rekonstruktiv-hermeneutischer“) oder „interpretativer Sozialforschung“ gesprochen – und sich jeweils über entsprechende Publikationen verortet (z.B. Froschauer/Lueger 2009; Przyborski/Wohlraab-Sahr 2013; Rosenthal 2011 oder

die Zeitschrift *Sozialer Sinn*). In diesen Vorstößen spiegelt sich dann auch wider, dass im Laufe der Zeit der Begriff qualitative Forschung eher pragmatisch genutzt wurde, wohl auch, weil ihm angesichts seiner Umbrella-Haftigkeit eingeschrieben ist, dass er wissensschafts-/erkenntnistheoretisch nicht unproblematisch (weil nicht eindeutig und damit auch schwer „definierbar") ist.

Der nun von Ronald Hitzler (2016) vorgenommene Vorstoß, das Feld zu „sortieren", ist insofern nicht ganz neu und steht in einer langen Kette ebensolcher Bemühungen. Sein Akzent liegt dabei darauf, zwischen einer „normorientierten" qualitativen Sozialforschung einerseits und einer „verstehensinteressierten" interpretativen Sozialforschung andererseits zu unterscheiden. Es geht ihm also um die grundlegende Differenzierung zwischen *normativen* und *interpretativen Methodologien*. Normorientierung zeichnet sich ihm zufolge insbesondere durch eine Forschungslogik aus, die durch „strenge Zielorientierung", „Standardisierung aller Teilschritte" und „Sicherung von Qualitätsstandards" im gesamten Forschungsprozess gekennzeichnet ist. Verloren gehen hierbei für Hitzler insbesondere die „reflexiven Standards" wie „Situationsflexibilität" oder der Einbezug der Forschenden-Subjektivität bei Datenerhebung und -auswertung. Hitzler markiert dies wie folgt:

> „Festlegung und Eingrenzung von Forschungsthemen sind in normorientierten Verfahren durch das Untersuchungsdesign, bei verstehensinteressierten durch situative, interaktionsstrukturelle und biographische Faktoren gegeben. Normorientierte Verfahren erweitern Themen dadurch, dass ein möglichst umfangreiches Repertoire an Fragen und Kontrollfragen eingesetzt wird; verstehensinteressierte tun dies dadurch, dass Menschen zum Erzählen animiert werden und dass das, was sie sagen, im Rekurs auf Strukturen der Biographie, auf Rahmenmerkmale von Situationen und auf die Eigendynamik kommunikativer Gattungen interpretiert wird." (Hitzler 2016, S. 174)

Ein ähnlicher Klärungsversuch findet sich bei Hans-Georg Soeffner (2014), der auf die erkenntnistheoretische Position eines „anticartesianischen" und eines „interpretativen (hermeneutischen)" Wissenschaftsverständnisses als sinnvolle Trennlinie aufmerksam macht. Anders pointiert – und für die Debatte möglicherweise hilfreich – ist ein Sondierungsvorschlag von Kathy Charmaz (2014, zusammenfassend 2011), den sie mit Blick auf die Grounded-Theory-Methodologie vorgenommen hat. Dieser unterscheidet zwischen einer „objektivistischen" und einer – von ihr vertretenen – „konstruktivistischen" Variante, den sie hinsichtlich Grundannahmen, Gegenstandskonstruktionen und Implikationen für die Forschungspraxis systematisiert (s. Tabelle 2).

Tabelle 2: Objektivistische Grounded-Theory-Methodologie vs. konstruktivistische Grounded-Theory-Methodologie. Vergleiche und Gegenüberstellungen

Objektivistische Grounded-Theory-Methodologie	Konstruktivistische Grounded-Theory-Methodologie
Grundannahmen	
– Geht von einer äußeren Wirklichkeit aus	– Geht von multiplen Wirklichkeiten aus
– Geht von der Entdeckung von Daten aus	– Geht von der gemeinsamen Konstruktion der Daten in Interaktion aus
– Geht davon aus, dass sich Konzeptualisierungen aus den Daten ergeben	– Geht davon aus, dass Forschende Kategorien konstruieren
– Betrachtet die Repräsentation von Daten als unproblematisch	– Betrachtet die Repräsentation von Daten als problematisch, relativ, situativ und unvollständig
– Geht von der Neutralität, Passivität und Autorität der Beobachter/innen aus	– Geht davon aus, dass die Werte, Prioritäten, Positionen und Handlungen der Beobachter/innen Einfluss auf deren Sichtweise haben
Gegenstände	
– Zielt auf kontextunabhängige Verallgemeinerungen	– Betrachtet Verallgemeinerungen als unvollständig, bedingt und als situiert in Zeit, Raum, Positionen, Handlungen und Interaktionen
– Strebt sparsame, abstrakte Konzeptualisierungen an, die über historische und lokale Standorte hinausweisen	– Strebt ein interpretatives Verständnis historisch kontextualisierter Daten an
– Definiert Variablen	– Bestimmt die Breite der Variation
– Zielt darauf, eine Theorie zu entwickeln, die passt, funktioniert, relevant und modifizierbar ist	– Zielt darauf, eine Theorie zu entwickeln, die glaubwürdig, originär, resonant und nützlich ist
Implikationen für die Datenanalyse	
– Betrachtet die Datenanalyse als einen objektiven Prozess	– Anerkennt Subjektivität während der gesamten Datenanalyse
– Betrachtet entstehende Kategorien als formgebend für die Analyse	– Anerkennt, dass die Ko-Konstruktion von Daten die Analyse prägt
– Betrachtet Reflexivität als *eine* mögliche Datenquelle	– Reflexivität durchzieht den gesamten Forschungsprozess
– Rückt die analytischen Kategorien und die "Stimmen" der Forscher/innen in den Vordergrund	– Sucht und (re-)präsentiert die "Stimmen" der Teilnehmer/innen als integralen Teil der Analyse

Quelle: entnommen aus Charmaz 2011, S. 196.

3 (Ver-)Klärungen, (Selbst-)Missverständnisse und (Macht-)Ansprüche

Hitzlers Vorschlag, die Landschaft der qualitativen Forschung in zwei Felder zu dividieren, nämlich „interpretative Sozialforschung hier, qualitative Forschung dort“ hat also prominente Vorläufer. Entscheidend aber ist, dass Hitzler darauf Wert legt, dass es eben zwei eigenständige Lager sind und die interpretative Sozialforschung keine „Unterform“ oder eine „Teilmenge“ der qualitativen Forschung ist.

Auf den ersten Blick verbinden sich mit einem solchen Plädoyer (wie scheinbar auch mit jedem Neuversuch einer Ordnungsherstellung) durchaus Vorteile, denn so scheint der vermeintlichen Unübersichtlichkeit (und Nichteindeutigkeit) ein Ende gesetzt: dort wo qualitative Forschung „drauf“ steht, wäre nicht (mehr) interpretative Sozialforschung „drin“; dort wo interpretative Sozialforschung ge-

führt wird, hätte qualitative Forschung keinen Platz.[1] Als Ronald Hitzler 2006 seine Mittagsvorlesung auf dem 2. *Berliner Methodentreffen Qualitative Forschung* (sic!) über „Neuere Entwicklungen in der deutschsprachigen ‚qualitativen' Sozialforschung" (Hitzler 2007, überarbeitet 2014) hielt, notierte er wiederkehrend die irreführende Begrifflichkeit „qualitative Forschung" und sprach sich gegen dessen Verwendung aus. Meine damalige Bemerkung, seine Intervention bereite mir Schwierigkeiten, denn nun wüsste ich nicht, ob ich zukünftig zum *Berliner Methodentreffen Qualitative Forschung* einladen könnte, war launisch gemeint. Seitdem findet Jahr für Jahr, 2016 bereits zum 12. Mal das Jahrestreffen statt, mit im Hitzler'schen Sinne viel interpretativer Sozialforschung drin, aber auch der qualitativen Inhaltsanalyse, der objektiven Hermeneutik – und anderen, ggf. nicht immer im Hitzler'schen Sinne als interpretative Sozialforschung zu bezeichnende Angebote, denen es weniger darum geht, dass „Menschen zum Erzählen animiert werden und dass das, was sie sagen, im Rekurs auf Strukturen der Biographie, auf Rahmenmerkmale von Situationen und auf die Eigendynamik kommunikativer Gattungen interpretiert wird" (Hitzler 2016, S. 174).

Ebenso verhält es sich mit der tri-lingualen interdisziplinären Open-Access-Zeitschrift *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum Qualitative Social Research* (FQS), die ich mit-herausgebe. Von den derzeit fast 1.800 Beiträgen dürften viele dem zuzurechnen sein, was von Ronald Hitzler als interpretative Sozialforschung verhandelt wird. Eine Umbenennung der Zeitschrift aber dürfte nicht erfolgen; und das nicht alleine der Tradition wegen, denn *FQS* existiert seit 2000. Seitdem wurden mehr als die Hälfte der Artikel von Autor/innen aus dem nicht-deutschsprachigen Raum publiziert. Die Anteile der aus der Soziologie stammenden Beiträge ist weniger als die Hälfte, denn qualitative Forschung – und dies drückt sich in *FQS* besonders aus – ist ein weitverbreiteter Ansatz, in vielen Ländern (in *FQS* aus weit über 100) und zahlreichen Disziplinen mit einem Schwerpunkt in den Sozial- und Erziehungswissenschaften und der Psychologie. Qualitative Forschung findet neben der Soziologie als „Hauptdisziplin" im weiten Feld der Human-, Sozial- und Kulturwissenschaften statt, und das meint – um nur einige zu nennen – in den Technik-, Medien-, oder Wirtschaftswissenschaften ebenso wie in Medizin, Geografie etc. Mit Blick auf all diese Beitragenden wäre zunächst zu fragen, ob eine ebensolche Fülle an Texten veröffentlicht (und noch mehr eingereicht worden wären und zukünftig würden), wenn *FQS* eben FIS (Forum: Interpretative Sozialforschung) hieße. Die mutmaßliche Antwort lautet: „Nein!" – und dies sowohl mit Blick auf den hiesigen, mehr noch mit Blick auf den nicht-deutschsprachigen Zeitschriften-„Markt", der sich „qualitativ" ausweist (u.a mit *The Qualitative Report* oder *International Journal for Qualitative Method*s als Open-Access-Journals oder die Fülle an Closed-Access-Journals wie *Qualitative Inquiry*, *Qualitative Research* u.a., die „qualitative" und nicht „interpretative" als charakterisierenden Zusatz im Titel führen). Dies gilt noch mehr für das *Handbook of Qualitative Research* von Norman Denzin und Yvonna Lincoln, das sich in dieser Begrifflichkeit bewegt und beheimatet (wird). Gerade das Handbuch von Denzin und Lincoln, insbesondere seit der Neuedition von 2000 (ebenso wie die dritte Auflage von 2005 und die vierte von 2011) hat deutlich gemacht, dass sich qualitative Forschung nicht einfach ausweitet, sondern grundsätzlich umbaut, in diesem Falle sich nunmehr postmodern(istisch) und poststrukturalistisch ausrichtet – eben bei gleichbleibender Bezeichnung.

Selbstverständlich kann ein Festhalten am Term „qualitativ" durchaus auch zu (Selbst-)Missverständnissen führen. So erschien in *FQS* 2005 der Band zu *State of*

the Art of Qualitative Research in Europe (Knoblauch/Flick/Maeder 2005), der – wie Katja Mruck gemeinsam mit César Cisneros Puebla und Robert Faux in ihrem sehr lesenswerten Editorial schrieben – sich im Grunde der qualitativen Soziologie widmet, die sich selbst zum „Zentrum" ernenne – und die Peripherie dann gleich mit-definiere, wobei Mruck et al. (2005, Abs. 5) herausstellen, dass

„sich eine Zentrum-Peripherie-Struktur nicht nur auf disziplinärer, sondern auch auf nationaler Ebene [findet]: auf der einen Seite die angelsächsische (und insbesondere nordamerikanische) qualitative Forschung (oft als relativ homogen beschrieben), auf der anderen Seite die nicht-angelsächsische Forschung (charakterisiert durch nationale Diversität und Heterogenität)."

Mruck et al. konstatieren weiter, dass am Ende „auch die hegemoniale Position der (nationalen) Soziologie zumindest teilweise einer (Selbst-)Konstruktion der Soziologen und Soziologinnen (und von anderen) geschuldet zu sein [scheint]" (ebd., Abs. 6; s. a. Mruck 2007).

Ein solchermaßen angelegtes missverständliches Labeling durchzieht nun aber nicht erst seit Kurzem die fast 50-jährige Geschichte der qualitativen Sozialforschung. Erinnert sei etwa an den sehr prominenten Band *Qualitative Analysis for Social Scientists* von Anselm Strauss (1987), genau betrachtet eine Grundlegung der Grounded-Theory-Methodologie.[2] Zudem finden sich durchaus nicht selten auch Spezialausgaben, die unter „falscher Flagge" segeln, wie etwa die *Rekonstruktive Sozialforschung* von Ralf Bohnsack (2014), eigentlich ein Band zur dokumentarischen Methode.

4 Falsches Label – richtige Forschung?

Angesichts solcher Unschärfen eines so zentralen Begriffs – für ein so zentrales „Forschungsparadigma" – ist die Aufräumarbeit von Ronald Hitzler willkommen, klärt sie doch den zunehmenden Ge- und Missbrauch des Labels „qualitative Forschung" (beispielsweise wenn in sogenannten Mixed-Methods-Studien das Angebot, ‚ein paar offene Fragen' zu beantworten, bereits als „qualitative" Teilstudie bezeichnet wird). Denn letztlich finden sich mitunter (Ver-)Wendungen, mit denen Forschende, ob sie sich nun als qualitativ, interpretativ oder rekonstruktiv etc. verstehen, nicht einverstanden und unglücklich sein dürften. Etwa, wenn in eher quantitativer Forschungslogik Interviews geführt werden, deren Erkenntnisgewinn hinter gut strukturierten Fragebögen zurück bleibt, oder wenn in Auswertungen sich Angaben wie „die Meisten", „Viele", „Einige" oder „die Hälfte" finden, ohne dass die Referenz auf eine Grundgesamtheit möglich wäre. Und selbst sampleinterne Verweise bleiben fragwürdig. Zur Veranschaulichung: Bei nur wenigen Interviews verschiebt sich „die Hälfte", „fast die Hälfte" oder „mehr als die Hälfte" rasch; aus „einem Viertel" (2 von 8) kann schon schnell „ein Drittel" (3 von 9) aller Befragten werden. Was bedeutet das für die Interpretation? Eine qualitativer Forschung angemessene Datenaufbereitung und -präsentation sieht anders aus!

Insofern erscheint mir eine Rückbesinnung auf die Basismerkmale qualitativer Forschung und deren wiederholte Einforderung wichtiger als die Frage der „Benennung". Dazu gehören auf jeden Fall das *Prinzip der Offenheit* (wie von Christa

Hoffmann-Riem 1980 eingebracht) und das *Prinzip der Fremdheit* (gemäß der Maxime „Dummheit als Methode", provokant eingefordert von Hitzler 1991). Besonders zentral ist das *Prinzip der Kommunikation*, mit dem Fragen der Kontextualität der Forschung und damit der von „Beforschten" und „Forschenden" in der Forschungssituation „ko-konstruierten" Daten angesprochen sind. Mit dieser Prämisse tut sich qualitative Forschung – und insbesondere die Soziologie (dazu Reichertz 2015) – seit jeher trotz anders lautender Selbst-Bekundungen immer noch schwer und es scheint eine Art „Phantom der Störungsfreiheit" zu geben (s. Mruck/Mey 1996). Gefordert ist daher, eine angemessene Betrachtung der Forschenden-Subjektivität zu leisten und mit Blick auf die Ergebnisdarstellung und Theorien-Konstruktion zu reflektieren (s. Mruck/Mey 2007; Mruck/Roth/Breuer 2002; Roth/Breuer/Mruck 2003).

In vielen von mir angebotenen Workshops (zur Grounded-Theory-Methodologie und zum Interview) sowie in Beratungs- und Supervisionsangeboten für laufende Forschungsarbeiten oder auch in den von mir im Rahmen der *Projektwerkstätten Qualitatives Arbeiten* (Mruck/Mey 1998) betreuten Qualifikationsarbeiten stelle ich immer wieder fest, dass qualitative Forschung zwar als Begriff geführt, die konkrete Forschungsarbeit aber im positivistischen Sinne angelegt wird, wenn etwa Befragungssituationen so konstruiert werden, dass Interviewen als „soziales Arrangement" unterlaufen wird und Interviews wie Fragebogenerhebungen „leitfadenbürokratisch" abgearbeitet werden sollen. Mithin wird von „Probanden" gesprochen und es bestehen Vorstellungen, möglichst gut Informationen „abzurufen". Komplettiert wird ein solches Verständnis mit der Auffassung, die Antworten dann einfach (schnell?) den apriori per Leitfaden eingeführten Themen zuordnen zu können. Für diese Beharrlichkeit einer hinterrücks angelegten hypothedico-deduktiven Logik sehe ich nach wie vor eine nicht-ausreichende Verankerung von qualitativer Forschung insbesondere in Lehr-Lern-Kontexte verantwortlich (ungeachtet einer deutlich verbesserten Ausbildungssituation, die aber nicht genügt angesichts der Fülle an Ansätzen und Verfahren und auch des zunehmenden Rückgriffs auf qualitative Forschung in vielen Forschungsgebieten und zu allen erdenklichen Fragestellungen).[3]

Es gibt zuweilen aber auch wieder Tendenzen, die überwunden schienen. Als Glaser und Strauss (1967) die Grounded-Theory-Methodologie entwickelten, sprachen sie von einigen Auffälligkeiten, gegen die sie sich und ihren Ansatz positionierten. Wobei zwei Schlagrichtungen auszumachen sind, nämlich einerseits qualitative Forschung in Frontstellung zu bringen gegen das hypothetico-deduktive Modell (mit seinem Rekurs auf „grand theories") und andererseits eine rigorose Absage an die rein illustrative Verwendung qualitativer Daten. Hitzlers Anmerkungen und die darin eingewobene Kritik lassen sich ganz in diesem Sinne lesen und machen auf einige wiederkehrende (Fehl-)Entwicklungen aufmerksam, insbesondere auf einen *neuen postqualitativen Theorismus*, dessen Forschungspraxis Reiner Keller folgendermaßen charakterisiert: „Was die Theorie nicht vorsieht, gerät nicht mehr in den Blick. Forschen wird dann wieder ein Zeitvertreib zur Veranschaulichung des theoretischen Vokabulars" (Keller 2014, Abs. 29).

Insofern scheint mir es vor allem (wieder, immer noch, oder gerade erst jetzt) um eine Diskussion der Frage zu gehen, was denn „gute" („richtige"?) qualitative Forschung ist/ausmachen soll. Es ist also die Debatte um „Kriterien", „Standards" (nicht zu verwechseln mit Standardisierungen), bei denen die Besonderheit qualitativer Forschung berücksichtigt und angemessen konzeptualisiert wird (s. nochmals die Tabelle 2). Dazu gehört m.E. (und sicher ganz im Einklang mit

Ronald Hitzler) insbesondere die Anerkennung der konstituierenden Rolle der Interpretation, der damit verbundenen Subjektivität und daraus folgenden (methodologischen) Kreativität – mit der auch die Frage der angemessenen Relationierung von Theorie und Empirie angesprochen ist. Es geht m.E. besonders um die Reflexion von Forschungshandeln statt scheinbar praktischer und pragmatischer Vorgehensweisen – und damit um ein konsequentes Verständnis von Forschung als Interaktion, d.h. darum, den besonderen Konstruktionscharakter der Daten zu reflektieren und hierbei auch die Involviertheit der Forschenden angemessen zu konzeptualisieren. Aber mehr noch (und damit über Hitzler hinausgehend): Es geht um eine Explikation der kritischen Potenziale qualitativer Forschung auch mit Blick auf die Lebenswirklichkeit der von ihr „Beforschten" (oder Mit-Forschenden), statt einer unreflektierten Re-Produktion von (Macht-) Verhältnissen – es geht mithin um „Forschen als Kritik" (s. z.B. Winter 2010).

Unter Berücksichtigung dieser Kriterien ist dann auch die eingangs von Ronald Hitzler angezeigte Verwendung von qualitativen Daten für eine Sekundäranalyse möglich – und sinnvoll. Immer vorausgesetzt, Daten werden nicht als kontextlose Fakten verstanden, die „einfach" ausgewertet werden können, sondern als in einem bestimmten Sinnzusammenhang stehende, weil erzeugte Daten. Die Voraussetzungen dafür haben Forschende zu schaffen, indem sie „ihre" Daten(erzeugungen) transparent machen (s. dazu die drei Themenschwerpunkt-Bände in *FQS*: Corti et al. 2000, 2005; Bergmann/Eberle 2005; zusammenfassend Mey/Mruck 2008).

5 Ausblick: Ein Ende „der" Debatte nicht in Sicht

Hitzlers Beitrag und die darin vorgenommene „Aufräumarbeit" kann auch als Ausdruck der Etablierung qualitativer Forschung verstanden werden, mitunter wird ihr (so auch von Hitzler 2007) gar der Status einer „normal science" zugesprochen; mit möglicherweise Tendenzen zu (Reflexions-)Trägheit und Selbstgefälligkeit. Zumindest erscheint es nicht mehr notwendig, dass qualitative gegen die quantitative Forschung in „Stellung" gebracht werden muss. Die alten „Schützengräben" der zurückliegenden „paradigm wars" wurden verlassen, die „alten Kämpfer" sind müde und der Nachwuchs ist entweder theoretisch-methodologisch gut „gewappnet" oder bereits im Land der Mixed-Methods und der „friedlichen Ko-Existenz" angelangt (und damit bei der Möglichkeit, in Ruhe zu forschen/arbeiten). Wenn der „Feind" allerdings nicht mehr im anderen Lager auszumachen ist, dann ist Zeit, sich um seine „eigene Familienbande" zu kümmern. Insofern häufen sich auch ganz zurecht und dringend notwendig Abhandlungen zum Stand qualitativer Forschung angesichts der Ausweitung und darin auch zu vernehmender Irr-Wege, zu denen Hitzler selbst sich auch in seinem Beitrag *Wohin des Wegs* (2007, 2014) wie in seinen Betrachtungen *Zum Stand der Diskussion (in) der deutschsprachigen interpretativen Soziologie* (Hitzler 2002) immer wieder äußert. Es geht um einen Streit um den Weg, den qualitative Forschung wählen wird/soll/muss – und den sie einschlägt, wenn sie sich auf der einen Seite kanonisiert und standardisiert, oder sich auf der anderen Seite ausweitet und ins Beliebige abzurutschen Gefahr läuft. Beispiele solcher Tendenzen finden sich allerorten (s. Reichertz 2009). Aus der Perspektive eines „qualitativen Psychologen"

stellt sich aber die Frage, ob sich die deutschsprachige Soziologie (denn sie scheint der hauptsächliche Adressatenkreis von Hitzlers Ausführungen) gegebenenfalls unnötig abkoppelt von den vielen internationalen Debatten, die allesamt unter „qualitative research" firmieren, um ein verinseltes Eigenleben zu führen (siehe nochmals Mruck et al. 2005) und sich am Ende aufgrund vieler Separationen in einen „Offstream" bewegt, wie dies Groeben (2006) für die Psychologie aufzeigt und als „selbstverschuldete Irrelevanz" aufgrund zunehmender Zersplitterung diagnostiziert.

Am Ende aber bleibt, dass Versuche von dichotomen Aufräumarbeiten in Form von Ordnungsherstellungsversuchen ihre Tücken haben. Dies gilt schon lange für „qualitativ vs. quantitativ", „erklärend vs. verstehend", oder „standardisiert vs. nicht standardisiert" (und wohl noch mehr für so manche in Übersichtswerken immer wieder irreführend vorgenommenen Zuordnungen wie „induktiv vs. deduktiv", „Fallanalyse vs. Fallvergleich" etc.; dazu Schreier 2014).

Wenn also über eine dichotome Aufteilung innerhalb der qualitativen Forschung nachgedacht wird (zwischen objektivistisch/positivistisch/etc. vs. interpretativ/rekonstruktiv/konstruktivistisch/etc.), gilt am Ende, was Ronald Hitzler auf die letzte Publikumsfrage zu seinem Vortrag *Wohin des Wegs?*[4] gewissermaßen als Schlusswort antwortete: „Wir werden noch eine lange Zeit hinter uns bringen, in der wir tatsächlich so etwas wie Ordnungsvorschläge unterbreiten und dann muss man gucken, was sich ausmendelt". Dies galt nicht nur 2006, sondern gilt auch noch 2016 – und bis auf Weiteres. Abverlangt wird uns bis zu einer Alle(s) zufriedenstellenden Klärung ein hohes Maß an Ambiguitätstolerenz. Vor allem angesichts des nicht nur terminologisch massenhaften (Fehl-)Gebrauchs des Begriffs qualitativer Forschung und mit Blick auf eine Konzeption von qualitativer Forschung als „Einheit in der Vielfalt", die mir lieber ist, als die kleinteilige Separation – Zersplitterung – der qualitativen Forschung(-slandschaft).

Anmerkungen

1 Die objektive Hermeneutik wäre dagegen gar nicht zu finden, denn neben der Selbstausgrenzung aus der qualitativen Forschung befindet Oevermann, dass der Begriff der „Interpretation" bzw. der „interpretativen Sozialforschung" das Anliegen der objektiven Hermeneutik unterläuft, da auch hier noch „ein Moment der Beliebigkeit im Vorgehen des Interpreten" (Oevermann 2013, S. 97) enthalten sei – im Gegensatz zur objektiven Hermeneutik, die Oevermann zufolge nicht interpretiert, sondern präzise bestimmt (vgl. ebd., S. 95).

2 Es wurde im Deutschen auch nur mit „Grundlagen qualitativer Forschung" übersetzt, kein Hinweis auf die Grounded-Theory-Methodologie, auch nicht durch den erweiterten Titel „Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung"; eine in diese Richtung gehende Kennzeichnung findet sich erst 1990 im Untertitel „Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory" des Buches von Strauss/Corbin, das ebenfalls mit dem Titel „Basics of Qualitative Research" auf den Markt kam.

3 Mit einem – von 20 Fachgesellschaften unterzeichneten – Memorandum für eine fundierte Methodenausbildung wurde 2008 auf diesen Umstand reagiert, s. http://www.qualitative-forschung.de/methodentreffen/memorandum/

4 mms://stream02.cedis.fu-berlin.de/fu-berlin/methoden2006/hitzler_mittagsvorlesung.wmv, 1:07:28 [30. Oktober 2015].

Literatur

Bergman, M.M./Eberle, T.S. (2005): Qualitative inquiry: Research, archiving, and reuse. In: Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research, 6. Jg., H. 2, http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/issue/view/12 (15.12 2015).

Bohnsack, R. (2014): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden (9., überarb. u. erw. Aufl.). Opladen.

Bührmann, A.D./Diaz-Bone, R./Gutiérrez Rodriguez, E./Kendall, G./Schneider, W./Tirado, F. (Hrsg.) (2007): Von Michel Foucaults Diskurstheorie zur empirischen Diskursforschung. In: Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 8. Jg., H. 2, http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/issue/view/7 [15.12.2015].

Charmaz, K. (2011): Den Standpunkt verändern: Methoden der konstruktivistischen Grounded Theory. In: Mey, G./Mruck, K. (Hrsg.): Grounded Theory Reader (2., akt. u. erw. Aufl). Wiesbaden, S.181–205. http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-93318-4_9

Charmaz, K. (2014): Constructing grounded theory. A practical guide through qualitative analysis. London.

Corti, L./Kluge, S./Mruck, K./Opitz, D. (Hrsg.) (2000): Text . Archiv . Re-Analyse. In: Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research, 1. Jg. H. 2, http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/issue/view/27 (15.12.2015).

Corti, L./Witzel, A./Bishop, L. (Hrsg.) (2005): Sekundäranalyse qualitativer Daten. Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research, 6. Jg., H. 1, http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/issue/view/13 (15.12.2015).

Denzin, N.K./Lincoln, Y.S. (Hrsg.) (2000): The Sage handbook of qualitative research (2. Aufl.). Thousand Oaks.

Denzin, N.K./Lincoln, Y.S. (Hrsg.) (2005): The Sage handbook of qualitative research (3. Aufl.). Thousand Oaks.

Denzin, N.K./Lincoln, Y.S. (Hrsg.) (2011): The Sage handbook of qualitative research (4. Aufl.). Thousand Oaks.

Flick, U./Kardorff, E. v./Steinke, I. (2000): Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. In: Flick, U./Kardorff, E.v./Steinke, I. (Hrsg.), Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek, S. 13–29.

Froschauer, U./Lueger, M. (2009): Interpretative Sozialforschung: Der Prozess. Wien.

Glaser, B.G./Strauss, A.L. (1967): The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research. Chicago.

Groeben, N. (2006): Gibt es Wege aus der selbstverschuldeten Irrelevanz des qualitativen Offstreams?. In: Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research, 7. Jg., H. 4, Art. 34, http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0604347 [15.12.2015].

Hitzler, R. (1991): Dummheit als Methode. Eine dramatologische Textinterpretation. In: Garz, D./Kraimer, K. (Hrsg.): Qualitativ-empirische Forschung. Opladen, S. 295–318. http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-23940 (15.12.2015).

Hitzler, R. (2002): Sinnrekonstruktion. Zum Stand der Diskussion (in) der deutschsprachigen interpretativen Soziologie. In: Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research, 3 Jg., H. 2, Art. 7, http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs 020276 (15.12.2015).

Hitzler, R. (2007): Wohin des Wegs? Ein Kommentar zu neueren Entwicklungen in der deutschsprachigen „qualitativen" Sozialforschung. In: Forum Qualitative Sozialforschung/ Forum: Qualitative Social Research, 8. Jg., H. 3, Art. 4, http://nbn-resolving.de/urn: nbn:de:0114-fqs070344 (15.12.2015).

Hitzler, R. (2014). Wohin des Wegs? Ein Kommentar zu neueren Entwicklungen in der deutschsprachigen „qualitativen" Sozialforschung. In: Mey, G./Mruck, K. (Hrsg.): Qualitative Forschung: Analysen und Diskussionen. Wiesbaden, S. 55–72.

Hitzler, R. (2016). Zentrale Merkmale und periphere Irritationen interpretativer Sozialforschung. In: Zeitschrift für Qualitative Forschung, 17. Jg., H. 1–2, S. 171–184

Hoffmann-Riem, Ch. (1980): Die Sozialforschung einer interpretativen Soziologie. Der Datengewinn. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 32 Jg., S. 339–372.

Keller, R. (2014): Zukünfte der qualitativen Sozialforschung. In: Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research, 15. Jg., H. 1, Art. 16, http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1401165 (15.12.2015).

Knoblauch, H./Flick, U./Maeder, Ch. (Hrsg.) (2005): The State of the art of qualitative research in Europe. In: Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research, 6. Jg., H. 3. http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/issue/view/1 (15.12.2015).

Lamnek, S. (2005): Qualitative Sozialforschung (4., vollst. überarb. Aufl.). Weinheim.

Lüders, Ch./Reichertz, J. (1986): Wissenschaftliche Praxis ist, wenn alles funktioniert und keiner weiß warum – Bemerkungen zur Entwicklung qualitativer Sozialforschung. In: Sozialwissenschaftliche Literaturrundschau, 12. Jg., S. 90–102.

Mayring, Ph. (2007): Über „gute“ und „schlechte“ qualitative Forschung. In: Erwägen – Wissen – Ethik, 18. Jg., H. 2, S. 251–153.

Mayring, Ph. (2015): Qualitative Inhaltsanalyse (12. Aufl.). Weinheim.

Mey, G./Mruck, K. (2008): Vorwort: Sekundäranalyse qualitativer Daten. Von der Peripherie ins Zentrum. In: Historische Sozialforschung/Historical Social Research, 33. Jg., H. 3, S. 7–9. http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-191591 (15.12. 2015).

Mey, G./Mruck, K (Hrsg.) (2011): Grounded Theory Reader (2., akt. u. erw. Auflage). Wiesbaden.

Mey, G./Ruppel, P.S. (2016/im Druck): Qualitative Forschung. In: Decker, O. (Hrsg.): Sozialpsychologie und Sozialtheorie. Bd. 1: Zugänge. Wiesbaden.

Mruck, K. (2007): Qualitative Forschung: Notizen aus der Unübersichtlichkeit. In: Erwägen – Wissen – Ethik, 18. Jg., H. 2, S. 258–259.

Mruck, K./Cisneros Puebla, C./Faux, R. (2005): Editorial: Über Zentren und Peripherien qualitativer Forschung. In: Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research, 6 Jg., H. 3, Art. 49, http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0503491 (15.12.2015).

Mruck, K./Mey, G. (1996): Qualitative Forschung und das Fortleben des Phantoms der Störungsfreiheit. In: Journal für Psychologie, 4. Jg., H. 3, S. 3–21. http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-29360 (15.12.2015).

Mruck, K./Mey, G. (1998): Selbstreflexivität und Subjektivität im Auswertungsprozeß biographischer Materialien. Zum Konzept einer „Projektwerkstatt qualitativen Arbeitens“ zwischen Colloquium, Supervision und Interpretationsgemeinschaft. In Jüttemann, G./Thomae, H. (Hrsg.): Biographische Methoden in den Humanwissenschaften. Weinheim, S. 284–306. http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-1200 [15. Dezember 2015].

Mruck, K./Mey, G. (2005): Qualitative Forschung: Zur Einführung in einen prosperierenden Wissenschaftszweig. In: Historical Social Research/Historische Sozialforschung, 30. Jg., H. 1, S. 5–27. http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-50230 (15.12.2015).

Mruck, K./Mey, G. (2007): Grounded theory and reflexivity. In: Bryant, A./Charmaz, C. (Hrsg.): The Sage handbook of grounded theory. London, S. 487–510.

Mruck, K./Mey, G. (2010): Einleitung. In: Mey, G./Mruck, K. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Wiesbaden, S. 11–32. http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-92052-8_1

Mruck, K./Roth, W.-M./Breuer, F. (Hrsg.) (2002): Subjektivität und Selbstreflexivität im qualitativen Forschungsprozess, Teil I. In: Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research, 3. Jg., H. 3. http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/issue/view/21 (15.12.2015).

Oevermann, U. (2013): Objektive Hermeneutik als Methodologie der Erfahrungswissenschaften von der sinnstrukturierten Welt. In: Langer, Ph. C./Kühner, A./Schweder, P. (Hrsg.): Reflexive Wissensproduktion. Anregungen zu einem kritischen Methodenverständnis in qualitativer Forschung. Wiesbaden, S. 69–98. http://dx.doi.org/10.1007/978-3-658-03112-1_5

Prinz, W. (1994): Fünf Thesen zur sogenannten Erneuerung der sogenannten Psychologie. In: Schorr, A. (Hrsg.): Die Psychologie und die Methodenfrage: Reflexionen zu einem zeitlosen Thema. Göttingen, S.18–19.

Przyborski, A./Wohlrab-Sahr, M. (2013): Qualitative Sozialforschung: Ein Arbeitsbuch (2. Aufl.). München.

Reichertz, J. (2007): Qualitative Sozialforschung – Ansprüche, Prämissen, Probleme. In: Erwägen – Wissen – Ethik, 18. Jg., H. 2, S. 195–208.

Reichertz, J. (2009): Die Konjunktur der qualitativen Sozialforschung und Konjunkturen innerhalb der qualitativen Sozialforschung. In: Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research, 10. Jg., H. 3, Art. 30, http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0903291 (15.12.2015).

Reichertz, J. (2015): Die Bedeutung der Subjektivität in der Forschung. In: Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research, 16. Jg., H. 3, Art. 33, http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1503339 (15.12.2015).

Rosenthal, G. (2011). Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung (2. Aufl.). Weinheim.

Roth, W.-M./Breuer, F./Mruck, K. (Hrsg.) (2003): Subjektivität und Selbstreflexivität im qualitativen Forschungsprozess, Teil II. In: Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research, 4. Jg., H. 2. http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/issue/view/18 (15.12.2015).

Schjødt Terkildsen, Th./Demuth, C. (2015): The future of qualitative research in psychology. A discussion with Svend Brinkmann, Günter Mey, Luca Tateo and Anete Strand, moderated by Carolin Demuth. In: Integrative Psychological & Behavioral Science, 49. Jg., H. 2, S. 135–161.

Schreier, M. (2014): Qualitative und quantitative Methoden in der Sozialforschung: Vielfalt statt Einheit. In: Mey, G./Mruck, K. (Hrsg.): Qualitative Forschung: Analysen und Diskussionen. Wiesbaden, S. 203–208.

Soeffner, H.-G. (2014): Interpretative Sozialwissenschaft. In: Mey, G./Mruck, K. (Hrsg.): Qualitative Forschung: Analysen und Diskussionen. Wiesbaden, S. 35–53. http://dx.doi.org/10.1007/978-3-658-05538-7_2

Strauss, A.L. (1987): Qualitative analysis for social scientists. Cambridge: Cambridge University Press. http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511557842

Strauss, A.L./Corbin, J. M. (1990): Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory. London.

Winter, R. (2010): Ein Plädoyer für kritische Perspektiven in der qualitativen Forschung. In: Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research, 12. Jg., H. 1, Art. 7, http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs110171 (15.12.2015).

Uwe Flick

Von den Irritationen in die Peripherie?

Anmerkungen zu Ronald Hitzlers Artikel „Zentrale Merkmale und periphere Irritationen interpretativer Sozialforschung“

From the Irritations into the Periphery?

Comments to Ronald Hitzler's Article „Central features and peripheral irritations of interpretative social research“

Zusammenfassung
In diesem Kommentar zu Ronald Hitzler (2016) wird die Frage aufgeworfen, ob die von Hitzler vorgeschlagene Distinktion zwischen qualitativer und interpretativer Sozialforschung disziplinintern einen systematischen Fortschritt bringt. Gleichzeitig wird die These aufgestellt, dass diese Distinktion negative Effekte auf die Verortung qualitativ-interpretativer Forschung jenseits der Soziologie in Hinblick auf die deren weitere Etablierung in anderen Disziplinen und im Kontext der Drittmittelfähigkeit haben wird.

Schlagworte: Abgrenzung qualitativ vs. interpretative Sozialforschung; Selbst- und Fremdverortung qualitativer Forschung

Abstract
In commenting a paper by Ronald Hitzler (2016) the question is raised whether the suggested distinction of interpretative from qualitative research provides a systematic step ahead in the discipline. At the same time, negative effects on the localization of qualitative-interpretative research beyond sociology are discussed. This point refers to further establishing qualitative research in disciplines beyond sociology and in the context of its chances for external funding.

Keywords: Distinction of interpretative from qualitative research. Self-positioning of qualitative research; localization of qualitative research

Positionierung zwischen Alleinstellung und Integration

Artikel von Ronald Hitzler zu lesen, ist immer wieder erhellend und anregend, das gilt auch für den vorliegenden Text (Hitzler 2016). Die Intention seiner Ausführungen liegt in einer Positionierung interpretativer Sozialforschung im Spektrum anderer Verständnisweisen von empirischer und qualitativer Sozialforschung. Im ersten Teil seines Artikels wird eine Abgrenzung von der „qualitativen

Forschung“ vorgenommen, die auf zwei Schienen läuft: Einerseits soll deutlich werden, dass interpretative Sozialforschung nicht zum übergreifenden Spektrum der qualitativen Forschungsansätze gehört, sondern einen Alleinstellungsanspruch erhebt. Andererseits soll deutlich werden, dass interpretative Sozialforschung sich von Ansätzen qualitativer Forschung deutlich unterscheidet, ganz anders vorgeht und anspruchsvoller ist. Diese Intention ist begrüßenswert, wenn sie dazu führt, dass die Position interpretativer Sozialforschung in diesem Spektrum klarer wird. Allerdings ist der vorliegende Positionierungsversuch mit einigen Problemen verbunden, die der Standortbestimmung dann doch wieder eher abträglich sind.

Abgrenzung gegen wen oder was?

Bei der Abgrenzung zwischen interpretativer und qualitativer Forschung wird nicht ganz klar, von welchen Ansätzen (und Autor/innen) sich der Autor da genau abhebt, man kann es nur vermuten und deshalb schlecht auf dieser Ebene diskutieren. Darüber hinaus wird ein Bild der qualitativen Forschung gezeichnet, dem ein Bild der interpretativen Forschung gegenüber gestellt wird, wobei beide Bilder jeweils nicht wirklich trennscharf sind. Hitzler (2016, S. 172) setzt dabei jede Art von Kodierung (a-priori oder ad-hoc gebildete Kategorien) gleich mit einer bereits bestehenden Kategorienliste. damit er dann das Argument, es werde „kategorial subsummiert“, anführen kann. Wenn ich das recht sehe, ist diese kategoriale Subsummierung gerade etwas, das mit der Kodierung im Sinne von Glaser/Strauss (1967), Charmaz (2014) und anderen Vertreter/innen der Grounded Theory vermieden werden soll.

Interpretative Sozialforschung ohne Erkenntnisinteresse und Forschungsfragen?

Ein zweiter Strohmann wird in der Behandlung von Erkenntnisinteressen (Hitzler 2016, S. 171) und Forschungsfragen (ebd., S. 172) aufgebaut: Erstere führen automatisch dazu, dass der Prozess der Forschung vom „vorentworfenen Ende der Untersuchung“ (ebd. S. 172) konzipiert wird, letztere sind in der qualitativen Forschung „fallunabhängig“ (ebd.). In der Regel ist das auch so, allerdings wird das hier zu einem Problem erklärt, aus dem sich sofort ableiten lässt, dass qualitative Analysen „grosso modo der ‚Logik’ standardisierter Sozialforschung folgen“ (ebd., S. 172). Hier wäre vielleicht ein Beispiel hilfreich, an dem sich dieser Punkt etwas genauer belegen bzw. diskutieren ließe – so bleibt es jedoch bei einer Behauptung und beim Strohmann. Die implizierte Annahme, interpretative Forschung komme ohne Erkenntnisinteressen und Forschungsfragen aus, bliebe in dieser Allgemeinheit auch noch zu prüfen.

What's New?

Aufschlussreicher könnten die Bestimmungen des Neuen sein, die Hitzler für die interpretative Sozialforschung im zweiten Teil seiner Argumentation vornimmt. Hier sehe ich allerdings drei Tendenzen, die den Neuigkeitswert dann doch wieder etwas einschränken: Zunächst enthält sein Vorschlag eher ein *back to the roots* mit der Reaktivierung des „interpretativen Paradigmas" nach Wilson (1970) und in den verschiedenen theoretisch-methodologischen Bezügen zu Wilhelm Dilthey bis Hans-Georg Soeffner. Zweitens die Auflistung neuer Ansätze, von Artefakt-, Diskurs-, Deutungsmuster- über Metaphern- bis hin zur Situationsanalyse (Hitzler 2016, S. 179) – alles Ansätze, die doch schon ‚auf dem Markt' waren, als ich vor einer ganzen Weile begonnen habe, mich mit qualitativer Forschung zu beschäftigen. Drittens der Bezug zu neuen Publikations- und Diskussionsforen für die Auseinandersetzung mit den identifizierten neuen Trends. An diesem dritten Bezug finde ich interessant, dass Institutionen wie das Berliner Methodentreffen und das Basler Methodenfestival (wofür Hitzler den vorliegenden Artikel als Keynote geschrieben hat) als zentrale Diskussionsforen der qualitativen bzw. interpretativen Sozialforschung genannt werden – obwohl ursprünglich und weiterhin hauptsächlich als Weiterbildungsforen für laufende Projekte konzipiert (und dafür auch sehr wichtig und hilfreich) – und nicht so sehr der fachgesellschaftliche Diskurs oder gar internationale Tagungen.

In ähnlicher Weise ließe sich jetzt die ganze Argumentation in dem vorgelegten Artikel diskutieren, um zu sehen, wie klar eigentlich die aufgemachten Frontlinien methodisch und methodologisch sind, und ob nicht in den Singularisierungsbemühungen um die interpretative Sozialforschung Ansätze der qualitativen Forschung, die nicht wirklich einheitlich sind, zusammen in ein Bad gesetzt werden und mit diesem dann mehrere Kinder ausgekippt werden.

Oberbegriffe als Erkennungsmerkmal in der Forschungslandschaft

Dem vorgelegten Positionierungsversuch lassen sich jedoch auch auf anderer Ebene verschiedene Punkte entgegen halten: Man muss den Begriff „Qualitative Sozialforschung" ja nicht mögen, aber was ihn von eher exklusiven Begriffen wie dem der hier skizzierten „interpretativen Sozialforschung" unterscheidet, ist eine gewisse Inklusionstendenz für sehr unterschiedliche Ansätze (einschließlich der interpretativen Sozialforschung), die sich im Feld der empirischen Sozialforschung durchsetzen und behaupten wollen. Dazu sind im Moment eine ganze Reihe von Weiterungen der Disziplinen zu verzeichnen, in denen sich qualitative Sozialforschung etabliert und das Spektrum der (auch Drittmittel geförderten) Forschung erweitert. Die von Hitzler vorgelegten Abgrenzungsversuche sind dagegen auf die Ursprungsdisziplinen, v.a. die Soziologie, begrenzt. Dieser wiederum kann ja gewissermaßen egal sein, wie ihre Begriffe und Methoden in anderen Disziplinen (Erziehungs-, Gesundheits-, Ingenieurwissenschaften, Medizin etc.) aufgegriffen werden (oder nicht). Allerdings ist für eine weitere Etablierung der

qualitativen (inklusive der interpretativen) Sozialforschung insgesamt sicherlich nicht abträglich, wenn sie sich auch dort und dort auch im Kontext von Drittmittel-Förderung etabliert. Dies ist in Kontexten wie der Versorgungs- oder Pflegeforschung im Moment zu beobachten, auch wenn nicht jeder Umsetzungsversuch gleichermaßen gelungen oder zu begrüßen ist. Für die hier kurz skizzierte weitere Etablierung qualitativer Forschung ist eine grundsätzliche Debatte über Begrifflichkeiten und Abgrenzungen wie im vorliegenden Artikel im negativen Falle eher hinderlich, im positiven Falle eher irrelevant.

Verlagerung relevanter methodologischer Diskussionen in andere Disziplinen?

Noch bemerkenswerter finde ich jedoch: Bei der Literaturrecherche für einen Beitrag für das von Akremi, Baur, Knoblauch und Traue (i.Dr.) herausgegebene Buch „Interpretativ Forschen – Ein Handbuch für die Sozialwissenschaften", der das Thema Gütekriterien (Flick i. Dr.) behandelt, hat sich zweierlei gezeigt. Einerseits, dass die Diskussion um Gütekriterien bzw. die Qualität qualitativer Forschung eher in den Gesundheits- und Ingenieurwissenschaften geführt wird als in der Soziologie (auch in Hitzler 2016 wird diese Frage eher peripher zum Thema). Andererseits, dass die Diskussion dort, wo explizit interpretative Sozialforschung der Bezugspunkt ist (z.B. Yanow 2006), auch nicht wesentlich andere Probleme aufgreift, als dort, wo es um qualitative Sozialforschung geht. In beiden Feldern dreht sich die Diskussion darum, ob Kriterien zur Bewertung von (qualitativer bzw. interpretativer) Forschung entwickelt werden sollen und ob diese dann für spezifische Ansätze oder generell für qualitative bzw. interpretative Forschung formuliert und angewendet werden sollen.

Forcierte Distinktion – Irritationen – Peripherien?

Vielleicht können diese Anmerkungen zum Nachdenken anregen, ob der Distinktionsdiskurs, den Ronald Hitzler in seinem Artikel forciert, zur stärkeren Fokussierung und Differenzierung qualitativ-interpretativer Forschung innerhalb der Sozialwissenschaften und/oder zu einer stärkeren Irritation in Disziplinen jenseits dieser führt. Ob und inwieweit das die qualitativ-interpretative Forschung eher in die Peripherie der Forschungslandschaft oder aus der Peripherie stärker in deren Zentrum führt, bleibt abzuwarten.

Literatur

Akremi, L./Baur, N./Knoblauch, H./Traue, B. (Hrsg.) (i.Dr.): Interpretativ Forschen – Ein Handbuch für die Sozialwissenschaften. Weinheim.

Charmaz, K. (2014): Constructing Grounded Theory: A Practical Guide through Qualitative Analysis, 2. Auflage London.

Flick, U. (i.Dr.): Gütekriterien. In: Akremi, L./Baur, N./Knoblauch, H./Traue, B. (Hrsg.): Interpretativ Forschen – Ein Handbuch für die Sozialwissenschaften. Weinheim.

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

Hitzler, R. (2016). Zentrale Merkmale und periphere Irritationen interpretativer Sozialforschung. In: Zeitschrift für Qualitative Forschung, 17. Jg, H. 1–2 , S, 171-184.

Wilson, T.P. (1970): Normative und Interpretive Paradigms in Sociology. In: Douglas, J. D. (Hrsg.): Understanding Everyday Life. Toward the Reconstruction of Sociological Knowledge. London, S. 52–79.

Yanow, D. (2006): Neither Rigorous Nor Objective? Interrogating Criteria for Knowledge Claims in Interpretive Science. In: Yanow, D./Schwartz-Shea, P. (Hrsg.): Interpretation and Method – Empirical Research Methods and the lnterpretive Turn. New York, S. 67–88.

Kerstin Rabenstein, Jennifer Marie Gerlach

Sich entscheiden als praktisches Tun. Methodologische Überlegungen einer praxistheoretischen Erforschung der Elternwahl zur inklusiven Schule

Decision Making as Practical Doing. Methodological Considerations of a Praxeological Research of Parents' Choice of Inclusive Schools.

Zusammenfassung
Mit zunehmenden Optionen in der Schulwahl vervielfältigen sich auch die Forschungsfelder, in denen Bildungsentscheidungen als ein zentrales Thema der Schulforschung untersucht werden. Infolge der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention wurde Eltern von Kindern mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung in vielen Bundesländern ein Wahlrecht zwischen inklusiver Schule und Förderschule eröffnet. Der Aufsatz widmet sich der Frage, wie die elterlichen Bildungsentscheidungen für oder gegen die inklusive Schule angemessen untersucht werden können. Ausgehend von einer Darstellung der methodologischen Verkürzungen in vorliegenden Studien zu Elternwahl für integrative Schulen schlagen die Autorinnen vor, bei Entscheidungen für oder gegen die inklusive Schule von Entscheidungen mit uneindeutigen Entscheidungsgrundlagen auszugehen. Demzufolge erscheint es nicht angemessen, diese als Kosten-Nutzen-Abwägungen zu modellieren, sondern als einen ‚praktischen' Umgang mit den ungewissen Folgen der Entscheidung. Anknüpfend an methodologische Ansätze einer qualitativen Erforschung von Bildungsentscheidungen schlagen sie in praxistheoretischer Perspektive vor, Bildungsentscheidungen für oder gegen die inklusive Schule als situierte unabschließbare Prozesse zu untersuchen. Die Potentiale dieser Forschungsperspektive werden anhand der Rekonstruktion eines Interviews mit Eltern eines Kindes mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung aufgezeigt. In praxistheoretischer Perspektive kann beschrieben werden, wie Optionalität im Prozess des Entscheidens entsteht bzw. eingeschränkt wird und wie Entscheidungen in Gelegenheitsstrukturen und Konstellationen aus verschiedenen Akteur_innen eingebunden sind. Herausgestellt wird in Bezug auf die Prozesshaftigkeit von Entscheidungen für die inklusive Schule vor allem deren Eingebundenheit in situative Konstellationen aus Bündnispartner_innen bzw. Kontrahent_innen und deren potentielle Unabgeschlossenheit.

Stichworte: Bildungsentscheidungen, inklusive Schule, Praxistheorie, Elternwahlrecht, Schulwahl

Abstract
With increasing school choice options, research fields are multiplying in which educational decisions are being investigated as a key topic of education research. As a result of the ratification of the UN CRPD (Convention on the Rights of Persons with Disabilities), many German federal states have given parents of children with special needs the right to choose between inclusive schools and special schools for children with learning difficulties. This paper focuses on the question of how the educational decisions of parents for or

against inclusive schools can be adequately investigated and described. Based on a presentation of methodological reductionism in present studies on parents' choice for integrative schools, the authors propose to expect decisions for or against inclusive schools evolving from an ambiguous basis of decision-making. Hence, it does not seem appropriate to model this as a cost-benefit analysis, but rather as a practical 'handling' of the uncertain consequences of the decision. Building on methodological approaches to qualitative research of educational decisions and also taking over a praxeological perspective, the authors suggest to think of educational decisions for or against the inclusive schools as situated processes .The potential of this research perspective will be shown by reconstructing an interview conducted with parents of a child with special educational needs. It can then be described praxeologically how decisions are integrated in structures of opportunity and constellations of different actors, as well as how optionality arises or is limited in the process of decision-making.

Keywords: educational decisions, inclusive schools, praxis theory, parental right to choose, school choice

Bildungsentscheidungen sind seit Längerem ein zentrales Thema der Bildungsforschung, sie finden insbesondere im Kontext sozialer Ungleichheit Beachtung. Meist werden Entscheidungen von Eltern zur Schulkarriere ihres Kindes an den Übergängen des Bildungssystems und somit bezüglich der Wahl zwischen verschiedenen Bildungsinstitutionen untersucht. Mit der Aufhebung fester Schulbezirke in manchen Bundesländern (van Ackeren 2006) und der Vervielfältigung des Schulangebots durch Privatschulen und Ganztagsschulen vermehren sich die Entscheidungsoptionen bzw. -zwänge der Eltern und somit auch die Forschungsfelder (Suter 2012; Kraul/Bergau/Rapp 2014; Züchner 2011; Killus/Tillmann 2011, 2012). Im Zusammenhang mit dem mit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention gesetzlich verankerten Recht auf inklusive Beschulung gilt dies auch für Eltern von Kindern mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung[1]. In vielen Bundesländern in Deutschland wurde ein unterschiedlich weitgehendes Elternwahlrecht für die inklusive Schule gesetzlich verankert: das heißt, dass sich Eltern von Kindern mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung – solange Förderschulsystem und inklusive Schule nebeneinander existieren – für die eine oder andere Schule entscheiden können. Die Entscheidungen dieser Eltern zwischen inklusiver Regel- und Förderschule sind dabei ein bislang erst explorativ untersuchtes Feld (Klipcera 2005; Klipcera 2007; Dorrance 2010; Müller 2013).

Im Folgenden fragen wir, wie der Umgang von Eltern von Kindern mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung mit den jüngst entstehenden Optionen für oder gegen die inklusive Schule in praxistheoretischer Perspektive auf Entscheidungen angemessen untersucht werden kann. Zunächst erörtern wir die methodologischen Verkürzungen in den vorliegenden Studien zur Elternwahl integrativer Schulen (1), um dann die Potenziale einer qualitativen Untersuchung von Entscheidungen anhand derzeit in der qualitativen Forschung diskutierter Ansätze (Ecarius/Miethe/Tervooren 2014) für die Untersuchung dieser Elternwahl zu resümieren (2). Am Fall einer Erzählung von Eltern über ihre Entscheidung für die inklusive Schule arbeiten wir sodann in Bezug auf die Prozesshaftigkeit der Entscheidungen heraus, wie Optionalität entsteht und verschlossen wird und wie im Entscheidungsprozess Ungewissheiten der Folgen der Entscheidungen bearbeitet werden (3). Unsere Überlegungen münden in ein Resümee zu methodologischen Perspektiven und Erträgen einer praxistheoretischen Erforschung elterlicher

Schulwahlen. Die Prozesshaftigkeit der Entscheidungen für (oder gegen) die inklusive Schule sehen wir vor allem darin, dass das sich Entscheiden in den Daten als eingebunden in situative Akteurs-Konstellationen und als potentiell unabschließbarer Prozess zeigt (4).

1 Forschung zu Elternentscheidungen für die inklusive Schule. Methodologische Kritik

Die Forschung zu elterlichen Entscheidungen für oder gegen die inklusive Schule ist noch ganz am Anfang. Aktuell lassen sich lediglich drei Studien ausmachen, die sich mit den Entscheidungen von Eltern von Kindern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf für oder gegen die integrative Schule[2] befassen.[3] In einer qualitativen sowie einer darauf aufbauenden quantitativen Studie (Klicpera 2005, 2007) werden retrospektiv zehn Jahre nach der Einführung des Elternwahlrechts in Österreich die Entscheidungen der Eltern zwischen integrativer Schule und Sonderschule im Vergleich von drei Bundesländern untersucht. Darüber hinaus untersucht Dorrance (2010) in einer qualitativ-inhaltsanalytischen Interviewstudie Elternentscheidungen am Übergang von integrativen Kindergärten in die Grundschule. Diese Studien zur Elternwahl für oder gegen die integrative Schule orientieren sich an der Konzeptionalisierung von Entscheidungen als ein rationales Abwägen von *Entscheidungsmotiven*, denen bestimmte *Erwartungen* an die integrative Schule zugrunde liegen. Mit leitfadengestützten Interviews und Fragebögen wird in diesen Studien nach den aus Elternsicht relevanten Entscheidungsmotiven bzw. ihren Anliegen an den Schulbesuch gefragt. Die Daten werden mithilfe kodierender bzw. deskriptiv statistischer Verfahren ausgewertet und somit die von den Eltern thematisierten Entscheidungskriterien umfassend in ihrer Breite zu erfassen versucht.

Im Ergebnis beschreiben diese Studien ein Konglomerat von Motiven, die die Eltern bezüglich ihrer Entscheidungen relevant machen: So werden Vorstellungen und Erwartungen an die Entwicklungs- und Bildungsmöglichkeiten des eigenen Kindes sowie Einschätzungen der Potenziale der integrativen Schule bzw. von Sonderschulen als ebenso bedeutsam für oder gegen eine Entscheidungsoption herausgearbeitet wie eigene Erfahrungen mit integrativen Bildungseinrichtungen, das Schulangebot vor Ort und die Einschätzung seiner Qualität und der Offenheit des Kollegiums bzw. der Schulleitung. Gefragt nach denjenigen Erwartungen an den Schulbesuch ihres Kindes, denen sie bei der Schulwahl die größte Relevanz beigemessen haben, nennen die meisten Eltern die soziale Entwicklung ihres Kindes sowie die Entwicklung von Selbstvertrauen. Darüber hinaus messen sie der bestmöglichen Förderung ihres Kindes eine hohe Bedeutung zu. Zudem werden in den Studien pragmatische Gründe als für Eltern relevant herausgearbeitet, wie die Entlastung von Kind und Eltern sowie die Möglichkeit einer längeren Betreuung des Kindes an der Schule, sowohl bezogen auf die Möglichkeit einer Nachmittagsbetreuung als auch auf die Möglichkeit einer längeren Betreuung des Kindes über die Schulpflicht hinaus (Klicpera 2007). Für Eltern, die sich für eine integrative Schule entscheiden, sind zudem Erwartungen wie bessere zukünftige Berufsaussichten und eine leichtere Aufhebung des Sonderschullehr-

plans von Relevanz (ebd.). Die methodologische Frage, inwiefern mit der Sondierung dieser und weiterer Motive die Entscheidungen für oder gegen die integrative Schule angemessen erfasst sind, wird in diesen Studien jedoch nicht erörtert.

Anknüpfend an die methodologische Diskussion zu Bildungsentscheidungen, die sich in letzter Zeit in der qualitativen Forschung entwickelt (Miethe/Ecarius/Tervooren 2014), lassen sich eine Reihe von Engführungen in den Methodologien der vorliegenden Studien zu Elternwahl der integrativen Schule kritisieren. Studien zu Bildungsentscheidungen in der Tradition der Rational-Choice-Theorie, wozu die vorliegenden Studien von der Tendenz her auch gezählt werden können, interessieren sich vor allem für die Konstanten, d.h. für die aufgrund schichtspezifischer Orientierungen als relativ stabil angesehenen Ergebnisse von Entscheidungen (Kroneberg/Kalter 2012) und erfassen deswegen Entscheidungskriterien meist retrospektiv (Kleine/Paulus/Blossfeld 2009). Aufgrund der Annahme geringer Modifikationen von Entscheidungen im Zeitverlauf sind in dieser Forschung jedoch die „*Entscheidungsprozesse* selbst für die Erklärung des Bildungsverhaltens *von geringer Bedeutung*“ (ebd., S. 107; Hervorh. i.O.). In Ergänzung zur quantitativen Forschung werden hier mittlerweile qualitative Studien für die genauere Beobachtung von Entscheidungssituationen aus der Perspektive der Eltern angemahnt (ebd., S. 121).

Dass Entscheidungen für oder gegen die integrative Schule durch ein Abwägen zwischen Motiven ausreichend erfasst werden, scheint zu kurz gegriffen: Durch den Fokus der vorliegenden Studien auf Entscheidungsergebnisse bleibt unklar, wie sich wann im Entscheidungsprozess Entscheidungsmotive überhaupt formieren und wie sie ausgehend von welchen Überlegungen und Erfahrungen in Rangfolge gebracht werden. Im Hinblick auf das Forschungsfeld – Entscheidungen von Eltern für die inklusive/integrative Schule – ist demgegenüber anzunehmen, dass Eltern gerade bei Entscheidungen für oder gegen die integrative/inklusive Schule Konflikte zwischen divergierenden, zumindest nicht gleichzeitig einzulösenden Zielvorstellungen bearbeiten müssen (Böhle/Weihrich 2009b). Das aber wird in den vorliegenden Studien nicht reflektiert, obwohl die Befunde darauf hinweisen: So können die Studien einerseits auf eine Vielzahl von Vorteilen verweisen, die Eltern mit der inklusiven Schule verbinden. Sie verdeutlichen andererseits aber z.B. das besondere Engagement und die damit einhergehende Belastung, welche Eltern u.U. bei der aufzubringenden Unterstützung des eigenen Kindes an einer inklusiven/integrativen Schule empfinden. Letzteres wird auch im öffentlichen Diskurs hervorgehoben, wenn die als noch unzureichend wahrgenommene Vorbereitung der Schulen auf den gemeinsamen Unterricht von Kindern mit und ohne sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf betont wird (z.B. auch in der Tagespresse Erdsiek-Rave/Kapern 2014; Hübert 2014; Schnabel/Spiewak 2014). Das heißt also, dass sich in diesem Feld Alternativen häufig nicht in eine Rangfolge bringen lassen, da nicht eindeutig beurteilt werden kann, welche Alternative die bessere ist.

Darüber hinaus fallen zwei zentrale theoretische Reduktionen auf, die weiterführende Fragen offen lassen: Erstens werden Entscheidungen als Entscheidungen einzelner Personen untersucht. Die Untersuchungsperspektive wird somit auf einzelne Entscheidungssubjekte verengt. Demgegenüber schlagen wir vor, die Konstellationen, in denen eine Entscheidung entsteht – d.h. die räumlichen und zeitlichen Gegebenheiten sowie das Netz aus Beziehungen, in denen bzw. in dem Entscheidungen entstehen – in der Konzeptionalisierung von Entscheidungen angemessen zu berücksichtigen. Zweitens wird der Modus des Entscheidens auf eine

(mehr oder weniger) rationale Kosten-Nutzen-Abwägung beschränkt; demgegenüber schlagen wir vor, Modi, die auch eine Rolle spielen, wie Zufälle und Routinen, nicht von vorneherein auszublenden.

Für die Untersuchung von Bildungsentscheidungen von Eltern von Kindern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf für oder gegen die inklusive Schule gehen wir vor dem Hintergrund der Diskussionen um die inklusive Schule und den methodologischen Vorschlägen für eine qualitative Erforschung von Entscheidungsprozessen von „Uneindeutigkeiten im Entscheiden" (Rechenauer 2009) aus. Rationale Kalkulationen sind in Entscheidungssituationen, bei denen die Entscheidungsgrundlagen nicht evident sind, nur bedingt möglich. Folglich müssen diese Entscheidungen für ihre Untersuchung auch methodologisch anders als ein Abwägen von Motiven oder als Kosten-Nutzen-Kalkulationen modelliert werden. Um zu klären, wie Entscheidungen für die Untersuchung von Bildungsentscheidungen von Eltern von Kindern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf für oder gegen die inklusive Schule angemessen verstanden werden können, schließen wir im Folgenden an Methodologien aus der qualitativen Forschung an, die Bildungsentscheidungen in ihrer Situativität und Prozesshaftigkeit zu verstehen suchen.[4]

2 Schulwahl als situierter Prozess. Methodologische Diskussionen einer qualitativen Erforschung von Bildungsentscheidungen

In der qualitativen Forschung werden jüngst vermehrt Bildungsentscheidungen „im Kontext ihrer Entstehung, Veränderung und Sinndeutung" (Miethe/Ecarius/Tervooren 2014, S. 11) untersucht. Drei Varianten, die Untersuchung von Bildungsentscheidungen zu kontextuieren und sie damit nicht mehr als allein von Einzelnen zu verantwortende zu verstehen, sind derzeit zu beobachten. Bildungsentscheidungen werden zum einen in der Biografieforschung als familial kontextuierte verstanden (Silkenbeumer/Wernet 2012). Der Biografieforschung kommt eine prominente Rolle in der Forschung zu Bildungsentscheidungen zu, da sie sich schon immer für die zeitliche Dimension der Genese und Modifikation von (Lebens-)Entscheidungen interessiert hat (vgl. die überwiegend der Biografieforschung zuzurechnenden Beiträge in Miethe/Ecarius/Tervooren 2014; Maschke 2011). In ausführlichen retrospektiven Erzählungen zu Entscheidungen können die Umdeutungen, Konsolidierungen oder auch potenzielle Umentscheidungen in den Blick kommen. Dausien (2014, S. 52) spricht von der „Wirksamkeit des Verworfenen". In der Ethnografie werden Entscheidungen zum zweiten als situiert in Konstellationen aus mehreren Akteur_innen und institutionellen Rahmungen verstanden. Beobachtet wird, wie Entscheidungen unter mehreren Akteur_innen ausgehandelt werden (Schweda 2014) und wie Entscheidungskriterien erst im Prozess der Entscheidungsfindung entstehen bzw. sich wandeln (vgl. Mader/Ernst/Mierendorff 2014). Sich zu entscheiden wird damit nicht mehr als Handlung eines einzelnen, rational handelnden Subjekts modelliert, sondern als ein praktisches Tun, mit dem auf ein Wählen-Müssen und Wählen-Können reagiert wird. Die diskursiven Kontexte der elterlichen Entscheidungen kommen – drit-

tens – aus diskursanalytischer Perspektive in den Blick. Die Entscheidungsprozesse zeigen sich als unabschließbare Prozesse der Optimierung der Schulkarrieren (Krüger 2013) und als in hohem Maße von Begründungs- und Legitimationsdiskursen durchzogen (Breidenstein/Krüger/Roch 2014; Krüger 2015; Krüger 2016).

Alle drei methodologischen Modellierungen weisen auf das Moment der Ungewissheit in Entscheidungsprozessen hin, nehmen es aber nicht systematisch in die Untersuchung auf. Die Aushandlung und Wandlung von Entscheidungskriterien, die retrospektiven Umdeutungen von Entscheidungen und die (erhöhte) Begründungsverpflichtung von Entscheidungen lassen sich als Momente solcher Entscheidungsprozesse verstehen, in denen Ungewissheit und Kontingentes bearbeitet werden müssen. Alle drei Momente lassen sich als Modi der Bearbeitung der Ungewissheit in Bezug auf die Folgen der Entscheidungen und somit als Varianten verstehen, sich trotz Ungewissheiten als souverän zwischen Handlungsoptionen wählende Subjekte darzustellen.Insofern ist es von Interesse, erstens mehr darüber zu erfahren, wie in Prozessen des Entscheidens Optionen als solche entstehen, die von den Akteur_innen in Erwägung gezogen und verfolgt werden, und zweitens wie sich die Akteur_innen, indem sie diese Optionen entwickeln, zu denjenigen souveränen Akteur_innen machen, die trotz der Unwägbarkeiten der Folgen der Entscheidungen auf ihr zukünftiges Leben diese Entscheidungen treffen können (Reckwitz 2009, 2013).

In Modifikation einer von Reckwitz (2009) vorgeschlagenen Heuristik schlagen wir vor, Aussagen der Eltern im Hinblick darauf zu rekonstruieren, wie die Eltern ‚Optionalität' im Gegensatz zu einem Sinnmuster von Alternativlosigkeit herstellen und wie sie über Entscheidungsoptionen reflektieren. Mit der praxistheoretischen Perspektive auf Entscheidungen ist folgendes Potenzial verbunden: Entscheidungen werden als eingebunden in soziale Praktiken verstanden und somit als durchzogen von ‚einem praktischem Wissen' (Reckwitz 2003; Schatzki 2001, 1996) verstanden, das im Handlungsvollzug des Entscheidens wirksam wird und weder als präreflexiv noch als mechanisch zu verstehen ist (Böhle/Weihrich 2009a). Der analytische Blick wird so nicht nur auf Entscheidungsgründe und -motive gerichtet, sondern auch auf „Routinen, Emotionen, Intuition, Inkrementalismus, Zufallswahlen oder Selbstbindungsmechanismen" (Böhle/Weihrich 2009b, S. 12). Auch die Frage, wie sich Entscheidungsprozesse in und mit bestimmten Materialitäten vollziehen, kann eine zentrale Rolle spielen.

Am Beispiel eines Falles aus einer explorativen Interviewstudie mit Eltern von Kindern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf arbeiten wir mit dieser hier gewonnenen praxistheoretischen Perspektive zentrale Momente von Entscheidungsprozessen von Eltern für oder gegen die inklusive Schule heraus. Die Potenziale eines im Wechsel zwischen empirischem Material und methodologischen Auseinandersetzungen entwickelten praxistheoretischen Verständnisses von Entscheidungsprozessen resümieren wir im abschließenden Kapitel.

3 Entscheidung für die inklusive Schule als Prozess. Empirische Rekonstruktion

Die Rekonstruktionsergebnisse resultieren aus einer explorativen Studie mit sieben narrativen Interviews mit Eltern eines Kindes mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung. Die Interviews sind alle zwischen 90 und 120 Minuten lang. Die Kontakte zu den Interviewpartner_innen entstanden über eine lokale Elterninitiative von Eltern von Kindern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf. Ausgehend von einem offen formulierten Erzählimpuls wurden die Eltern zu ausführlichen Erzählungen zu ihren Erfahrungen mit der Schullaufbahn ihres Kindes angeregt, Nachfragen wurden erst im zweiten Teil gestellt. Obwohl die Entscheidung der Eltern für oder gegen die inklusive/integrative Schule zum Zeitpunkt des Interviews bei den interviewten Personen unterschiedlich weit zurücklag, finden sich in dem Interviewmaterial viele detaillierte Narrationen bezüglich dieser Entscheidungsprozesse.

Für die Erprobung der diskutierten methodologischen Weichenstellungen auf die Entscheidung zwischen inklusiver Schule und Förderschule haben wir aus dem vorhandenen Datenmaterial ein Interview ausgewählt, bei dem die Schulwahlentscheidung unter den Bedingungen des neuen Elternwahlrechts getroffen wurde. Es handelt sich um ein Interview mit dem Ehepaar Thoma[5], welches sich entschieden hat, ihren Sohn Tim nach dem Besuch eines integrativen Kindergartens an einer inklusiven Grundschule einzuschulen. Bei Tim wurde im frühen Kindesalter frühkindlicher Autismus diagnostiziert. Das Interview mit Herrn und Frau Thoma wurde ein halbes Jahr nach der Einschulung ihres Sohnes geführt. Im Folgenden rekonstruieren wir zunächst den Entscheidungsprozess, wie er von dem Elternpaar Thoma erzählt wird, und resümieren dann, wie Optionalität im Entscheidungsprozess entsteht und wie im Entscheidungsprozess die Ungewissheit der Folgen der Entscheidungen bearbeitet wird. Den Ertrag eines praxistheoretischen Zugangs fassen wir im anschließenden Fazit zusammen.

3.1 Die Erzählung über die Entscheidung für eine inklusive Schule

Als Frau und Herr Thoma im Laufe des Interviews auf die Schulwahl zu sprechen kommen, erzählen sie, dass sie zunächst gemeinsam mit Tim einen Arzt bzw. Psychologen aufgesucht haben. Sie wenden sich folglich an eine Person, deren Einschätzung qua ihrer/seiner Profession eine besondere Qualität zugesprochen wird. Mit dem Besuch des Ehepaars Thoma wird der aufgesuchte Arzt/Psychologe zunächst als ein Experte adressiert, der einen besonderen Beitrag im Entscheidungsprozess leisten kann, der über die individuellen Möglichkeiten des Ehepaars hinausgeht. Dass sich die so entstehende Konstellation zwischen den Interviewten und dem Arzt/Psychologen nicht angemessen als ein hierarchisch strukturiertes Angewiesen-sein auf Ratschläge beschreiben lässt, zeigt sich in der Kommentierung dieses Arzt- bzw. Psychologenbesuches durch Frau Thoma:

Frau Thoma: wir da auch in… in in xxx (Ort anonym) bei nem arzt waren oder bei nem psychologen der meinte das kind könnte nur in eine behindertenschule und

nichts anderes der hat sich aber auch wirklich nicht wirklich mühe gegeben

Die Meinung des Arztes bzw. Psychologen, der formuliert, Tim könne nur eine „behindertenschule und nichts anderes" besuchen, wird unter Verweis auf seine mangelnde Sorgfalt und Anstrengungsbereitschaft entautorisiert. Frau Thoma distanziert sich von der Einschätzung des Arztes, ohne diese inhaltlich zu diskutieren, seine Meinung wird vielmehr aufgrund unzureichender Qualität als indiskutabel markiert. Damit behält sie sich vor, die Meinung des Arztes/Psychologen zu verwerfen. Das Einholen einer Expertenmeinung geht hier folglich nicht mit einer „Negation von Selbstbestimmung" einher (Krüger 2013, S. 105).

Angesichts der Unzufriedenheit mit dem Resultat dieses Arzt- bzw. Psychologenbesuches konsultieren Herr und Frau Thoma einen weiteren Arzt. Sie eröffnen sich damit also die Option, eine alternative Stellungnahme bezüglich der Schulwahl zu erhalten. Im Kontrast zu der Kommentierung des ersten Arzt- bzw. Psychologenbesuches berichtet Frau Thoma von dem zweiten Arztbesuch deutlich positiver:

Frau Thoma: der war super lieb und nett der hat sich wirklich sooo viel zeit genommen und äh … das wirklich auch aufgeteilt in tagen … ähm ich glaub sechs sieben sitzungen hatten wir bei ihm dass er solche tests mit ihm durchführt// wo dann festgestellt worden ist dass er eben n iq hat von 70 … das ist ja irgendwie ab … 69 ist man irgendwie äh lernbehindert und ab 71 ist man äh //… jetzt hab ichs vergessen

Herr Thoma: naja der war halt so genau auf der grenze

In der Darstellung des zweiten Arztbesuches wird vordergründig die als liebenswert und freundlich wahrgenommene Art des Arztes sowie die von ihm aufgewendete Zeit hervorgehoben. Wurde die Meinung des ersten Arztes unter Verweis auf mangelnde Mühen seinerseits verworfen, scheint diese Qualität der Arbeitsweise des zweiten Arztes zugleich als Indiz für die Qualität seiner Befunde zu fungieren. Das Ergebnis dieses Arztbesuches impliziert keine konkrete Schulformempfehlung. Berichtet wird in dem Interview nur von einem IQ-Wert. Kommentiert wird der IQ-Wert nicht. Er erscheint in der Erzählung aber als ein wichtiges Indiz dafür, dass die Option inklusive Schule zumindest nicht – wie nach dem ersten Arztbesuch – von vornherein als ausgeschlossen erscheint. Die Anführung des IQ-Wertes verstehen wir hier als Anführung eines ‚harten' Indizes, mit dem die eine oder die andere Schulwahlentscheidung bei Bedarf legitimiert werden könnte. Zu diesem Zeitpunkt scheint damit keine der beiden Optionen – also inklusive Schule oder Förderschule – ausgeschlossen zu sein.

Schon mit dem Zurückweisen der ersten Arzt- bzw. Psychologenmeinung haben die Interviewten zum Ausdruck gebracht, dass sie die Option einer inklusiven Beschulung nicht ohne Weiteres verwerfen. In der weiteren Erzählung kommt sodann eine zunehmende Fokussierung der Wahl einer inklusiven Schule für ihren Sohn zum Tragen. Verstanden werden kann das Einholen von Expertenmeinungen folglich als eine Form der Bearbeitung der Unsicherheit über die Folgen der Entscheidung für oder gegen die inklusive Schule. Wie genau nun die Frage der Wahl zwischen den Schulformoptionen inklusive Schule und Förderschule seitens des Elternpaares für die inklusive Schule entschieden wurde, wird aus ihren Erzählungen nicht ersichtlich. Vielmehr verschiebt sich im Gespräch die Frage von der Entscheidung zwischen Schulformen zu der Entscheidung zwischen Einzelschulen. Die Entscheidung für die inklusive Schule lässt sich hier somit nicht als

eine Grundsatzentscheidung, sondern als eine in Bezug auf die Qualität der Einzelschule bezogene Entscheidung verstehen. Weiterhin werden somit Entscheidungsoptionen seitens des Elternpaares eröffnet und verfolgt. Dies zeigt sich z.B. in der folgenden Sequenz:

Herr Thoma: und wir waren halt ähm … wir haben äh … wegen dieser inklusion da das ja jetzt … in jeder schule geht das ja … und die schule die für uns theoretisch zuständig wäre wäre a. schule gewesen weil wir ja in xxx (Ort anonym) leben // mit der schule hatten wir schon ziemlich schlechte erfahrungen gemacht durch unsere tochter … sodass wir uns auch nicht vorstellen konnten dass unser sohn da irgendwie gut weiter kommt und dann haben wir halt.. ähm // uns die b. schule … die hat man uns auch empfohlen die das eben schon seit 15 jahren ungefähr machen mit dieser inklusionsarbeit weil die einfach die erfahrung haben ...

Obwohl eine inklusive Schule in Wohnortnähe der Interviewten vorhanden ist, präferiert das Elternpaar eine andere (inklusive) Schule, die weiter entfernt liegt. In der Erzählung von Herrn Thoma werden Gelegenheitsstrukturen – es gibt verschiedene inklusive Schulen – herangezogen, um weitere Optionen anzuvisieren, also Optionen, die über das, was erwartungsgemäß nun zu tun ist, hinausgehen: Für den Besuch der weiter entfernten inklusiven Schule bedarf es nämlich einer Ausnahmegenehmigung, der laut niedersächsischem Schulgesetz die Leitung der ortsnahen Schule zustimmen müsste. Während die Ablehnung der ortsnahen inklusiven Schule unter Verweis auf „schlechte Erfahrungen" begründet wird, wird die Präferenz für die weiter entfernte inklusive Schule mit deren langjähriger Erfahrung mit inklusivem Unterricht begründet. Als konstitutiv für diese Präferenzbildung werden dabei die Empfehlungen Dritter markiert. Die Präferenz für ‚die eine' inklusive Schule bildet sich folglich (auch) auf Grundlage eines Sprechens über Einzelschulen mit solchen ‚Dritten', die womöglich über mehr Erfahrungen mit der interessierenden Schule verfügen.

Herr und Frau Thoma berichten des Weiteren von Auseinandersetzungen mit der Rektorin der ortsnahen Schule, die sich in von der Frühförderstelle induzierten Gesprächen ereignet haben. In diesen Gesprächen waren auch Mitarbeiter_innen von Kindergarten und Frühförderstelle, Lehrer_innen sowie Therapeut_innen anwesend. Frau Thoma erzählt von einer Konstellation aus Befürworter_innen und Kontrahent_innen ihrer Entscheidung für die ortsferne inklusive Schule, die sich offensichtlich ‚einfach', also ohne ein Einwirken des Ehepaars, ergeben hat, wie folgt:

Frau Thoma: obwohl das aber halt auch n kampf war weil die schule in a. natürlich ihn äh … haben wollten ((Interviewerin: mhm)) weil es gibt ja geld … also es geht nicht ums kind … es ging ums geld … und also der kindergarten und auch die frühförderstelle stand halt auf unserer seite ähm … dass wir gesagt haben wir wollen die b. schule was aber auch schwierig war der in … a. schule der ähm rektorin zu vermitteln … weil sie einfach meinte ja aber er kann doch auch bei uns kommen und ähm // aber das haben wir halt durchgesetzt … aber es war schon schwierig sie hat das nicht so ((Mann: nicht von sich aus)) sie fand das nicht so sie fand das nicht toll dass wir das machen

Der Prozess der Entscheidung geht hier also über in die Frage der Durchsetzung des eigenen Schulwunsches, die Frau Thoma als einen „kampf" gegen die Interessen der Rektorin der ortsnahen Schule beschreibt. Indem Frau Thoma die Rektorin in dieser Semantik des Kampfes als Kontrahentin adressiert und ihr die Ver-

folgung von Sekundärinteressen unterstellt („also es geht nicht ums kind ... es ging ums geld"), positioniert sie sich und ihren Mann als engagierte Eltern, die im Interesse des Kindes bereit waren, Widerstände in Kauf zu nehmen, und sich gegen diese durchsetzen konnten. Die Mitarbeiter_innen von Kindergarten und Frühförderstelle werden in dieser Sache als Bündnisparter_innen adressiert. In dieser Passage zeigt sich zudem, dass die Versuche des Ehepaars, im Schulwahlprozess die Optionalität für sich zu erhöhen, mit ‚Schwierigkeiten' verbunden sind, die sich aus einem Angewiesensein auf die Unterstützung bzw. die Zustimmung Dritter ergeben. Ob eine eigene Präferenz, wenn sie erst einmal gebildet wurde, durchsetzungsfähig ist, erscheint somit also ebenfalls als kontingent.

Zeigen sich die Interviewten in dieser Passage als durchsetzungsfähig, eröffnen weitere Interviewauszüge den Blick für die Ambivalenz ihrer Selbstpositionierung im Entscheidungsprozess:

Herr Thoma: Das is sehr schwierig also es war für uns alle glaub ich sehr sehr anstrengend und ähm also da hä da wünschte man sich mehr hilfen oder stellen wo man hingehen kann die das dann vielleicht für einen machen ich habe keine ahnung weil ich meine wir wir sind jetzt keine fachleute wir können nur das machen was man uns sagt ähm es gibt halt einfach keine stellen wo man hingehen kann die dann einem sagen so dann übernehmen wir das jetzt ... das is sehr anstrengend

Herr Thoma bringt hier ein Hadern mit der Position, entscheiden zu müssen und somit sich als souverän und verantwortlich zu den Folgen der Entscheidung zu verhalten, zum Ausdruck. Angesichts von wahrgenommenen Anstrengungen wünscht er sich nicht nur eine Unterstützung im Entscheidungsprozess, sondern die Übernahme der Entscheidung von anderen „stellen". Er negiert seine Entscheidungskompetenzen bzw. die seiner Frau unter Verweis auf ihren ‚Laienstatus' („wir sind jetzt keine fachleute") und folgert daraus ihr Angewiesensein auf Anweisungen anderer („wir können nur das machen was man uns sagt").

Die Situation wird somit als eine markiert, in der eine fundierte eigenständige Präferenzbildung nicht möglich ist. Erst mit dem Aufrufen von Empfehlungen bzw. Aussagen von Fachleuten oder Expert_innen kann die Situation zu einer gemacht werden, in der eine Entscheidung möglich wird. Hier wird folglich gleichzeitig auf die zentrale Entscheidungsposition der Eltern verwiesen sowie die Dezentrierung eben dieser angesichts der Abhängigkeit von anderen markiert. Oder anders gesagt: Die Entscheidung des Ehepaars Thoma ausgehend von einem rationalen Entscheidungssubjekt zu denken, greift angesichts dieser Dekonstruktion der Position eines souveränen Entscheidenkönnens zu kurz. Dem Ehepaar steht – aus der eigenen subjektiven Sicht gesprochen – eine eigenständige Präferenzbildung aufgrund ihrer ‚Laienposition' gar nicht zu, sie erscheint erst gar nicht möglich, sodass die eigene Entscheidung einer Autorisierung durch Expert_innen bedarf.

3.2 Zur Entstehung von Optionalität im praktisches Tun des Entscheidens

Rekonstruiert werden kann die Erzählung des Ehepaars Thoma über ihren Entscheidungsprozess als ein Erzählen von Praktiken des Suchens, Eröffnens, Vergewisserns über die Entscheidungsoption ‚inklusive Schule' und des Dranbleibens, der Zufälle und des Kämpfens für die Entscheidung für die inklusive Schule. Deutlich wird dabei, dass sich das Entscheiden für die eine inklusive Schule in einem Konglomerat aus Praktiken ereignet: Das, was als Entscheidungsprozess erzählt wird, lässt sich beschreiben als ein mehrmaliges Einholen von Expert_innenmeinungen, ein Sich-in-ein-Verhältnis-Setzen zu diesen Meinungen, ein informelles Sprechen mit anderen Eltern bzw. Akteur_innen über bestimmte Schulen sowie schließlich ein Beharren auf eigenen Präferenzen trotz oder aufgrund von Expert_innenmeinungen und ein Durchsetzen dieser Präferenzen auch gegen Widerstände.

Die Präferenz für die eine inklusive Schule ist also zu Beginn des Entscheidungsprozesses nicht ‚einfach da', sondern entsteht im Zuge der Suche nach Möglichkeiten und einem praktischen Ausloten der sich eröffnenden Möglichkeiten, zu denen sich Herr und Frau Thoma immer wieder in ein Verhältnis setzen. An der Erzählung kann nachvollzogen werden, wie Optionen des Besuches einer inklusiven Schule sukzessive entstehen, sich verschließen oder verworfen werden und sich neue eröffnen.

Dabei wird ebenfalls deutlich, dass im Entscheidungsprozess für oder gegen die inklusive Schule die Folgen der eigenen Entscheidung für das Wohlergehen, die zukünftige Schulsituation und evtl. den Schulerfolg des eigenen Kindes nicht einfach abgeschätzt werden können. Vielmehr stellt sich die zukünftige Schulsituation als weitgehend ‚ungewisse Situation' dar. Mit dieser Ungewissheit muss in der Entscheidungssituation ‚irgendwie' verfahren werden, die Ungewissheit muss bearbeitet werden, um letztlich trotz nicht abzuschätzender Folgen eine Entscheidung zu treffen. Insbesondere die ins Spiel kommenden Expert_innenmeinungen tragen im vorliegenden Fall sowohl zur Eröffnung als auch Schließung von Optionen bei: In der Rekonstruktion wird deutlich, dass und wie das, was die Eltern sich als Optionen erdenken, in hohem Maße in das, was andere – vor allem Expert_innen, aber auch andere Eltern, Schulleitungen etc. – für möglich halten, eingebunden ist. Gerade die nicht abzuschätzenden Folgen der Entscheidung für oder gegen die inklusive Schule – ihre Riskanz – ermöglicht, dass sie zur Bühne für Expert_inneneneinschätzungen und Expert_innendispute wird. So können Expert_innenmeinungen nicht nur dazu verwendet werden, Kontingenzen der einen oder anderen Option zu bearbeiten und Folgen abschätzbar zu machen, sondern auch dazu, neue Kontingenzen und Unwägbarkeiten in die Entscheidungsfindung mit einzubeziehen.

Wir kommen zu einem abschließenden Fazit, was diese Beobachtungen für die methodologische Grundlegung einer Untersuchung von Bildungsentscheidungen von Eltern mit Kindern mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung für oder gegen die inklusive Schule bedeuten.

4 Ausblick

Resümierend betrachtet zeigt sich an dem rekonstruierten Fall, dass die Schulwahl der Eltern von Kindern mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung für oder gegen die inklusive Schule keineswegs als ein Abwägen von Kosten und Nutzen angemessen erfasst ist. Vielmehr eröffnet die hier erprobte praxistheoretische Perspektive auf die elterliche Bildungsentscheidung für oder gegen die inklusive Schule die Möglichkeit, bei der Untersuchung von Bildungsentscheidungen nicht bei einer Fokussierung auf Entscheidungsergebnisse sowie deren retrospektiven Begründungen stehen zu bleiben. Die Rekonstruktion eines Interviews hat gezeigt, dass für die Eltern nicht die Frage nach Vor- und Nachteilen von Förder- und inklusiver Schule im Vordergrund steht, sondern Darstellungen von Begegnungen und Auseinandersetzungen mit anderen Akteur_innen sowie daraus resultierenden – zufälligen – Konstellationen und Kräfteverhältnissen, in denen die eine oder andere Option entsteht und sodann beginnt, rationaler als eine andere zu erscheinen.

Aufgrund unserer eigenen explorativen Untersuchung sowie der methodologischen Debatte zu den Schulwahlen von Eltern in der qualitativen Bildungsforschung (vgl. auch Krüger 2016) können wir Entscheidungen von Eltern von Kindern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf für oder gegen die inklusive Schule praxistheoretisch in ihrer Prozesshaftigkeit mit mindestens *zwei Merkmalen* näher bestimmen: Erstens sind Prozesse des Entscheidens für oder gegen die inklusive Schule als situative Konstellationen mit potentiellen Bündnispartner_innen oder Kontrahent_innen zu untersuchen. Die Entscheidungen im vorliegenden Fall können nicht unabhängig gedacht werden von der – sich auch zufällig ergebenden – Konstellation von ‚Mitwirkenden', bestehend aus Expert_innen und Fachleuten sowie anderen Personen, deren ‚Empfehlungen' für die Präferenzbildung der Eltern aufgegriffen werden. Als situative Rahmung werden außerdem auch „politische Gelegenheitsstrukturen" (Miethe/Dierckx 2014, S. 34) relevant, angesichts derer die Forcierung auch unkonventioneller Entscheidungsergebnisse – hier: die Wahl einer inklusiven Schule außerhalb des Schulwahlbezirks – erst gedacht werden kann. Infolgedessen ist die Schulentscheidung als ein in hohem Maße situativer Prozess zu verstehen, der sich abhängig von sich zufällig ereignenden Konstellationen aus mitwirkenden Dritten vollzieht.

Neben der Schwierigkeit, Präferenzen überhaupt zu bilden – sowie eines daraus resultierenden Angewiesenseins auf Einschätzungen von bzw. einen Austausch mit anderen –, bleibt kontingent, ob gebildete Präferenzen gegenüber anderen durchgesetzt werden können. Zur Bearbeitung der Ungewissheit der Folgen der Entscheidung kommt somit der Autorisierung von Entscheidungsoptionen durch Dritte eine zentrale Bedeutung zu. Dies zeigt sich u.a. auch in den Ambivalenzen der Zuständigkeit für die Entscheidung, von denen Herr Thoma berichtet.

Zweitens ist der Prozess des Entscheidens als prinzipiell unabgeschlossen zu verstehen (vgl. auch Krüger 2016). So zeigt sich in dem weiterführenden Verlauf des Interviews, dass die Unsicherheit des Entscheidens auch mit Vollzug der Entscheidung – d.h. der Einschulung Tims in die gewählte inklusive Schule – nicht stillgestellt wird, sondern in den elterlichen Evaluationen der Schulwahl präsent bleibt. Circa ein halbes Jahr nach Schulbeginn erscheinen die Optionen Förder- und inklusive Schule oder auch verschiedener inklusiver Schulen nach wie vor diskussionswürdig. Die Ungewissheiten in Bezug auf die Folgen der eigenen Ent-

scheidung werden also auch mit einem potenziellen Offenhalten der anderen Optionen bearbeitet.

Für weitere Untersuchungen wäre es angeraten, die Rekonstruktion von Entscheidungsprozessen durch mehrmalige Erhebungszeitpunkte zu intensivieren. In einem längsschnittlichen Design könnten somit die Entstehung von Optionen sowie die Bildung von Präferenzen als auch etwaige Modifikationen von Optionen und Präferenzen im Zeitverlauf noch genauer in den Blick kommen. Da wir annehmen, dass sich die Entscheidung für eine bestimmte Schule innerhalb des ersten Schuljahres auf der gewählten Schule erst bewähren muss, um von einer Konsolidierung der Entscheidung auszugehen, wären dabei die elterlichen Evaluationen der Schulwahl ebenfalls zu untersuchen. In praxistheoretischer Perspektive ist es zudem ergiebig, die Erhebung von Interviews mit ethnografischen Beobachtungen des Feldes, der Informationsgewinnung und Beratung von Eltern sowie des Austausches unter Eltern zu kontextuieren. Dabei könnten auch die Artefakte, die im Entscheidungsprozess relevant werden, berücksichtigt werden. Auf diese Weise könnte ein Beitrag zur empirisch fundierten Theorie von Entscheidungsprozessen unter Bedingungen uneindeutiger Entscheidungsgrundlagen geleistet werden.

Anmerkungen

1 Wir orientieren uns an den Begrifflichkeiten, die in den aktuellen niedersächsischen Landesgesetzen und Verordnungen verwendet werden. Bei der Darstellung von Forschungsergebnissen greifen wir die Termini auf, die in den jeweiligen Studien verwendet werden.

2 Wir differenzieren zwischen den Begriffen entsprechend ihrer Verwendung in den zitierten Studien, die jeweils die zeitlich aktuellen Begrifflichkeiten aus Gesetzestexten und Verordnungen aufgegriffen haben. Wenn in diesem Beitrag von der Entscheidung für oder gegen die inklusive Schule die Rede ist, ist eine Entscheidungssituation unter den Bedingungen des in vielen deutschen Bundesländern neu eingeführten Elternwahlrechts gemeint, ohne damit eine bestimmte Form des gemeinsamen Unterrichts zu implizieren.

3 Eine aktuelle Studie (Peters 2015) befasst sich ausgehend von der Einführung des Elternwahlrechts in Hamburg mit den Erfahrungen von Eltern von Kindern mit komplexen Beeinträchtigungen in Bezug auf die von ihnen gewählte Schulform. Im Rahmen der Studie wird gefragt, inwiefern die Eltern an der gewählten Schule den inklusiven Bildungsanspruch ihres Kindes realisiert sehen. Hier wird erstmals dieser Elterngruppe und ihrer Perspektive auf die inklusive Schule ein zentraler Stellenwert eingeräumt, die gewöhnlich – wie auch in unseren Vorannahmen – als eher zahlenmäßig kleine und somit im Prozess inklusiver Schulentwicklung eher randständige Gruppe behandelt wird. Die Entscheidungsprozesse der Eltern stehen bei Peters (2015) jedoch nicht im Fokus.

4 Vgl. auch die zusammenfassenden Überlegungen von Jens Oliver Krüger (2016), der neben der Unabgeschlossenheit und Prozessualität der elterlichen Prozesse der Grundschulwahl auch die Dimensionen der „Unentscheidbarkeit“, der „Unberechenbarkeit“ und schließlich der „Taktik“ empirisch fundiert herauspräpariert.

5 Alle verwendeten Eigennamen sind anonymisiert.

Literatur

Ackeren, I. van (2006): Freie Wahl der Grundschule? Aufhebung fester Schulbezirke und deren Folgen. In: Die Deutsche Schule, 98. Jg., H. 3, S. 301–310.

Böhle, F./Weihrich, M. (Hrsg.) (2009a): Handeln unter Unsicherheit. Wiesbaden.

Böhle, F./Weihrich, M. (2009b): Ungewissheit, Uneindeutigkeit, Unsicherheit – Braucht die Theorie reflexiver Modernisierung eine neue Handlungstheorie? In: Böhle, F./Weihrich, M. (Hrsg.): Handeln unter Unsicherheit. Wiesbaden, S. 9–21.

Breidenstein, G./Krüger, J. O./Roch, A. (2014): Aber Elite würde ich's vielleicht nicht nennen. Zur Thematisierung von sozialer Segregation im elterlichen Diskurs zur Grundschulwahl. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 19, S. 165–180. http://dx.doi.org/10.1007/s11618-014-0518-1

Dausien, B. (2014): „Bildungsentscheidungen" im Kontext biografischer Erfahrungen und Erwartungen. Theoretische und empirische Argumente. In: Miethe, I./Ecarius, J./Tervooren, A. (Hrsg.): Bildungsentscheidungen im Lebenslauf. Perspektiven qualitativer Forschung. Opladen/Berlin/Toronto, S. 39–61.

Deutschlandfunk. (2014, 31. Juli). Revolution im Klassenzimmer [Audio].

Dorrance, C. (2010): Barrierefrei vom Elementar- in den Primarbereich? Eine Untersuchung zur Kontinuität von Integration und Inklusion aus der Sicht von Eltern ‚behinderter' Kinder. Dissertation. Bad Heilbrunn.

Ecarius, J./Miethe, I./Tervooren, A. (2014): Bildungsentscheidungen im Lebenslauf. Dis/Kontinuitäten, Paradoxien und soziale Ungleichheit". Eine Einleitung. In: Miethe, I./Ecarius, J./Tervooren, A. (Hrsg.): Bildungsentscheidungen im Lebenslauf. Perspektiven qualitativer Forschung. Opladen/Berlin/Toronto, S. 9–15.

Hübert, H. (2014): Revolution im Klassenzimmer. http://www.deutschlandfunk.de/inklusion-revolution-im-klassenzimmer.724.de.html?dram:article_id=293215 (17. September 2015).

Killus, D./Tillmann, K.-J. (2011): Eltern ziehen Bilanz. Ein Trendbericht zu Schule und Bildungspolitik in Deutschland. 1. JAKO-O Bildungsstudie. Münster.

Killus, D./Tillmann, K.-J. (2012): Eltern ziehen Bilanz. Ein Trendbericht zu Schule und Bildungspolitik in Deutschland. 2. JAKO-O Bildungsstudie. Münster.

Kleine, L./Paulus, W./Blossfeld H.-P. (2009): Die Formation elterlicher Bildungsentscheidungen beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I. In: Baumert, J./Maaz, K./Trautwein, U. (Hrsg.): Bildungsentscheidungen. Wiesbaden, S. 103–125.

Klicpera, C. (2005): Elternerfahrung mit Sonderschulen und Integrationsklassen. Eine qualitative Interviewstudie zur Schulwahlentscheidung und zur schulischen Betreuung in drei österreichischen Bundesländern. Berlin/Wien.

Klicpera, C. (2007): Erfahrungen von Eltern und Schulaufsicht mit dem Elternwahlrecht in der Entscheidung über den Unterrichtsort. Berlin/Wien.

Köppe, S. (2014): Bürger, Konsumenten und KoProduzenten. Schüler- und Elternverhalten an Privatschulen in Deutschland, Schweden und den USA. In: Kraul, M. (Hrsg.): Private Schulen. Wiesbaden, S. 231–250.

Kraul, M./Bergau, N./Rapp, S. (2014): Privatschulen zwischen Förderung und Distinktion. Eine Analyse aus Elternsicht. In: Pädagogische Rundschau, 68. Jg., H. 1, S. 73–94.

Kroneberg, C./Kalter, F. (2012): Rational Choice Theory and Empirical Research. Methodological and Theoretical Contributions in Europe. In: Annual Review of Sociology, 38. Jg., H. 38, S. 73–92.

Krüger, J. O. (2013): „Wir wollen nur das Beste … Das Thema ‚Schulwahl' im Kontext pädagogischer Ratgeber." In: Mayer, R./Thompson, C./Wimmer, M. (Hrsg.): Inszenierung und Optimierung des Selbst. Zur Analyse gegenwärtiger Selbsttechnologien. Wiesbaden, S. 89–110. http://dx.doi.org/10.1007/978-3-658-00465-1_5

Krüger, J. O. (2015): Auswahl an Grundschulen. Annäherungen an Legitimationspraktiken einer schulischen Elternwahl. In: Helsper, W./Krüger, H.-H. (Hrsg.): Auswahl der Bil-

dungsklientel. Zur Herstellung von Selektivität in exklusiven Bildungsinstitutionen. Wiesbaden, S. 119–133.

Krüger, J. O. (2016): Die Grundschulwahl als taktisches Geschehen. Eine performanztheoretische Perspektive auf Entscheidungsprozesse. Unveröffentlichte Habilitationsschrift.

Mader, M./Ernst, T./Mierendorff, J. (2014): Modi der Besonderung als Distinktionspraxen im Elementarbereich. In: Krüger, H.-H./Helsper, W. (Hrsg.): Elite und Exzellenz im Bildungssystem. Nationale und internationale Perspektiven. Wiesbaden, S. 149–164. http://dx.doi.org/10.1007/s11618-014-0527-0

Maschke, S. (2011): Lehramtsstudierende und ihre beruflichen ‚Entscheidungs-Strategien'. Eine empirische Analyse und Triangulation von Interview und Fotoinszenierung. In: Ecarius, J./Miethe, I. (Hrsg.): Methodentriangulation in der qualitativen Bildungsforschung. Leverkusen/Farmington Hills, S. 267–286.

Miethe, I./ Dierckx, H. (2014): Was ist eine Bildungsentscheidung? Theoretische und empirische Betrachtungen au einer biografischen Perspektive. In: Miethe, I./Ecarius, J./Tervooren, A. (Hrsg.): Bildungsentscheidungen im Lebenslauf. Perspektiven qualitativer Forschung. Opladen/Berlin/Toronto, S. 19–37.

Miethe, I./Ecarius, J./Tervooren, A. (Hrsg.) (2014): Bildungsentscheidungen im Lebenslauf. Perspektiven qualitativer Forschung. Opladen/Berlin/Toronto.

Müller, F. (2013): Integrative Grundschule aus Sicht der Eltern – auf dem Weg zur Inklusion? Eine qualitative/quantitative Erhebung zur Elternzufriedenheit. Bad Heilbrunn.

Ostner, I. (2014): Elterliches Selbstverständnis im Wandel – Befunde und Analysen. In: Kraul, M. (Hrsg.): Private Schulen. Wiesbaden, S. 211–230.

Peters, S. (2015): Inklusive Bildung für Kinder mit komplexen Beeinträchtigungen? Elternperspektiven auf Schule. https://kola.opus.hbz-nrw.de/frontdoor/index/index/docId/964 (13. Juli 2016).

Rechenauer, M. (2009): Uneindeutigkeit im Entscheiden – einige formale Klärungsversuche. In: Böhle, F./Weihrich, M. (Hrsg.): Handeln unter Unsicherheit. Wiesbaden, S. 67–76. http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-91674-3_4

Reckwitz, A. (2003): Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. In: Zeitschrift für Soziologie, 32. Jg., H. 4, S. 282–301.

Reckwitz, A. (2009): Praktiken der Reflexivität: Eine kulturtheoretische Perspektive auf hochmodernes Handeln. In: Böhle, F./Weihrich, M. (Hrsg.): Handeln unter Unsicherheit. Wiesbaden, S. 169–182. http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-91674-3_11

Reckwitz, A. (2013): Die Materialisierung der Kulturtheorien. In: Johler, R. (Hrsg.): Kultur_Kultur. Denken – Forschen – Darstellen, 38. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Volkskunde in Tübingen 2011. Münster, S. 28–37.

Schatzki, T. R. (1996): Social practices. A Wittgensteinian approach to human activity and the social. New York.

Schatzki, T. R. (2001): Introduction: practice theory. In: Schatzki, T./Knorr-Cetina, K./v. Savigny, E. (Hrsg.): The Practice Turn in Contemporary Theory. London/New York, S. 1–14.

Schnabel, U./Spiewak, M. (2014): Woran scheitert die Inklusion? In: DIE ZEIT, 69. Jg., H. 14/2014.

Schweda, A. (2014): Die interaktive Hervorbringung einer Bildungsentscheidung im Kontext des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule. In: Miethe, I./Ecarius, J./Tervooren, A. (Hrsg.): Bildungsentscheidungen im Lebenslauf. Perspektiven qualitativer Forschung. Opladen/Berlin/Toronto, S. 85–100.

Silkenbeumer, M./Wernet, A. (2012): Die Mühen des Aufstiegs: Von der Realschule zum Gymnasium − Fallrekonstruktionen zur Formierung des Bildungsselbst. Opladen.

Suter, P. (2012): Determinanten der Schulwahl. Elterliche Motive für oder gegen Privatschulen. Wiesbaden.

Züchner, I. (2011): Ganztagsschulen und Familienleben. Auswirkungen des ganztägigen Schulbesuchs. In: Fischer, N./Holtappels, H.-G./Klieme, E./Rauschenbach, T./Züchner, I. (Hrsg.): Ganztagsschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen (StEG). Weinheim/Basel, S. 291–311.

Dorothee Schwendowius, Nadja Thoma

Studienbiographien ‚mit Migrationshintergrund'?

Kritische Anmerkungen zu Praktiken der Besonderung in der universitären Praxis

Student biographies with a ‚migration background'?

Critical remarks on practices of othering in higher education

Abstract
Dieser Beitrag beschäftigt sich mit der Adressierung von Studierenden in der hochschulischen Praxis in Migrationsgesellschaften und geht der Frage nach, welche Wissensformen der Adressierung von Studierenden ‚mit Migrationshintergrund' zugrunde liegen. Am Beispiel von kompensatorischen Förder- und Unterstützungsangeboten sowie Interaktionssituationen in Lehrveranstaltungen werden Praktiken der Besonderung im universitären Alltag analysiert. Auf der Basis zweier empirischer Forschungsprojekte werden Erkenntnismöglichkeiten eines biographieorientierten Zugangs in der Studierendenforschung sowie mögliche Konsequenzen für die pädagogische Praxis des Umgangs mit ‚Differenz' an Hochschulen diskutiert.

Schlagworte: Biographie, Migrationsgesellschaft, Differenz, Professionalisierung, universitäre Praxis

Abstract
This article focuses on practices of addressing university students in migration societies. It explores the body of knowledge which forms the basis on which students with a so-called 'migration background' are approached. Everyday-practices of 'othering' in university life are exemplified by analyzing compensatory support programs aimed at students from migrant families, as well as interactions in study courses. Based on two empirical research projects, the potentials of a biography-oriented approach in higher education research are discussed and the possible implications regarding the practice of dealing with 'difference' in higher education are pointed out.

Keywords: biography, migration society, difference, professionalisation, higher education practice

1 Einleitung

In der deutschsprachigen Hochschul- und Studierendenforschung ist in den letzten Jahren die Aufmerksamkeit für die Heterogenität der Studierenden gewachsen. Hintergründe dieser Entwicklung bilden u.a. Diskussionen um Internationalisierung und Wettbewerbsfähigkeit, die eine Öffnung der Hochschulen für Studierende mit unterschiedlichen sozio-kulturellen Ausgangslagen und verschiede-

nen Bildungswegen zunehmend notwendig erscheinen lassen (vgl. Lutz 2013). Seit einiger Zeit wird in diesem Zusammenhang – unter anderem unter Rückgriff auf Transnationalitätsdiskurse (vgl. etwa Darowska et al. 2010; Siouti 2013) – auch verstärkt auf Studierende Bezug genommen, die als ‚Studierende mit Migrationshintergrund' bezeichnet werden (vgl. z.B. Middendorff et al. 2013; Unger et al. 2012).[1]

Auch in der pädagogischen Praxis der Hochschulen finden ‚Studierende mit Migrationshintergrund' seit einiger Zeit zunehmend Beachtung. Die spezifische Adressierung von Studierenden, die sich an (zugeschriebenen) natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeiten (Mecheril 2003) oder der (vermeintlichen) Migrationsgeschichte der Subjekte festmachen, findet ihren Ausdruck in zielgruppenspezifischen Programmen und Angeboten der Hochschulen ebenso wie im hochschulischen Alltag. Allerdings existieren im deutschsprachigen Raum bislang so gut wie keine Forschungen, die sich empirisch mit den Formen und Effekten dieser Adressierungspraktiken befassen. In unserem Beitrag wollen wir – ausgehend von unseren eigenen Forschungen – exemplarisch zeigen, wie sich solche *Praktiken der Adressierung in der hochschulischen Praxis* gestalten und daraufhin betrachten, auf welches *Wissen* dabei (seitens der Professionellen) rekurriert wird. Dabei richten wir den Blick auf zwei Ebenen pädagogischer Praxis und betrachten die Adressierung von Studierenden sowohl im Rahmen zielgruppenspezifischer Angebote für ‚Studierende mit Migrationshintergrund' als auch in der alltäglichen Praxis universitärer Lehre.

Unsere These ist, dass in diesen Bereichen Praktiken der *Besonderung*[2] von Studierenden virulent werden, die auf eine weitgehende Irrelevanz ‚biographischen Wissens' (vgl. Alheit/Hoerning 1989) für die Praxisentwicklung und das Deutungswissen von Professionellen verweisen. Dem stellen wir die Erkenntnismöglichkeiten eines biographieorientierten Zugangs in der Studierendenforschung gegenüber und diskutieren mögliche Konsequenzen, die sich daraus für die pädagogische Praxis in Hochschulen ergeben. Unser Beitrag basiert auf Analysen und Ergebnissen aus zwei empirischen Forschungsprojekten, die sich – mit verschiedenen Schwerpunktsetzungen – auf studentische Biographien im migrationsgesellschaftlichen Kontext beziehen.[3]

Zunächst befassen wir uns mit universitären Angeboten, die sich gezielt an ‚Studierende mit Migrationshintergrund' richten, und gehen ihrer Begründungslogik und dem ihnen zugrundeliegenden ‚Wissen' nach (2). Anschließend kontrastieren wir dies mit einer biographischen Erkenntnisperspektive (3).

Danach wenden wir uns einem zweiten Beispiel für besondernde Adressierungen im Rahmen universitärer Lehrveranstaltungen zu und fragen auch hier nach dem Wissen, auf das dabei rekurriert wird (4).[4] Vor diesem Hintergrund formulieren wir schließlich Fragen und vorläufige Überlegungen zu den Potenzialen einer biographieorientierten Praxis des Umgangs mit studentischer Diversität in Hochschulen (5).

2 Praktiken einer besondernden Adressierung in universitären Angeboten

Studierende mit eigenen oder familialen Migrationserfahrungen sind bereits seit den 1980er Jahren an Universitäten im amtlich deutschsprachigen Raum vertreten. Sie wurden zunächst als „ausländische Studierende“ bezeichnet und unterlagen den gleichen Zugangsregelungen und -begrenzungen wie Studierende, die ihre Studienberechtigung im Ausland erworben hatten (vgl. Alkozei 1998, S. 12).[5] Mit einer verstärkten Wahrnehmung der Anwesenheit von Studierenden aus migrierten Familien an Hochschulen in Deutschland und Österreich, die ihre Studienberechtigung im Inland erworben haben, etablierte sich in den 1990er Jahren die statusrechtliche Unterscheidung in „Bildungsinländer*innen“ und „-ausländer*innen“. Die seit einigen Jahren in der Hochschulforschung wie auch in anderen Bereichen der Bildungsforschung verwendete Bezeichnung ‚Studierende mit Migrationshintergrund‘ lässt sich als Ausdruck einer differenzierteren Wahrnehmung und statistischen Beschreibung der Studierenden lesen, die dieser Gruppe zugerechnet werden. Zugleich konstruiert auch dieser Begriff wieder neue Grenzziehungen, die zu Besonderungen führen (vgl. Hamburger/Stauf 2009; Utlu 2011).

Betrachtet man die Art und Weise, wie auf Studienberechtigte und Studierende aus migrierten Familien im gegenwärtigen hochschulischen Diskurs Bezug genommen wird, so zeigt sich, dass sie einerseits als gesellschaftliche „Bildungsreserve“ (BAMF 2011, S. 4) angesehen werden, die – u.a. durch Informations- und Beratungsangebote – verstärkt für ein Studium gewonnen werden soll. Andererseits werden sie als potenziell benachteiligte und unterstützungsbedürftige Gruppe beschrieben, die besondere Hürden beim Hochschulzugang und im Verlauf des Studiums zu überwinden hat.

Diese Sichtweise zeigt sich auch in Modellprojekten, die Student*innen mit Migrationshintergrund als Zielgruppe pädagogischer Maßnahmen adressieren. An verschiedenen Hochschulstandorten werden inzwischen Förder- und Unterstützungsangebote für Studierende entwickelt, die dieser Gruppe zugerechnet werden. Dazu zählen u.a. Mentoring- und Lotsen-Projekte sowie Sprachförderangebote für migrationsbedingt mehrsprachige Studierende an verschiedenen Universitäten. Die Angebote zielen darauf ab, die Teilhabemöglichkeiten der Studierenden an universitärer Bildung zu verbessern. Sie folgen dabei einer kompensatorischen Logik, denn es wird implizit davon ausgegangen, dass die Adressat*innen auf besondere Beratungs- und Begleitungsangebote angewiesen sind, um ihr Studium erfolgreich absolvieren zu können. Argumentiert wird hierbei vielfach mit Hinweisen auf *statistisches Wissen* aus der (stark quantitativ ausgerichteten) Studierendenforschung, das Aufschluss über die sozio-demographische Zusammensetzung der Studierenden sowie über Studienverläufe und -abschlussquoten gibt. So wird zur Begründung der betreffenden Angebote etwa auf den „hohen Anteil von Studierenden mit Migrationshintergrund aus bildungsbenachteiligten Schichten“ hingewiesen (Ruokonen-Engler 2013, S. 146) sowie auf „die hohen Abbruchquoten von Studierenden mit Migrationshintergrund“ (ebd., S. 147). Diese Befunde dienen dabei oftmals zur Erklärung von Problemen, die bei der sozialen und akademischen Integration der Studierenden wahrgenommen werden. So wird konstatiert, dass Studierende aus migrierten Familien oft über

wenig Informationen über das System Hochschule und bestehende Unterstützungsangebote verfügen (vgl. Satilmis/Niehoff/Kaufmann 2013, S. 171), sie Unsicherheiten im Wissenschaftsbetrieb erleben und wenig auf familiale Unterstützung bauen können, da sie oft als erste in der Familie ein Studium aufnehmen. Unhinterfragt bleibt dabei oftmals, inwiefern die beschriebenen Hürden und Studienprobleme tatsächlich spezifisch für die Situation von Studierenden ‚mit Migrationsgeschichte' sind, da die Differenz zwischen Studierenden ‚mit' und ‚ohne Migrationshintergrund' – etwa durch die Eingrenzung der befragten Gruppe auf ‚migrantische Studierende' – bereits forschungslogisch vorausgesetzt wird.[6]

Betrachtet man Befunde der Studierendenforschung genauer, so zeigt sich, dass in quantitativen Erhebungen seit einigen Jahren Versuche einer präziseren statistischen Beschreibung der ‚Gruppe' der Student*innen mit Migrationshintergrund unternommen werden. Dabei zeigt sich, dass der Befund des hohen Anteils von Studierenden aus Familien ohne akademische Tradition nicht für die gesamte Gruppe der ‚migrantischen Studierenden' charakteristisch ist, sondern lediglich für einen Teil der Studierenden zutrifft. Dagegen fallen die Unterschiede zur sozialen Zusammensetzung der *Studierenden* ohne *Migrationshintergrund* in anderen Sub-Gruppen geringer aus, in manchen fällt der Anteil aus Akademikerfamilien sogar überdurchschnittlich aus (vgl. Middendorff et al. 2013, S. 529f.; Unger et al. 2012, S. 68 ff.). Ähnlich differenziert stellen sich auch die statistisch erfassbaren Differenzen in den Studienverläufen dar. Die Studienabbruchquote in der Gruppe der sogenannten Bildungsinländer*innen ist sowohl in Deutschland als auch in Österreich überproportional hoch[7] (vgl. Statistik Austria 2015; Burkhart/Heublein/Wank 2011). Inwiefern sich dieser Befund aber auf die Gesamtheit der Studierenden übertragen lässt, die der Gruppe ‚mit Migrationshintergrund' zugerechnet werden, ist mehr als fraglich.

Diese Differenzierungen werden in der Hochschulpraxis zwar zur Kenntnis genommen. Sie verschwinden jedoch in der Angebotsentwicklung am Ende oftmals doch wieder zugunsten einer generalisierenden Adressierung von „Student*innen mit Migrationshintergrund" als Zielgruppe. Auch in Titeln von Projekten sind besondernde Sichtweisen auf Gruppen von Studierenden angelegt: So transportiert der Titel des Programms „Zwischen den Sprachen", dass Studierende, „die mehrsprachig aufgewachsen sind und Deutsch als Zweitsprache oder zweite Erstsprache erlernt haben" (Goethe Universität Frankfurt 2015[8]) ein monolinguales Selbstverständnis und einen problem- und defizitorientierten Blick auf migrationsbedingte Mehrsprachigkeit.

In einigen Erfahrungsberichten, die sich auf zielgruppenspezifische Modellprojekte beziehen, zeigt sich, dass die Gefahr der potenziellen Stigmatisierung der Studierenden, die durch solche kategorialen Ansprachen gegeben ist, durchaus problematisiert oder im Nachhinein kritisch reflektiert wird. Dies resultiert oftmals aus der Erfahrung, dass ganz andere Gruppen von Studierenden – etwa internationale Studierende – ein Interesse an den Angeboten zeigten (vgl. Ruokonen-Engler 2013; Satilmis et al. 2013), während diejenigen, die eigentlich adressiert worden waren, nicht immer tatsächlich ‚erreicht' wurden (vgl. Meinhardt/Zittlau 2009). In mehreren Projektberichten wird zudem thematisiert, dass ein Teil der Studierenden die Ansprache als diskriminierend empfand.

Daraus könnte nun der Schluss abgeleitet werden, dass die Zielgruppenkonstruktion in den betreffenden Projekten zu ‚grob' war und sie – z.B. im Sinne des Intersektionalitätsparadigmas (vgl. stellvertretend Lutz/Herrera Vivar/Supik 2010) – entlang weiterer Differenzdimensionen zu ‚verfeinern' wäre. Dies trifft

aus unserer Sicht allerdings nicht den Kern des Problems. Der grundlegende Kurzschluss kann vielmehr darin gesehen werden, dass hier *statistisches* Wissen über einen Teil der anvisierten Zielgruppe zur Grundlage für die Entwicklung von Angeboten gemacht wird, die *individuelle Studierende* erreichen sollen. Die Adressat*innen sind aber Individuen mit höchst unterschiedlichen Bildungsbiographien, deren Studienverläufe und -erfahrungen den unterstellten Problemlagen oftmals gar nicht entsprechen (vgl. Schwendowius 2015). Eine Möglichkeit, das Dilemma der Diskrepanz zwischen einer an statistischem Wissen über bestimmte soziale Gruppen orientierten Praxisentwicklung und den Selbstverständnissen, Ressourcen und Bedarfen individueller Teilnehmender zu vermeiden, liegt aus unserer Sicht in der Orientierung an Erkenntniszugängen, die die Prozessualität bildungsbiographischer Verläufe in Rechnung stellen und dabei auch die institutionellen Settings und Praktiken in den Blick nehmen, durch die Teilhabe an universitärer Bildung und Erfahrungen von Zugehörigkeit im universitären Alltag ganz konkret ermöglicht und begrenzt werden.

3 Studierendenbiographien in der Migrationsgesellschaft – das Potenzial biographischer Forschungsperspektiven

Biographische Forschungszugänge zielen nicht darauf ab, ein verallgemeinerbares Wissen über bestimmte ‚Studierendenpopulationen‘ zu erzeugen, sondern bewegen sich in einem Spannungsfeld zwischen der Sichtbarmachung des „Allgemeinen im Besonderen“ und des „besondere[n] Allgemeine[n]“ (Schulze 1997). Indem sie an den individuellen Lebensgeschichten von Studierenden ansetzen, werden Bildungsprozesse und -erfahrungen aus der Perspektive der biographischen Subjekte im Kontext der sinnhaften Struktur ihrer Lebensgeschichte untersucht. Dabei wird die Verwobenheit biographischer Erfahrungen mit der Positionierung im Raum gesellschaftlicher Macht- und Differenzverhältnisse ebenso rekonstruierbar wie der „Eigensinn“ (vgl. Alheit/Dausien 1996) individueller und kollektiver Erfahrungen und Deutungen. Neben den subjektiven Welt- und Selbstsichten von Studierenden ermöglichen biographische Zugänge – vermittelt durch die Deutungen der Subjekte – auch die Rekonstruktion lebensweltlicher und institutioneller Kontexte, die eine bildungsbiographische Relevanz haben.

Vor dem Hintergrund unserer empirischen Analysen zu *Studierendenbiographien in der Migrationsgesellschaft* werden aus dieser Perspektive vor allem drei zentrale Aspekte deutlich, die für die Frage nach Teilhabechancen und Erfahrungen von Zugehörigkeit bedeutsam sind:

(1) Erstens wird erkennbar, dass die familialen ‚Herkunftsgeschichten‘ der Subjekte zwar keineswegs irrelevant dafür sind, wie diese sich zum Wissenschaftsbetrieb ins Verhältnis setzen (können). Diese Herkunftshintergründe lassen sich aber auf der Betrachtungsebene des Einzelfalls nicht auf ‚formale Variablen‘ wie den sozio-ökonomischen Status der Eltern reduzieren. Die Erzählungen der Studierenden verweisen vielmehr auf eine große Heterogenität und Differenziertheit familialer Bildungsmilieus. Deren Verhältnis zu ‚Bildung‘ lässt sich in solchen

formalen Zuordnungen kaum angemessen erfassen. Zudem lässt sich aus herkunftsbezogenen Variablen nicht ableiten, welche Bedeutung die in der Familie weitergegebenen Ressourcen und Orientierungen für die Bildungsbiographien der Einzelnen tatsächlich haben. In biographischen Erzählungen treten die familialen Milieus als *je konkret konfigurierte* „soziale Welten" (Schütze 1984) in Erscheinung, in denen *je spezifische* Bildungsressourcen tradiert werden. Diese werden dabei individuell angeeignet und transformiert oder auch zurückgewiesen. Viele Studierende erfahren ihre Familien zudem als einen wichtigen Rückhalt, der es ihnen ermöglicht, trotz erfahrener Schwierigkeiten und Hürden am Studium festzuhalten.

(2) Zweitens ist die Entwicklung von Studienwegen in hohem Maße von den konkreten *Wirksamkeits-, Anerkennungs- und Unterstützungserfahrungen* abhängig, die die Subjekte *während* des Studiums machen. Als überaus bedeutsam für die sozialen Zugehörigkeitserfahrungen der Studierenden erweisen sich die *Bedingungen des jeweiligen fachlichen und sozialen Kontexts*. Studienkontexte gestalten sich dabei sowohl fachkulturell (vgl. Liebau/Huber 1985) als auch lokal spezifisch. Die Studierenden machen ihre Erfahrungen mit der Universität in je konkreten fachlichen und sozialen Handlungskontexten, die unterschiedlich offen und anschlussfähig für ihre biographischen Ressourcen und Erwartungshaltungen sind. Die Studienerzählungen zeigen überdies, dass die Positionierungen der Studierenden im universitären Feld als *in sich uneinheitliche Relationierungen* zwischen biographischen Subjekten und den jeweiligen Studienkontexten (vgl. dazu Dausien 2011, S. 32) gedacht werden müssen. So machen Studierende in unterschiedlichen fachkulturellen und sozialen Studienkontexten zeitlich simultan durchaus verschiedene Zugehörigkeitserfahrungen.

(3) Drittens ist das Zusammenspiel des ‚biographischen Habitus' der Subjekte und ihrem jeweiligen Studienkontext nicht als ein statisches Verhältnis, sondern *als ein sequenzieller Prozess* zu denken. So zeigt sich in der Perspektive erzählter Lebensgeschichten etwa die Bedeutung von sozial Vertrauten, die als biographische Mittler*innen und Weggefährt*innen fungieren. Sie erleichtern Studierenden, die sich aus unterschiedlichen Gründen im Universitätsbetrieb zunächst unsicher fühlen, den Zugang und unterstützen sie dabei, soziale Bindungen aufzubauen. Auch wird deutlich, dass Ermutigung und Anerkennung von Lehrenden zum Abbau von Unsicherheiten beitragen und Wirksamkeitserfahrungen (vgl. Mecheril 2003) ermöglichen können. Diese können ihrerseits eine nachhaltige Bedeutung für die Studienbiographie und die Bindung an den Studienkontext haben. Umgekehrt gilt aber auch, dass subtile Ausgrenzungspraktiken und Besonderungen im Studienalltag dazu beitragen können, Erfahrungen sozialer Zugehörigkeit zu erschweren (vgl. Schwendowius 2015). Solche Ausgrenzungserfahrungen stellen sich sowohl in Interaktionssituationen im studentischen Feld als auch in der Interaktion mit Lehrpersonen her. Im Folgenden wird anhand eines Beispiels rekonstruiert, welche Wissensbestände und Normalitätskonstruktionen diesen Praktiken der Besonderung zugrunde liegen.

4 Praktiken der Besonderung im universitären Alltag

Das folgende Beispiel, das einem biographischen Interview entnommen ist, bezieht sich auf eine solche alltägliche Interaktionsszene in einer Lehrveranstaltung.[9] Die Interviewpartnerin, ‚Günnur Duman‘,[10] studiert an einer österreichischen Universität Germanistik. Sie berichtet hier von einer Erfahrung in einem Seminar, in dem sie als „Andere“ identifiziert und besondert wird. Die Szene wird im Interview als Beispiel für die Art der Ansprache eingeführt, die ihr als Studentin, die ein Kopftuch trägt, an der Universität begegnet:

„aber einmal gab's zum Beispiel auch einen Vorfall[11], das war in einem Seminar zur österreichischen Geschichte, es ging um die Feldzüge der Osmanen und Habsburger, und da gab's dann das Prinz-Eugen-Lied und der Professor hat gemeint: ‚Wer kennt dieses Lied nicht. Es ist ein Muss, dieses Lied zu kennen. Das ist Allgemeinbildung‘. Und ich hab's nicht gekannt, und es haben einige andere auch nicht gekannt, also ich war nicht die Einzige, und wir haben halt aufgezeigt“ (GD 634–640)

Das Prinz-Eugen-Lied aus dem 18. Jahrhundert beschreibt die Belagerung und Einnahme Belgrads durch den kaiserlichen Feldherrn Eugen von Savoyen im Jahr 1717 und konstruiert ein Bild der „Türken“ als Feinde und Heiden, die angegriffen und mit Waffengewalt verjagt werden sollen.[12] Es ist interessant, dass der Professor die Kenntnis dieses Liedes als „Allgemeinbildung“ und als ein „Muss“ einstuft und damit eine Wissensnorm in Kraft setzt, die nicht in Frage steht oder gestellt werden kann – eine Wissensnorm mit eurozentristischem und islamfeindlichem[13] Charakter. Diese Norm scheint für ihn so klar und unhinterfragt, dass es für ihn (etwa mit Blick auf die nicht-Wissenden im Raum) nicht notwendig ist zu erklären, wie und in welchen Kontexten der hier für die „Allgemeinbildung“ fehlende Baustein seiner Ansicht nach vermittelt wird oder werden sollte. Günnur Duman macht jedenfalls deutlich, dass sie nicht die Einzige war, die das Lied nicht kannte und sich meldete, also außerhalb der Wissensnorm steht. Der Professor spricht von denjenigen Student*innen, die aufzeigen, allerdings nur sie an. Die Erzählerin schildert diese Ansprache folgendermaßen:

„und er hat zu uns so gsagt, zu mir, in die Richtung schauend also, gar nicht bös gemeint von ihm aus: ‚Nein, Sie können's eh nicht wissen, aber die Anderen, also das Lied muss ma kennen.‘“ (GD 641–643)

Der Professor spricht Günnur Duman also – im Gegensatz zu ihren Kolleg*innen – ein spezifisches, im Bereich der „Allgemeinbildung“ angesiedeltes Wissensdefizit zu. Man könnte dies als einen Versuch interpretieren, die Studentin wegen ihres Nicht-Wissens zu entlasten. Günnur Duman deutet diese Adressierung jedenfalls nicht als einen bewussten diskriminierenden Akt („gar nicht bös gemeint“). Es wird aber deutlich, dass sie sich durch seine Ansprache besondert sieht.

In einer retrospektiven Inszenierung gibt die Erzählerin den nachfolgenden Dialog stilistisch stark ausgestaltet wieder. Dabei konstruiert sie sich als selbstbewusste Studentin, die die Ansprache des Professors in Frage stellt:

„Und ich so: ‚Entschuldigung? Warum, warum kann ich's nicht wissen?‘

‚Na ja das kann man nur wissen – also Kollegin – das kann man nur wissen, wenn ma in Österreich maturiert hat‘, hat er gsagt. Zuerst. Und das fand ich irgendwie so Wie, du glaubst, ich hab nicht in Österreich maturiert, und alle anderen, die hier sitzen, haben in

Österreich maturiert und das kannst du auf einen Blick feststelln und tust mich da in der Gruppe herauspickn?

Und i hab gsagt: ‚Ja ich bin aber in Österreich, ich hab aber in Österreich maturiert'." (645–650)

An dieser Stelle wird die Argumentation besonders interessant, denn in der Begründung des Professors konstruiert dieser ein biographisches Wissen über die vermeintlich relevanten Stationen der Bildungsbiographie der Studentin. Das Prinz Eugen Lied repräsentiert einen Unterrichtsinhalt, von dem der Professor annimmt, dass nur Studierende, die in Österreich maturiert haben, ihn kennen können. Es wird damit also ein kausaler Zusammenhang zwischen der Unkenntnis des Liedes und der (unterstellten) Schullaufbahn der Studentin hergestellt, die im ‚Ausland' verortet wird. Mit dieser Argumentation wird Günnur Duman an einen Ort außerhalb der österreichischen „Normalität" verwiesen. In ihrer Darstellung wird deutlich, dass sie diese Ansprache als heteronome Zuschreibung erlebt. So benutzt sie das aus der Tierwelt entlehnte Wort „herauspickn" und macht damit den aggressiven Charakter der Besonderung klar, der sie in dem Moment ausgesetzt ist.

In ihrer re-inszenierten Antwort, in der auch sprachlich ihre Zugehörigkeit zu Österreich deutlich wird, macht Günnur Duman deutlich, dass ihre biographische Realität nicht mit den Vorannahmen des Professors zusammenpasst und widersetzt sich seiner Deutung. Der Fortgang der Interaktion wird folgendermaßen beschrieben:

„‚Ja, aber das kann man nur wissen, wenn man in Österreich zur Schule gegangen is', und ich so: ‚Ich bin durchwegs in Österreich in die Schule gegangen. Volksschule, Gymnasium, Handelsakademie, und jetzt bin ich an der Universität und kenn das Lied trotzdem nicht'." (651–653)

Der Professor überdenkt seine Zuschreibung also nicht und spitzt sie stattdessen zu, indem er sagt, dass man das Lied nur kennen kann, wenn man in Österreich schulisch sozialisiert wurde. Günnur Duman begegnet dieser erneuten Fremdheitszuschreibung mit dem Wissen über ihre eigene Biographie, das in dieser Situation zu einem ‚Gegenwissen'[14] wird. Sie nennt die einzelnen Bildungsinstitutionen, die sie in Österreich durchlaufen hat und markiert damit ihre „biographische Verbundenheit" (Mecheril 2003) mit dem österreichischen Bildungssystem. Zugleich reklamiert sie damit einen Anspruch auf einen bildungsbiographischen ‚Normalverlauf'. Die biographischen Einsprüche Günnur Dumans bleiben allerdings ungehört und halten den Professor nicht davon ab, die Fremdheitszuschreibung aufrechtzuerhalten. Er versucht, seine Argumentationslinie noch zu ‚retten':

„Und das war ihm dann wirklich schon zu blöd und er hat halt gsagt ‚Ja aber ich meine, Sie können's net wissen, weil die Osmanen haben ja gegen die Habsburger gekämpft und Sie werden sich ja nicht für den Habsburgerischen Feldherrn interessieren'." (654–656)

Der Professor konstruiert damit zwei Gruppen mit übereinstimmenden historischen Interessen. Zugleich konstruiert er eine starke Differenz zwischen *Wir* als Nachkommen der Habsburger und *nicht-Wir* als Nachkommen der Osmanen, indem er unterstellt, dass die Nachkommen der Habsburger sich nur für die Habsburger und die Nachkommen der Osmanen sich nur für die Osmanen interessieren. Günnur Duman wird aufgrund der Phantasien, die das Kopftuch bei ihrem Professor hervorruft, in die genealogische Erbfolge der Osmanen eingereiht und auf diese Weise gewissermaßen ‚osmanisiert'.

Da der Inhalt des Liedes sich auf eine kriegerische Auseinandersetzung zwischen Habsburgern und Osmanen bezieht und der Professor Günnur Duman in die ‚feindlichen Reihen‘ einordnet, reproduziert er dadurch auch den Diskurs über die ‚Orientalen‘ als Bedrohung der Existenz Österreichs, der in Erzählungen über die sog. „‚Türken‘-Belagerungen“ (vgl. Heiss/Feichtinger 2013) Wiens in Österreich nach wie vor präsent ist.

Hinsichtlich der Bedeutung *biographischen Wissens* im universitären Alltag verdeutlicht dieses Beispiel einerseits, dass Professionelle kaum über Wissen hinsichtlich der Bildungsbiographien ihrer Studierenden verfügen. Man könnte hier eher von *biographischem Nichtwissen* sprechen, das die Studentin ihrem Professor mit ihrer Argumentation vor Augen hält. Andererseits zeigt sich an dem Beispiel, dass Professionelle durchaus *Phantasien* über die Biographien und Bildungswege von Studierenden haben. Diese Phantasien resultieren aus stereotypen Vorstellungen über deren Herkunftsgeschichten, die sich an kategorialen ‚Merkmalen‘ – hier v.a. Geschlecht, religiöse und natio-kulturelle Zugehörigkeit – orientieren. Zugleich wird deutlich, dass auch unhinterfragte Annahmen über schulische ‚Normallaufbahnen‘ und damit verbundene ‚Normalwissensbestände‘ der studentischen ‚Mehrheit‘ im Spiel sind.

Für die hohe Relevanz von Alltagstheorien[15] und stereotypen Vorstellungen über die ‚Herkunftsgeschichten‘ und Bildungswege Studierender, die aufgrund ihres Namens oder visueller Merkmale als Migrant*innen wahrgenommen und festgeschrieben werden, finden sich im universitären Alltag zahlreiche Beispiele. An diese Phantasien knüpfen sich u.U. auch Diagnosen von Studienproblemen und Prognosen von Studien-, Lebens- und Berufsverläufen, die ihrerseits Einfluss auf Bildungswege nehmen können. Dies gilt im Übrigen vermutlich nicht allein für Studierende ‚mit Migrationsgeschichte‘, sondern betrifft – mit unterschiedlichen Ausgestaltungen und Schwerpunktsetzungen – auch andere ‚Gruppen‘ von Studierenden, die der dominanten Konstruktion der ‚Normalstudierenden‘ nicht entsprechen. Insofern sind mit der Orientierung an Alltagswissen und den damit verbundenen Typisierungen und Klassifikationen nicht nur situative Besonderungen verbunden, sondern dieses Wissen ist u.U. auch langfristig produktiv, insofern es in Beurteilungen, Diagnosen und Prognosen für die weitere Studien- und Berufslaufbahn einfließt und diese u.U. präfiguriert.

5 Ausblick: „Biographieorientierung“ als Professionalisierungsansatz im Rahmen einer diversitätsbewussten Hochschulentwicklung

Die beschriebenen Formen der Besonderung folgen einerseits unterschiedlichen Logiken: Während besondernde Ansprachen im Falle kompensatorischer Förder- und Unterstützungsangebote für bestimmte Zielgruppen gewissermaßen programmatisch angelegt sind, vollziehen sich Besonderungen in Interaktionssituationen im universitären Alltag vielfach ganz beiläufig und ohne spezifische Absichten der Beteiligten. Beiden gemeinsam ist jedoch, dass sich das ‚Wissen‘ über Studierende, an dem sich das Handeln orientiert, einerseits oftmals aus statistisch erzeugten ‚Fakten‘ über bestimmte ‚Studierendenpopulationen‘ speist, ande-

rerseits aus (oft stereotypisierenden) Diskursen und Alltagsvorstellungen. *Biographisches Wissen* im Sinne eines Wissens über die Bildungsbiographien und Zugehörigkeitsverständnisse individueller Studierender spielt dagegen eine untergeordnete Rolle.

Vor dem Hintergrund unserer eigenen empirischen Forschungsarbeit mit biographischen Erzählungen sehen wir jedoch die Chance, dass die Orientierung an den individuellen Bildungsgeschichten von Studierenden auch für die pädagogische Praxis an Universitäten ein Potenzial für eine ent-typisierende Umgangsweise (Dausien 2003, S. 45) mit der Diversität studentischer Biographien darstellen könnte. Die Fragen und Ansatzpunkte, die sich aus einer solchen Perspektive für die Gestaltung hochschulischer Praxis ergeben, lassen sich sowohl auf die Gestaltung pädagogischer Unterstützungsangebote für Studierende (a) als auch die Ebene der Hochschulorganisation und die Professionalisierung des Personals (b) beziehen.

(a) Zweifellos benötigen Studierende (in unterschiedlichem Maße) Unterstützung und Begleitung in ihrem Studium. Eine Gestaltung pädagogischer Unterstützungsangebote, die sich an kategorialen Differenzierungen orientiert, läuft jedoch Gefahr, zu einer Stigmatisierung bestimmter Studierendengruppen beizutragen, die ihrerseits zu einer Hürde für die soziale Integration werden kann. Aus biographieorientierter Perspektive besteht die Herausforderung deshalb darin, Angebote, Ansprachen und Teilnahmemöglichkeiten so zu gestalten, dass sie an die individuellen, aktuellen Unterstützungsbedarfe und Ressourcen der Studierenden anknüpfen und die Studierenden nicht auf soziale Zugehörigkeitskategorien festschreiben. Dafür ist es aus unserer Sicht notwendig, die Risiken der Besonderung von Studierenden nicht nur theoretisch zu reflektieren, sondern kompensatorische oder unterstützende Angebote – etwa fachsprachliche Kurse, Schreibwerkstätten oder Mentoringprogramme – konsequent zu individualisieren.

(b) Solange allerdings auf spezielle Zielgruppen zugeschnittene Förderangebote die primäre Antwort der Hochschulen auf die zunehmende Heterogenität studentischer Biographien darstellen, bleiben institutionelle Routinen ebenso wie die Wissensbestände, Normalitätskonstruktionen und Praktiken der Professionellen unangetastet. Diese aber spielen keine unwesentliche Rolle dafür, wie sich Studienbiographien gestalten und welche Erfahrungen von Zugehörigkeit und Ausgrenzung damit verbunden sind. Die Heterogenität der Herkunftsgeschichten, Bildungsbiographien und lebensweltlichen Bezüge der Studierenden macht darum auch die reflexive Beschäftigung der Organisation und der Professionellen mit den eigenen ‚Wissensbeständen' notwendig. Allerdings gibt es erst an wenigen Hochschulen Ansätze, die eine umfassende Strategie der Öffnung verfolgen, was auch die Ebene von Organisations- und Personalentwicklung gezielter einschließt (vgl. Antidiskriminierungsstelle des Bundes 2013).

Ein möglicher Ansatz für die Professionalisierung des hochschulischen ‚Personals' im Rahmen einer diversitätsbewussten Hochschulentwicklung könnte darin liegen, in der Weiterbildung von Lehrenden die Potenziale einer Arbeit mit biographischen ‚Fallgeschichten' zu nutzen. Methoden der fallrekonstruktiven Arbeit werden sowohl in der Fortbildung und Supervision in sozialpädagogischen Handlungsfeldern als auch in der Lehrer*innenbildung bereits seit Langem als Professionalisierungsstrategie praktiziert (vgl. Giebeler et al. 2008; Riemann 2009;

Hummrich et al. 2016). Das Potenzial eines fallorientierten Ansatzes in der Weiterbildung und Supervision von Pädagog*innen lässt sich allgemein betrachtet in der Vermittlungsfunktion sehen, die ‚der Fall‘ zwischen wissenschaftlichem Wissen und praktischem Handeln einnimmt (vgl. Hoffend 2010, S. 101). Was den Fall dabei jeweils ausmacht – ob z.B. ein Fall beruflichen Handelns oder eine biographische Fallgeschichte eines Lernenden zum Ausgangspunkt gemacht wird – kann je nach Zielsetzung bestimmt werden.

Anders als in den zunehmend angebotenen Diversity-Trainings für Lehrende, in denen Differenzen faktisch oft als essentielle Merkmale von Personengruppen konzipiert werden und die deshalb Gefahr laufen, kategoriale Denkweisen zu bestätigen, ermöglicht die Arbeit mit biographischen Fallgeschichten einen Zugang zum Individuell-Besonderen. Sie könnte deshalb sowohl dazu beitragen, typisierende Vorstellungen über bestimmte Studierendengruppen aufzubrechen, als auch dazu, für die je spezifischen Bedingungen, Konstellationen und Dynamiken zu sensibilisieren, die im Einzelfall für die Studienbiographie bedeutsam sind. Zudem könnte die Arbeit mit biographischen Fallgeschichten Lehrende auch in einer Reflexion der Bedeutung unterstützen, die sie selbst in den Studienbiographien der Subjekte einnehmen und es ihnen dadurch ermöglichen „sich selber im Spiegel der Klienten [hier: der Studierenden, d.V.] zu erkennen“ (Fischer 2008, S. 28).

Anmerkungen

1 Der Begriff wird dabei keineswegs einheitlich verwendet und auch die Gruppe derer, die darin einbezogen werden, unterliegt ständigen Veränderungen. In der deutschen Statistik werden derzeit etwa auch eingebürgerte Studierende, sog. (Spät)Aussiedler*innen wie auch Studierende mit einem nicht in Deutschland geborenen Elternteil in dieser Kategorie erfasst (vgl. Middendorff et al. 2013, S. 522). In der österreichischen Hochschulstatistik werden ihr aktuell hingegen nur jene Studierenden zugerechnet, deren Eltern beide im Ausland geboren wurden (vgl. Unger et al. 2012, S. 65). Als weiteres Differenzierungskriterium wird hier jedoch die Erstsprache der Studierenden herangezogen, u.a. um Studierende aus den amtlich deutschsprachigen Nachbarländern innerhalb der Gruppe „mit Migrationshintergrund“ besser erfassen zu können (vgl. ebd., S. 65ff.).

2 Unter Rückgriff auf Saids Figur des Othering (Said 1978) werden im deutschsprachigen Raum u.a. die Begriffe Besonderlichung (Gümen 1998), Veranderung (Diehm/Radtke 1999) und Besonderung (Mecheril et al. 2013) verwendet.

3 Im Zentrum der Dissertationsstudie „Bildung und Zugehörigkeit in der Migrationsgesellschaft“ (Schwendowius 2015) standen Biographien von Lehramts- und Pädagogikstudierenden in Deutschland. Fokussiert wurden Teilhabechancen und lebensgeschichtliche Erfahrungen mit Zugehörigkeit und Ausgrenzung im Bildungssystem im Kontext (migrations-)gesellschaftlicher Macht- und Differenzverhältnisse. Teile des vorliegenden Textes sind – in etwas veränderter Form – bereits im Rahmen der Studie veröffentlicht worden. In einem (laufenden) Dissertationsprojekt mit dem Arbeitstitel „Sprache(n) und Bildung im Lebenslauf“ untersucht Nadja Thoma Sprachbiographien von Germanistikstudent*innen mit Migrationsgeschichte im österreichischen Kontext.

4 Wir fokussieren in diesem Beitrag auf das Handeln von Lehrpersonen. Besonderungen werden aber auch im studentischen Feld (re-)produziert (vgl. Bleicher-Rejditsch et al. 2014; Schwendowius 2015).

5 Zur aktuellen Situation formaler und institutioneller Diskriminierung von Studierenden aus sog. Drittstaaten vgl. Melter 2011. Sowohl in Österreich als auch in Deutschland gibt es derzeit eine wachsende Debatte um den Hochschulzugang für Geflüchtete (vgl. stellvertretend uniko 2016, BMBF 2015).

6 Dass die Einbeziehung aller Studierenden in solche Befragungen differenziertere Aussagen ermöglicht, zeigt z.B. eine an der Universität Bremen durchgeführte Studie zu Studienverläufen und Studienproblemen von Lehramtsstudierenden (vgl. Bandorski/Karakaşoğlu 2013). Der Studie zufolge zeigt sich, dass die Selbsteinschätzungen der Studierenden hinsichtlich ihrer studienrelevanten Fähigkeiten kaum Unterschiede aufweisen, die sich auf das Differenzierungskriterium „Migration" zurückführen lassen.
7 Zu Schwierigkeiten der statistischen Erfassung von zum Teil transnationalen Studienverläufen sog. „ausländischer Studierender" vgl. Statistik Austria 2015, S. 60.
8 Website „Zwischen den Sprachen": https://www.uni-frankfurt.de/43665763/zds (Stand: 09. Juli 2016).
9 Eine Interpretation desselben Beispiels unter einer anderen analytischen Perspektive findet sich bei Dausien/Ortner/Thoma (2015).
10 Der Name der Interviewpartnerin sowie alle anderen im Interview vorkommenden Namen und Orte wurden anonymisiert.
11 Günnur Duman beschreibt die Universität im Gegensatz zur Schule als weitgehend diskriminierungsfreien Raum, in dem sie sich als Studentin, die ein Kopftuch trägt, wohlfühlt. Allerdings erzählt sie mehrfach von besondernden Ansprachen, vor allem von Seiten mehrheitsangehöriger Kolleg*innen. Die oben angeführte Szene wird von der Erzählerin als „Vorfall" eingeführt, der einen Bruch in der Konstruktion der Universität als diversitätssensiblem Raum darstellt.
12 Mit einer Führung unter dem Titel „Queering Prinz Eugen" wurde im Wiener Unteren Belvedere 2010 eine Geschichte des Feldherrn abseits von Heldenverehrung gezeichnet (vgl. Sulzenbacher 2013).
13 Die Gruppe der Feinde wird im Lied als „Heiden" bezeichnet.
14 Zum „Gegenwissen" als Form kollektiven Wissens vgl. Alheit 1989.
15 Alltagstheorien lassen sich mit Hierdeis/Hug (1997, S. 93) als „durch eigene Erfahrung und durch die Übernahme von Informationen geprägte Antworten" auf die allgemein menschliche Herausforderung verstehen, „sich in der Welt zurechtzufinden und sich in seinem Handeln erfolgreich zu erleben" (ebd.). Mit ihnen verknüpft ist das, was Schütz/Luckmann (2003, S. 158) als „Rezeptwissen" bezeichnet haben – ein pragmatisch ausgerichtetes Deutungsrepertoire, das die Bewältigung alltäglicher Situationen ermöglicht.

Literatur

Alheit, P. (1989): Erzählform und ‚soziales Gedächtnis': Beispiel beginnender Traditionsbildung im autobiographischen Erinnerungsprozeß. In: Alheit, P./Hoerning, E. M. (Hrsg.): Biographisches Wissen: Beiträge zu einer Theorie lebensgeschichtlicher Erfahrung. Frankfurt a.M., S. 123–147.

Alheit, P./Dausien, B. (1996): Bildung als biographische Konstruktion? Nicht intendierte Lernprozesse in der organisierten Erwachsenenbildung. In: Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, H. 37, S. 33–45.

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

Alkozei, M. T. (1998): Zur Studiensituation der Studierenden aus Migrantenfamilien an der Heinrich-Heine Universität Düsseldorf. Dissertation. Düsseldorf.

Antidiskriminierungsstelle des Bundes (2013): Diskriminierung im Bildungsbereich und im Arbeitsleben. Zweiter Gemeinsamer Bericht der Antidiskriminierungsstelle des Bundes und der in ihrem Zuständigkeitsbereich betroffenen Beauftragten der Bundesregierung und des Deutschen Bundestages. http://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/publikationen/Gemeinsamer_Bericht_zweiter_2013.html?nn=4193516 (12.01.2014)

Bandorski, S./Karakaşoğlu, Y. (2013): Macht ‚Migrationshintergrund' einen Unterschied? Studienmotivation, Ressourcen und Unterstützungsbedarf von Lehramtsstudierenden mit und ohne Migrationshintergrund. In: Bräu, K./ Karakaşoğlu, Y./Rotter, C. (Hrsg.) (2013): Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund. Zur Relevanz eines Merkmals in Theorie, Empirie und Praxis. Münster, S. 133–155.

Bleicher-Rejditsch, I./Härtel, A./Bahr, R./Zalucki, M. (2014): Erfahrungen internationaler Studierender und Studierender mit Migrationshintergrund an der THM. Ergebnisse und Handlungsempfehlungen aus der qualitativen und quantitativen Studierendenbefragung. Gießen. http://www.

BAMF (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge) (2011): Hochschulen als Orte der Integration. http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Bro¬schueren/bro¬schuere-hochschule-orte-integration.pdf?__blob=publicationFile (12.01.2014)

BMBF (2015): Das zweite Maßnahmenpaket für Flüchtlinge: Zugang zum Studium. https:// //www.bmbf.de/de/das-zweite-massnahmenpaket-im-ueberblick-1981 .html (09.01.2016)

Burkhart, S./Heublein, U./Wank, J. (2011): Datenreport Bildungsinländer 2011. Daten und Fakten zur Situation von ausländischen Studierenden mit deutscher Hochschulzugangsberechtigung. DAAD Studien und Statistiken. Herausgegeben vom Deutschen Akademischen Austauschdienst. Bonn.

Darowska, L./Lüttenberg, T./Machold, C. (Hrsg.) (2010): Hochschule als transkultureller Raum? Kultur, Bildung und Differenz in der Universität. Bielefeld.

Dausien, B. (2003): Zielgruppen – Lebenswelten – Biographien. Sichtweisen der Erwachsenenbildung auf ‚die Teilnehmenden‘. In: Ciupke, P./Faulenbach, B./Jelich, F.-J./Reichling, N. (Hrsg.): Erwachsenenbildung und politische Kultur in Nordrhein-Westfalen. Themen – Institutionen – Entwicklungen seit 1945. Essen, S. 31–50.

Dausien, B. (2006): Biographieforschung. In: Behnke, J./Gschwend, T./Schindler, D./ Schnapp, K.-U. (Hrsg.): Handbuch Empirische Methoden der Politikwissenschaft. Neuere qualitative und quantitative Analyseverfahren. Baden-Baden, S. 59–68.

Dausien, B. (2011): ‚Das beratene Selbst' – Anmerkungen zu Bildungsbiographien im gesellschaftlichen Wandel und Strategien ihrer professionellen Bearbeitung. In: Hammerer, M./Kanelutti, E./Melter, I. (Hrsg.): Zukunftsfeld Bildungs- und Berufsberatung. Neue Entwicklungen aus Wissenschaft und Praxis. Bielefeld, S. 21–40.

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

Fischer, W. (2008): Fallrekonstruktion und Intervention. In: Giebeler, C./Fischer, W./Goblirsch, M./Miethe, I./Riemann, G. (Hrsg.): Fallverstehen und Fallstudien. Interdisziplinäre Beiträge zur rekonstruktiven Sozialarbeitsforschung. Opladen/Farmington Hills, S. 23–34.

Giebeler, C./Fischer, W./Goblirsch, M./Miethe, I./Riemann, G. (Hg.): Fallverstehen und Fallstudien. Interdisziplinäre Beiträge zur rekonstruktiven Sozialarbeitsforschung. Opladen/Farmington Hills.

Gümen, S. (1998): Das Soziale des Geschlechts. In: Das Argument, 40. Jg., Heft 1/2 (Nr. 224), S. 187–203.

Hamburger, F./Stauf, E. (2009): ‚Migrationshintergrund‘ zwischen Statistik und Stigma. In: Diehm, I. (Hrsg.): Schüler 2009. Migration. Wissen für Lehrer. Seelze, S. 30–31.

Heiss, J./Feichtinger, J. (Hrsg.)(2013): Der erinnerte Feind. Wien.

Hoffend, A. (2010): Pädagogisches Verstehen. Eine Herausforderung für die Lehrerbildung. Fallstudienarbeit als Vermittlungsmöglichkeit. Münster.

Hierdeis, H./Hug, T. (1997): Pädagogische Alltagstheorien und erziehungswissenschaftliche Theorien. Ein Studienbuch zur Einführung. 2. Aufl. Bad Heilbrunn.

Hummrich, M./ Hebenstreit, A./Hinrichsen, M./Meier, M. (Hrsg.) (2016): Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns. Wiesbaden.

Liebau, E./Huber, L. (1985): Die Kulturen der Fächer. In: Neue Sammlung, 25. Jg., H. 3, S. 314–339.

Lutz, H. (2013): Aufbruch oder business as usual? Vielfalt und Diversitätspolitik an deutschen Hochschulen. In: Bender, S./Schmidbaur, M./Wolde, A. (Hrsg.) (2013): Diversity

entdecken. Reichweiten und Grenzen von Diversity Policies an Hochschulen. Weinheim, S. 13–31.

Lutz, H./Herrera Vivar, M.T./Supik, L. (Hrsg.) (2010): Intersektionalität. Bewegungen und Verortungen eines vielschichtigen Konzeptes. Wiesbaden.

Mecheril, P. (2003): Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit. Münster.

Mecheril, P./Thomas-Olalde, O./Melter, C./Arens, S./Romaner, E. (2013): Migrationsforschung als Kritik? Erkundung eines epistemischen Anliegens in 57 Schritten. In: Mecheril, P./Thomas-Olalde, O./Melter, C./Arens, S./Romaner, E. (Hrsg.): Migrationsforschung als Kritik?: Konturen einer Forschungsperspektive. Wiesbaden, S. 7–55.

Meinhardt, R./Zittlau, B. (2009): BildungsinländerInnen an deutschen Hochschulen am Beispiel der Universität Oldenburg. Eine empirische Studie zu den erfolgshemmenden Faktoren im Studienverlauf und Empfehlungen zur Verbesserung der Studienleistungen durch HochschullotsInnen. Oldenburg. http:// oops.uni-oldenburg.de/891/1/meibil09.pdf (24.11.2015).

Melter, C. (2011): Wer darf an die Universität? Aspekte der rechtlichen und institutionellen Diskriminierung von Studierenden aus Drittstaaten. In: Spannring, R./ Arens, S./ Mecheril, P. (Hrsg.): bildung – macht – unterschiede: Facetten eines Zusammenhangs. Innsbruck, S. 133–142.

Migmento (2013): Vielfalt an Hochschulen entdecken, fördern, nutzen. Handlungsempfehlungen für diversitätssensible Mentoring-Projekte an Hochschulen. Frankfurt a.M.. https://www.uni-frankfurt.de/47703225/2013_06_MIGMENTO_Leitfaden_web.pdf (06.07.2016)

Middendorff, E./Apolinarski, B. / Poskowsky, J./Kandulla, M./Netz, N. (2013): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2012. 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerkes. Herausgegeben vom Bundesministerium für Bildung und Forschung.

Riemann, G. (2009): Zur Bedeutung ethnographischer und erzählanalytischer Arbeitsweisen für die (Selbst-)Reflexion professionelle Arbeit. Ein Erfahrungsbericht. In: Völter, B./Dausien, B./Lutz, H./Rosenthal, G. (Hrsg.): Biographieforschung im Diskurs. 2. Aufl. Wiesbaden, S. 248–270.

Ruokonen-Engler, M.-K. (2013): Chancengleichheit durch gezielte Förderung? Zur Bedeutung diversitätsgerechter Förderangebote im Bildungssystem am Beispiel von Studierenden mit Migrationshintergrund. In: Bender, S. F./Schmidbaur, M./Wolde, A. (Hrsg.): Diversity ent-decken. Reichweiten und Grenzen von Diversity Policies an Hochschulen. Weinheim, S. 145–164.

Said, E.W. (1978): Orientalism. New York.

Satilmis, A./Niehoff, A./Kaufmann, M.E. (2013): enter science mit migrationshintergrund. Ein zielgruppenspezifisches Projekt der Universität Bremen mit intersektionellem Anspruch. In: Bender, S. F./Schmidbaur, M./Wolde, A.(Hrsg.): Diversity ent-decken. Reichweiten und Grenzen von Diversity Policies an Hochschulen. Weinheim, S. 165–182.

Schulze, T. (1997): Das Allgemeine im Besonderen und das besondere Allgemeine. In: Hansen-Schaberg, I. (Hrsg.): ‚Etwas erzählen'. Die lebensgeschichtliche Dimension in der Pädagogik. Baltmannsweiler, S. 176–188.

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

Schütze, Fritz (1984): Kognitive Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens. In: Kohli, M./ Robert, G. (Hrsg.): Biographie und soziale Wirklichkeit. Neue Beiträge und Forschungsperspektiven. Stuttgart, S. 78–117.

Schwendowius, D. (2015): Bildung und Zugehörigkeit in der Migrationsgesellschaft. Biographien von Studierenden des Lehramts und der Pädagogik. Bielefeld. http://dx.doi.org/10.14361/9783839431948

Siouti, I. (2013): Transnationale Biographien. Eine biographieanalytische Studie über Transmigrationsprozesse bei der Nachfolgegeneration griechischer Arbeitsmigranten. Bielefeld. http://dx.doi.org/10.14361/transcript.9783839420065

Statistik Austria (2015): Bildung in Zahlen 2013/14. Schlüsselindikatoren und Analysen. https://www.bmb.gv.at/ministerium/vp/2015/20150422a.pdf?4ut4xd (09.07 2016).

Sulzenbacher, H. (2013): Ohne geschichtlichen Wert? Über Strategien marginalisierter Geschichtsschreibung am Beispiel von QWIEN – Zentrum für schwul/lesbische Kultur und Geschichte. http://kulturrisse.at/ausgaben/Archiv%20der%20Migration,%20jetzt/oppositionen/ohne-geschichtlichen-wert (Stand: 24.11.2015).

Unger, M./Dünser, L./Fessler, A./Grabher, A./Hartl, J./Laimer, A./Thaler, B./Wejwar, P./Zaussinger, S. (2012): Studierendensozialerhebung 2011. Bericht zur sozialen Lage der Studierenden. Band 2: Studierende. Studie im Auftrag des Ministeriums für Bildung und Forschung. Wien.

Utlu, D. (2011): Migrationshintergrund - ein metaphernkritischer Kommentar. In: Arndt, S./Ofuatey-Alazard, N. (Hrsg.): Wie Rassismus aus den Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk. Münster, S. 445–448.

Matthias Völcker

Zwischen sozialer Verachtung und der individuellen Suche nach Anerkennung: Eckpunkte der Hauptschulsozialisation

Between social despite and the individual search for recognition: Key points of lower secondary school socialisation

Zusammenfassung:
Mit vorliegendem Beitrag wird die These erarbeitet, dass Schülerinnen und Schüler, die eine Hauptschule oder einen Hauptschulbildungsgang besuchen, mit der Übernahme des diskreditierten Hauptschulstatus auch in eine soziale Rolle gedrängt werden. In dieser lernen sie ihre persönliche Integrität gegen abwertende Vorurteile und gesellschaftlich produzierte Verachtung zu schützen und zu behaupten. Grundlage hierfür sind Ergebnisse einer empirischen Untersuchung zur Selbstwahrnehmung von Hauptschülerinnen und Hauptschülern.

Schlagworte: Hauptschule, Stigma, Stigma-Management, Identität, Identitätsverletzung

Abstract:
The thesis of this paper is that adolescents of lower secondary schools are being forced into a special social depreciated role in which they learn predominantly to protect their personal integrity against derogatory prejudices. This text uses selected empirical results of a study about self-perception of pupils in lower secondary school education classes. Students of this school see their school performance questioned from different positions. As a consequence of this, being a student in this school constitutes socialisation-based learning effects which are problematic, especially from a pedagogically point of view.

Keywords: Lower secondary school, stigma, stigma-management, identity, identity injury

1 Einleitung

Die gegenwärtigen Debatten über die Schulstruktur in Deutschland sind so facettenreich wie vielfältig. Über viele Jahre hinweg galten die Hauptschule sowie Hauptschulbildungsgänge als Schulformen, die in schultheoretischen wie bildungspolitischen Auseinandersetzungen als Sinnbilder für vielfältige und komplexe Problemlagen standen. Für diese liegen bis heute viele Umschreibungen vor. Die Rede ist etwa von ‚Verliererschulen' oder ‚Restschulen' und auch in der medialen Berichterstattung steht die Hauptschule für Versagen und ein als problematisch umschriebenes soziales Milieu.

Die Hauptschule sieht sich nicht erst seit dem sogenannten PISA-Schock vielfältiger Kritik wie auch empirisch gestützten Diagnosen bezüglich ihrer ungenügenden Leistungs- und Sozialisationsfähigkeit ausgesetzt. Mittlerweile hat die Bildungspolitik auf diese Diagnosen reagiert und Reformen im Bildungsbereich umgesetzt. Heute gibt es nur noch in 4 der 16 Bundesländer die Hauptschule als eigenständige Schulform. Vor allem vor dem Hintergrund sinkender Anmeldezahlen haben die Hauptschulen als Bildungseinrichtungen, die einst eher ‚praktisch' veranlagten Schülerinnen und Schülern eine qualifizierte Berufsausbildung und damit eine gesellschaftliche Integration ermöglichen sollten, in der ungleichen Konkurrenz mit Realschulen, Gymnasien und Gesamtschulen ihre Reputation und Stellung im Bildungssystem verloren.

Hauptschulen wie auch Hauptschulbildungsgänge in Schulen mit mehreren Bildungsgängen (SmB) sind neben anderen Bildungseinrichtungen, wie etwa weite Teile des Förderschulsystems, als ‚Verwahranstalten' für die Hoffnungslosen der Moderne gesellschaftlich stigmatisiert. Dabei gilt die Schulform Hauptschule als ein Sammelbecken für wenig erfolgreiche oder gar mehrfach risikobelastete Kinder und Jugendliche mit eingeschränkten Begabungs- und Leistungsvoraussetzungen, und im schlimmsten Fall als Durchgangsstation für spätere Transferleistungsabhängige (vgl. etwa Solga 2010; Bellmann/Dahms/Wahse 2005, S. 28; Rekus/Hintz/Ladenthin 1998, S. 15ff.). Insbesondere der Hauptschulstatus, mit dem sich die Schülerinnen und Schüler im gegliederten Schulsystem auseinandersetzen müssen, wird zur Grundlage für eingeschränkte Entwicklungsperspektiven. Denn er produziert systematisch identitätsverletzende Folgen, die in der ohnehin kritischen Phase der Adoleszenz und der Selbstfindung erhebliche Auswirkungen auf die Identitätsentwicklung haben können.

Die empirische Erforschung dieser institutionell produzierten Identitätsbeschädigungen und die Auseinandersetzung damit, wie letztendlich auch die Jugendlichen die negativen Zuschreibungen in ihre eigenen Identitätsentwürfe integrieren, spielt in der gegenwärtigen empirischen Bildungsforschung eine eher untergeordnete Rolle. Im vorliegenden Beitrag werden diese schulbezogenen Prozesse aufgegriffen und näher untersucht. Dabei werden ausgewählte Resultate einer empirischen Untersuchung an Hauptschulen bzw. Schulen mit Hauptschulbildungsgängen in Südniedersachsen vorgestellt. Im Mittelpunkt des Aufsatzes stehen insbesondere jene identitäts- und damit letztendlich auch sozialisationstheoretisch relevanten Merkmale, mit deren Hilfe aufgezeigt werden kann, erstens welche Folgen der Hauptschülerstatus für die Schülerinnen und Schüler hat und wie sie sich mit diesem auseinandersetzen, wie sie sich aufgrund von Gruppenmerkmalen selbst etikettieren und wie sie schließlich zweitens dennoch versuchen, eine tragfähige Identitätsbalance zu finden.

2 Hauptschulforschung

Die empirischen Daten der hier vorgestellten Untersuchung entstammen einem Forschungsprojekt, welches in Südniedersachsen zwischen 2009 und 2013 im Stadtkreis Göttingen sowie in den Landkreisen Göttingen, Holzminden, Northeim und Osterode im Harz durchgeführt wurde. Die Situation der Hauptschulen ist, wie in anderen Untersuchungen der Hauptschulforschung auch, eher ungünstig.

Zwar entsprachen die untersuchten Schulen in der Mehrzahl der von Baumert, Stanat und Watermann (2006) sowie von Trautwein, Baumert und Maaz (2007) beschriebenen Normal- bzw. Modalform, der überwiegende Anteil der SchülerInnenschaft kam aus Deutsch sprechenden Familien, mit beruflich ausgebildeten Elternteilen und aktuellen Beschäftigungsverhältnissen. Dessen ungeachtet war die Hauptschulnachfrage, insbesondere die Übergangsquoten nach der Grundschule auf eine Hauptschule bzw. einen Hauptschulbildungsgang in allen untersuchten Schulen gering; viele Schulen sahen sich aufgrund fehlender Schülerinnen und Schüler gar einer existenziellen Krise gegenüber.

Ähnliche Einschätzungen zur Hauptschulsituation zeigt auch der bundesdeutsche Vergleich. Rösner (2007) hat diese Entwicklungen vor nunmehr fast 10 Jahren bereits als deren Ende charakterisiert, wobei er v.a. den sukzessiven Bedeutungsverlust dieser Schulform hervorhebt, deren Niedergang „in allen Bundesländern […] unübersehbar" sei (ebd., S. 9). Auch andere Studien der Bildungsforschung und Bildungssoziologie kommen – unter Rückgriff auf die zum Teil dramatischen Rückgänge der SchülerInnenzahlen – zu ähnlichen Einschätzungen (vgl. etwa Bos/Müller/Stubbe 2010, S. 376ff.; Rekus/Hintz/Ladenthin 1998, S. 128 ff.; Solga 2010). Seit den 1960er Jahren sind die Hauptschulen die einzige Schulform im Regelschulsystem, die mit Schülerzahlrückgängen von über 60% kämpfen, während im gleichen Zeitraum die SchülerInnenzahlen an den weiterführenden Schulformen zunahmen (vgl. Dedering/Holtappels 2010, S. 367). Die mit ihrer Einführung ursprünglich verbundenen Erwartungen, die Schülerinnen und Schüler mit einem fachwissenschaftlich ausgerichteten Curriculum besser auf die steigenden qualifikatorischen Ansprüche einer modernen Berufsausbildung vorzubereiten, haben sich in der Folgezeit nicht erfüllt (vgl. etwa Leschinsky 2003). Tatsächlich hat die mit der Bildungsexpansion einsetzende Nachfrage nach höherwertigen Abschlüssen dazu geführt, dass die SchülerInnenzahlen in Verbindung mit dem Schulwahlverhalten der Eltern und gestiegenen beruflichen Qualifikationsanforderungen an den Hauptschulen seit Mitte der 1970er Jahre kontinuierlich gesunken sind. Als zu Beginn der 1990er Jahre nach der Wiedervereinigung in den neuen Bundesländern neben den Gymnasien fast flächendeckend nur noch Schulen mit mehreren Bildungsgängen (SmB) eingerichtet wurden, handelten die politischen Akteure bereits in dem Bewusstsein, dass eine Stabilisierung des Hauptschulbildungsgangs mit der Hauptschule als eigenständiger Schulform nicht mehr zu leisten ist (vgl. ebd.). In den alten Bundesländern wiederum verschlechterte sich die Situation der Hauptschule zusehends. Die Bildungspolitik sah sich zum Eingreifen und vielfältigen Reformen gezwungen (vgl. Tillmann 2012).

Die Probleme der Hauptschulbildung werden in der Forschungsliteratur umfassend diskutiert und sind nicht auf einen einzigen Bereich reduzierbar. Vielmehr werden komplexe Wechselwirkungen als strukturelles, curriculares wie auch die gesellschaftliche Akzeptanz des Bildungsgangs bezogenes Problemkonglomerat diskutiert (vgl. Rekus/Hinz/Ladenthin 1998). Abgesehen von der Geringschätzung des Schulabschlusses und den daraus resultierenden Folgen, etwa beim Übergang in das Ausbildungssystem sowie der Abwendung der Eltern von der Hauptschule in der Schulwahlentscheidung ihrer Kinder (vgl. etwa Büchner/Koch 2001, S. 71), verweisen Forschungsbefunde der vergangenen Jahre auch auf Prozesse innerhalb der schulischen Institutionen, aus denen vielfältige Identitätsverletzungen für Schülerinnen und Schüler resultieren können. Diese sind in der Forschungsliteratur v.a. mit dem Begriff des (Hauptschul-)Stigmas verknüpft (vgl. Knigge 2009; Wellgraf 2012).

3 Materialgrundlage und methodischer Zugang

Diese Stigmatisierungsprozesse wurden in der vorliegenden, als mixed-method angelegten Studie v.a. hinsichtlich ihrer identitätsbezogenen Folgen für die Schülerinnen und Schüler untersucht. Die Studie folgte einem zweistufigen Untersuchungsplan.

Quantitative Untersuchung: In einem ersten Schritt wurde zunächst die schulische wie außerschulische Ausgangslage der Schülerinnen und Schüler im Hauptschulbildungsgang mithilfe eines in mehrere Bereiche gegliederten Fragebogens erhoben. Dafür wurden zentrale schulbezogene Merkmale wie die Schulform (Haupt,- Haupt- und Realschule und kooperative Gesamtschule), die Klassenstufe zum Erhebungszeitpunkt wie auch ein allgemeines Selbstkonzept zur Beurteilung individueller Fähigkeiten erfasst; außerdem Variablen, welche die Schülerinnen und Schüler zur Einschätzung ihrer schulischen Lage aufforderten. Hierzu gehörten neben Partizipations- und Beteiligungsaspekten in Lehr-Lernsituationen die Beurteilung des Fürsorgeverhaltes der Lehrkräfte, das Klassenklima, Schulangst sowie demografische Angaben. Darüber hinaus wurde ein Instrument zur Erfassung selbstbezogener Kognitionen im Zusammenhang mit schulbezogenen Stigmatisierungen eingesetzt. Angelehnt an Knigge (2009) wurde den Schülerinnen und Schülern ein semantisches Differenzial mit insgesamt 24 Adjektivgegensatzpaaren auf einer 7-stufigen Likert-Skala vorgelegt. Die Item-Auswahl orientierte sich an den von Knigge verwendeten Gegensatzpaaren (z.B. gar nicht intelligent – sehr intelligent; dumm – schlau; unkonzentriert – konzentriert etc.). Mit dieser ersten Befragung konnten 1.305 Schülerinnen und Schüler in 35 Hauptschulen, Haupt- und Realschulen sowie kooperativen Gesamtschulen mit Hauptschulzweigen im 9. und 10. Jahrgang erreicht werden. Lediglich eine Schule in der Erhebungsregion lehnte die Teilnahme ab. Mit einer Rücklaufquote von insgesamt 82,5 % ist die Datenbasis als gut zu bezeichnen.

Qualitative Untersuchung: Parallel zu dieser Vollerhebung wurden mit 21 Schülerinnen und Schülern der gleichen Erhebungsgruppe *verstehende Interviews* in Anlehnung an Bourdieu (2010) und Kaufmann (1999) durchgeführt. Im Mittelpunkt dieser Interviewtechnik, die sich durch eine *offene*, auf *narrative Angebote* und *situative Entwicklungen des Gesprächsverlaufs* ausgerichtete Interviewführung auszeichnet, steht *das Verstehen* der sozialen Akteure und ihrer Perspektiven, verbunden mit der bereits auf Max Weber zurückführbaren Intention, soziales Handeln, individuelle Deutungsmuster und entsprechende Zusammenhänge kontextgebunden zu erschließen und verstehen zu lernen (Weber 2010, S. 5ff.). Der integrativen Anlage der Studie folgend, sollten mit diesen *Interviews* v.a. Qualität und Intensität der stigmabezogenen Selbstattributionen untersucht werden.

Die mit den Schülerinnen und Schülern geführten Gespräche waren durch einen Leitfaden strukturiert, der jedoch überwiegend der groben Orientierung in der Interviewsituation diente; der eigentliche Verlauf der Gespräche war weitgehend individuell und entwickelte sich durch Themensetzungen der Schülerinnen und Schüler. Daneben wurden aber auch themenbezogene Fragen aus dem Leitfaden im Gesprächsverlauf eingebracht. Hierzu gehörten etwa: Situation und Position der Jugendlichen in den Schulen und in der Klassengemeinschaft, Selbst- und Fremdwahrnehmung von Hauptschülerinnen und Hauptschülern, (schul)biografische Entwicklungen, Rolle der Familien, Peers und Bezugspersonen inner-

halb der Schule wie auch individuelle Perspektiven hinsichtlich der Gestaltungsfähigkeit der eigenen Zukunft. Die Gespräche dauerten i.d.R. zwischen 45 bis 90 Minuten.

Die Auswertung des Interviewmaterials erwies sich als schwierig, da weder Bourdieu noch Kaufmann konkrete methodische Anweisungen zur Auswertung des Datenmaterials formuliert haben. Daher wurde die Grounded-Theory-Methode für die Auswertung gewählt, da diese nicht nur methodologisch anschlussfähig an die Interviewtechnik war, sondern mit ihrem vielfältigen Repertoire an Techniken der Datenauswertung eine umfassende Kodierung und Erschließung des Materials ermöglichte. Diese ist weniger als *eine* konkrete Methode aufzufassen, sondern vielmehr ein methodischer und methodologischer Rahmen für die Anwendung und das Ineinandergreifen unterschiedlicher Instrumente und Techniken der Datenauswertung (vgl. Corbin/Strauss 1996, S. 15). Im Mittelpunkt stand eine regelgeleitete Durchdringung des Materials und die schrittweise Entwicklung einer gegenstandsverankerten Theorie. Die Grounded Theory offeriert hierbei ein methodisches Repertoire mit dessen Hilfe das Material codiert und schrittweise konzeptionell erschlossen werden kann.[1]

Der Umgang mit dem Datenmaterial ist mit verschiedenen Schritten der Erhebung und v.a. des Kodierens verbunden, wobei die Herausarbeitung zentraler Kategorien, das Verfassen von Memos genauso wie eine kontinuierliche Sammlung weiterer Daten und die beständige, iterative Überarbeitung und ggf. Revision bereits erarbeiteter Kategorien und Konzepte im Mittelpunkt stehen. Das von Glaser und Strauss (1998, S. 51ff.) dabei vorgeschlagene Verfahren des Theoretischen Sampling kam auch hier zum Einsatz, wobei damit Fallauswahlentscheidungen und damit verbundene Spezifizierungen von Erhebungskriterien verbunden waren, die im weiteren Verlauf des Forschungs- und des Auswertungsprozesses immer weiter verfeinert wurden (vgl. Wiedemann 1991, S. 443f.). Ziel dieser schrittweisen Erhebungs- wie Auswertungspraxis ist die Herausarbeitung von neuen oder erweiterten Eigenschaften von Kategorien und Konzepten, die v.a. über Vorgänge des Vergleichens mit der bestehenden Materialbasis gewonnen werden.[2] Diese angeleitete und strukturierte Vorgehensweise mündet in einer Abstraktion und hohen Komplexität, wobei eine möglichst dichte wie auch umfassende theoretisch fundierte Beschreibung möglich wird (vgl. Geertz 1987; Glaser/Strauss 1998). Die Stärken der Grounded-Theory basieren auf den zirkulären Prozessen der schrittweisen Durchdringung und Bearbeitung des Materials, was einen regelgeleiten Umgang mit diesem voraussetzt und letztendlich eine Erschließung von Beziehungen zwischen Kategorien ermöglicht (vgl. Corbin/Strauss 1996, S. 118ff.).[3] Notwendige Voraussetzung hierfür ist eine Offenheit gegenüber den Angeboten der Interviewten, ohne dabei explizit theoretisches Vorwissen auszublenden. Dieses ist vielmehr selbst Bestandteil der sensibilisierenden Konzeptualisierung des empirischen Materials im Erhebungs- wie Auswertungsprozess, da mithilfe dieses Wissens die individuellen Perspektiven der sozialen Akteure theoretisch verankert und aus der Lebenspraxis heraus kulturelle und soziale Merkmale und deren Folgen identifiziert, beschrieben und interpretiert werden können (vgl. die Forschungsarbeiten von Pelizzari 2009; Reckinger 2010, S. 66; Reiners 2010; Schultheis/Vogel/Gemperl 2010).

Im vorliegenden Fall bestand das Ziel des Auswertungsverfahrens nicht nur im Verstehen der Perspektiven von Hauptschülerinnen und Hauptschülern innerhalb wie außerhalb der schulischen Institutionen in Verbindung mit der Schulformzugehörigkeit stehenden Statusposition, sondern auch in der Entwicklung

einer gegenstandsverankerten Theorie, die v.a. die identitätsbezogene Relevanz des Hauptschulstigmas bearbeitet. Dabei zeigte sich im Auswertungsprozess, dass für die Konstitution dieses Stigmas nicht nur schulische Faktoren eine Rolle spielen, sondern die Schülerinnen und Schüler in unterschiedlichen sozialen Kontexten (Familie, Peers, im Kontakt mit anderen Schülerinnen und Schülern anderer Schulformen etc.) beständig mit einer identitätsrelevanten Herausforderung ihres schulischen Status konfrontiert sind, der sie in verschiedenen Facetten ihrer Identität betrifft, sowohl kollektiv wie personal, sie aber auch gleichwohl in ihrem Ich-Erleben dazu zwingt, sich beständig gegenüber erfahrenen Diskreditierungen zu behaupten, sich in ihrem Ich-Erleben abzugrenzen und zu besondern. Doch der individuelle wie biografische Makel des Hauptschulstigmas ist und bleibt allgegenwärtig und durchzieht die Erzählungen der Schülerinnen und Schüler wie auch ihre Lebenswelterfahrungen (vgl. Völcker 2014).

Wie dies geschieht, steht im Mittelpunkt der folgenden Analysen und der Vorstellung einiger ausgewählter empirischer Ergebnisse. Aus Gründen der Übersichtlichkeit werden zentrale Resultate der Fragebogenuntersuchung nur knapp dargestellt (3.1). Daran anknüpfend folgen ausführlicher Ergebnisse der qualitativen Untersuchung (3.2).

3.1 Statistische Ergebnisse zu schulformbezogenen Stigmatisierungen bei Hauptschülerinnen und -schülern

Die in der Befragung gewonnenen Daten zur schulform- bzw. bildungsgangbezogenen Selbstwahrnehmung wurden mithilfe explorativer und konfirmatorischer Faktorenanalysen geschätzt. Dabei wurden insgesamt vier verschiedene Modelle berechnet und deren Fitmaße miteinander verglichen.[4] Die Berechnungsverfahren basieren auf einem Maximum-Likelihood-Schätzverfahren, wobei die Modelle in 1.000 Iterationen berechnet wurden. Die Korrelationen zwischen den einzelnen Faktoren wurden – aufgrund einer theoretisch unterstellen Abhängigkeit der Faktoren als Dimensionen von Stigmatisierungen – freigesetzt und nach einem obliquen Rotationsverfahren geschätzt (vgl. Backhaus et. al. 2008, S. 372). Die Modelle sind Tabelle 1 zu entnehmen und im Modellvergleich angeordnet. Vorgestellt werden die berechneten Modelle und die ihnen zugrunde liegende Faktorenstrukturen in Kombination mit den Modell-Fit-Werten.

Dabei ergab sich, dass für die Messung selbstbezüglicher Stigmawahrnehmungen eine 5 Faktoren umfassende Struktur die besten Modellkennwerte erreichte. Die schlichte Tatsache der Zugehörigkeit zur Hauptschule oder der Zuteilung in einen Hauptschulbildungszweig führt dazu, dass die Schülerinnen und Schüler ihre persönlichen Kompetenzen und Qualitäten in den Dimensionen „Leistungsfähigkeit“, „Motivation“, „Konformität“ und „Selbstrepräsentation“ tendenziell gering schätzten. Je nach Dimension charakterisierten sich annähernd dreiviertel der Befragten selbst und die Gruppe der Hauptschülerinnen und Hauptschüler als gesellschaftlich entwertet und stigmatisiert.

Tabelle 1: Konfirmatorische Faktorenanalysen im Kontext des Stigmas einer kollektiven Identität von Hauptschülerinnen und Hauptschülern (Modellberechnungen und Fit-Werte)

	Modell 1	**Modell 2**	**Modell 3**	**Modell 4**
Stichprobe	1305	1305	1305	1305
Variablen/Items	alle	Alle	alle	Alle
Faktoren	2 Faktoren Stigma allgemein Kompensation	3 Faktoren Stigma Leistungsfähigkeit Stigma Soziales (inklusive Items Motivation) Kompensation	4 Faktoren Stigma Leistungsfähigkeit Stigma Motivation Stigma Soziales Kompensation	5 Faktoren Stigma Leistungsfähigkeit Stigma Motivation Stigma Konformität Stigma Selbstrepräsentation Kompensation
Chi-Quadrat (df)	4225,26 (251)	1875,48 (249)	1306,20 (246)	1114,61 (242)
Chi-Quadrat/df	13,1	7,5	5,3	4,6
CFI	.834	.907	.937	.948
TLI	.817	.897	.929	.940
SRMR	.057	.045	.039	.038
RMSEA	.110	.083	.069	.063

Quelle: Völcker 2014: 152

Erstaunlich an diesen Ergebnissen ist, dass der Grad der selbstbezüglichen Stigmawahrnehmung in Abhängigkeit vom Schultypus variiert. Denn die Stigmawerte fallen bei Schülerinnen und Schüler, die den Hauptschulbildungsgang an kooperativen Gesamtschulen besuchen, in allen Dimensionen am deutlichsten aus. Geschlechtsspezifische Unterschiede wie auch der Migrationshintergrund spielen hierbei keine Rolle. Beispielsweise attestierten im Hauptschulbildungsgang der kooperativen Gesamtschulen insgesamt 80,9% der Befragten sich selbst und der Gruppe der Hauptschülerinnen und -schüler einen schwachen Antrieb zum Lernen. Ähnliche negative Werte konnten ebenfalls für die anderen Stigmadimensionen identifiziert werden. Bei der Beurteilung der Leistungsfähigkeit gaben über 78% der Jugendlichen an kooperativen Gesamtschulen eine Antwort in negativer Richtung und zeigt somit eine hohe Stigmawahrnehmung (Hauptschule 73,3%, Haupt- und Realschule 77,6%). Ähnliche Resultate wurden ermittelt für die Skalen der Konformität: Hauptschule (67,9%), Haupt- und Realschule (73,6%), kooperative Gesamtschule (70,1%) und der Selbstrepräsentation: Hauptschule (64,6%), Haupt- und Realschule (63,5 %), kooperative Gesamtschule (66,7%). Weitere statistisch signifikante Einflüsse konnten für Abschulungserfahrungen wie auch für ein Schulklima, welches durch Streit und Misstrauen aber auch Mobbingerfahrungen gekennzeichnet ist, nachgewiesen werden. Der größte Einflussfaktor war jedoch der der Schulform. Offenbar wird der Makel des Hauptschülerstatus gerade in Schulen mit differenzierender Struktur besonders ausgeprägt empfunden. Das wiederum könnte dafür sprechen, dass der schlechte Ruf der Hauptschule weniger mit Schulmerkmalen, sondern in erster Linie mit ihrer schwachen Stellung im System der weiterführenden Schulen selbst zusammenhängt.

3.2 Hauptschulsozialisation oder: identitäre Widersprüche einer verschmähten Bildungsinstitution

Die Mehrzahl der Schülerinnen und Schüler schätzte in der Fragebogenuntersuchung die persönliche Lernmotivation wie auch die eigene Leistungsfähigkeit gering ein und beurteilte auch soziale Merkmale überwiegend negativ. Die damit verbundene sozialisationstheoretisch spannende Frage, wie es zur Übernahme entsprechender Stigmata kommt, und v.a. wie die Schülerinnen und Schüler mit ihnen umgehen, lässt sich auf der Grundlage dieser statistischen Befunde jedoch nicht beantworten, weshalb ein qualitativer Zugang hier essentiell ist.

Zur Veranschaulichung entsprechender Prozesse werden nun folgend pointiert, einige Ergebnisse der qualitativen Untersuchung dargestellt. Die Ausführungen beziehen sich ausschließlich auf einige zentrale Kategorien, die im Verlauf des Kodier- und Auswertungsprozesses identifiziert wurden, ebenso wie entsprechende Beziehungen zwischen diesen Kategorien, die die identitären Verarbeitungsprozesse hauptschulbezogener Attribuierungsprozesse aus der Perspektive der Schülerinnen und Schüler aufzeigen. Im Mittelpunkt der Ergebnisdarstellung steht der im Auswertungsprozess schrittweise identifizierte ambivalente Prozesscharakter hauptschulbezogener Stigmatisierungen, wobei einerseits die *Statuswahrnehmungen* als Hauptschülerinnen und Hauptschüler [Hauptschüler-sein] von Relevanz waren und andererseits aufgezeigt wird, wie die Jugendlichen mit den erfahrenen und verinnerlichten Diskreditierungen umgehen und welche identitätsbezogenen Merkmale aus dem Material abgeleitet werden können. Die Ergebnisdarstellung fokussiert hierbei die Aussagen *einzelner Schülerinnen und Schüler*. Ungeachtet des Fokus auf Einzelbeispiele handelt es sich bei dem dabei identifizierten identitären Muster um Aspekte und Merkmale, die im Auswertungsprozess für das gesamte empirische Material charakteristisch waren. Die zur Veranschaulichung gewählten Interviewpassagen veranschaulichen entsprechende Erfahrungen, die so ähnlich in vielen Interviews beobachtet werden konnten.

Charakteristisch war, dass alle Jugendlichen nicht nur über ihre eigene gesellschaftliche Position im Zusammenhang mit ihrer Schulformzugehörigkeit sprachen, sondern in der Verbindung mit *ihrer* Hauptschulzugehörigkeit immer wieder auf einen gefühlten inneren Zwang verwiesen, der sie dazu antrieb, sich selbst vor sich und anderen für die Zugehörigkeit zur Hauptschule oder zum Hauptschulbildungsgang *rechtfertigen* zu müssen. Im Verlauf des Auswertungsverfahrens zeigte sich, dass genau an dieser Schnittstelle nicht nur das zentrale (identitätsbezogene) Motiv und die Kernkategorie identifiziert werden konnte, sondern lebensweltlich auch die Widersprüche einer gesellschaftlich entwerteten Schulform sichtbar werden, einen Mechanismus charakterisierend, der als identitätsbezogener Beschädigungsprozess beschrieben werden kann (vgl. Abschnitt 4).

Die folgende Darstellung bezieht sich ausnahmslos auf Kodes und Kategorien, die für eine Rekonstruktion dieser identitätsbezogenen Bearbeitungsprozesse des Hauptschulstigmas von Relevanz waren, worunter schulische wie außerschulische Merkmale, v.a. auch Erfahrungen mit Peers ebenso wie soziale Antizipationen über diese SchülerInnengruppe gefasst werden, die im Auswertungsprozess als Merkmale gesellschaftlicher Diskreditierungen aufgrund der Schulformzugehörigkeit kodiert wurden und aus der Perspektive der Jugendlichen beschrieben werden, zugleich aber auch auf ein ambivalentes Verhältnis in der Identitätskonstruktion verweisen (vgl. Abschnitt 3.3.). Im Material wurden entsprechende Er-

fahrungen der Jugendlichen im Zusammenhang mit ihrer Hauptschulzugehörigkeit unterschiedlich kodiert. Einerseits wurden verschiedene *kontextuelle, räumliche oder personenbezogene* Situationen und Erfahrungen beschrieben, in denen die Jugendlichen nicht nur *als Hauptschülerin oder Hauptschüler identifiziert, sondern gleichwohl* aufgrund antizipierter Gruppenmerkmale mit erheblichen Diskreditierungen und Abwertungen konfrontiert waren. Bereits im offenen Kodieren fiel auf, dass entsprechende Zuschreibungen nicht nur in verschiedenen Kontexten wirkmächtig sind (bspw. Schule, Familie, Peers), sondern solche Beschreibungen unmittelbar mit dem Selbstbild assoziiert und mit erlebter und verinnerlichter Abwertung und Diskreditierung verbunden waren. Konkreter offenbarte sich dies im Material als Zusammenspiel abgewerteter Persönlichkeitszuschreibungen in Verbindung mit einem entwerteten sozialen Status, allein aufgrund der Schulformzugehörigkeit, ebenso wie mit damit unmittelbar verknüpften *Vergleichsprozessen*, v.a. zu Schülerinnen und Schülern anderer, aus ihrer Perspektive deutlich privilegierteren Schulformen. Fast ausnahmslos sahen sich die Schülerinnen und Schüler im Vergleich zu Heranwachsenden an anderen Schulformen immer wieder mit negativen Vorstellungen und Vorurteilen konfrontiert, die weite Bereiche ihrer Lebenswelten berührten. Während beispielweise die SchülerInnenschaft an Realschulen und Gymnasien verallgemeinernd als privilegierte Jugendliche mit anerkanntem sozialem Prestige beschrieben wurde, wird die eigene schulische Position als abgewertet und prekär erfahren. Im Auswertungsprozess zeigte sich darüber hinaus, dass der eigene Status als Hauptschülerin oder Hauptschüler immer wieder pauschalisierend mit einer spezifischen Sozialfigur assoziiert wurde, die als ein Merkmal der SchülerInnenidentität charakteristisch war und im Verlauf der Auswertung durch Zuordnungen von unterschiedlichen Kodes als Sozialfigur des ‚typischen Hauptschülers/der typischen Hauptschülerin' beschrieben wurde. Charakteristisch für diese ist, dass die Jugendlichen sich in vielen Situationen, nicht nur den schulischen, immer wieder mit sozialen Vorwürfen konfrontiert sehen, die ihre Persönlichkeit im Zusammenhang mit ihrer Schulformzugehörigkeit entwertet und diskreditiert. Die Kategorie des ‚typischen Hauptschülers' zeichnete sich durch eine verallgemeinerte Charakterisierung der HauptschülerInnengruppe mit abgewerteten Urteilen über diese Schülerinnen und Schüler jenseits einer antizipierten respektablen sozialen Stellung aus, wobei etwa Merkmale der Leistungsfähigkeit, Verhaltensmerkmale oder auch kognitive Fähigkeiten pauschalisierend entwertet mit dieser SchülerInnengruppe assoziiert *und* zugleich auch als ein Teil des Selbstverständnisses durch die Jugendlichen beschrieben und aufgegriffen wurden, wobei Hauptschülerinnen und Hauptschüler entweder als „asozial" (Stefanie, Z. 301), „schwer erziehbar" (Alex, Z. 29) oder schlicht „dumm" (Karina, Z. 490) charakterisiert wurden. Ergänzt wurden solche stereotypen Charakterisierungen des ‚typischen Hauptschülers' mit *gesellschaftlich entwerteten Persönlichkeitszuschreibungen und sozial deklassierten Merkmalen*, wobei Jugendliche dieser Schulform etwa „besonders an der Sprachweise" (Sophie, Z. 480) zu erkennen seien oder „die [HauptschülerInnen als, d.V.] wirklich dumm, wirklich dumm" klassifiziert wurden, die darüber hinaus „Randale machen" (Michael, Z. 139f.). Anna (Z. 787f.) formulierte es noch drastischer, denn sie fand: „Die meisten [Hauptschüler, d.V.] sind ja Schlampen […] sie können einfach nichts, die kriegen doch sowieso keinen Job. Es werden doch sowieso Hartz IV-Empfänger."

Diskreditierende Erfahrungen wie auch entsprechende Reaktionen hierauf wurden im Material an vielen Beispielen und für ganz unterschiedliche Bereiche

der Lebenswelten identifiziert. Dabei zeigte sich bereits im offenen Kodieren, dass mit der Sozialisation in die HauptschülerInnenrolle vielfältige negative Erfahrungen, etwa im Umgang mit Gleichaltrigen, im schulischen Unterrichtsalltag sowie im Familienkontext verbunden sind. Exemplarisch seien die sich auf den Umgang mit Gleichaltrigen bezogenen Erfahrungen wie auch die damit verbundenen Entwertungen der Persönlichkeit am Beispiel des 15-jährigen Michael und der 17-jähirgen Stefanie verdeutlicht: Michael erzählte im Interview von einer Situation, in der er auf dem Schulhof seiner Haupt- und Realschule mit einem Schüler des Realschulzweiges zusammentraf, der ihn mit folgenden Vorurteilen konfrontierte: „Du dummer Hauptschüler, du hast nichts drauf, wie also du wirst nie irgendwas irgendw- irgendwie ne Familie gründen, weil du kein Geld haben wirst. Wirst wie n Penner unter der Brücke enden; wirst Hartz-IV-Empfänger oder irgendwie so was“ (Michael, Z. 202–205). Die erfahrene Zuschreibung eines Lebens jenseits der Respektabilität und die damit durch ihn beschriebenen Verwundungsprozesse aufgrund der Hauptschulzugehörigkeit werden hier direkt greifbar. Die Zuschreibung eines fast zwangsläufig anmutenden sozialen Schicksals wird von ihm als Konfrontation mit seiner begrenzten individuellen Handlungsfähigkeit interpretiert, auf die er unmittelbar körperlich reagierte, denn Michael schlug zu und verletzte dabei erheblich den ihn so konfrontierenden Jugendlichen (vgl. Krall 2004, S. 112ff.). Doch an diesem Beispiel werden nicht nur die im Material als Statusdifferenzen kodierten Unterschiede zu Schülerinnen und Schülern anderer Schulzweige deutlich, sondern es entfaltet sich auch ein identitätsbedrohender Zusammenhang, wobei der HauptschülerInnenstatus zugleich als beschämend und diskreditierend erlebt wird, der mit der Erniedrigung der gesamten Persönlichkeit einhergeht.

Zugewiesene und erfahrene Statusdifferenzen in Interaktionen, etwa mit Peers mit damit verbundenen Diskreditierungserfahrungen der Persönlichkeit, können auch in unvoreingenommenen Situationen aufgrund der Identifizierung als Hauptschülerin oder Hauptschüler ihre Wirkkraft entfalten. Von einer solchen Situation erzählte mir die 17-jährige Stefanie. Die Situation beschrieb sie als Begegnung mehrerer Jugendlicher während einer Klassenfahrt und entsprechend gemeinsamer Aktivitäten die mit der Offenbarung als Hauptschülerin kippte. Alles lief prima, bis „wir erzählt“ haben, „das wir auf der Hauptschule sind und da hat, hat die gleich direkt gelacht. Und ich so: ‚Warum lachst 'n jetzt? Ist doch nicht lustig‘. Da hat sie nichts mehr zu gesagt, also [...]“ (Stefanie, Z. 453–455). Die Erfahrung eines minderwertigen Status wurde hier durch das (kommentarlose) Auslachen aufgrund der Hauptschulzugehörigkeit noch einmal gesteigert und war für Stefanie unmittelbar eine beschämende Erfahrung, die sie darüber hinaus in einer zuerst unvoreingenommenen Interaktionssituation plötzlich in ihrer gesamten Persönlichkeit erniedrigte. Diese im Material als individuelle Verwundungen kodierten Erfahrungen und entsprechende Merkmalszuschreibungen als Eigenheiten des typischen Hauptschülers/der typischen Hauptschülerin wurden in den Interviews immer wieder mit der eigenen Bildungsgangzugehörigkeit verknüpft und durch eine definierte Fremdgruppe kontrastiert und auf den gesellschaftlich entwerteten HauptschülerInnenstatus bezogen, der sie als Schülerinnen und Schüler dieser Schulform im Bildungssystem verallgemeinert jenseits reputationsfähiger sozialer Positionen lokalisierte. Die damit verbundenen individuellen Folgen können erheblich sein, was wiederum Michael an einem Beispiel zum Ausdruck brachte: Neben der Schule spielte er leidenschaftlich in einem Basketballteam, doch war er dort der einzige Jugendliche, der eine Hauptschule

besuchte. „Und da tra- also da trau ich mich auch nich, mich so als, also sozusagen ‚ja ich bin ein Hauptschüler' oder keine Ahnung was, wegen ja wegen halt dieser Sache" (Michael, Z. 170f.). Seine zentrale Befürchtung bestand darin, als Hauptschüler erkannt zu werden und damit zu riskieren, dass „die anderen […] sich vielleicht drüber lustig machen und so was, das will ich nich" (Michael, Z. 185–186). Er verheimlichte seine Schulformzugehörigkeit und damit auch einen antizipierten, entwerteten sozialen Status, übte im klassischen goffmanschen Sinn Informationskontrolle aus und spielte auf der außerschulischen Vorderbühne der Sporthalle seine verschwiegene Rolle (Goffman 2009).

3.3 ‚Eigentlich bin ich ja ganz anders': Distinktions- und Differenzierungsprozesse im Kampf um Respekt und Anerkennung

Die Auswertung des Materials zeigte, dass der Hauptschulstatus für die Jugendlichen in verschiedenen Handlungszusammenhängen mit außerordentlichen Belastungen einhergeht. Das bedeutet v.a., dass sie sich in ihrer Statusrolle als Hauptschülerinnen und -schüler in unterschiedlichen Kontexten als minderwertig erfahren und permanent damit konfrontiert sind sich gegenüber Entwertungen und Diskreditierungen behaupten zu müssen. Die in den schulischen Institutionen erzeugten und durch die Jugendlichen sukzessive verinnerlichten Formen sozialer Verachtung sind für ihren Identitätsbildungsprozess bedeutsam. Anstatt sich in unterschiedlichen Entwürfen erproben zu können, müssen sie sich permanent (auch) als sozial Deklassierte behaupten. Denn das individuelle Risiko, sich in sozialen Interaktionen und Situationen diskreditierenden Erfahrungen gegenüberzusehen, ist für die hier interviewten Jugendlichen allgegenwärtig. Das Material zeigte, dass hiermit erhebliche Verletzungen der Selbstachtung (vgl. Honneth 2010, S. 216) verbunden sein können, da die Schülerinnen und Schüler beständig in einer stigmabelasteten Statusrolle agieren müssen. Bereits Charles Taylor hat eindringlich auf diese identitätsrelevante Problematik der Gruppenzugehörigkeit verwiesen. Nach Taylor (2009, S. 13f.) kann ein Mensch oder eine Gruppe

> „wirklichen Schaden nehmen, eine wirkliche Deformation erleiden […], wenn die Umgebung oder die Gesellschaft ein einschränkendes, herabwürdigendes und verächtliches Bild ihrer selbst zurückspiegelt. Nichtanerkennung oder Verkennung kann Leiden verursachen, kann eine Form von Unterdrückung sein, kann den anderen in ein falsches, deformiertes Dasein einschließen."

Die Auswertung des Materials zeigte aber auch, dass die Jugendlichen das Diskreditierende in den weiter oben beschriebenen sozialen Kontexten nicht nur passiv hinnehmen, sondern vielmehr mit einer Vielzahl an individuellen Entgegnungen auf Verletzungen und Demütigungen reagierten. Diese individuellen Formen der Auseinandersetzung wurden im Kodierprozess als *psychische, physische* oder auch *narrative Abwehrmechanismen* identifiziert und einerseits als Formen der Auseinandersetzung mit dem Hauptschulstigma wie auch als individuelle Entgegnungen auf Diskreditierungen kategorisiert, ein Muster beschreibend, welches verallgemeinernd individuelle und individualisierte Reaktionen auf die gesellschaftlich entwertete Statusposition als Hauptschülerin oder Hauptschüler um-

fasst. Im Material wurden diese *Formen der Bearbeitung* des Hauptschulstigmas unterschiedlich kodiert und anschließend kategorisiert. Dabei wird sowohl *inszeniert*, *verteidigt*, *relativiert* oder *narrativ* eine Form der Distanzierung zu einem Teil der kollektiv entwerteten SchülerInnenidentität formuliert und gesucht, womit individuelle Widerstände gegenüber der Einseitigkeit entsprechender verallgemeinerter Zuschreibungen verbunden sind, die sich gegen die Permanenz und Dominanz der identitätsgefährdenden Stigmatisierungen richteten. Mit Goffman könnte man diese Prozesse auch als Formen eines sozialen Stigma-Managments (vgl. Goffman 1975) beschreiben, mit einer dadurch eröffneten Gelegenheit sich nicht nur in spezifischen narrativen Begründungszusammenhängen alternativ zur einseitigen Dominanz kollektiver Merkmale erzählen zu können, sondern auch um soziale Anerkennung wie auch Respektabilität zu erfahren.

Exemplarisch für eine Vielzahl solcher Erzähl- und Inszenierungsmuster sind die Schilderungen des 16-jährigen Hamid und des ebenfalls 16-jährigen Martin. An beiden exemplarisch gewählten Darstellungen zeigt sich nicht nur ein entsprechender Verarbeitungsprozess des Hauptschulstigmas, sondern auch Merkmale eines im Verlauf der Auswertung identifizierten und damit verbundenen Identitätsmodus, der sich einerseits durch die beharrliche und permanente Gegenwart von Diskreditierungen und Entwertungen der Jugendlichen aufgrund gruppenbezogener, schulischer Merkmale auszeichnet, auf den die Jugendlichen individuelle Antworten suchen und beschreiben, die ihnen eine Loslösung von den diskreditierten Merkmalen ihrer Persönlichkeit, zumindest situativ erlauben. Wie dies geschieht sei hier exemplarisch verdeutlicht:

Hamid beschrieb mir im Verlauf unseres Gespräches mehrfach sein persönliches Verhältnis zur Schule als eine chronisch schwere Beziehung. Schon in seinem ersten Jahr auf der Hauptschule fiel er in seiner Klasse durch aggressives, gewalttätiges und den Unterricht störendes Verhalten auf. Es dauerte nicht lange, bis er als ‚Abweichler' abgestempelt wurde: „Uaah Hamid, der macht so Ärger, der macht so Ärger" (Hamid, Z. 69–73) und er entsprechende Abwertungsprozesse als Merkmale seines Selbstbildes einordnete. Einzig positiv in seiner Schulzeit war die Möglichkeit, am schuleigenen Theaterprojekt teilzunehmen, welches ihm zumindest teilweise eine Möglichkeit offerierte, sich trotz seiner diskreditierten Schülerrolle nicht vollständig abgehängt zu erfahren. Innerhalb wie außerhalb seines Theater-Ensembles erhielt er für seine Leistungen viel Lob, Zuspruch und Anerkennung. Die gespielten Rollen wurden für ihn zu einem Schutzschild und zu einer Gelegenheit, sich mit seinen erfahrenen Frustrationen und Enttäuschungen auseinanderzusetzen. Denn auf der Bühne konnte er sich in einem von sozialen Abwertungen und Etikettierungen befreiten Raum bewegen. Hier musste er sich nicht permanent als der ‚schwierige Hauptschüler' behaupten, sondern konnte den Hamid entwickeln, den er als ein sozial akzeptiertes Ich verstand (vgl. Goffman 1975; 2009). Doch genau an dieser Schnittstelle offenbart sich, wie in vielen anderen Gesprächen auch, ein ambivalentes Verhältnis, das im Auswertungsprozess einerseits als individuelle Abgrenzungs- und Distanzierungsformen identifiziert und kodiert wurde, andererseits und im Zusammenhang mit den aufgrund der Gruppenzugehörigkeit beschriebenen Diskreditierungserfahrungen im Verlauf des axialen und selektiven Kodierens sukzessive als Kernkategorie herausgearbeitet werden konnte, da hier der identitätsbezogene Verarbeitungsprozess entsprechender Diskreditierungen unmittelbar greifbar wird. So beispielsweise auch bei Hamid, der trotz persönlicher Erfolge in der Theater-AG seiner Schule, auch weiterhin erhebliche Selbstzweifel zeigte, denn sein persönliches Vertrauen

in die eigene Leistungsfähigkeit blieb trotz dieser Erfolge im Rahmen einer schauspielerischen Inszenierung gering, sein Verhältnis zur Institution Schule und deren Vertreterinnen und Vertreter (Lehrerinnen und Lehrer, Schulleitung etc.) war auch weiterhin von Skepsis und Misstrauen durchzogen. Als zu wirkungsvoll wurden die schulbezogenen Stigmata erfahren, die sein fragiles Selbstkonzept immer wieder neu erschütterten und auch belasteten. Dies zeigte sich insbesondere anhand seiner Antworten auf die im Interview formulierte Frage nach seinen eigenen Zukunftsperspektiven. Er äußerte dabei, sein zentraler Berufswunsch sei der des Schauspielers. Allerdings werde er diesen Weg nur bestreiten und unter dem Vorbehalt beginnen, dass ihn jemand verlässlich „anrufen würde und zu mir sagen würde ‚ja, Du hast Talent'" (Hamid, Z. 1545–1552). Auch der Zuspruch durch Mitschülerinnen und Mitschüler wie auch einige Lehrkräfte bestärkte Hamid nicht. Vielmehr entwickelte sich seine Erzählung als von Selbstzweifeln getragene und offenbarte, dass er selbst nicht damit rechnet, dass dieser Fall je eintreten könnte. Stattdessen favorisierte er seinen zweiten Berufswunsch – Mitarbeiter in der Personenschutz- und Sicherheitsbranche zu werden. Besonders ansprechend an diesem Berufsbild fand er die Aussicht, eine Uniform tragen zu können und damit unhinterfragt Anerkennung zu erfahren.

> „Es is schon cool, wenn man mit so 'ner Uniform rumläuft. Und 'ne Sicherheitsfirma, man denkt ‚oh, der is- arbeitet als Sicherheitsmann' und so […] Vor den müsste man aufpassen' und so. […] Oder Personenschützer gehört ja auch zu der Sicherheit dazu. Wenn man jemanden beschützt und man hat was Gutes getan einfach. Das is- das is was Gutes. Man hört, man das wird ja auch rum gesprochen" (Hamid, Z. 1624–1644).

In einer solchen Tätigkeit sah er sowohl ein individuelles Sprungbrett in eine gesicherte Existenz als auch einen Schutz gegenüber gesellschaftlicher Missachtung und sozialer Abwertung. Darüber hinaus verband er damit Anerkennungsgewinne. Vor allem das Schützen von Personen bedeutete für Hamid einen moralischen Gewinn, gleichbedeutend mit Erfolg, Anerkennung und Wertschätzung durch andere. Selbst der Gedanke, in der Ausübung seines Berufs sein eigenes Leben für das anderer aufs Spiel setzen oder sogar opfern zu müssen, erfüllte ihn mit Stolz – drücken sich für ihn in jener Bereitschaft doch die Qualitäten eines respektablen, guten, moralisch wertvollen Menschen aus.

Ein ähnliches Muster kann auch in Martins Erzählung beschrieben werden. Auch für ihn verbanden sich mit dem richtigen Beruf in Verbindung mit entsprechenden äußeren Attributen Gelegenheiten einer individuellen Abgrenzung gegenüber seiner als entwertet erfahrenen gegenwärtigen schulischen Position, die darüber hinaus durch ihn mit gesellschaftlicher Anerkennung verbunden und fern der gegenwärtigen Erfahrungen liegen. Martins zentraler Berufswunsch war der eines Bankkaufmannes. Obwohl er nur rudimentäre Kenntnisse über die Anforderungen und das Tätigkeitsspektrum besaß, verband er damit „Spaß […], irgendwie irgendwas zu rechnen und so" (Martin, Z. 424). Entscheidend waren für ihn jedoch die Verdienstmöglichkeiten: „Ja. Da verdient man gut. Nich so wie beim Werken oder so. Zum Beispiel Mechatroniker" (Martin, Z. 426–428). Vor allem die entsprechende Kleidung und ein damit verbundenes Auftreten wurden mit Anerkennungsgewinnen verbunden:

> „Ja, da muss man mit Jackett gehen, dann brauch man sich nich normal anziehen und so. Kann man, muss man sich halt schon chic machen. Das finde ich viel besser als so in normalen scheiß Sachen anziehen – zum Beispiel Mechatroniker, da zieht man ja nur Blaumantel an" (Martin, Z. 434–437).

Das Tragen eines Anzugs wurde im Auswertungsprozess als Symbol einer respektablen und anerkannten sozialen Position kodiert und zum Inbegriff für eine gesellschaftliche Stellung, die über den ‚richtigen Beruf' mit positiver Selbstwahrnehmung verbunden wird. Diese wiederum kann Martin unmittelbar als individuelle Anerkennungsgewinne auf sein hochgradig fragiles Selbstbild beziehen. Hier ist es, ähnlich wie bei Hamid, die in der Inszenierung eröffnete Gelegenheit, Bestätigung und Wertschätzung durch andere zu erfahren. „Ja dann *denken alle, der is naja, der hat bestimmt viel Geld, hat Arbeit.* Und ich glaube, das will ja jeder Mensch irgendwie so, dass so welche denken" (Martin, Z. 444–447, Hervorhebung d.V.).

Damit verbundene identitätsbezogene Aspekte hat Wolfgang Kraus (2000, S. 207ff.) in einer bemerkenswerten Studie untersucht, wobei sich Kraus v.a. auf den Zusammenhang zwischen individuellen Narrationen der eigenen Zukunft im Zusammenhang mit der gegenwärtigen Situation befasst. Der Entwurf der Zukunft ist dabei nicht nur als ein aus der Gegenwart heraus formuliertes potenzielles Konzept charakterisierbar, sondern immer als Reaktion auf die Kohärenzangebote der Gegenwart und damit auf die gesamte Lebenssituation zu verstehen. Im Auswertungsprozess zeigte sich an dieser Schnittstelle das zentrale identitätsbezogene Motiv und die Kernkategorie, wobei die Jugendlichen sich einerseits aufgrund kollektiver Merkmale in einer entwerteten Statusposition widerfinden, auf die sie ganz individuell reagieren, die immer wieder damit verbunden wird eine Steigerung des Selbstwerts zu verknüpfen, die es zumindest situativ erlaubt dem entwertenden Makel des Hauptschülerstatus und damit verbundenen Entwertungserfahrungen durch individuelle Besonderungs- und Abgrenzungserzählungen zu begegnen. Damit erzeugen die Schülerinnen und Schüler zumindest partiell Möglichkeiten sich von den erfahrenen Ent- und Abwertungen des Hauptschülerstatus der so wirkmächtig ihren Alltag durchzieht, zu distanzieren (vgl. hierzu auch Wellgraf 2012). Dabei sind es nicht nur die auf Entwicklungen bezogenen Motive, sondern auch die in der Gegenwart verhafteten Möglichkeiten, mit denen nach Abgrenzung zum entwerteten Hauptschülerstatus gesucht wird. Während Hamid und Martin ihren Identitätsentwurf mit einer respektablen gesellschaftlichen Stellung verbanden, bestand eine anerkannte soziale Position jenseits der diskreditierten Hauptschülerinnen und -schülerposition beispielsweise für Michael wie auch andere Jugendliche darin am Konsum teilzuhaben und sich entsprechend inszenieren zu können. Michael waren einerseits die begrenzten beruflichen Perspektiven des Hauptschulabschlusses bewusst. Seine eigenen Schulerfahrungen und die daraus resultierenden Folgen wurden von ihm als selbst verschuldetes Ungenügen interpretiert. Dies mündete in einer auf die Gegenwart bezogenen Bewusstwerdung der begrenzten Chancen und Perspektiven des Hauptschulabschlusses, die für Michael v.a. in einem begrenzten Spektrum von Berufsoptionen resultierte. Er verband damit unmittelbar ein auf sich selbst bezogenes Schuldeingeständnis und damit assoziierte Gedankenspiele, die um vergebene Chancen kreisten:

> „Ja, damit man das dann besser machen kann. Hätt ich vielleicht in der Schule Gr- also Grundschule Gas gegeben, wär ich gut gewesen. Hätt ich vielleicht aufs Gymnasium gehen können, hätte jetzt was Höheres machen können. Deswegen bereuen tu ich das schon irgendwie" (Michael, Z. 111–115).

Nach dem Verlassen seiner gegenwärtigen Schule wollte er auf eine Berufsbildende Schule (BBS) wechseln, dort seinen Abschluss verbessern und eventuell da-

ran anknüpfend ein Fachgymnasium besuchen. Im Interview fiel auf, dass er dabei noch keine konkreten Vorstellungen bezüglich seiner beruflichen Perspektiven entwickelt hatte. Vielmehr schloss er bestimmte Branchen und Berufe aufgrund eigener Erfahrungen eher aus.

> „Also, ich hab ich kann jetzt auf die BBS gehn, mein Hauptschulabschluss so aber zu verbessern; sollte ich das schaffen, könnte ich was also, also man was war denn das? Ich könnte aber dann also ich könnte mich aber so verbessern dort, dass ich n Fachgymnasium vielleicht machen könnte. […] Fachgymnasium is in halt in einer Sache. Und wo ich meins haben will, weiß ich auch noc- also wo ich in w- was für n Fachgymnasium ich machen will, weiß ich auch noch nich.“ (Michael, Z. 377–392)

Mit dem richtigen Beruf verband er nicht nur eine als respektabel geltende soziale Stellung, sondern es eröffneten sich für ihn Gelegenheiten, über die Teilhabe am Konsum Anerkennung und Wertschätzung zu erfahren. Die ‚richtige‘ gesellschaftliche Stellung war für ihn eine durch Besitz und Geld charakterisierte, die ihm statusproduzierende Konsummöglichkeiten eröffnen könnten. Seine Zukunftsvorstellungen blieben weitestgehend vage und allgemein, waren aber gleichwohl auf die Möglichkeiten der Inszenierung des eigenen Selbst bezogen. „Mja, werde Kinder haben, werde eine Frau haben, großes Haus, ähm gutes Auto, viel Geld. Mja, halt n guter Familienvater. Hm. Mja. […] Ja halt irgendwie so irgendwas hohes so wie Arzt oder Rechtsanwalt. Irgendwie so was. Oder Ingenieur“ (Michael, Z. 682–687). Michael wünschte sich ein gesichertes Leben in Verbindung mit einer respektablen sozialen Stellung, welches er realisieren wollte mithilfe bestimmter biografisch angestrebter Ankerpunkte, allen voran mithilfe des richtigen Berufes und eines den Lebensstandard sichernden Einkommens. Doch die dafür erforderlichen Kenntnisse über Ausbildungs- und Studienwege blieben eher vage. Zugleich war seine Erzählung von Zweifeln durchzogen, die sich auf seine eigenen Fähigkeiten bezogen. Alternative Berufsvorstellung wurden zum Interviewzeitpunkt (noch) nicht entwickelt. „Aber, ob ich das so weit schaffe. Doch ich will das auf jeden Fall machen, aber ob ich das so weit schaffe, weiß ich ehrlich nich. [d.V.: „Und wenn das nicht funktioniert, hast Du dann einen Plan B?“] Äh hm. Nee hab ich dann, hab ich nich“ (Michael, Z. 705–710). Zwar beschrieb er einen Entwurf seiner eigenen Zukunft, in dem er mit seinen bisherigen (schul-)biografischen Erfahrungen bricht. Doch blieb er damit zugleich auch in seiner prekären Gegenwart verhaftet. Denn diese *ist bereits als* ein Leben in Inszenierungen zu verstehen. Er verlängert seine in der Gegenwart durchaus erfolgreichen Inszenierungspraktiken auch in zukünftigen Möglichkeitsräumen.

Die Inszenierung eines ‚Anders-Seins‘ lässt sich als biografischer Bestandteil einer insgesamt brüchigen Ich-Konstellation verstehen, wobei die Gefahren der Enttarnung allgegenwärtig sind. Michael verbarg seinen Hauptschülerstatus dabei weitgehend, v.a. außerhalb der Schule und inszenierte sich, Goffman folgend, auf den Vorderbühnen seiner Lebenswelt(-en), wobei ihm Konsum und die damit verbundene (inszenierte) Verfügbarkeit über Kapital, aber auch seinen Spielerstatus im Basketballteam Teilhabechancen eröffneten, die mit sozialer Anerkennung verbunden waren. Er bewegte sich dabei permanent zwischen Inszenierung und einer damit verbundenen Aufrechterhaltung einer u.a. durch Konsum getragenen Konstruktion einer durch ihn antizipierten respektablen sozialen Position. Die auf sein Ich bezogenen inszenatorischen Konstruktionen von Selbstalternativen (Markus/Nurius 1986) waren Teil seines Alltags, die über die Teilhabe am Konsum und die Verfügbarkeit über Statusgüter aufrechterhalten wurden.

Konsum und Teilhabe symbolisieren darüber hinaus zwei identitätsbezogene Merkmale, die unmittelbar mit der sozialen Wertschätzung und dem Ansehen der Person verbunden sind. Denn „erstens symbolisiert der Konsum die Leistung in einem anderen sozialen Feld, zumeist dem des beruflichen bzw. geschäftlichen Erfolgs: Leistung im Feld des Konsums bedeutet dann: Sich etwas leisten können, weil man etwas geleistet hat" (Voswinkel 2008, S. 3968). Damit ist die Teilhabe am Konsum gleichbedeutend mit persönlichen Prestigegewinnen. Konsum und die Teilhabe an diesem können aber durchaus auch kompensatorische Funktionen übernehmen und fehlende Anerkennung zumindest partiell ausgleichen. Gerade in der Phase der Adoleszenz und der damit verbundenen Suche nach anerkennungsfähigen Identitätsmustern sind antizipierte Anerkennungsgewinne über Konsumartikel erheblich, „weil der Konsum hier nicht durch den Bezug auf Arbeit ‚geerdet' ist und deshalb unmittelbar auf die Person […] zugerechnet wird" (Voswinkel 2013, S. 145). Ein Leben in materieller Armut ist demgegenüber gleichbedeutend mit einer entwerteten und weitgehend missachteten gesellschaftlichen Position, was nicht nur bedeutet*, sich nichts leisten zu können, sondern auch ein Niemand zu sein*. Darüber hinaus werden die Konsummöglichkeiten mit der Funktion einer partiellen Aufwertung des Selbstwertgefühls verbunden, mit einer damit erhofften symbolischen Inklusion in einem Umfeld, das sich überwiegend durch Verachtung und Anerkennungsdefizite auszeichnet (vgl. Wellgraf 2012, S. 52ff.). Die Schülerinnen und Schüler schaffen sich also zumindest teilweise eine auf die Lebenswelt bezogene Schutzhülle, die in einer überwiegend verachtenden Welterfahrung kompensatorisch wirken kann. Gänzlich kompensieren kann diese die Verwundungen und Erfahrungen der Erniedrigung und deren Folgen aufgrund der gesellschaftlich entwerteten Hauptschulzugehörigkeit für die Selbstachtung jedoch auch nicht vollständig. Zusammenfassend ist das damit zutage tretende psychodynamische Muster bemerkenswert, befreit doch das Über-Ich, wenn auch nur partiell, das geschmähte soziale Selbst aus den Fängen einer beschädigten personalen Biografie.

4 Hauptschulsozialisation oder die Vorbereitung auf einen gesellschaftlichen Wettbewerb, der keiner ist

Fasst man die Ergebnisse der Untersuchung zusammen, ergeben sich folgende Schlussfolgerungen: Unabhängig von der pädagogischen Qualität der Hauptschulen oder Hauptschulbildungsgängen sind mit dem *HauptschülerInnenstatus* eine Vielzahl gesellschaftlich degradierend wirkender und sozial abwertender Zuschreibungen verbunden. Die Auswertung und Interpretation des empirischen Materials zeigte nicht nur, dass die damit verbundenen Diskreditierungen für die Jugendlichen erheblich sein können, Erfahrungen auf die sie vielfältig reagieren und das damit unmittelbar ein Handlungs- und Identitätsmusters verbunden ist, dass im Verlauf des Forschungsprozesses als Kernkategorie identifiziert wurde. Charakteristisch für den Prozesscharakter hauptschulbezogener Stigmatisierungen ist, dass spätestens mit der Zuweisung zu der in der Sekundarschulsystemkonkurrenz abgehängten Hauptschülerposition sich die Schülerinnen und Schüler mit den damit verbundenen negativen Folgen auseinandersetzen *müssen*. Sie tun

dies in einem Identitätsmodus, der sie kollektiv einerseits mit einem sozial deklassierten Status als marginalisierte Aussortierte konfrontiert, wobei sich die Jugendlichen aufgrund der Gruppenzugehörigkeit mit diskreditierenden wie entwerteten Zuschreibungen und Stereotypen konfrontiert sehen, während sie zugleich nach individuellen Alternativen suchen, die ihnen zumindest partiell erlauben ihre Selbstachtung zu schützen und den Selbstwert aufrechtzuerhalten – durch Inszenierung, Abgrenzung, Besonderung und auch Abwehr.

Die Tragik der Hauptschulsozialisation zeichnet sich aber gerade auch dadurch aus, dass die Jugendlichen für sich selbst und ihre unterschiedlichen Bezugspartner und -gruppen auch die sozialen Vorurteile, von denen sie sich einerseits zu distanzieren suchen andererseits selbst produzieren und reproduzieren. Die Hauptschülerinnen und -schüler werden in einem Bildungsgang sozialisiert, der sie schulisch nicht auf die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben vorbereitet, sondern sie vielmehr von Beginn an mit Perspektiven des Scheiterns, des Minderberechtigten und des Abweichens konfrontiert. Doch damit erzeugt die Hauptschulsozialisation Wirkungen, die pädagogisch nicht gewollt sein können.

Gerade in der schon an sich kritischen Phase der Adoleszenz hat diese institutionell hervorgebrachte Dynamik erhebliche Folgen für die Konstitution der Identität. In ihrer alltäglichen Identitätsarbeit dominiert in ganz unterschiedlichen sozialen Kontexten v.a. eine kollektive Zuschreibung, die sie als Verliererinnen und Verlierer im Bildungssystem einhergehend mit einer sozialen Position der Randständigkeit klassifiziert und disqualifiziert. Identitätsmuster können in einer solchen Konstellation nur ungenügend erprobt werden und verschwinden hinter dem sozialen Makel des HauptschülerInnenstatus. Dieser zwingt die Schülerinnen und Schüler vielmehr beständig zu individuellen und individualisierten Abgrenzungskämpfen von den damit verbundenen negativen Zuschreibungen und Stigmata, weil die identitätsbeschädigenden *Me-Anteile* – um mit George Herbert Mead (1973) zu sprechen – eine erhebliche identitäre Deutungsmacht entfalten, auf die das *I, um handlungsfähig bleiben zu können, antworten muss*. Die Einzelnen sehen sich immer dann, wenn ihr schulischer Status zum Thema wird, herausgefordert, ihr Selbst sowohl gegen antizipierte Vorurteile und damit Missdeutungen als auch gegen reale Abwertungen zu verteidigen. Die Suche nach einer anerkennungsfähigen Identität gerät dabei in der Tat zu einem permanenten „Kampf um Anerkennung" (Honneth 2010), der v.a. im Spiegel der persönlichen Selbstwahrnehmung mit kollektiv entwerteten Assoziationen einer marginalisierten, minderprivilegierten und minderbemittelten Gruppe gleichgesetzt ist, die die Findung einer anerkennungsfähigen Identität belasten. Statt individuelle Identitätsentwürfe konstruieren und ausprobieren zu können, sehen sich die Jugendlichen sozialen Situationen gegenüber, in denen sie sich permanent behaupten und verteidigen müssen.

Innerhalb dieses Stigma-Managements werden die identitätsbeschädigenden *Me-Anteile* bewusst aufgegriffen. Die Reaktionen des *I* sind als individuelle Abgrenzungsversuche oder Merkmale individueller Besonderungsarbeiten zu verstehen. Dazu zählen symbolische, materielle, sprachliche und habituelle Verhaltensweisen, die als Abgrenzung funktionieren und mit einer (intentionalen) Selbstwertsteigerung verbunden werden. Dabei wird verteidigt, abgewehrt, relativiert, verleugnet, mit Gewalt auf die gesellschaftlich produzierten Abwertungen und Stigmatisierungen reagiert oder andere Gruppen diskreditiert (vgl. Völcker 2014). Doch agieren die Jugendlichen immer auch wie Gefangene in einem erst innerhalb ihrer sozialen Kontexte produzierten Schwebezustand. Dabei müssen

sie sich permanent zwischen gesellschaftlich produzierter Verachtung und einer individuellen wie individualisierten Suche nach Anerkennung hin und her bewegen.

Folgt man dieser Argumentation, dann hat die Hauptschule als Schulform ihre pädagogische Legitimation vollständig verloren – und zwar nicht deshalb, weil die pädagogische Arbeit vermeintlich schlechter wäre, sondern weil sie schulsystemisch nicht mehr *konkurrenzfähig ist* und institutionelle Effekte erzeugt, die pädagogisch nicht gewollt sein können. Hauptschülerin oder Hauptschüler zu sein, bedeutet nicht nur, sich alltäglich mit der Schmach der negativen Auswahl auseinandersetzen zu müssen und sich in einem Bildungsgang der ‚Dummen', ‚Asozialen', ‚Aussortierten' und ‚Mehrfachrisikobelasten' wiederzufinden. Vielmehr bedeutet es v.a. auch, sich selbst und anderen unentwegt erklären zu müssen. Dabei sind die Leitragenden die Schülerinnen und Schüler, die einem systemisch produzierten Makel ausgesetzt sind, den sie nicht zu verantworten haben – den sie aber im Laufe ihrer Schulzeit lernen, als individuell verschuldetes Ungenügen zu verantworten. Die Folgen dieser „institutionalisierten Identitätsbeschädigung[en]" (Solga 2010, S. 155) sind für die Jugendlichen in ihren Lebens- und Weltbeziehungen erheblich. Das persönlich wie biografisch relevante Merkmal eines niedrig qualifizierenden Schulabschlusses in Verbindung mit der Zugehörigkeit zu einem gesellschaftlich entwerteten Bildungsgang wird von der sozialen Umwelt wie auch durch die Jugendlichen als etwas selbst Verschuldetes und in mehrerlei Hinsicht Defizitäres wahrgenommen. Die eigentlich systemisch bedingte Erzeugung dieser letztendlich überwiegend individuell erlebten wie verinnerlichten Verfehlungen wird durch die Jugendlichen inkorporiert und fungiert anschließend als Konstitutiv ihrer Identität – sie *wird* zum sozialen Stigma (vgl. ebd., S. 134). Genau hier zeigt sich die damit verbundene individuelle *Dramatik der Hauptschulsozialisation*, erfahren sich die Jugendlichen in ihren ganz unterschiedlichen Handlungsbezügen doch immer wieder auch als Außenstehende in Relation zur Mehrheitsgesellschaft (vgl. Honneth 2010, S. 212 ff.) was den Identitätsfindungsprozess auf vielfältige Weise belastet.

Dieses relationale Verhältnis zwischen institutionell bedingten Entwertungen einerseits, erfahrenen Diskreditierungen und daraus resultierenden Stigmatisierungen andererseits könnte sich, unter Berücksichtigung der vorliegenden Daten, als nichtintendierte Folge auch in Zukunft weiter fortsetzen. Denn auch wenn die Hauptschule heute weitestgehend abgeschafft wurde, so besteht die Hauptschulbildung in vielen der in den Bildungssystemen der Bundesländer etablierten neuen Sekundarschulformen und Schulen mit mehreren Bildungsgängen weiterhin, nun mehr weitgehend versteckt, fort. Die weitere Erforschung dieser Prozesse ist ein Desiderat der empirischen Bildungsforschung und erscheint vor dem Hintergrund der hier dargestellten Forschungsergebnisse dringend geboten. Zu befürchten ist, dass auch in den neuen Schulformen und den dort etablierten Hauptschulbildungsgängen oder -kursen die potentielle Gefahr einer systematischen Reproduktion institutioneller Identitätsbeschädigungen besteht. Denn auch in den neuen Schulformen werden sukzessive institutionelle wie individuelle Gelegenheiten des Vergleichs und eines entwerteten wie gesellschaftlich marginalisierten Gruppenbezugs institutionell erzeugt, wobei zu befürchten ist, dass Schülerinnen und Schüler in Hauptschulkursen/Hauptschulbildungsgängen auch weiterhin Restschüler sein könnten.

Anmerkungen

1 Für die Auswertung des Datenmaterials und die hierbei notwendige Kontrastierung von Fällen wird ein schrittweiser Bruch verlangt, in dem durch einen zirkulär ausgerichteten Analyseprozess das Datenmaterial schrittweise aufgebrochen und untersucht wird (vgl. Kaufmann 1999, S. 32). Im Kontext des Analyseprozesses bedeutete dies insbesondere, sich aufgrund der verbalen Äußerungen, sich im Auswertungsprozess an die Stelle der Interviewten zu begeben, ihre Perspektive ‚einzunehmen', gleichzeitig jedoch eine kritische Distanz zu wahren und einen kritischen Prozess des Verstehens zu initiieren. Darüber hinaus war hier die Verbindung von empirischen Einsichten im Material und theoretischem Vorwissen essentiell, da durch die entsprechende theoretische Sensibilität ein umfassendes Verständnis der Produktions- und Reproduktionsmechanismen in individuellen Sinnsystemen erschlossen und (theoretische) Verbindungen zu gesellschaftlichen Entwicklungen hergestellt werden können (vgl. Bourdieu 2010, S. 393ff.).

2 Als problematisch erwiesen sich in diesem Zusammenhang die „Rekrutierungsbedingungen" von Schülerinnen und Schülern, wobei ein möglicher Erhebungsbias darin bestehen könnte, dass zwar Theoretisches Sampling der Vorgehensweise im Untersuchungsfeld zugrundelag, damit jedoch Verzerrungen der Datenbasis nicht ausgeschlossen werden können, v.a. weil die Teilnahme an den Gesprächen notwendigerweise auf Freiwilligkeit und Interesse basierte.

3 Das offene Kodieren, als erster Schritt, ermöglicht ein systematisches ‚Aufbrechen' des Datenmaterials und erlaubt die Bildung von Kategorien und Subkategorien. Corbin und Strauss beschreiben diesen Schritt als jenen „Analyseteil, der sich besonders auf das Benennen und Kategorisieren der Phänomene mittels einer eingehenden Untersuchung der Daten bezieht" (Corbin/Strauss 1996, S. 44). Mit der sich daran anschließenden theoretischen Verdichtung des Materials, dem axialen Kodieren, können Strukturen und Beziehungen zwischen einzelnen Kategorien untersucht und beschrieben werden (vgl. ebd., S. 75ff.). Unter Zuhilfenahme des paradigmatischen Modells (vgl. ebd., S. 78ff.) können dann ausgehend von einem sozialen Phänomen sowohl die Bedingungen, die daraus resultierenden Handlungsstrategien wie auch die Konsequenzen sukzessive erarbeitet und Subkategorien entwickelt werden. Damit können Begründungs- und Zusammenhangsstrukturen hinterfragt und erforscht werden, mit deren Hilfe sowohl Bedingungen ebenso wie Konsequenzen untersucht und Beziehungen „in Form von Hypothesen" (ebd., S. 76) herausgearbeitet werden können. Damit wiederum ist die Erarbeitung einer Ordnung und Struktur verbunden, in der Themen angeordnet und „Kodes und Unterkategorien in Richtung einer in sich schlüssigen Theorie geordnet werden" können (Thomas 2010: 35). An diesen Schritt schließt ein selektiver Vorgang an, mit dessen Hilfe die erarbeiteten Schlüsselkategorien fortführend untersucht und (eine oder auch mehrere) Kernkategorien herausgearbeitet werden können. Dies erlaubt es letztlich, eine gegenstandsverankerte Theorie zu formulieren, mit der schließlich das „Phänomen" dargestellt werden kann (vgl. Boehm 1994: 134).

4 Zur Beurteilung der Modelgüte wurden verschiedene Indizes herangezogen. Dabei handelt es sich um fünf gängige Fit-Maße. Hierzu gehören der Chi-Quadrat Wert im Verhältnis zu den Freiheitsgraden, der Comparative-Fit-Index (CFI) (vgl. Bentler 1990), der Tucker-Lewis-Index (TLI), der Standardized Root Mean Square Residual-Koeffizient (SRMR) sowie der Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA). Cut-off-Richtwerte sind die in der Forschungsliteratur diskutierten Grenzwerte (vgl. Hu/Bentler 1999).

Literatur

Backhaus, K./Erichson, B./Plinke, W./Weiber, R. (2008): Multivariate Analysemethoden: Eine anwendungsorientierte Einführung. Heidelberg.

Baumert, J./Stanat, P./Watermann, R. (Hrsg.) (2006): Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden.

Bellmann, L./ Dahms, V./Wahse, J. (2005): IAB Betriebspanel. Ergebnisse der neunten Welle: Entwicklung und Struktur der Betriebe und Beschäftigten. In: IAB Forschungsbericht. Ergebnisse aus der Projektarbeit des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 20/2005. http://doku.iab.de/forschungsbericht/2005/fb2005.pdf (19.10.2016)

Bentler, P. (1990): Comparative Fit Indexes in Structural Models. In: Psychological Bulletin, 107. Jg., H. 2., S. 238-46. http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.107.2.238

Boehm, A. (1994): Grounded Theory – wie aus Texten Modelle und Theorien gemacht werden. In: Muhr, T./Boehm, A./Mengel, A. (Hrsg.): Texte verstehen. Konzepte, Methoden, Werkzeuge. Konstanz, 121–140.

Bos, W./Müller, S./Stubbe, T. C. (2010): Abgehängte Bildungsinstitutionen. Hauptschulen und Förderschulen. In: Quenzel, G./Hurrelmann, K. (Hrsg.): Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten. Wiesbaden, S. 375–397.

Bourdieu, P. (2010): Verstehen. In: Bourdieu, P. (Hrsg.): Das Elend der Welt. Konstanz, S. 393–410.

Büchner, P./Koch, K. (2001): Von der Grundschule in die Sekundarstufe (Bd. 1). Der Übergang aus der Kinder- und Elternsicht. Opladen.

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

Dedering, K./Holtappels, H.G. (2010): Schulische Bildung. In: Tippelt, R./Schmidt, B. (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Wiesbaden, S. 365–382. http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-92015-3_19

Geertz, C. (1987): Dichte Beschreibung: Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. Frankfurt a.M.

Goffman, E. (1975): Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität. Frankfurt a.M.

Goffman, E. (2009): Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag. München.

Glaser, B./Strauss, A. (1998): Grounded Theory: Strategien qualitativer Forschung. Göttingen.

Honneth, A. (2010): Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Frankfurt a.M.

Hu L./Bentler, P. (1999): Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Coventional criteria versus new alternatives. In: Structural Equation Modeling, 6. Jg., H. 1., S. 1–55.

Kaufmann, J. C. (1999): Das verstehende Interview. Theorie und Praxis. Konstanz.

Knigge, M. (2009): Hauptschüler als Bildungsverlierer? Münster.

Krall, H. (2004): Jugend und Gewalt. Herausforderungen für Schule und soziale Arbeit. Wien.

Kraus, W. (2000): Das erzählte Selbst: Die narrative Konstruktion von Identität in der Spätmoderne. Freiburg.

Leschinsky, A. (2003): Die Hauptschule – Sorgenkind im Schulwesen. In: Cortina, K. S./ Baumert, J./ Leschinsky, A./ Mayer,K.U./ Trommer,L. (Hrsg.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick. Reinbek bei Hamburg, S. 392–428.

Markus, H./Nurius, P. (1986): Possible Selves. American Psychologist, 41. Jg., H. 9, S. 954–969. http://dx.doi.org/10.1037/0003-066x.41.9.954

Mead, G.H. (1973): Geist, Identität und Gesellschaft aus der Sicht des Sozialbehaviorismus. Frankfurt a.M..

Pelizzari, A. (2009): Dynamiken der Prekarisierung: Atypische Erwerbsverhältnisse und milieuspezifische Unsicherheitsbewältigung. Konstanz.
Reckinger, G. (2010): Perspektive Prekarität: Wege benachteiligter Jugendlicher in den transformierten Arbeitsmarkt. Konstanz.
Reiners, D. (2010): Verinnerlichte Prekarität: Jugendliche MigrantInnen am Rande der Arbeitsgesellschaft. Konstanz.
Rekus, J./Hintz, D./Ladenthin, V. (1998): Die Hauptschule. Alltag, Reform, Geschichte, Theorie. Weinheim/ München.
Rösner, E. (2007): Hauptschule am Ende: Ein Nachruf. Münster.
Schultheis, F./Vogel, B./Gemperle, M. (Hrsg.) (2010): Ein halbes Leben. Biographische Zeugnisse aus einer Arbeitswelt im Umbruch. Konstanz.
Solga, H. (2010): Ohne Abschluss in die Bildungsgesellschaft. Die Erwerbschancen gering qualifizierter Personen aus soziologischer und ökonomischer Perspektive. Opladen/Farmington Hills.
Taylor, C. (2009): Die Politik der Anerkennung. In: Taylor, C. (Hrsg.): Multikulturalismus und die Politik der Anerkennung. Frankfurt a.M., S. 13–66.
Thomas, S. (2010): Exklusion und Selbstbehauptung. Wie junge Menschen Armut erleben. Frankfurt a.M./New York.
Tillmann, K.J. (2012): Das Sekundarschulsystem auf dem Weg in die Zweigliedrigkeit. Historische Linien und aktuelle Verwirrungen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 64. Jg., H. 5, S. 8–12.
Trautwein, U./Baumert, J./Maaz, K. (2007): Hauptschulen = Problemschulen?. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, 57. Jg., H. 28, S. 3–9.
Voswinkel, S. (2008): Anerkennung durch Konsum? In: Rehberg, K.-S. (Hrsg.): Die Natur der Gesellschaft. Verhandlungen des 33. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Kassel 2006. Frankfurt a.M., S. 3962–3972.
Voswinkel, S. (2013): Gekaufte Wertschätzung? Anerkennung durch Konsum. In: Honneth, A./Lindemann, O./Voswinkel, S. (Hrsg.): Strukturwandel der Anerkennung. Paradoxien sozialer Integration in der Gegenwart. Frankfurt a.M./New York, S. 121–154.
Völcker, M. (2014): »Und dann bin ich auch noch Hauptschule gekommen...«. Über die identitären Folgen der Hauptschulzugehörigkeit. Konstanz.
Weber, M. (2010): Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie. Frankfurt a.M.
Wellgraf, S. (2012): Hauptschüler. Zur gesellschaftlichen Produktion von Verachtung. Bielefeld.
Wiedemann, P. (1991): Gegenstandsnahe Theoriebildung. In: Flick, U./von Kardoff, E./Keupp, H./von Rosenstiel, L./Wolff, St.(Hrsg.): Handbuch Qualitative Sozialforschung. München, S. 440–445.

Rezensionen

Elisabeth Mayer

Stephanie Nickel: Betrachten, Bewahren, Beweisen. Familienfotografie als Lebensspeicher. Berlin: wvb Wissenschaftlicher Verlag Berlin Olaf Gaudig& Peter Veit GbR 2014, 245 S. ISBN 978-3-86573-749-6. 36,00 Euro.

Stephanie Nickel beschäftigt sich in ihrem Buch, dem eine Dissertation vorausgeht, mit der Rolle der Fotografie in der privaten Erinnerungspraxis. Der Forschungsfokus liegt auf den Fragen, inwieweit private Fotografien Teil der Familientradition sind und welche Bedeutung und Funktion sie für die Individuen einer Familie haben. Der Mehrgenerationenbezug sowie die interdisziplinäre Herangehensweise charakterisieren dieses Werk. Ersteres versucht Nickel über ihr methodisches Vorgehen. Die Autorin legt ihre Forschung als eineinhalbjährige Studie an, bei der sie über die Methodenkombination aus ethnographischer Forschung und Gesprächsleitfaden Zugang zu verschiedenen Generationen von Familien einer Gemeinde in Deutschland erhält. Letzteres zeigt sich in der Auswahl der theoretischen Bezüge, die aus der Kulturanthropologie, Ethnologie, Soziologie, Kunst- und Medienwissenschaft, Geschichtswissenschaft und Psychologie stammen. Der konzeptionelle Fokus liegt auf einer historischen Perspektive zur Entwicklung der Fotografie sowie deren Verortung in Objekttheorien und Kommunikationsmodellen. Eine Diskussion zu bildbasiertem Erinnern in Familien ergänzt den theoretischen Rahmen. Als methodischen Leitfaden zitiert Nickel in der Einleitung den Soziologen Girtler: „Die Aufgabe des Wissenschaftlers ist es nicht, jemanden bei der Hand zu nehmen und ihn durch die Dunkelheit zu führen, sondern ihm ein Licht zu entzünden, daß [sic] er selbst den Weg durch die Dunkelheit finde“ (Girtler 2001, S. 177 zit. Nach Nickel 2014, S. 25). Zwar macht es die Autorin ihren LeserInnen nicht immer ganz leicht, ihren Weg durch die eröffneten, vielfältigen methodischen und inhaltlichen Perspektiven zu finden. Doch im Ergebnis liefert die Studie anregende Einblicke in verschiedene Fotopraktiken privater FotografInnen und in die Gründe des privaten Fotografierens in der Sozialform Familie.

Gegliedert ist das Buch in zwei Teile. Im ersten Teil, der theoretischen „Standortbestimmung“, versucht die Autorin die Trias zwischen Foto, Erinnern und Erzählen darzustellen. Sie argumentiert, warum sie sowohl analoge als auch digitale Fotografien für ihre Studie als Erinnerungsobjekte und Familiennarrative heranzieht. Dafür setzt sie sich zuerst mit dem Fotografiebegriff auseinander und diskutiert diesen hinsichtlich der Materialität des Mediums. Aus der Sicht der Autorin benötigen Fotografien BetrachterInnen. Damit begründet sie, warum sie die Fotografie in ein Kommunikationsmodell, spezifisch in das Sender-Nachricht-Empfänger-Modell von Shannon und Weaver und in das Sender-Kanal-Empfänger-Modell von Jäger einordnet. Um dem Facettenreichtum des Wesens der Fotografie gerecht zu werden, schlägt sie vor, Fotografie aus drei ausgewählten Perspektiven zu beleuchten: FotografInnen gelten aus Nickels Sicht als SenderInnen, der Bildinhalt ist als Äquivalent zur Nachricht/zum Kanal zu verstehen und Empfänger sind die BetrachterInnen

eines Fotos. Mit diesem Konzept können u.a. Fragen behandelt werden wie: Wer war der/die FotografIn und was war seine/ihre Motivation zu Fotografieren? Welche Botschaft soll über das Bild transportiert werden? Welcher Inhalt bzw. welches Thema kommt bei dem/der BetrachterIn an bzw. was erzählt das Foto? Nickel begreift Fotos zudem als mit Erinnerung verknüpfte Beweisobjekte, die Generationen überdauern können. Darin besteht die Überleitung zu „Familie" als zweiten zentralen Begriff der Standortbestimmung. Die Sozialform Familie diskutiert Nickel als Kollektiv, in dem gemeinsames Erinnern stattfindet. Sie setzt die Familie ins „Bilde" (S. 79) indem sie auf die kommunikativen Prozesse, spezifischer auf Familienerzählungen in Verbindung mit Familienfotografien, eingeht. Familiennarrative entstehen durch Gespräche, die intergenerationell wiederkehren. Die Tradierung erfolgt dabei nicht nur über gesprochene Sprache, sondern auch über visuelle, biographische Dokumente, wie Fotografien. An dieser Stelle diskutiert Nickel die Unterscheidung zwischen dem soziologischen Konzept der *erinnernden Rede* (Kepler 2001) und dem sozialpsychologischen Ansatz des *memorytalks* (Hudson 1990; Nelson 1993; Welzer 2005) und entscheidet sich letztlich, Letzteres für die empirische Analyse aufzugreifen. Das Konzept des *memorytalks* fokussiert „intergenerationelle, wiederkehrende Gespräche" (S. 90) in Mutter-Kind-Beziehungen. Unklar bleibt, warum die Autorin in ihrer Analyse fast ausschließlich diese genderspezifische Auswahl trifft und inwiefern sich ihre Ergebnisse auch auf Vater-Kind Beziehungen anwenden lassen.

Im zweiten Teil des Buches, der empirischen Analyse, ordnet Nickel das erhobene Datenmaterial nach Aspekten, die privates Fotografieren in Familien kennzeichnen. Dabei orientiert sie sich an Überlegungen, die sie zuvor anhand theoretischer Konzepte zur Fotografie thematisiert hatte. Hier erhalten LeserInnen einen umfassenden Einblick in die Praktiken des Sammelns und Archivierens von Familienfotografien sowie zu Formen und Funktionen der familialen Erinnerungspraxis. Im Vordergrund der Ergebnisdarstellung stehen Unterschiede zwischen idealisiertem und gelebtem Selbstbild hinsichtlich des Fotografierens und des Umgangs mit dem Fotomaterial. Als Beispiel nennt Nickel die Bedeutung des Archivierens und dessen Umsetzung in der Praxis. Obwohl in den Interviews der Wunsch nach Einordnung von Familienfotografien in Fotoalben geäußert wird, kommt es selten zu einer dem Wunsch entsprechenden praktischen Umsetzung. Diese Diskrepanz begründet Nickel mit *Zeitmangel* und *steigender Bildmenge* durch digitale Fotografien sowie mit *Trägheit und Anpassung an die neuen, technischen Gegebenheiten*. Auch wenn z.B. die Zeit oft nicht ausreicht, um die Vielzahl an Fotos in Fotoalben einzuordnen und die Vergangenheit für die Nachgenerationen zu dokumentieren, so wird das Mehr an zur Verfügung stehenden Bildern dennoch als Bereicherung empfunden. Die Autorin widerspricht an dieser Stelle der Annahme, dass es durch die Digitalisierung der Fotografie zu einer Überforderung in den Familien kommt. Zugleich beschreibt sie in ihren Analyseergebnissen eine durch die digitale Fotografie entstehende Ambivalenz: denn obwohl mehr Fotografien zur Verfügung stehen, gehen nur wenige davon in die Familienerinnerung ein. In der Folge zeigt die Autorin, wie über den Wandel von der analogen hin zur digitalen Fotografie die Bedeutung von Bildern als Objekten zunimmt. So gäbe es z.B. mehr Möglichkeiten, Fotos zu verarbeiten (Fotobücher, bedruckte Textilien, etc.), wobei bei den FotografInnen dennoch im Vordergrund stehe, den ursprünglichen Zweck des Fotos zu bewahren: Private Fotografien dienen, so Nickel, im Gegensatz zu professionellen, als Garanten für tatsächlich Geschehenes. Ihre Authentizität müsse nicht erst bewiesen werden. Die gemeinsame Wahrheit wird in Erinnerungsgemeinschaften wie der Familie hergestellt. Das Kriterium dafür, ob Familienfotografien für Familien Bedeutung haben und als Lebensspeicher für Erinnerungen fungieren, ist von der *Macht* über bildbasierte Erinnerung abhängig. Diese besitzt eine Person laut der Autorin dann, wenn sie über das Bild verfügt, sich an das im Bild Gezeigte erinnert und das im Bild festgehaltene Geschehnis in seinem Kontext zu verstehen vermag. Bevor Nickel alle Ergebnisse in einem Resümee zusammenfasst, arbeitet sie in ihrem letzten Kapitel nochmals heraus, in-

wiefern Fotografien auch „Speicher und Ausdruck von Lebensgefühl“ (S. 191) sind. Über das Betrachten der Fotos wird nicht nur ein Moment erinnert, sondern auch die Atmosphäre des Erlebnisses. Ein Analysebeispiel sticht dabei besonders hervor, in dem es der Autorin gelingt, eine Familienfotografie einem darauf bezogenen Interviewtext gegenüberzustellen, um auf diese Weise zu zeigen, wie Text und Bild ineinandergreifen. In diesem Beispiel geht es um das innerhalb einer Familie tradierte Wissen um eine depressive Mutter, die auf einer alten Familienfotografie lächelnd dargestellt ist. Mit dem Transkript wird gezeigt, dass die Tochter, die im Besitz dieser Familienfotografie ist, auf sprachlicher Ebene versucht die Unstimmigkeit zwischen der im Bild festgehaltenen ‚lächelnden‘ Atmosphäre und dem tradierten Wissen um die Depression, in Einklang zu bringen.

Mit ihrer Forschungsarbeit verortet sich die Autorin in einem interdisziplinären Feld, das sie dazu nutzt, aufzuzeigen, welche Rolle Familienfotografien in der privaten Erinnerungspraxis einnehmen. Wie genau die Datenanalyse ausgesehen hat, bleibt allerdings offen, denn der Forschungsprozess wird nur rudimentär dargestellt. So kommt das Potenzial der episodischen Erzählungen nicht hinreichend zum Vorschein. Diesen Eindruck erweckt zumindest die repetitive Verwendung von Interviewzitaten. Zudem wünscht man sich differenziertere empirische Beispiele. Kennzeichnend für das Werk ist die höchst komplexe Herangehensweise, die dem interdisziplinären Zugang wie auch dem Versuch eines Vergleichs geschuldet ist. Ob es sich dabei um einen Vergleich zwischen Generationen oder zwischen Mutter und Kind handelt, bleibt jedoch unklar. Doch auch die interdisziplinäre Herangehensweise hat Konsequenzen: So ermöglicht der gewählte Zugang das Forschungsthema aus unterschiedlichen Perspektiven zu betrachten, wobei zahlreiche Fußnoten und Verweise dabei einerseits hilfreich sind. Andererseits nimmt dies aber den Raum für die Entwicklung theoretischer Dichte, sodass sich eine Vertiefung in das vorliegende Material beim Lesen schwierig gestaltet. Obwohl Nickel eine klare Argumentationslinie verfolgt und damit den Sprung zwischen verschiedenen Disziplinen meistert, konfrontiert sie ihre LeserInnen dennoch mit sehr raschen Übergängen, sodass teilweise unklar bleibt, warum die Wahl auf eine bestimmte Perspektive oder Begrifflichkeit gefallen ist.

Trotz dieser Kritikpunkte zeichnet sich diese Monografie durch einen einzigartigen Zugang aus, den wohl nur sehr wenige WissenschaftlerInnen zu wählen wagen. Das Buch eignet sich vor allem als Einführungswerk für all jene, die den Mut finden, über ihre eigene Disziplin hinaus zu denken. Die Autorin begibt sich nicht nur bewusst in das Spannungsfeld verschiedener Disziplinen, sondern setzt sich zudem mit einer komplexen Thematik und vielfältigem Datenmaterial auseinander. Das Potenzial, das diese Herangehensweise in sich trägt, zeigt sich in der sorgfältigen Ausarbeitung der Verbindung zwischen Fotografie, Erzählen und Erinnern, welche wohl kaum über quantifizierende Verfahren oder über eine singuläre disziplinäre Herangehensweise greifbar geworden wäre.

Literatur

Hudson, J. A. (1990): The emergence of autobiographical memory in mother-child conversations. In: Fivush, R./Hudson J.A. (Hrsg.): Knowing and remembering in yound children. New York, S. 166–196.

Keppler, A. (2001): Soziale Formen individuellen Erinnerns. Die kommunikative Tradierung von (Familien-)Geschichten. In: Welzer, H. (Hrsg.): Das soziale Gedächtnis. Geschichte, Erinnerung, Tradierung. Hamburg, S. 137–159.

Nelson, K. (1993): The Psychological and Social Origins of Autobiographical Memory. In: Psychological Science, 4. Jg., H. 1, S. 7–14. http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9280.1993.tb00548.x

Welzer, H. (2005): Das kommunikative Gedächtnis. Eine Theorie der Erinnerung. München.

Alexander Schmidl

Schäfer, Robert (2015): Tourismus und Authentizität. Zur gesellschaftlichen Organisation von Außeralltäglichkeit. Bielefeld: transcript Verlag, 290 S., 978-3837627442. 34,99 Euro

Die Frage nach der Authentizität im Tourismus ist ebenso zeitlos wie aktuell, da damit einerseits ein zentrales Prinzip touristischen Reisens angesprochen ist und andererseits gerade in ausdifferenzierten Gesellschaften mit pluralisierten Lebenswelten die Formen und Möglichkeiten von Erfahrungen abseits des Alltags deutungsrelevant sind. Das Ziel, welches Robert Schäfer mit seiner Studie verfolgt, ist es, die Facetten touristischer Erfahrungen zu erfassen und damit dazu beizutragen, die objektivierten Gründe des Reisens in ihrer Struktur sichtbar zu machen. Die von MacCannell abgeleitete Annahme lautet, dass sich Tourismus nicht bloß anteilig oder maßgeblich durch die Suche nach dem Authentischen auszeichnet, sondern im Prinzip die Suche nach dem Authentischen *ist* und in unterschiedlichen Graden umgesetzt werden kann. Der Autor verzichtet darauf, den Begriff der Authentizität zu Beginn definitorisch zu umgrenzen und fragt vielmehr nach den Variationen, in denen sich die Suche nach Authentizität in touristischen Praktiken äußert, um sich auf diese Weise einer Begriffsbildung zu nähern. Damit wird auch nicht der Versuch unternommen, diesen Begriff voreilig mit verschiedenen Theorien mehr oder weniger passend in Verbindung zu bringen, sondern eine sinnvolle Fokussierung auf die Arbeiten von George Hughes, John Taylor sowie Luc Boltanski und Ève Chiapello gewählt, die auch den Forschungsstand bilden.

Im touristischen Kontext sind die Authentizitätsentwürfe von vornherein von einer Widersprüchlichkeit und Fragilität gekennzeichnet. Im ersten der sechs Kapitel wird überzeugend dargelegt, dass mit dem Finden der Authentizität diese im selben Augenblick auch wieder verschwindet, da touristische Erschließung mit Künstlichkeit, im Extremfall sogar Kitsch, einhergeht. Entsprechend ist der Anblick von Touristen für Touristen ein sicheres Indiz dafür, dass keine authentischen Erfahrungen mehr zu erwarten sind. „Tourists dislike tourists“ so die von MacCanell übernommene, treffende Formulierung (S. 171). Zudem gibt es eine angenehme und von Touristen akzeptierte Authentizität, die sich zwischen dem klischeehaft Unauthentischen und dem zu tiefen Einblick in die Fremde mit all ihrem Schmutz, Problemen und Irritationen bewegt. „Was gesucht wird, ist also nicht der Zusammenbruch von Routine und Ordnung, sondern eine Ordnung, die kleine Brüche aufweist“, so Schäfer (S. 223).

Das Erkenntnisinteresse, welches diese Dissertationsschrift begründet, ist in jedem Fall mit einer methodischen Herausforderung verbunden. Der Blick ist nicht auf das subjektive Erleben gerichtet, sondern auf die objektiven Sinnstrukturen, die sich in bestimmten touristischen Handlungen äußern und auf die Suche nach dem Authentischen verweisen. Das interpretative Vorgehen orientiert sich – das ist überzeugend, hätte aber ausführlicher begründet werden können – an den Prinzipien der objektiven Hermeneutik, weshalb die Reisenden nicht befragt werden, sondern empirisch nonreaktiv verfahren wird. Die Schwierigkeit hierbei ist keineswegs das Erfassen geeigneter Daten, die aufgrund der Verbreitung durch neue Medien vergleichsweise leicht zugänglich sind. Problematisiert, ausführlich thematisiert und schließlich begründet wird vom Autor die Auswahl der Daten; mögliche Einwände werden dabei offen angesprochen und vorweggenommen. Die beiden Hauptkapitel werden durch die Analyse zweier Datenkorpora bestimmt. Zum einen Werbeplakate aus der Tourismuswirtschaft und zum anderen Reiseblogs als Ausdrucksformen zweier aufeinander bezogener Seiten mit der Authentizität als gemeinsamen Orientierungspunkt. Die drei analysierten Coverbilder „sind eine Form von positiv gespiegelter Zivilisationskritik“ (S. 137) und betonen mit dem Wahren, dem Unverfälschten und dem Ersehnten je andere Variationen der Authentizität. In diesen Werbebildern – so Schäfer – sind die Vorstellungen über die Reisenden, was sie suchen und sich erwarten, bereits eingeschrieben. Seine Bild- und Textanalyse ist kritisch im Sinne einer multidimensionalen Reflexion touris-

tischer Strukturen und gesellschaftlicher Kontexte, die schrittweise miteinbezogen werden, sie ist aber auch kritisch in dem Sinne, dass von einer Tourismus*industrie* gesprochen wird, die kontrollierbare Reisende herausbildet, deren Erwartungen sie schließlich erfüllen kann.

An diese Analysen anschließend folgen jene zu den online veröffentlichen Reisedarstellungen, wobei schnell klar wird, dass es bei diesen nur zu einem geringen Anteil um eine Beschreibung der Außenwelt geht und vielmehr um eine Beschreibungen des inneren Erlebens, das im Erzählen erst Formen annimmt und versinnbildlicht wird – ein Ergebnis, welches mit Erkenntnissen neuester Forschungen übereinstimmt (beispielsweise Klemm 2016). Zentral sind auch in dieser zweiten Auswertungsphase Bildmaterialien. Zwar wird zu Beginn der exemplarischen Fallstudien auf den Verzicht zur Wiedergabe des Interpretationsprozesses hingewiesen (S. 86), glücklicherweise wird aber dennoch ein Einblick in die Analyse gegeben wenn beispielsweise konfligierende Lesearten diskutiert werden (wenngleich dies für die Leserinnen und Leser bedeuten muss, dass sie an einem Punkt verharren, bevor in Richtung der Ergebnisse fortgefahren werden kann). Auch wenn die Interpretationsarbeit nicht im Zentrum steht, wird überdeutlich, welch feinfühlige, strukturierte und immer weiter kontextualisierende Auswertung visueller Daten hier vollzogen wird. Dies führt auf der inhaltlichen Ebene dazu, dass verschiedene Variationen der Authentizität erarbeitet und an immer neuem Material geprüft werden und klare Konturen gewinnen. Gleichzeitig zu dieser theoretischen Abstraktion wird die Bedeutung der Authentizitätsdimensionen in der Lebenswelt veranschaulicht.

Die Analyse der Reiseblogs (und dabei vor allem der Bilder) ist ergiebiger als jene der Werbeplakate – es vollzieht sich eine interessante Wendung und es eröffnet sich ein bedeutsamer Aspekt. Erstens ist es nicht mehr die erlebte oder zugeschriebene Authentizität eines Ortes oder einer Reiseform, sondern die Frage, ob man selbst authentisch ist, sich seiner Alltagsrollen entkleiden kann und zu sich selbst findet (S. 211) und zweitens steht nicht mehr alleine die Authentizität des Fotografierten im Mittelpunkt, sondern erweitert sich um die Authentizität des Fotografierens (S. 224). Die Synthese – gleichzeitig der Clou an der Sache – vollzieht sich bei der Analyse der Fotografien einer Weltreisenden. Durch die fortwährende theoretische Sensibilisierung erfasst der Autor zielsicher zwei zentrale Dimensionen des Authentizitätsbegriffs und das damit einhergehende Dilemma in der fotografischen Praxis. Einerseits soll der bereiste Ort wahrhaftig und unverfälscht wiedergegeben werden, wozu er möglichst ohne Touristen und in der Totalen aufgenommen wird. Andererseits soll die Aufnahme auch individuell sein und einen persönlichen Bezug herstellen, wozu typischerweise der Ort gleichzeitig mit der in die Kamera blickende Person im Vordergrund eingefangen wird. An diesem Punkt könnte schließlich in Anlehnung an Marquard (1981) nach der Frage gefragt werden, auf die die Hermeneutik eine Antwort gibt: Wie ist eine Integration dieser beiden Authentizitätsbezüge bildlich umsetzbar? Die Antwort: „Sie zeigt weder nur, was sie sieht, noch wie sie vor dem aussieht, was für sehenswert gehalten wird, sondern wie sie sich das Sehenswerte ansieht“ (S. 246). Auf den Bildern ist also die Touristin von hinten, gelegentlich aus leicht erhöhter Position, zu sehen, wie sie sich in Richtung des touristischen Objektes ausrichtet und damit die Bedeutung des Objektes, ihrer Anwesenheit und des Betrachtens vereint.

Es handelt sich insgesamt um eine bemerkenswerte Studie, deren Grundannahme der Ausrichtung des Tourismus auf authentische Erfahrungen berechtigt ist und an Überzeugungskraft gewinnt, sich mit der Authentizität aber sicherlich nicht erschöpft. Möglicherweise hätte es sich gelohnt, die Arbeit von Maxine Feifer (1985) stärker zu berücksichtigen, die mit dem Post-Touristen einen Reisetypus umschreibt, der sich durch die Akzeptanz der Konstruiertheit jeglicher touristischer Erfahrung kennzeichnet, weshalb nicht die Frage nach der Authentizität, sondern nach der Güte der Inszenierung gestellt wird. Diese Konzeption hätte als Prüfstein dienen können und dazu beigetragen, sowohl touristische Settings als auch touristische Praktiken in ihrer Ausrichtungsvielfalt zu berücksichtigen. Der Fokus der Studie ermöglicht aber Tiefe und die Er-

gebnisse sind außerordentlich gewinnbringend, da touristische Vorstellungen und daran anschließende Darstellungen in Hinblick auf ihre Authentizitätsbestrebungen besser verstanden werden und damit die Ordnungsprinzipien von Außeralltäglichkeit klarer werden.

Literatur

Feifer, M. (1985): Going Places. The Ways of the Tourist from Imperial Rome to the Present Day. London.

Klemm, M. (2016): „Ich reise, also blogge ich" – Wie Reiseberichte im Social Web zur multimodalen Echtzeit-Selbstdokumentation werden. In: Hahn, K./Schmidl, A. (Hrsg.): Websites & Sightseeing. Tourismus in Medienkulturen. Wiesbaden.

Marquard, O. (1981): Frage nach der Frage, auf die die Hermeneutik die Antwort ist. In: Marquard, O.: Abschied vom Prinzipiellen. Stuttgart, S. 117–146.

Rezensionen

Irini Siouti

Rezension zu: Desirée Bender/Hollstein, Tina/Huber, Lena/Schweppe, Cornelia (2015): Auf den Spuren transnationaler Lebenswelten. Ein wissenschaftliches Lesebuch. Erzählungen – Analyse – Dialoge. Bielefeld: transcript.

Die Globalisierung hat in den letzten Jahren zur Entstehung von transnationalen Lebensformen geführt, die nicht nur zum Gegenstand sozialwissenschaftlicher Forschung geworden sind, sondern auch die pädagogische Praxis vor neuen Herausforderung stellen (vgl. dazu u.a. Siouti 2013). Der Sammelband von Bender u.a. (2015) greift diese hochaktuelle Debatte mit Fokus auf Migration und Armut auf. Die gewählte Perspektive rückt Bewältigungs- und Unterstützungsprozesse in den Mittelpunkt. Die empirische Basis bildet ein Forschungsprojekt an der Universität Mainz, das die Lebenswelten von Migrant_innen untersucht, die in Deutschland unter Bedingungen von Armut leben.

Als theoretische Rahmenkonzepte der Studie werden Theorien der Transnationalisierung (u.a Pries 2008, 2010) und transnationalen Vergesellschaftung (Mau 2007) mit Ansätzen der transnationalen sozialen Unterstützungsforschung (vgl. Homfeldt/Schröer/Schweppe 2006, 2008; Chambon/Schröer/Schweppe 2012) verknüpft. Die dem Buch zu Grunde liegende Definition von transnationalen Lebenswelten begreift diese im Anschluss an Pries (2008, 2010) „nicht (nur) als eine geographische Ausweitung von Handlungskontexten und über den nationalen Rahmen hinaus, sondern als einen über soziale Praktiken, Symbolsysteme und Artefakte (herzustellenden und hergestellten) Verflechtungszusammenhang unterschiedlicher (nationaler) Bezugssysteme“ (S.12).

Das Anliegen der Autorinnen des Sammelbandes ist es, die Ergebnisse der Studie in Form eines „wissenschaftlichen Lesebuchs“ zu präsentieren, dass sich von anderen üblichen Darstellungsformaten in wissenschaftlichen Publikationen unterscheidet. Die Autorinnen werden diesem Anliegen gerecht. Inspiriert von verschiedenen Variationen ethnographischen Schreibens werden die Ergebnisse in Form von Fallvignetten präsentiert, die von klassischen sozialwissenschaftlichen sequentiellen Falldarstellungen, Erzählungen, Dialogen, auto-biographische Tagebuchnotizen bis hin zu einer abschließenden fiktiven Expertendiskussion, viele Facetten ethnographischer Präsentationsformate umfassen. Die Ergebnisse der Fallanalysen werden dabei anspruchsvoll theoretisch diskutiert und reflektiert. Der Leserin/dem Leser wird im Leseprozess eine Teilnahme am Entstehungsprozess einer abduktiv vorgehenden Forschungspraxis und am Interpretationsprozess der Forscherinnen ermöglicht.

Das Buch ist in vier Kapitel unterteilt, die auf verschiedene Facetten von transna-

tionalen Lebenswelten und damit einhergehenden Formen sozialer Unterstützung fokussieren. Die einzelnen Kapitel sind, der Metapher des Kaleidoskops folgend, nicht einer linearen Chronologie folgend aufgebaut, sondern lassen sich „quer lesen und quer denken“ (S. 17).

In der Einleitung wird kurz und bündig die theoretische Rahmung und die methodische Vorgehensweise sowie das Präsentationsformat der Studie vorgestellt. Die methodische Vorgehensweise der Studie ist durch das Prinzip der Offenheit gekennzeichnet, das sich auch im Titel „Auf den Spuren transnationaler Lebenswelten“ wiederfindet. Grundlage der Forschungsergebnisse bildet eine abduktive Forschungslogik, bei der das Prinzip der Offenheit den qualitativen Arbeitsprozess bestimmt. Die Offenheit soll im Forschungsprozess sowohl die Bewältigungsprozesse und Handlungsfähigkeit in den Blick nehmen, als auch die Belastungen und Probleme „ohne von vornherein auf spezifische transnationale Bezüge in den Lebenswelten der Akteure zu fokussieren“ (S. 11). Um diese Offenheit im Forschungsprozess umzusetzen wird die Grounded Theory im Anschluss an Glaser/Strauss (1967) als methodologisches Rahmenkonzept herangezogen. Das Kodierverfahren der Grounded Theory wird allerdings modifiziert. Es wird der Versuch unternommen einer sequenzanalytischen Vorgehensweise bei der Auswertung der Fälle zu folgen, um somit auch auf der Ebene der Einzelfallanalyse dem Prinzip der Rekonstruktion gerecht zu werden. Die empirische Basis der Studie bilden 14 Interviews mit Migrant_innen aus Afrika, Lateinamerika und Europa (S.15). Als Auswahlkriterium wird das subjektive Armutsempfinden der Interviewpartner_innen herangezogen.

Im ersten Kapitel stehen „Solidaritätskonstruktionen und Unterstützungssysteme“ im Mittelpunkt. In der ersten Fallvignette wird die Migrationsgeschichte von Amaré Issayu, einem ehemaligen Flüchtling aus Äthiopien nacherzählt, der zunächst von Äthiopien nach Griechenland und von dort aus weiter nach Deutschland geflohen ist. Im Mittelpunkt der Rekonstruktion stehen die Stationen der Lebensgeschichte, in denen Herr Issayu soziale Unterstützung benötigte, suchte und erhielt. Die Autorinnen arbeiten heraus, wie im Fall von Herrn Issayu ein spezifisches transnationales Unterstützungssystem unter Bedingungen der Fluchtmigration entsteht, das durch „Zugehörigkeit, Nähe und Gemeinsamkeit bei gleichzeitiger Anonymität“ gekennzeichnet ist.

In der Fallanalyse werden soziale Unterstützungsverhältnisse entdeckt, denen keine Bekanntschaft und Vertrautheit vorausgegangen ist, die über soziale Institutionen hergestellt und vermittelt werden. Konstitutiv für das Zustandekommen der Unterstützungsleistungen ist die von Herrn Issayu „imaginierte Gemeinschaft“ der „Heimatlandmänner“, die für ihn eine wichtige biographische Ressource für die Bewältigung des Flucht- und Migrationsprozesses darstellt und neue Handlungsmöglichkeiten eröffnet.

In den darauf folgenden Fallstudien stehen die „Verpflichtungsgefühle transnationaler Unterstützung und die Bedeutung familialer Zugehörigkeitskonstruktionen“ im Mittelpunkt. Anhand von drei Fallbeispielen werden Formen von transnationaler finanzieller Unterstützung mit Blick auf die familiären Beziehungen und Normen rekonstruiert und kontrastiert. Den ersten Fall bildet die Erzählung von Ermin Aslan, der im Alter von elf Jahren von der Türkei nach Deutschland eingewandert ist. Seine familiäre Situation ist durch die Besonderheit gekennzeichnet, dass er nach dem Tod seiner Mutter im Alter von elf Jahren von seinem Onkel adoptiert wurde, um nach Deutschland zu migrieren. Dies entschied sein Vater, damit Herr Aslan in Deutschland arbeiten kann und damit langfristig ihn und die weiteren Kinder in der Türkei finanziell unterstützen möge. In der Fallanalyse werden die tiefe Verankerung der Verpflichtungsgefühle und deren biographischer Bedeutung rekonstruiert. Entgegen des ursprünglichen Plans des Vaters entwickelt Herr Aslan im Erwachsenenalter einen biographischen Gegenentwurf und verweigert ihm und den in der Türkei lebenden Geschwistern die finanzielle Unterstützung. Als Kontrastfall dazu wird der bereits im ersten Kapitel vorgestellte Fall von Amaré Issayu herangezogen. Im Hinblick auf die finanziellen Unterstützungsleistungen ist Herr Issayus Handlungsstrategie dadurch gekennzeichnet, dass er, obwohl er selbst in einer sehr prekären finanziellen Situation ist, regelmäßig

seine Familienmitglieder in Äthiopien finanziell unterstützt. Im Verlauf des biographischen Prozesses entsteht ein intergenerationales, transnationales und solidarisches Unterstützungsmodell, das im Verlauf des Sozialisationsprozess erworben wurde und an die Folgegenerationen weitergegeben wird.

Der dritte präsentierte Fall unterscheidet sich von den anderen beiden Fällen durch die dargestellten Belastungen und Spannungsverhältnisse familiärer Unterstützung. Im Fall des 60jährigen italienischen Arbeitsmigranten Giacomo Bertani, dominieren Handlungsmuster einer religiös motivierten Unterstützungsstrategie jenseits der Kernfamilien.

Die Komplexität transnationaler familiärer und finanzieller Unterstützungsprozesse und die damit einhergehende Prozesse und Praktiken des „Doing" transnationaler Familienkooperation werden in dem Kapitel anschaulich herausgearbeitet.

Im zweiten Kapitel „Vermittlungs- und Mobilisierungsprozesse. Gelder, Menschen, Medien" setzen sich die Autorinnen zunächst mit der Bedeutung von sogenannten remittances (Rücküberweisungen) auseinander. Während sich die klassische Forschung zu remittances auf die Frage nach der Bedeutung von finanziellen Rücküberweisungen für die Entwicklungsförderung und Armutsbekämpfung in den Herkunftsländern konzentriert, widmen sich die Autorinnen hier der Perspektive der Unterstützungsleistenden. Anhand von zwei Fallvignetten von Migranten aus Marokko, die in Deutschland leben, Said Bassir und Amina Mokharti, wird die lokale sowie transnationale Mobilisierung finanzieller Mittel in prekären Lebenssituationen aufgezeigt. Sodann werden anhand von weiteren Fällen weitere Handlungsmöglichkeiten aufgezeigt, transnationale finanzielle Unterstützung unter Bedingungen von Migration und Armut umzusetzen. In allen Fällen kristallisieren sich die Bedeutung sozialer Netzwerke und die Nutzung von informellen Geldwegen als gemeinsames Merkmal heraus. „Transnationale finanzielle Unterstützung zeichnet sich dabei durch ihre Verwobenheit mit den jeweils lokalen Bedingungsgefügen aus, die die Bedarfe und Unterstützungspotentiale der Familienmitglieder in transnationalen Kontexten prägen" (S. 75).

Im Anschluss wird die Bedeutung von modernen Kommunikationsmedien (u.a skype) für die Entstehung und Aufrechterhaltung von transnationalen sozialen Beziehungen und Prozessen der Unterstützung in finanziell begrenzten Situationen diskutiert. Anhand von Fallvignetten von Transmigrant_innen aus der Ukraine, Peru und Marokko wird aufgezeigt, wie die Nutzung von Kommunikationsmedien und die physische Abwesenheit, zu einer Veränderung der Unterstützungsbeziehungen führt.

Der letzte Beitrag im zweiten Kapitel widmet sich der transnationalen Organisation von familialer Sorge in Familien. Im Anschluss an die Diskussionen um transnationale Elternschaft und die Sorge von Kindern (vgl. dazu u.a. Parrenas 2001, 2005; Hondagneu-Sotelo/Avila 1997) sowie die Migration von Haushaltsarbeiterinnen, die sogenannte „neue Dienstmädchenfrage" (vgl. dazu insbesondere Lutz 2007), werden anhand von zwei Fallbeispielen entdeckte Formen von familialer Sorge im Kontext transnationaler Migrationsprozesse diskutiert. Am Fallbeispiel von Amaré Issayu wird die transnational kommunizierte Sicherstellung der Kindesversorgung im Kontext von Flucht und Migration in Äthiopien skizziert, die durch die mehrgenerationale Unterstützungsleistungen gekennzeichnet ist. Herr Issayu entscheidet sich zusammen mit seiner im Herkunftsland zurückgebliebenen Ehefrau, die Versorgung des erstgeborenen Kindes an seine Eltern und seinen Bruder zu übertragen, um seine Ehefrau, die sich auch noch allein um ein weiteres neugeborenes Kind kümmern muss, zu entlasten. Im zweiten Fallbeispiel, Anouschka Pajak, wird im Kontext der Transmigration zwischen Polen und Deutschland, die grenzüberschreitende Rotation von Familienmitgliedern skizziert. Frau Pajak, die zunächst als Au-pair nach Deutschland gekommen ist, führt eine transnational orientierte Lebensweise und unterstützt finanziell ihre Herkunftsfamilie in Polen. Als alleinerziehende Mutter muss sie nach der Geburt ihres Kindes die Unterstützung ihrer Familie als Ressource mobilisieren. Da sie sich aufgrund ihrer aktuellen prekären Situation keine weitere Betreuungsmöglichkeit leisten kann, pendeln ihre Mutter und weitere Familienmitgliedern regelmäßig und abwechselnd aus Polen nach

Deutschland, um das Kind zu versorgen, damit sich Frau Pajak eine neue Arbeitsstelle suchen kann. An den zwei Fallbeispielen wird sehr anschaulich vorgeführt, mit welchen Herausforderungen und Probleme Migrant_innen bei der transnationalen Sorge von Kindern konfrontiert sind und wie diese zum Teil durch kreative mehrgenerationale Lösungswege biographisch bewältigt werden. Dabei kommt der familialen Solidarität und Reziprozität eine entscheidende Rolle zu. Die Autorinnen konstatieren, dass im Kontext der „care Migration" die Bedeutung der Großeltern als „biographische Helfer" bei der transnationalen Bewältigung von Sorgetätigkeiten bisher sehr wenig Berücksichtigung fand. Es gilt hier, in weiteren empirischen Studien zu überprüfen, inwieweit die Großelterngeneration zu Akteuren der transnationalen Bewältigung von Sorgetätigkeiten wird und wie dies adäquat in der theoretischen Diskussion um die „care chains" berücksichtig werden kann.

Das dritte Kapitel „Fallstricke transnationaler Verbindungen" widmet sich den belastenden Aspekten sozialer Unterstützung. Anhand des Motivs „selbst durchkommen zu wollen", werden vielfältige Gründe, die einer Ablehnung von Unterstützung zu Grunde liegen, rekonstruiert. Als Präsentationsformat werden die rekonstruierten Perspektiven der Interviewpartner_innen in Form von Tagebucheinträge präsentiert und anschließend die Reflexionen der Forscher_innen vorgestellt. Als Datengrundlage dienen drei Fallstudien mit Cira Jerez aus Peru und Emanuel Cheiko sowie Bazim Hamidi aus dem Irak. In den Tagebucheinträgen wird aufgezeigt dass das zentrale Ziel, das mit Ablehnung von finanzieller Unterstützung verfolgt wird, die Herstellung finanzieller Selbstständigkeit ist. Diese führt einerseits zur emotionalen Entlastung und ist andererseits für die Herstellung von Selbst- und Handlungsentwürfen und nicht zuletzt für eine aktive, autonome Gestaltung des Lebensverlaufs und die Überwindung von Ungleichheitsrelationen zentral (vgl. dazu S. 120-121). Gleichzeitig führt die Strategie der Ablehnung von notwendiger finanzieller Unterstützung in den meisten Fällen zu einer Lebenssituation unter finanziell erschwerten Bedingungen. Der Bedeutungsgehalt des Motivs „selbst durch kommen zu wollen" kann nur unter Einbezug der biographischen Perspektive adäquat erklärt und rekonstruiert werden.

In dem Zusammenhang stellt sich die Frage nach den Auswirkungen von Ablehnung und/oder Annahme von finanziellen Unterstützungsleistungen für die Folgegenerationen. Dieser Aspekt steht im letzten Beitrag des dritten Kapitels im Mittelpunkt, der insbesondere aus die Sicht der Kinder die Folgen von materiellen Einschränkungen durch transnationale Verbindungen thematisiert. Anhand von zwei Erzählungen werden die Perspektiven von zwei jungen Frauen thematisiert, Bahar Ceylan und Ada Cengiz, die Anfang zwanzig sind und deren Eltern im Kontext der angeworbenen Arbeitsmigration aus der Türkei nach Deutschland eingewandert sind. Beide Frauen erfahren die transnationale Lebensorientierung der Elterngeneration und die damit einhergehenden Sparstrategien als belastend. Die transnationalen, finanziellen Unterstützungsleistungen der Elterngeneration führen in der Lebenswelt der Jugendlichen zu sozialen Ausgrenzungserfahrungen, die in der Selbstwahrnehmung insbesondere auf die materiellen Einschränkungen in der Konsumgesellschaft zurückgeführt werden. Gleichwohl sind darüber hinaus weitere Differenzlinien für die Ausschlussmechanismen von zentraler Bedeutung.

Im letzten Kapitel des Buches „Mobile Heimat? Transnationalität und die Macht der Objekte", setzen sich die Autorinnen mit Heimatkonstruktionen von Migrant_innen im Zeitalter der Globalisierung auseinander. Ausgehend von einer Kritik der klassischen Perspektive auf Heimatskonstruktionen im Kontext von Migration, die die Heimat von Menschen mit Migrationshintergrund unhinterfragt in ihrem eigenen Herkunftsland oder im Herkunftsland der Elterngeneration verortet, werden im ersten Teil des letzten Kapitels subjektive Heimatskonstruktionen anhand von biographischen Narrationen rekonstruiert und theoretisch reflektiert. Anhand von kontrastiven Vergleichen unterschiedlicher Fälle werden die spezifischen subjektiven Bedeutungsgehalte des Begriffs der Heimat herausgearbeitet, die nicht (nur) an Orte gebunden sind. Lokale, regionale und transnationale Bezüge sind dabei für den biographischen Prozess des „doing home" ebenso von Bedeutung, wie die psychischen, kulturellen und sozialen Elemente.

Die Herstellung von Heimat als alltägliche Konstruktionsleistung, kann dabei auch als Teil des Bewältigungsprozesses der Migration interpretiert werden, für den Fremdheitserfahrungen und die (Nicht)-Anerkennung von Mehrfachzugehörigkeiten in der Ankunftsgesellschaft zentral sind (vgl. dazu S.159).

Im darauf folgenden Beitrag stehen die Aktualisierungspraktiken und Objekte im Mittelpunkt, die in den rekonstruktiven Analysen als zentrale Elemente, für den Prozess des „doing home" herausgearbeitet wurden. Das Kapitel schließt mit einer fiktiven Expertendiskussion über die Bedeutung von Häusern von Migrant_innen ab.

Das wissenschaftliche Lesebuch bietet anhand von Fallstudien einen guten Einblick in transnationale Lebenswelten. Das Buch ist gut lesbar und die dargestellten Fallvignetten können hervorragend in Seminarkontexten eingesetzt werden, um die vielfältigen Formen von sozialer Unterstützung anhand von empirischen Material einführend in der Lehre zu vermitteln. Es regt an, über methodologische Fragen weiter nachzudenken, wie sie in den Ausführungen angedeutet, zum Teil aber nicht weiter ausgeführt werden. Interessant und wünschenswert wäre hier zum Beispiel eine Reflexion der methodischen Vorgehensweise im Hinblick auf die Anwendungsmöglichkeiten und Grenzen von Leitfadeninterviews in (interkulturellen) Forschungssettings im Kontext von Armut gewesen sowie eine Reflexion der Positionalisierung der Forscherinnen und die damit einhergehende Reflexion der Machtverhältnisse in den Interviewsettings. Für die Leserin/den Leser bleibt zeitweise unklar, wer von den Autorinnen die Fallstudien durchgeführt hat. In der sehr originellen Darstellungsform der Präsentation der Ergebnisse finden sich zum Teil kurze Ausführungen, die erahnen lassen, dass die Forscherinnen sehr sensibel und reflektiert bei der Auswertung vorgegangen sind. Die Tatsache, dass darauf verzichtet wurde ein methodisches Kapitel zu integrieren und die methodologischen Fragen explizit etwas ausführlicher zu diskutieren, hängt zweifellos mit dem Anspruch der Autorinnen zusammen, ein neues kreatives Präsentationsformat von sozialwissenschaftlichen Erkenntnissen umzusetzen. Das ist ihnen auf besondere Art und Weise hervorragend gelungen.

Literatur

Bender, D./Hollstein, T./Huber, L./Schweppe, C. (2015): Auf den Spuren transnationaler Lebenswelten. Ein wissenschaftliches Lesebuch. Erzählungen- Analyse – Dialoge. Bielefeld.

Chambon, A./Schröer, W./Schweppe, C. (2012) (Hg.): Transnational Social Support. New York.

Glaser, A./Strauss, A. (1967): The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research. Aldine.

Homfeldt, H.-G./Schröer, W./Schweppe, C. (2006): Transnationalität, soziale Unterstützung, agency. Nordhausen.

Homfeldt, H.-G./Schröer, W. /Schweppe, C. (2008): Transnationalität und soziale Arbeit. Herausforderungen eines spannungsreichen Bezugs. Weinheim/München.

Hondagneu-Sotelo, P./Avila, E. (1997): I'm here, but I'm there. The meaning of Latina Transnational Motherhood. In: Gender and Society, Heft 11, Nr. 5, S.548-571.

Lutz, H (2007): Vom Weltnarkt in den Privathaushalt. Die neuen Dienstmädchen im Zeitalter der Globalisierung. Opladen.

Mau, S. (2007): Transnationale Vergesellschaftung. Die Entgrenzung sozialer Lebenswelten. Frankfurt a.M./New York.

Parrenas, R.S. (2001): Servants of Globalization. Women, Migration and Domestic Work. Stanford.

Parrena, R.S. (2005): Children of Global Migration. Women, Migration and Domestic Work. Stanford.

Pries, L. (2008): Die Transnationalisierung der sozialen Welt. Frankfurt a.M..

Pries, L. (2010): Transnationalisierung. Theorie und Empirie grenzüberschreitender Vergesellschaftung. Wiesbaden.

Siouti, I. (2013): Transnationale Biographien. Eine biographieanalytische Studie über Transmigrationsprozesse bei der Nachfolgegeneration griechischer Arbeitsmigranten. Bielefeld. http://dx.doi.org/10.14361/transcript.9783839420065

Stefan Joller, Marija Stanisavljevic

Die Wissenssoziologie im Verhältnis zu sich selbst

Kongressbericht – 1. Sektionskongress der Wissenssoziologie 2015, Universität Koblenz-Landau/Campus Landau

Im Oktober 2015 versammelten sich rund 200 Teilnehmerinnen und Teilnehmer sowie 13 Arbeitskreise der Sektion Wissenssoziologie unter dem Titel *Wissensforschung – Forschungswissen* zum ersten Sektionskongress am Campus Landau der Universität Koblenz-Landau, organisiert von Jürgen Raab. Da sich Gemeinsamkeiten sich bekanntlich nicht alleine in organisationalen Strukturen und raumzeitlichen Kopräsenzen wiederspiegeln, sondern auch in geteilten Standpunkten, galt es, sich es sich derer unter kritischer Bezugnahme auf theoretische sowie empirische Traditionen und Prospektionen zu vergewissern. Wenig erstaunlich also, dass der erste Sektionskongress die in Titel und Thema steckende Reflexivität durchaus ernst nahm. Während die Sessions der Arbeitskreise im Zeichen der *Wissensforschung* die Pluralität wissenssoziologischer Forschungsinteressen aufzeigten und diskutierten, schärften die Plenarveranstaltungen den selbstreferentiellen Blick für die wissenssoziologische Genealogie, identitätsstiftende Positionen und Personen sowie deren nationale und internationale Einbettung – also der disziplinären und sozialen Verortung des *Forschungswissens*.[1]

In seinem Eröffnungsvortrag betonte der Sektionsvorsitzende Reiner Keller, dass die reflexive Grundhaltung der Wissenssoziologie das gesellschaftliche Handlungsrepertoire nur dann durch neue Erzählungen zu erweitern im Stande ist, wenn die Wissensforschung alltagsweltlichen Nützlichkeiten und Erwartungen nicht hinterher jagt und diese dadurch lediglich reproduziert, sondern nach eigenen Standards agiert. Diese Forderung nach Unabhängigkeit soziologischer Forschung und entsprechend eigensinnigen Denkstilen ist sicherlich kein Novum. Zur Debatte stand daher primär, welchen Beitrag gerade die Wissenssoziologie hierzu überhaupt zu leisten vermag. Folglich kann mit Ilja Srubar in sozialkonstruktivistischer Perspektive rückblickend gefragt werden, was geschieht, wenn ein soziales Kollektiv Beschreibungen von sich und seiner Umwelt anfertigt und sich dadurch selbst programmiert?

Die Auseinandersetzung mit dem gegenwärtigen *Forschungswissen* – also der Umwelt – der Sektion in den Arbeitskreisen kann an dieser Stelle aufgrund der gut 100 Vortragenden notgedrungen nur fragmentarisch und entsprechend lückenhaft ausfallen. Nur jene Frage- und Problemstellen sollen daher angesprochen werden, die für anhaltende und übergreifende Diskussionen sorgten. Umfas-

sende Einblicke wird der in Planung befindliche Kongressband gewähren. Bis dahin finden sie weitere Informationen und Videos auf der Kongresswebseite (www.uni-landau.de/wissenssoziologie).

So weit der Wissensbegriff reicht, so vielfältig gestalteten sich die Arbeitskreise der Sektion. Ob nun in ethnografischer Perspektive der Umgang mit wissenssedimentierenden Objekten oder auf theoretischer Ebene das Verhältnis von impliziten und explizitem Wissen in den Fokus genommen wurde – stets stellte sich die Frage nach sinnvollen Abgrenzungen, die einer inflationären und dadurch unscharfen Verwendung von soziologischen Grundbegriffen entgegengestellt werden können. Deutlich sichtbar wurden solche Bestreben unter anderen in den Arbeitskreisen der Diskurs- und der Interaktionsforschung, sowie im Arbeitskreis Soziales Imaginäres, der mit einer Diskussion um den Begriff des Imaginären debütierte. Einen weiteren thematischen Schwerpunkt stellten praxisorientierte Ansätze dar. So bestärkte der Arbeitskreis Soziales Gedächtnis, Erinnern und Vergessen u.a. eine gesonderte Betrachtung eines inkorporiert-praktischen Gedächtnisses, während die Interpretative Organisationsforschung im ‚practice-turn' eine Herausforderung für

sozialkonstruktivistische Ansätze konstatierte. Dieser Herausforderung stellten sich auch die Beiträge und Debatten um den Kommunikativen Konstruktivismus, wenngleich hier eine praxisorientierte Erweiterung des Sozialkonstruktivismus nach Peter L. Berger und Thomas Luckmann im Vordergrund stand. Ein dritter Fragenkomplex beschäftigte sich schließlich mit den Rückwirkungen des gegenwärtigen Bild- und Mediengebrauchs auf die lebensweltliche Wahrnehmung und Orientierung. Die Arbeitskreise Visuelle Soziologie und Soziale Metaphorik fragten in diesem Sinne nach den medial tradierten und geformten Zeugnissen sozialer Wirklichkeiten.

Die selbstreferentielle Seite der *Wissensforschung* kam deutlich in den Plenarveranstaltungen zum Ausdruck. In der ersten, von Michaela Pfadenhauer geleiteten Plenarveranstaltung wurde unter dem Titel *Geschichte und Aktualität der Wissenssoziologie* die historische Genese der Sektion nachgezeichnet. Initiiert von Angelika Poferl und Norbert Schröer fragte die zweite Plenarveranstaltung nach der Stellung des Subjekts in der Wissenssoziologie und durchbrach konsequenterweise die teilweise attestierte, auch personelle Homogenität der Wissenssoziologie. Die autologische Gretchenfrage fand ihren Weg schließlich auch in das dritte und letzte, von Reiner Keller moderierte Plenum, in welchem die Herausforderungen der Wissenssoziologie im Dazwischen von Allgemeiner Soziologie und Spezialsoziologie erörtert wurden: Wer oder was ist dieses wissenssoziologische ‚Wir', das sich hier selbst beobachtet und darstellt?

Wie so häufig, kamen die ertragreichsten Antworten in Frageform daher. Existiert ein wissenssoziologischer Kanon? Wie weit darf, soll oder muss der Wissensbegriff gefasst werden und wie (de-)zentriert steht dabei das Subjekt? Als weithin konsensfähig erwiesen sich die Forderungen nach einer verstärkten Internationalisierung. Insbesondere, da sich die deutschsprachige Wissenssoziologie mit ihrer phänomenologischen Prägung (Thomas Eberle), ihrer unhintergehbaren Gegenstandsgebundenheit (Hans-Georg Soeffner) und dem Sozialkonstruktivismus als ihrer Leitwährung (Martin Endreß) ebenso eigenständig wie leistungsfähig präsentiert.

Einen ungewohnten, aber durchaus passenden Abschluss fand der Sektionskongress im Zwiegespräch von Ronald Hitzler und Hans-Georg Soeffner. Mit Bezug auf tagesaktuelle Debatten setzten sich die Diskutanten mit dem Fremden –

und somit unweigerlich auch mit dem Eigenen – auseinander, indem sie die Bedingungen der Möglichkeit und die Grenzen des Grundaxioms der Reziprozität der Perspektiven ausloteten. Resümierend auf die Wissenssoziologie bezogen, erschließt sich hieraus eine Grundhaltung der Offenheit und Aufgeschlossenheit gegenüber Perspektiven anderer Disziplinen. Für den Sektionskongress könne dies nahelegen, wie Soeffner in Referenz auf Søren Kierkegaard andeutete, auch die Sektion Wissenssoziologie als Verhältnis zu sehen und zu verstehen, „das sich zu sich selbst verhält", also nicht als „das Verhältnis, sondern daß das Verhältnis sich zu sich selbst verhält" (Kierkegaard 1992: 8).

Anmerkung

1 Um die wechselseitige Durchdringung von Selbst- und Fremdwahrnehmung nicht nur als reflexive Haltung zu proklamieren, sondern zugleich auch voranzutreiben, wurden die Mitschnitte der Plenarveranstaltungen, des Eröffnungsvortrages und das Abschlussgespräches für alle Interessierten auf YouTube zugänglich gemacht.

Literatur

Kierkegaard, S. (1992): Gesammelte Werke. Gütersloh.

Autorinnen und Autoren

Bauernschmidt, Stefan, Dr.
Lehrbeauftragter am Lehrstuhl für Kultur- und Religionssoziologie der Universität Bayreuth. *Forschungsschwerpunkte:* Visuelle Soziologie, Kultursoziologie, Empirische Sozialforschung. *Kontakt:* Universität Bayreuth, Kulturwissenschaftliche Fakultät, Lehrstuhl für Kultur- und Religionssoziologie, D-95440 Bayreuth,
E-Mail: Stefan.Bauernschmidt@uni-bayreuth.de

Breckner, Roswitha, Prof. Dr. phil.
Assoziierte Professorin am Institut für Soziologie der Universität Wien. *Forschungsschwerpunkte:* Visuelle Soziologie und Bildanalyse, Methodologie und Methoden interpretativer Sozialforschung, Biographieforschung, Migration in biographischer Perspektive, Konzepte zum ‚Fremde', Biographie und Sozialpolitik, Nationalsozialismus in Deutschland und Österreich. *Kontakt:* Universität Wien, Institut für Soziologie, Rooseveltplatz 2, A-1090 Wien
E-Mail: roswitha.breckner@univie.ac.at

Cichecki, Diana
Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Soziologie der Universität Freiburg. *Forschungsschwerpunkte:* Geschlechterforschung, qualitativen Forschungsmethoden. *Kontakt:* Institut für Soziologie, Albert-Ludwigs-Universität Freiburg, Rempartstraße 15, 79085 Freiburg i. Br.
E-Mail: diana.cichecki@soziologie.uni-freiburg.de

Degele, Nina, Prof. Dr.
Professorin für Soziologie und empirische Geschlechterforschung an der Universität Freiburg, *Forschungsschwerpunkte:* GenderGesellschaftstheorie, Alltag, Sport und Körper, qualitative Methoden. *Kontakt:* Institut für Soziologie, Albert-Ludwigs-Universität Freiburg, Rempartstraße 15, 79085 Freiburg i. Br.
E-Mail: nina.degele@soziologie.uni-freiburg.de

Flick, Uwe, Prof. Dr.
Professor und Leitung des Arbeitsbereichs für Qualitative Sozial- und Bildungsforschung im Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie an der Freien Universität Berlin. *Forschungsschwerpunkte*: Hard-to-reach-groups und Inanspruchnahme von Dienstleistungen; Langzeitarbeitslosigkeit; Palliativversorgung. *Kontakt:* Freie Universität Berlin, Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie, AB Qualitative Sozial- und Bildungsforschung. Habelschwerdter Allee 45, 14195 Berlin.
E-Mail: Uwe.Flick@fu-berlin.de

Gerlach, Jennifer Marie, M.A.
Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Arbeitsbereich Schulpädagogik/Empirische Unterrichtsforschung und Schulentwicklung an der Georg-August-Universität Göttingen, *Forschungsschwerpunkte:* Elterliche Schulwahlprozesse, Inklusive Unterrichts- und Schulentwicklung, Rekonstruktive Methodologien. *Kontakt:* Georg-August-Universität Göttingen, Waldweg 26, 37073 Göttingen.
E-Mail: jennifer.gerlach@sowi.uni-goettingen.de

Hitzler, Ronald, Prof. Dr.
Professor für Allgemeine Soziologie an der Technischen Universität Dortmund. *Forschungsschwerpunkte:* Allgemeine Soziologie, Verstehende Soziologie, Modernisierung als Handlungsproblem, Methoden der explorativ-interpretativen Sozialforschung. *Kontakt:* Technische Universität Dortmund, Fakultät 12 Erziehungswissenschaft, Psychologie und Soziologie, Emil-Figge-Str. 50, 44227 Dortmund.
E-Mail: ronald@hitzler-soziologie.de.

Hoggenmüller, Sebastian W.
Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Muthesius Kunsthochschule Kiel und Doktorand der Graduate School of Humanities and Social Sciences der Universität Luzern (GSL), Schweiz. *Forschungsschwerpunkte:* Visuelle Soziologie, Artistic/Design Research, Wissenssoziologische Hermeneutik. *Kontakt:* Muthesius Kunsthochschule Kiel, Zentrum für Medien (Schwerpunkt Science Visualization, SCI.VI.), Legienstraße 35, 24103 Kiel.
E-Mail: s.w.hoggenmueller@muthesius.de

Irini Siouti, Dr. phil. Dipl.-Soz.
Universitätsassistentin an der Universität Wien. *Forschungsschwerpunkte:* Migrations- und Transnationalisierungsforschung, Qualitative Forschung, Biographieforschung. *Kontakt*: Universität Wien, Institut für Bildungswissenschaft, Sensengasse 3a, A-1090 Wien.
E-Mail: irini.siouti@univie.ac.at

Joller, Stefan, M.A.
Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Abteilung Soziologie. *Forschungsschwerpunkte:* Mediensoziologie, Soziologie der Skandale, Wissenssoziologie und Systemtheorie. *Kontakt:* Universität Koblenz-Landau Campus Landau, Fortstrasse 7, 76829 Landau.
E-Mail: joller@uni-landau.de

Kirchhoff, Nicolle, Dipl.-Päd.
Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Soziologie der TU Dortmund. *Forschungsschwerpunkte:* Geschlecht, Körper, visuelle Soziologie. *Kontakt:* Emil-Figge-Straße 50, 44227 Dortmund.
E-Mail: nicole.kirchhoff@tu-dortmund.de.

Kramer, Michaela, M.A.
Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Arbeitsbereich für Medienpädagogik und ästhetische Bildung der Universität Hamburg. *Forschungsschwerpunkte*: Mediensozialisation in der Adoleszenz, Smartphone-Fotografie und qualitative (visuelle) Methoden. *Kontakt*: Universität Hamburg, Fakultät für Erziehungswissenschaft, Arbeitsbereich für Medienpädagogik und ästhetische Bildung, Von-Melle-Park 8, 20146 Hamburg.
E-Mail: michaela.kramer@uni-hamburg.de

Kunz, Kevin
Koordinator im Studiendekanat der medizinischen Fakultät der Universität Freiburg. *Forschungsschwerpunkte*: Sport/Geschlechterforschung empirische Erforschung der geschlechtersoziologischen Bedeutung von Testosteron. *Kontakt:* Institut für Soziologie, Albert-Ludwigs-Universität Freiburg, Rempartstraße 15, 79085 Freiburg i. Br.
E-Mail: kunz.kevin@web.de

Mayer, Elisabeth, M.A.
Nachwuchswissenschaftlerin und externe Lehrende am Institut für Soziologie/Universität Wien. *Forschungsschwerpunkte:* Biographieforschung; Visuelle Soziologie und Migration; qualitativ-interpretative Sozialforschung. *Kontakt:* Windmühlgasse 9/17, A-1060 Wien.
E-Mail: e.mayer@univie.ac.at

Mey, Günter, Prof. Dr. habil.
Professor für Entwicklungspsychologie und Qualitative Methoden an der Hochschule Magdeburg-Stendal; Leitung des Instituts für Qualitative Forschung in der Internationalen Akademie Berlin. *Forschungsschwerpunkte:* Qualitative Forschung, Subjektivität und Selbst/Reflexivität, Grounded-Theory-Methodologie; Kindheit, Jugendkultur und Transgenerationalität. *Kontakt:* Hochschule Magdeburg-Stendal, Osterburger Str. 25, D-39576 Hansestadt Stendal.
E-Mail: guenter.mey@hs-magdeburg.de

Pohn-Lauggas, Maria, Dr., Hertha-Firnberg Fellow (FWF)
am Institut für Soziologie an der Universität Wien. *Forschungsschwerpunkte:* Biographie- und Mehrgenerationenforschung, mündliche und visuelle Erinnerungspraktiken, Nationalsozialismus in Österreich. *Kontakt:* Universität Wien Institut für Soziologie, Rooseveltplatz 2, 1090 Wien.
E-Mail: maria.pohn-lauggas@univie.ac.at

Raab, Jürgen, Prof. Dr. rer soc.
Professor für Soziologie an der Universität Koblenz-Landau. *Forschungsschwerpunkte:* Wissens- und Kultursoziologie, Qualitative Methoden der empirischen Sozial- und Medienforschung, Visuelle Soziologie, Körpersoziologie, Politische Soziologie, Phänomenologie. *Kontakt:* Universität Koblenz-Landau, Institut für Sozialwissenschaften, Abteilung Soziologie, Fortstraße 7, 76829 Landau.
E-Mail: raab@uni-landau.de

Rabenstein, Kerstin, Prof. Dr.
Professorin für Schulpädagogik/Empirische Unterrichtsforschung und Schulentwicklung an der Georg-August-Universität Göttingen, *Forschungsschwerpunkte:* Ethnografie pädagogischer Ordnungen, Transformationsforschung, Rekonstruktive Methodologien. *Kontakt:* Georg-August-Universität Göttingen, Waldweg 26, 37073 Göttingen.
E-Mail: kerstin.rabenstein@sowi.uni-goettingen.de

Schmidl, Alexander, Dr.
Akademischer Rat auf Zeit am Institut für Soziologie an der Friedrich-Alexander Universität Erlangen-Nürnberg. *Forschungsschwerpunkte:* Wissenssoziologie, Medialiserung, Tourismussoziologie. *Kontakt:* FAU Erlangen-Nürnberg, Institut für Soziologie, Kochstraße 4, 91054 Erlangen.
E-Mail: alexander.schmidl@fau.de.

Schönemann, Sebastian, M.A.
Doktorand an der Universität Koblenz-Landau. *Forschungsschwerpunkte:* Visuelle Soziologie, Gedächtnissoziologie, Historische Soziologie, Generationenforschung. *Kontakt:* Sebastian Schönemann, Bornaische Straße 114, 04277 Leipzig.
E-Mail: seb.schoenemann@googlemail.com

Schreiber, Maria, Mag.a.
Wissenschaftliche Projektmitarbeiterin am Institut für Publizistik- und Kommunikationswissenschaft der Universität Wien und seit 2013 Stipendiatin der Österreichischen Akademie der Wissenschaften im Rahmen des interdisziplinären DOC-team Projekts „Bildpraktiken". *Forschungsschwerpunkte:* Digitale Medienpraxis im Alltag, visuelle Kommunikation und qualitative Verfahren. *Kontakt:* Universität Wien, Institut für Publizistik- und Kommunikationswissenschaft, Währingerstraße 29, 1090 Wien.
E-Mail: maria.schreiber@univie.ac.at

Schwendowius, Dorothee, Dr.in
Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Erziehungswissenschaften der Europa-Universität Flensburg (Abteilung Erziehungswissenschaft und Empirische Bildungsforschung). *Forschungsschwerpunkte:* Bildung im Kontext sozialer Differenz- und Ungleichheitsverhältnisse, migrationsgesellschaftliche Bildungsforschung; interpretative Sozialforschung, insbes. Biographieforschung; pädagogische Professionalisierung in der Migrationsgesellschaft. Kontakt: Europa-Universität Flensburg, Auf dem Campus 1, 24943 Flensburg.
E-Mail: dorothee.schwendowius@uni-flensburg.de

Stanisavljevic, Marija, M.A.
Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Abteilung Soziologie. *Forschungsschwerpunkte:* Ästhetik- und Protestforschung, Wissenssoziologie und Systemtheorie, qualitative Verfahren der Videoanalyse. *Kontakt:* Universität Koblenz-Landau, Campus Landau, Fortstrasse 7, 76829 Landau.
E-Mail: stanisavljevic@uni-landau.de

Thoma, Nadja, Mag.a,
Universitätsassistentin am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien (Arbeitsbereich „Bildung und Beratung im Lebenslauf"). *Forschungsschwerpunkte:* Sprachbiographieforschung, Bildungsprozesse im Kontext von Migration und sprachlicher Heterogenität, Interpretative Sozialforschung. *Kontakt:* Institut für Bildungswissenschaft, Sensengasse 3a, A-1090 Wien.
E-Mail: nadja.thoma@univie.ac.at

Völcker, Matthias. Dr. pol.
wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Erziehungswissenschaft der Georg-August-Universität in Göttingen. *Forschungsschwerpunkte*: Identitäts- und Sozialisationsforschung. *Kontakt*: Georg-August-Universität Göttingen, Waldweg 26, 37073 Göttingen.
E-Mail: mvoelck@gwdg.de

Zeitschrift für qualitative Forschung

Technische Hinweise zur Erstellung der Manuskripte

1. Der Beitrag sollte entsprechend den Duden-Regeln der neuen Rechtschreibung geschrieben werden. Zitate in alter Rechtschreibung bleiben davon unberührt.
2. Der Beitrag sollte einen Umfang von 50.000 Zeichen (einschließlich Leerzeichen) nicht überschreiten.
3. Dem Beitrag soll eine Zusammenfassung vorangestellt werden, die die wichtigsten Thesen oder Ergebnisse knapp darlegt. Eine Übersetzung ins Englische als Abstract ist ebenso vorzubereiten und wird durch native speaker korrigiert.
4. Neben eines Abstractes sind etwa fünf Schlagworte (Keywords) in Deutsch und Englisch einzureichen.
5. Untergliedern Sie den Beitrag in mehrere Abschnitte bzw. Kapitel und versehen Sie diese Absätze jeweils mit einer Zwischenüberschrift. Untergliederungen sollen auf zwei Stufen erfolgen (also z.B. 2.1, 2.2, 2.3).
6. Einfache Literaturnachweise (wenn erforderlich, auch zwei bis drei Nachweise) sollten im Text in der Regel am Ende einer Satzeinheit erfolgen, z.B. (vgl. Schütz 1970a, S. 22; Goffman 1975, S. 64). Analoges gilt für direkte Zitationsnachweise, z.B.: „....." (Simmel 1920, S. 12). Wenn der Referenzname schon im Text genannt wird, gilt folgende Form der Angabe: ... begründet Schulze (1998, S. 73): „....." ansonsten bei Zitaten: „....." (Becker 1963, S. 18) „....." (Hermanns/Tkocz/Winkler 1984, S. 134–137) bei drei gemeinschaftlichen Autoren „....." (Oevermann et al. 1974, S. 36) (bei 4 und mehr Autoren, die im Literaturverzeichnis jedoch alle anzugeben sind). bei Literaturangaben: (vgl. Becker 1963, S. 34) (vgl. Hermanns/Tkocz/Winkler 1984, S. 97–102) bei drei gemeinschaftlichen Autoren (vgl. Oevermann et al. 1974, S. 46) (bei 4 und mehr Autoren, die im Literaturverzeichnis jedoch alle anzugeben sind).
7. Anmerkungen und Fußnoten sollen am Ende des Beitrages als sogenannte Endnoten eingefügt und arabisch durchnummeriert werden.
8. Das Literaturverzeichnis soll sämtliche im Text angeführte Literatur enthalten. Jede Literaturangabe beginnt auf einer neuen Zeile. Beispiele für Literaturangaben bei:

a. *Monographien:*
Beck, U. (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt a.M.

b. *bei mehreren Autoren:*
Berger, P. L./Luckmann, T. (1977): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. 5. Auflage Frankfurt a.M.

c. *Herausgeberschriften*:
Alheit, P./Hoerning, E. M. (Hrsg.) (1989): Biographisches Wissen. Frankfurt a.M.

d. *Aufsätze in Sammelbanden:*
Bohnsack, R. (1997): Dokumentarische Methode. In: Hitzler, R./Honer, A. (Hrsg.): Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. Eine Einführung. Opladen, S. 191–212.

e. *Aufsätze in Zeitschriften:* Marotzki, W. (1999): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 2. Jg., H. 3, S. 325–342.

f. *mehrere Verlagsorte:*
Bauer, K.-O./Kopka, A./Brindt, S. (1996): Pädagogische Professionalität und Lehrerarbeit. Eine qualitativ empirische Studie über professionelles Handeln und Bewusstsein. Weinheim/München.

9. Achten Sie bei der Erstellung der Literaturliste darauf, dass:

a. die (abgekürzten) Vornamen nicht fehlen (auch bei Herausgebern eines Sammelbandes),
b. die Seitenzahlen bei Zeitschriftenaufsätzen und Beiträgen aus Sammelbänden vollständig sind (also nicht etwa 54ff.), sondern (S. 54–62),
c. mehrere Beiträge eines Autors im selben Jahr im Text wie in der Literaturliste mit (a) und (b) etc. unterschieden werden,
d. bei Zeitschriften Jahrgänge und Heftnummern deutlich unterschieden werden, z.B. Zeitschrift für Pädagogik, 38. Jg., H. 6, S. 1–20.
e. keine Verlage, jedoch sämtliche Verlagsorte in der Literaturliste genannt werden,
f. alle Namen (im Text oder in der Literaturliste) in Normalschrift im Beitrag erscheinen (nicht kursiv oder Großbuchstaben).

10. Literaturnachweise von Online-Dokumenten sollen entsprechend dem scientific style von Columbia University Press gestaltet werden: Vgl. Walker, J. R./Taylor, T. (1998). Basic CGOS Style. The Columbia Guide to Online Style. http://www.columbia.edu/cu/cup/cgos/basic.html (11. Mai 2001)
11. Hervorhebungen im Text sind kursiv zu schreiben.
12. Es ist auf eine einheitliche Verwendung von typographischen Anführungszeichen (nicht gerade Zollzeichen, sondern deutsche Anführungszeichen 99 unten – oben 66: „..." bzw. ‚...') sowie die Differenzierung zwischen Trennstrich (-) und Gedankenstrich (–) zu achten.
13. Gebräuchliche Abkürzungen wie z.B. ca., u.a. usw. können verwendet werden, andere sind nur bei Institutionennamen erlaubt, wenn diese Abkürzungen im Text eingeführt werden. Z.B.: Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) [...] Das DIE weist darauf hin [...].
14. Tabellen und Grafiken sind dem Manuskript gesondert beizulegen. Im Manuskript ist die Stelle zu markieren, an der sie eingefügt werden sollen. Der Textbezug auf Tabellen, Grafiken u.ä. sollte so formuliert sein, dass deren Platzierung frei gewählt werden kann: „(vgl. Tabelle 1)"; „Die Abbildung 1 zeigt ...". Abbildungen müssen getrennt vom Text als reproduktionsfähige Vorlagen geliefert werden. Dazu gehören: ein Ausdruck, die Grafik-Datei in dem Programm, in dem sie erstellt wurde, sowie eine Kopie der Datei in einem gängigen und allgemein lesbaren Format (z. B. *bmp, *tif, *png, *jpg).
15. Am Ende des Beitrages soll ein kurzer Hinweis auf denI-die AutorIin bzw. die Autoren/Autorinnen des Beitrags erfolgen (Titel, Name, aktuelle Funktion/Arbeitsstelle, Nennung von bis zu 3 Forschungsschwerpunkten und Kontaktadresse).

Bitte berücksichtigen Sie die oben genannten Punkte möglichst schon bei der Erstellung des Textes.
Sie ersparen sich und uns eine Menge an unnötiger Korrekturarbeit und Korrespondenz.
Herzlichen Dank!

Bei Rückfragen wenden Sie sich bitte an die Redaktion:
Wolfgang Ruge
redaktion@zqf-zeitschrift.de

Zeitschrift für qualitative Forschung

Manuscript Preparation Guide

1. The paper should not exceed a limit of 50.000 signs of length in total.
2. Subdivide the contribution into several sections and/or several chapters and provide these sections in each case with a short subheading.
3. Subdivisions should occur on max. two stages (for example 2.1, 2.2, 2.3).
4. Simple references to literature (if required, also two to three proofs) should in the text normally occur at the end of a sentence unit. For example: (vgl. Glaser 1985a, P. 12; Meyer 1975, P. 14). The same is valid for direct quoting, for example: „.....“ (Simmel 1920, P. 12).
5. Notes and footnotes should be inserted at the end of the part and should be numbered Arabian consecutively.
6. The bibliography should contain all the text in the literature cited. Any reference are to start on a new line. Examples of references

a. Monographs:
Giddens, A. (1986): The Constitution of Society: Outline of the Theory of Structuration Berkeley.

b. *Several Authors*
Strauss, A. L./Corbin, J. M. (1990): Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques. Newbury Park, Calif.

c. *Work by Editor(s):*
Hoy, David Couzens (Ed.) (1999): Foucault. A critical reader. Oxford.

d. *Articles in publications*:
Davidson, A. I. (1999): Archaeology, Genelogy, Ethics. In: Hoy, D. C. (Ed.) (1999): Foucault. A critical reader. Oxford, P. 221–233.

e. *Articels in journals:*
Willoughby, K. W. (2004): Technological semantics and technological practice: Lessons from an enigmatic episode in twentieth-century technology studies. In: Knowledge, Technology & Policy, volume. 17, N. 3–4. S. 11–43.

f. *Several places of publication:*
Charmaz, K. (2006): Constructing Grounded Theory: A Practical Guide through Qualitative Analysis. London/Thousand Oaks/New Dehli..

7. Pay attention during the preparation of the bibliography that:

a. the (shortened) first names be not missing (also at editors of an anthology),
b. the page numbers in magazine themes and parts from anthologies are complete (not P. 54ff.), but (P. 54-62),
c. several contributions of an author in the same year in the text and the bibliography be separated with (a) and (b), etc.
d. in the case of journals age-groups and notebook numbers, be separated clearly, for example: Sociological Revue, volume 38, No. 6, P. 1-20,
e. no names of publishers are mentioned, however all places of publishers are mentioned in the bibliography.

8. References to Online-Documents should follow the scientific style of Columbia University Press: Vgl. Walker, J. R./Taylor, T. (1998). Basic CGOS Style. The Columbia Guide to Online Style.
http://www.columbia.edu/cu/cup/cgos/basic.html (Mai 11th 2001)
9. All names (in the text or the reference) should appear in standard font (not italic or capital letter).
10. The paper should include an abstract indicating the central results of the article, additionally up to 5 key words should be mentioned.
11. Tables and charts should be transmitted separately. Please highlight the place the chart should be inset in the paper.
12. A short reference of the author should occur at the end of the paper (title, name, affililation, research and teaching focuses, email, service postal address or private postal address).

Please consider the above points as possible at writing the text.
You save yourself and us a lot of unnecessary corrective work and correspondence.
Thank you!

For further information please contact the editorial staff:
Wolfgang Ruge
redaktion@zqf-zeitschrift.de